

43

TERCERA ÉPOCA  
JULIO-DICIEMBRE 2023

# IPS

# Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

Educación y conciliación  
para la equidad



# PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA  
(JULIO-DICIEMBRE 2023)



© 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**

Ángel de Juanas Oliva  
Universidad Nacional de Educación a Distancia  
E-mail: editorpsri@edu.uned.es

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



## EQUIPO EDITORIAL

### Director / Editor jefe

**Ángel de Juanas Oliva**

Universidad Nacional de Educación a Distancia

### Secretaría académica

**Diego Antonio Galán Casado**

Universidad Nacional de Educación a Distancia

**Paloma Valdivia Vizarreta**

Universidad Autónoma de Barcelona

**Bárbara M. Gutiérrez Pérez**

Universidad de Salamanca

**Alicia Hueso Murciano**

Universidad de Salamanca

**Jorge Díaz Estერი**

Universidad Nacional de Educación a Distancia

### Secretaría técnica

**María José Vázquez Pérez**

### Editores asociados

**José Antonio Caride Gómez**

Universidad de Santiago de Compostela

**Xavier Ucar Martínez**

Universidad Autónoma de Barcelona

**Susana Torio López**

Universidad de Oviedo

**Karla Villaseñor Palma**

Universidad Autónoma de Puebla

**Sara Serrate González**

Universidad de Salamanca

### Vocales

**Enrique Pastor Selser**

Universidad de Murcia

**Inés Gil Jaurena**

Universidad Nacional de Educación a Distancia

**Jorge Negreiros**

Universidade do Porto

**Gregor Burkhart**

EMCDDA

**Mark Macgowan**

Robert Stempel College of Public Health & Social Work

**Guillermo Prado**

University of Miami

**Ina Koning**

Utrecht University

**Héctor Luis Díaz**

Western Michigan University

**Rosario Limón Mendizabal**

Universidad Complutense de Madrid

**Paulo Ferreira Delgado**

Universidade do Minho

**Anna Planas Lladó**

Universidad de Girona

## COMITÉ ÉTICO

**María Elena Ruiz Ruiz**

Universidad de Valladolid

**Manuel Cuenca Cabeza**

Universidad de Deusto

**Verónica Sevillano Monje**

Universidad de Sevilla.

**Jesús Vilar Martín**

Universitat Ramon Llull

## COMITÉ CIENTÍFICO

**Margarita Machado-Casas**

Universidad de Texas en San Antonio

**Georgina Szilagyi**

Universitatea Creştină Partium din Oradea

**Christine Sleeter**

State University Monterey Bay, Estados Unidos

**Daniel Schugurensky**

Arizona State University

**José Ortega Esteban**

Universidad de Salamanca

**Jack Mezirow**

University of Columbia

**Niels Rosendal Jensen**

Aarhus University, Faculty of Arts,  
Department of Education (DPU)

**Peter Jarvis**

University of Sheffield

**Markus Höffer-Mehlmer**

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

**Juha Hämäläinen**

University of Kuopio

**Pedro Demo**

Universidade de Brasilia

**Winfried Böhm**

Universität Würzburg

**Antonio Teodoro**

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias



# SUMARIO

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria  
Nº 43. Julio / July / Julho - Diciembre / December / Dezembro 2023

## Contenido

### Presentación del Monográfico

María Belén Caballo Villar, Rita Gradaílle Pernas ..... 9

### Monográfico

Políticas educativas, ocio inclusivo y equidad social ante los nuevos futuros de la educación  
Antonio Luzón, José Antonio Caride y Diego Sevilla..... 15

Conciliación familiar de los tiempos cotidianos con hijos e hijas en educación primaria:  
impactos del confinamiento  
María Belén Caballo Villar, Rita Gradaílle Pernas y Rubén Martínez García..... 31

Derecho al ocio de la infancia y ocio familiar en el confinamiento: aprendizajes y desafíos  
Lara Varela-Garrote, Raúl Fraguera-Vale, Laura Varela Crespo y Miriam Carretero-García..... 47

Conciliación, educación y ocio en la infancia: análisis mediante personas expertas  
Eduardo S. Vila Merino, Encarna Bas-Peña y Victoria Pérez-De-Guzmán..... 61

Los tiempos de ocio desde la perspectiva de la infancia. Aportes de una investigación-acción  
María Formoso-Silva, Diana Morela Escobar-Arias y Julio Esparís Pereiro ..... 75

Buenas prácticas en educación y conciliación para la equidad social  
Yésica Teijeiro Boo, Esther Vila-Couñago y Iván García García..... 91

### Investigaciones

Foster Care in Portugal: Outcomes, Needs, and Challenges for Deinstitutionalization  
Paulo Delgado..... 107

Patrones de aprendizaje, factores socio-familiares, memoria y rendimiento académico  
en jóvenes tutelados  
Antonio Vega-Martínez, Marc Martínez-Pons y José Reinaldo Martínez-Fernández..... 121

Ámbitos emergentes en educación social: intervención socioeducativa con personas afectadas  
por la enfermedad de alzheimer y otros trastornos neurocognitivos mayores  
María D. Dapía Conde, José María Failde Garrido, Laura Ruíz Soriano y  
José María Vázquez-Vázquez ..... 133

[SUMARIO]

SIPS - PEDAGOGÍA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA [(2023) 43, 7-8] TERCERA ÉPOCA

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

Dinamización de una performance teatral con estudiantes de educación secundaria para prevenir la violencia micromachista Yasna Pradena-García, Rocío Anguita-Martínez y Eduardo Fernández-Rodríguez.....	149
Inteligencia emocional y adolescencia. Percepción, comprensión y regulación de las emociones Fernando López-Noguero, José Alberto Gallardo-López y Irene García-Lázaro.....	165
Repensando las teorías educativas críticas desde dinámicas regenerativas frente a procesos de precarización neoliberal Francisco Miguel Martínez-Rodríguez y Alfonso Fernández-Herrería .....	179
Systematic Review on Gender Socialisation in Pre-School Education Ana Belén Carrasco Rueda, Gracia González-Gijón y Nazaret Martínez-Heredia .....	191

## **Informaciones**

Reseña de libros.....	207
-----------------------	-----

# PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO

## EDUCACIÓN Y CONCILIACIÓN PARA LA EQUIDAD

### EDUCATION AND CONCILIATION FOR EQUITY

### EDUCAÇÃO E CONCILIAÇÃO PARA A EQUIDADE

---

En las últimas décadas del pasado siglo, la variable tiempo ha incrementado su relevancia como un campo de conocimiento e indagación científica en los diferentes ámbitos del saber y de la acción social (Durán y Rogero, 2009; Caride, 2012 y 2018), promoviendo actuaciones en el marco de las políticas públicas que inciden en el análisis de los procesos de cambio social y en la organización del tiempo en diferentes contextos (medios rurales y urbanos), en la conciliación de la vida familiar y laboral, en la igualdad de oportunidades educativas y sociales en función de la edad o del género, entre otros.

La concepción del tiempo es uno de los aspectos centrales de la construcción social de la realidad (Araújo y Duque, 2012; Caballo et al., 2011; Lundqvist, 2019), en el que se contemplan importantes procesos físicos y sociales que determinan sus usos. En el caso de la infancia, la confluencia de coordenadas temporales está marcada por las dinámicas familiares y por las relaciones que se establecen con los centros escolares (Domínguez-Serrano y Pérez, 2021; Morán y Cruz, 2011; Varela et al., 2016); unas dinámicas en proceso de transformación, derivado de los nuevos roles sociales y laborales de los padres/madres, de los diferentes estilos de vida, de la redefinición del rol de las familias (Ayuso, 2019; Meil, 2006; Cuenca, 2009) así como de los servicios socioeducativos disponibles y de la corresponsabilidad familiar (Caballo et al., 2012; Gradañlle y Varela, 2017; Maganto et al., 2010; Teijeiro et al., 2021).

Estas realidades condicionan –y en cierta medida, determinan– los tiempos de ocio infantil y familiar. Así, el ocio –como experiencia y como proceso (Cuenca, 2014) y también como valor en la sociedad actual (Aristegui y Silvestre, 2012; Caride et al., 2020; Martínez y Caballo, 2022)– debe promover espacios y tiempos que permitan construir identidades y ayudar a la ciudadanía a ejercer unos derechos y deberes que afirmen su dignidad como personas. La educación del ocio, expresada en la *Carta Internacional para la Educación del Ocio* (World Leisure and Recreation Association, 1994), enfatiza el proceso continuo del aprendizaje de actitudes, valores, conocimientos, habilidades y recursos que resultan esenciales en el período infantil, a los que deberán contribuir las familias, las escuelas y las comunidades (Buxarrais y Escudero, 2014; Fraguera et al., 2011; Maroñas et al., 2019).

Sin obviar que el ocio es un elemento importante en la vida de las personas, todo indica que está muy condicionado por los restantes tiempos sociales, que son los que definen los ritmos de la vida cotidiana y que –en lo que atañe a la infancia– afectan directamente a sus necesidades personales y sociales, así como a los modos de satisfacerlas.

En los últimos años, la aparición de nuevas formas de socialización influenciadas por la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, con el importante papel que en su

desarrollo tienen los medios de comunicación, no puede substraerse de la aparición de una “cultura infantil” con un perfil casi universal. En todo caso, la incidencia de la era digital en la vida cotidiana de los niños y niñas ha motivado la aparición de nuevas formas de consumo de ocio y de relación, estableciendo nuevas pautas de socialización y de comportamiento (Canet et al., 2006; Gómez y Calderón, 2022).

La riqueza teórico-conceptual y empírica de los estudios del tiempo ha adquirido una especial relevancia en el ámbito de las Ciencias Sociales y de la Educación, siendo una vía privilegiada para el análisis de las prácticas educativas en las escuelas, las familias y las comunidades. Una preocupación a la que es preciso dar una respuesta desde las comunidades científicas, académicas y profesionales de la Pedagogía Social y de la Educación Social (Caride et al., 2015).

A este propósito responde el monográfico que presentamos, un conjunto de trabajos que muestran algunos de los resultados del proyecto de investigación *Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales de la infancia* (RTI2018-094764-B-I00), liderado por el grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea) de la Universidad de Santiago de Compostela. CON\_TIEMPOs (acrónimo del citado proyecto), profundiza en la línea de investigación sobre “Tiempos educativos y sociales” que este grupo desarrolla desde hace más de dos décadas y que –en esta ocasión– ha puesto el foco en el estudio de la realidad de la conciliación desde una perspectiva educativa y de equidad. Se atiende a las dimensiones familiar, escolar y comunitaria, para centrarse en las familias con hijas e hijos escolarizados en Educación Primaria en España, procurando analizar cómo los problemas de armonización horaria de los adultos inciden en los tiempos cotidianos de la infancia, especialmente en sus tiempos de ocio.

Los trabajos seleccionados para este monográfico presentan diferentes prismas sobre esta problemática y responden a la complementariedad metodológica del proyecto para abarcar del mejor modo posible la complejidad del tema objeto de estudio. Así, el monográfico se inicia con un artículo de revisión documental titulado “Políticas educativas, ocio inclusivo y equidad social ante los nuevos futuros de la educación”. Sus autores, Antonio Luzón (Universidad de Granada), José Antonio Caride (Universidad de Santiago de Compostela) y Diego Sevilla (Universidad de Granada), sitúan temáticamente el monográfico incidiendo en el protagonismo que –desde una perspectiva de

equidad– tienen las políticas educativas en la satisfacción de derechos, la calidad de vida y la transformación social.

El segundo trabajo –de Belén Caballo, Rita Gradaílle y Rubén Martínez (Universidad de Santiago de Compostela)– se centra en la “Conciliación familiar de los tiempos cotidianos con hijos e hijas en Educación Primaria”, y analiza los resultados de un cuestionario aplicado a familias de toda España para valorar los “impactos del confinamiento” en la organización de los tiempos y el ocio familiar durante ese período. De la visión de madres y padres se transita a la perspectiva de personas expertas del ámbito municipal, asociativo y empresarial, recogida a través de entrevistas en profundidad. Lara Varela-Garrote (Universidad de A Coruña), Raúl Fraguera (Universidad de A Coruña), Laura Varela (Universidad de Santiago de Compostela) y Miriam Carretero (Universidad de A Coruña) indagan sobre el “Derecho al ocio de la infancia y ocio familiar en tiempos de confinamiento” situando el análisis desde la perspectiva de los “aprendizajes y desafíos” derivados de las vivencias en tiempos pandémicos.

Por su parte, Encarna Bas (Universidad de Murcia), Eduardo Vila (Universidad de Málaga) y Victoria Pérez de Guzmán (Universidad Pablo de Olavide) presentan los principales resultados de una consulta a personas expertas del ámbito universitario sobre la realidad de la “Conciliación, educación y ocio en la infancia” y ponen el foco en la identificación de los principales problemas de conciliación que manifiesta el perfil de familias estudiado, así como en la concreción de medidas y propuestas para mejorar el ocio de la infancia.

Precisamente la visión de este colectivo es la que se recoge en el quinto de los artículos del monográfico, “Los tiempos de ocio desde la perspectiva de la infancia. Aportes de una investigación-acción”, firmado por María Formoso, Diana Escobar y Julio Esparís (Universidad de Santiago de Compostela); en el que se presentan los resultados de un cuestionario construido y aplicado con las chicas y chicos del Foro de Participación Infantil y Adolescente del Ayuntamiento de Teo (A Coruña), identificando las principales necesidades y actitudes de la infancia respecto de sus tiempos de ocio, además de analizar la influencia del género y la edad en este tipo de prácticas.

Cierra el monográfico el trabajo de Yésica Teijeiro, Esther Vila-Couñago e Iván García (Universidad de Santiago de Compostela), con una selección de iniciativas consideradas “Buenas prácticas en educación y conciliación para la equidad”. El análisis documental y las entrevistas

realizadas a los responsables de estas permiten profundizar en tres programas de conciliación desarrollados por diferentes agentes sociales: un municipio, una empresa y una asociación recreativa y cultural.

Así pues, el enfoque del monográfico y sus diferentes artículos nos permite constatar que la conciliación de los tiempos escolares, laborales y familiares supone una preocupación manifiesta en la sociedad actual. De forma reiterada, diferentes servicios, colectivos, asociaciones y/o sindicatos han manifestado su inquietud por esta problemática, que se sitúa en el marco de las interacciones entre la variable tiempo y su incidencia en la vida cotidiana, evidenciándose en los medios de comunicación

social, en los consejos escolares, en las normativas y actuaciones de los poderes públicos o en las políticas empresariales, tanto en nuestro territorio más próximo, como a nivel internacional. Este monográfico pretende, por tanto, contribuir a la transferencia de un conocimiento que ayude a orientar la toma de decisiones en este campo, propiciando la elaboración y el desarrollo de planes y programas educativo-sociales-culturales que mejoren la articulación y la conciliación de las instituciones educativas con la vida familiar, además de desarrollar políticas de Educación del Ocio en las ciudades, villas y pueblos, centradas especialmente en la convivencia familiar y el desarrollo integral de la infancia.

María Belén CABALLO VILLAR,  
Rita GRADAÍLLE PERNAS

Universidade de Santiago de Compostela

## Referencias bibliográficas

- Araújo, E. y Duque, A. (eds.) (2012). *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas*. Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade / Centro de Investigação em Ciências Sociais.
- Aristegui, I. y Silvestre, M. (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor*, 754, 283-291.
- Ayuso, L. (2019). Nuevas imágenes del cambio familiar en España. *Revista Española de Sociología*, 28(2), 269-287.
- Buxarrais, M. R. y Escudero, A. (2014). Ocio en familia: una estrategia para promover la corresponsabilidad en la familia. En M. R. Buxarrais y M. Brugué (coords.), *La conciliación familiar, laboral, social y personal: una cuestión ética* (pp. 105-128). Universitat de Barcelona.
- Caballo, M. B., Caride, J. A. y Meira, P. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 47, 11-24.
- Caballo, M. B., Gradaílle, R. y Merelas, T. (2012). Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: situación de la infancia en la Galicia urbana. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 20, 179-202.
- Canet, L., Grisóla, C. y Querol, R. (2006). *Nuevos tiempos, nuevos usos y nuevas tecnologías*. Ajuntament de Barcelona.
- Caride, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor*, 754, 301-313.
- Caride, J. A. (2018). Lo que el tiempo esconde, o cuando lo social necesita de la Pedagogía. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 17-29.
- Caride, J. A., Caballo, M. B. y Gradaílle, R. (2020). *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16264>
- Caride, J. A., Gradaílle, R. y Caballo, M. B. (2015). De la Pedagogía Social como educación, a la Educación Social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 4-11.
- Cuenca, M. (2009). Vivencia del ocio en familia. *Monitor educador*, 132, 16-17.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Universidad de Deusto.
- Domínguez-Serrano, M. y Pérez, A. (2021). ¿Cómo incorporar el análisis de los tiempos en la infancia?. Una revisión metodológica. *Sociedad e Infancias*, 5(1), 41-55.
- Durán, M. A. y Rogero, J. (2009). *La investigación sobre los usos del tiempo*. CIS.
- Fraguela, R., Lorenzo, J. J. y Varela, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 429-446.
- Gómez, A. y Calderón, D. (2022). *El ocio digital de la población adolescente*. Centro Reina Sofía, Fundación FAD y Fundación La Caixa.
- Gradaílle, R. y Varela, L. (2018). Recursos comunitarios y medidas de conciliación de las familias del alumnado de Educación Primaria en Galicia. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 13(1), 69-92.
- Lundqvist, K. I. (2019) *El tiempo como construcción social: la organización de las sociedades a través del uso y medición del tiempo* [Tesis de Licenciatura, Universidad del Salvador]. <https://racimo.usal.edu.ar/id/eprint/7371>

- Maganto, J. M., Etxeberria, J. y Porcel, A. (2010). La corresponsabilidad entre los miembros de la familia como factor de conciliación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 69-84.
- Martínez, R. y Caballo, M. B. (2022). Educar el ocio en la sociedad apresurada: El Ocio Valioso como horizonte. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 10(2), 159-169. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v10i2.448>
- Maroñas, A., Martínez, R. y Gradaílle, R. (2019). Educación del ocio en y con la comunidad. Aportes desde la pedagogía social. *Perfiles educativos*, 41(163), 111-126.
- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Fundación "La Caixa".
- Morán, C. y Cruz, L. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. *Educación Social*, 47, 84-94.
- Teijeiro, Y., Vila-Couñago, E. y Gradaílle, R. (2021). Conciliación y confinamiento con hijos/as con necesidades específicas de apoyo educativo: el rol materno. *Prisma social*, 33, 94-118.
- Varela, L., Varela, L. y Lorenzo, J. J. (2016). La escuela y la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias del alumnado de Educación Primaria en Galicia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(4), 179-194.

**MONOGRÁFICO**

**EDUCACIÓN Y CONCILIACIÓN  
PARA LA EQUIDAD**



**Políticas educativas, ocio inclusivo y equidad social  
ante los nuevos futuros de la educación**  
**Educational policies, inclusive leisure and social equity in the face  
of the new futures of education**  
**Políticas educativas, lazer inclusivo e equidade social face  
a novos futuros da educação**

Antonio LUZÓN\*, José Antonio CARIDE\*\* y Diego SEVILLA\*

\*Universidad de Granada,

\*\*Universidade de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 14.III.2023

Fecha de revisión: 07.IV.2023

Fecha de aceptación: 24.V.2023

**PALABRAS CLAVE:**

Políticas educativas;  
derecho a la  
educación;  
equidad social;  
educación inclusiva;  
educación del ocio.

**RESUMEN:** Situando sus principales argumentos en los valores que invocan, con perspectiva histórica, la equidad y la inclusión social, el texto que presentamos pone énfasis en el importante protagonismo que tienen las políticas educativas en los logros asociados a un mejor futuro para las personas y la sociedad. Siendo así, no se obvia la relevancia que han adquirido sus discursos y prácticas -en convergencia con las que nombran la cooperación y la solidaridad, la paz, la libertad o la justicia social- en las declaraciones internacionales, comprometiendo sus iniciativas con un doble reto: de un lado, garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, ampliando y diversificando las oportunidades educativas, los modos de educar y educarse en sociedad; de otro, aprovechar el potencial transformador de la educación como un bien público mundial, en el tránsito hacia un porvenir que sea más habitable y sostenible, ecológica y socialmente.

Imaginarlo y construirlo requiere un nuevo contrato social para la educación, en la que el ocio -como un derecho de tercera generación, con el que se da respuesta a necesidades básicas relacionadas con el descanso, la recreación, el desarrollo personal, el bienestar o la calidad de vida- precisa conciliar la libertad con la igualdad, la inclusión con cambios y procesos de transformación tecnológica, social, cultural, etc. para que nadie se quede atrás.

**CONTACTO CON LOS AUTORES**

Antonio Luzón. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Campus de Cartuja, C.P. 18071 Granada. [aluzon@ugr.es](mailto:aluzon@ugr.es)

**FINANCIACIÓN**

Proyecto "CON.TIEMPOS": "Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales" (RTI2018-094764-B-I00), financiado a través de la convocatoria de 2018 de Proyectos de I+D+i Retos Investigación del Programa Estatal de I+D+i orientada a los retos de la sociedad" Entidad financiadora: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España) y Fondos FEDER de la Unión Europea.

<b>KEYWORDS:</b> Educational policies; right to education; social equity; inclusive education; leisure education.	<b>SUMMARY:</b> Placing its main arguments in the values that equity and social inclusion invoke, from a historical perspective, the text we present emphasizes the important role that educational policies have in the achievements associated with a better future for people and society. Despite this, the relevance that their discourses and practices have acquired –in convergence with those that name cooperation and solidarity, peace, freedom or social justice– in international declarations is not obvious, committing their initiatives to a double challenge: on the one hand, to guarantee the right to quality education throughout life, expanding and diversifying educational opportunities, ways of educating and being educated in society; on the other, harnessing the transformative potential of education as a global public good, in the transition towards a future that is more liveable and sustainable, ecologically and socially. Imagining it and building it requires a new social contract for education, in which leisure –as a third generation right, with which a response to basic needs related to rest, recreation, personal development, well-being or quality of life– needs to reconcile freedom with equality, inclusion with changes and processes of technological, social, cultural transformation, etc. so that no one is left behind.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Políticas educativas; direito à educação; equidade social; educação inclusiva; educação do lazer	<b>RESUMO:</b> Colocando os seus principais argumentos nos valores que invocam a equidade e a inclusão social, numa perspectiva histórica, o texto que apresentamos salienta o importante papel que as políticas educativas têm nas conquistas associadas a um futuro melhor para as pessoas e a sociedade. Assim sendo, não é obviada a relevância adquirida pelos seus discursos e práticas –em convergência com aqueles que nomeiam a cooperação e solidariedade, paz, liberdade ou justiça social– nas declarações internacionais, comprometendo suas iniciativas com um duplo desafio: por um lado, garantir o direito à uma educação de qualidade ao longo da vida, expandindo e diversificando as oportunidades educativas, as formas de educar e de ser educado em sociedade; por outro, fortalecer o potencial transformador da educação como um esforço público e um bem comum, na transição cara um provir mais habitável e sustentável, ecológica e socialmente. Imagina-lo e construí-lo requer um novo contrato social para a educação, no qual o lazer –como um direito de terceira geração, que atende necessidades básicas relacionadas com o descanso, a recreação, o desenvolvimento pessoal, o bem-estar ou qualidade de vida– deve conciliar a liberdade com a igualdade, a inclusão com mudanças e processos de transformação tecnológica, social, cultural, etc. para que ninguém fique para trás.

## Introducción

El documental *Camino a la escuela* (2013), cuya dirección cinematográfica debemos a Pascal Plisson, ilustra –como pocos– el valor que debe atribuírsele a la educación en nuestras sociedades, especialmente en las que, por razones culturales, religiosas, familiares, económicas, geográficas o políticas, mantienen a cientos de miles de niños –sobre todo niñas– alejados de la escolaridad. Un derecho proclamado en el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, que el 10 de diciembre de 2023 cumplirá 75 años, vulnerado cada día, todos los días, en la mayoría de los países del mundo, a pesar del énfasis que se pone en su relevancia para un mejor futuro de la Humanidad.

Lo evidencian las palabras redactadas en los acuerdos, pactos, informes, etc. que subscriben, con desigual convicción, los máximos responsables políticos en los foros internacionales promovidos y/o convocados, fundamentalmente por iniciativa de la UNESCO, desde los años centrales del pasado siglo. Y, sobre todo, tras la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, celebrada en Jomtien

(Tailandia), en 1990. Sin duda, uno de los principales hitos en el diálogo internacional, tanto por su incidencia en el importante papel que ocupa la educación en las políticas de desarrollo humano, como por los compromisos adquiridos a favor de una enseñanza primaria universal y la erradicación del analfabetismo en el mundo.

Aludimos a la formación, con los saberes y aprendizajes que procura, como una práctica que trasciende el azar, a pesar de que, como se afirma en la presentación del documental, “*a menudo olvidamos que el hecho de ir a la escuela es tener una gran suerte*” narrando las historias reales de cuatro niños y niñas, a los que se considera héroes cotidianos que deben enfrentarse, diariamente, a múltiples adversidades para llegar a sus escuelas. Sin cuestionar su valor, ni moral ni materialmente, la educación es un regalo que concede la vida por el simple hecho de vivirla; de igual modo que no se reduce a un tesoro por descubrir, ni a la utopía necesaria con la que pensar y edificar un mejor futuro (Delors *et al.*, 1996). La educación precisa ser afirmada y reivindicada como una construcción social, cultural, política, etc. Esto es, como oportunidades que abren las puertas de lo posible, aunque sea transitando por las rutas más hostiles, como les sucede a Jackson en Kenia, Carlitos en

la Patagonia argentina, Zahira en el Atlas marroquí, o Samuel en el Golfo de Bengala, al sur de la India. Sus trayectos, diría Plisson, no son sólo viajes físicos, sino también espirituales: “un viaje al interior que les permite salir de la etapa de la infancia para convertirse en adultos”, siendo los primeros de sus familias en ir a una escuela.

De ahí, que, entre las promesas del pasado, incumplidas de forma reiterada –yendo de los *Objetivos del Milenio*, a los que proponen un desarrollo sostenible–, y las incertidumbres del futuro, se necesiten posicionamientos firmes, convincentes, honestos, comprometidos..., que más allá cuestionar la educación que tenemos, iluminen la educación que necesitamos. Es una tarea de la política y de quienes en los organismos internacionales y las Administraciones Públicas estatales, regionales, locales... nos convocan a participar en la renovación de la educación subscribiendo un “nuevo contrato social” para pensar y hacer diferente el aprendizaje y las relaciones “entre los alumnos, los docentes, el conocimiento y el mundo” (UNESCO, 2022, p. 4).

Pero no podrá ser solo del alumnado ni del profesorado, porque implica a todas las personas, desde su infancia hasta la vejez, dentro y fuera de las escuelas. También a diferentes profesionales sociales que se ocupan –o deberían hacerlo– de la educación y de la cultura, siendo co-partícipes de sus iniciativas y prácticas, si en verdad se pretende cambiar el rumbo. No se hará si ya en las palabras, por mucho que se insista en que el derecho a la educación para que sea permanente debe abarcar el derecho a la información, la cultura, la ciencia o la conectividad, etc., hay prácticas educativas relacionadas con el tiempo libre y el ocio, lo comunitario, o lo social, que apenas se mencionan, o se hace de un modo meramente testimonial; pasando por alto, como se advierte en el Informe elaborado por la *Comisión Internacional sobre los futuros de la educación*, “la palabra ‘escuela’ (en inglés school) proviene de la *skholè* griega, que significa tiempo libre u ocio” (UNESCO, 2022, p. 100).

Cuando la Pedagogía Social, la Educación Social, la Pedagogía o la Educación del Ocio están alcanzando niveles de reconocimiento y proyección internacional, tanto científicos como académicos, en las políticas públicas y en las prácticas profesionales, ignorar sus contribuciones a un mejor futuro de la sociedad no puede disculparse. No lo haremos en lo que se refiere al ocio (Cuenca, 2000 y 2004), un derecho de tercera generación, con el que se da respuesta a necesidades básicas relacionadas con el descanso, la recreación, el desarrollo personal, el bienestar o la calidad de vida– en el que además de conciliar la libertad con la igualdad, o la inclusión con los cambios y

procesos de transformación tecnológica, social, cultural, etc. para que nadie atrás, al menos en una doble perspectiva: de un lado, la que reconoce en la educación un derecho básico de todas las personas; de otro, la que, enfatizando su importancia en el desarrollo de cada individuo, lo asocia a su más plena integración en la sociedad. Una educación que esté enraizada, comprometida y responsabilizada con la equidad como un vector de inclusión social. Y, con ella, los derechos que son inherentes al “ocio” y a sus oportunidades para (con)vivir en el tiempo dándole un sentido no solo recreativo sino formativo y liberador, con enseñanzas y aprendizajes que se extienden a lo largo de toda la vida.

Una educación que no solo se piense, decrete y construya con quienes se dedican profesionalmente a ella como docentes y/o participan de sus prácticas como alumnas o alumnos, sino con todas las personas, aprovechando al máximo sus potencialidades para que puedan “disfrutar y acrecentar las oportunidades educativas... en diferentes entornos culturales y sociales” (UNESCO, 2022, p. 5). Promover un renovado contrato social para la educación, como se viene afirmando, no se solventa con más escuela –aunque sea exigible– sino con más y mejor educación, implicando a las familias, las comunidades, las entidades cívicas, los movimientos asociativos, las administraciones públicas, los servicios sociales, los medios de comunicación social, las entidades culturales... Una educación que sea “social” porque se hace no solo para la sociedad sino en y con la sociedad, situando en los tiempos “libres”, tanto como las circunstancias lo permitan, buena parte de los motivos que alientan la esperanza de dotar a la humanidad de un mejor presente-futuro, especialmente para las generaciones más jóvenes (UNESCO, 2022).

## 1. El derecho a tener derechos que dignifiquen la humanidad

Los valores que invocan la igualdad y la libertad, herederos de la filosofía política griega, reconociendo que ningún ser humano puede ser superior a otro, por convención y por derecho –como expusiera Rousseau en su *Contrato Social*– adquirieron en el pensamiento ilustrado una especial relevancia, dando continuidad a los afanes revolucionarios que los consideraron indisolubles del más pleno respeto a la dignidad humana, no solo desde una perspectiva filosófica o moral sino también normativa y jurídica. Se plasmó en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de 1776: “sostenemos como evidentes estas verdades: que todos los hombres son creados iguales; que son dotados por su Creador de ciertos

derechos inalienables; que entre estos están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad...”; y en la Declaración francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, cuyo artículo 1.º afirma que “los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos”.

Cuando iniciamos la tercera década del siglo XXI, en un Planeta habitado por más de 8.000 millones de personas, todavía estamos lejos de que sus ideales se proyecten en las realidades cotidianas, incluso en los Estados que constitucionalmente se proclaman sociales y democráticos de Derecho, reconociendo como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.

Aún en los países considerados más “avanzados” socioeconómica y culturalmente, persisten los abusos, la explotación, el maltrato, la exclusión, las violencias en sus múltiples formas de manifestarse..., sin que hayan cesado los conflictos bélicos a lo largo y ancho de la geografía terrestre, desde las que recientemente se han territorializado en Irak o Ucrania a las que persisten en Birmania, Etiopía, Siria, Yemen, etc., contabilizando más de sesenta guerras, de diferente naturaleza y alcance.

Todo ello, sin que se pueda ni deba olvidar que la Segunda Guerra Mundial supuso una de las mayores manifestaciones de barbarie de la Historia, tanto por el elevado número de muertos y damnificados como por proyectos que pretendieron eliminar, por completo, a pueblos o razas por el mero hecho de ser diferentes. Los avances científicos y técnicos, no solo en las Ciencias Físico-Naturales sino también en las cada vez más consolidadas como Ciencias Sociales y Humanas no tiene su correlato en el desarrollo ético y moral de las sociedades, cuando se siguen ideando, fabricando y utilizando armas dotadas de una inmensa capacidad destructora.

En 1948 los pueblos expresarían la firme voluntad de combatir el miedo y la miseria, la tiranía y la opresión, la violencia y la codicia, la esclavitud y las servidumbres, comprometiéndose a redoblar los esfuerzos destinados a asegurar el respeto pleno y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre. La Declaración, adoptada y proclamada por la Asamblea General, con carácter “universal”, representa desde entonces un “ideal común para la Humanidad”, que -en clave histórica, diría Ignatieff (2003)- otorgaba a los individuos fuera cual fuera su condición “unos derechos que podían oponer a las leyes estatales injustas o a las costumbres opresivas” (p. 31).

El texto se inicia exponiendo que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. A continuación, recalca: “toda persona

tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”. La Declaración nacía para cambiar la conciencia del ser humano, aceptando el reto que suponía, y todavía supone, el derecho a tener derechos, en palabras de Hanna Arendt, inherente a cualquier sistema decente de cooperación social (Rawls, 2001). Iniciándose el tercer milenio, pareciera que somos más conscientes que nunca de su necesidad<sup>1</sup>.

Con todo, lejos de ser congruentes con las exigencias que implica, continuamos sumergiéndonos en una barbarie tecnificada, consumista, reforzada por la nefasta superstición de que los seres humanos tenemos que dedicarnos a cultivar, agrandándolas, nuestras diferencias y no a proteger institucionalmente nuestra humanidad común. Cortina (2017) ha constatado que reducir las desigualdades, también educativas, es una tarea ineludible.

## 2. Entre la libertad y la equidad en las sociedades del siglo XXI

La educación, sobreponiéndose a sus incesantes crisis, con frecuencia inducidas por su incapacidad para afrontar los desafíos que impone una sociedad en continua transformación, ha evolucionado significativamente hacia su caracterización como un derecho universal inalienable, siendo la equidad y la inclusión dos pilares fundamentales en el irrenunciable afán que implica construirnos dignamente como humanos (Bregman, 2021), individual y colectivamente. Transitar del derecho a la educación a la educación como un derecho (Caride et al., 2018) sigue estando entre las urgencias de nuestro tiempo histórico.

Lo advierten con insistencia los organismos internacionales gubernamentales, señalando que a pesar de los avances que se han producido, el acceso y las oportunidades educativas siguen distribuyéndose de forma dispar. Además de la discriminación por sexo, raza o etnia, la estigmatización o determinados estereotipos continúan siendo barreras que obstaculizan el derecho a la educación de millones de niños y niñas en el Planeta. Según el último Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM, 2020), más de 258 millones de niños, adolescentes y jóvenes (el 17% del total mundial), no asisten a la escuela. Sin embargo, es alentador que un 88% finaliza la escolarización primaria, un 72% el primer ciclo de la Educación Secundaria y el 53% el segundo (GEM, 2022).

Cuando todo indica que se avanzará en la plena escolarización de la infancia y juventud en

el marco de la *Agenda 2030*, para conseguir los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* y, en particular, el que sitúa en la calidad de la educación sus principales logros (ODS 4), existen barreras o límites –insalvables para cientos de millones de personas– que perpetúan las desigualdades sociales, acrecentando o agravando la exclusión y la marginación social, ya sea por razones de género, la pobreza, el hambre, la discapacidad, el origen étnico, la lengua, la migración, la orientación sexual, la religión o, simplemente, profesar ideas diferentes a las establecidas.

### 2.1. La equidad, o la necesidad de ir más allá de la igualdad, también en la educación

Plantear la cuestión de la equidad social y educativa supone, ya de partida, entender la complejidad de sus realidades, al menos en tres planos, convergentes y al tiempo diferenciados, sobre los que se han posicionado las políticas internacionales: los conceptos, las prácticas y los recursos, a los que no

son ajenos sus vínculos con la justicia distributiva y con la igualdad (Bolívar, 2005; Murillo y Hernández-Castilla, 2011). En Francia a mediados de 1990, adquiere relevancia el concepto de equidad para una mejor comprensión del concepto de igualdad. Con él, se daba, una respuesta más precisa a la cuestión que plantearía Sen (2004) “igualdad de qué”. El concepto de equidad, ayuda a comprender mejor qué se pretende igualar (“igualdad de acceso”, “de oportunidades”, “de trato” o “de resultados”), permitiendo ensanchar los horizontes, cívicos y pedagógicos, que anidan en la igualdad. Y, en todo caso, como diría Rodrigues (2015), relacionando sus metas con el “compromiso de abolir la desigualdad” (p. 18). En su opinión, por muy central que sea para la equidad, la igualdad de oportunidades, debe superarse la falacia que durante mucho tiempo se instaló en las políticas públicas, al entender que se trataba de dar a todos lo mismo, cuando lo que hace es inducir a “beneficiar a quienes están en mejor situación para entender, recibir y rentabilizar lo que les es dado” (p. 18).

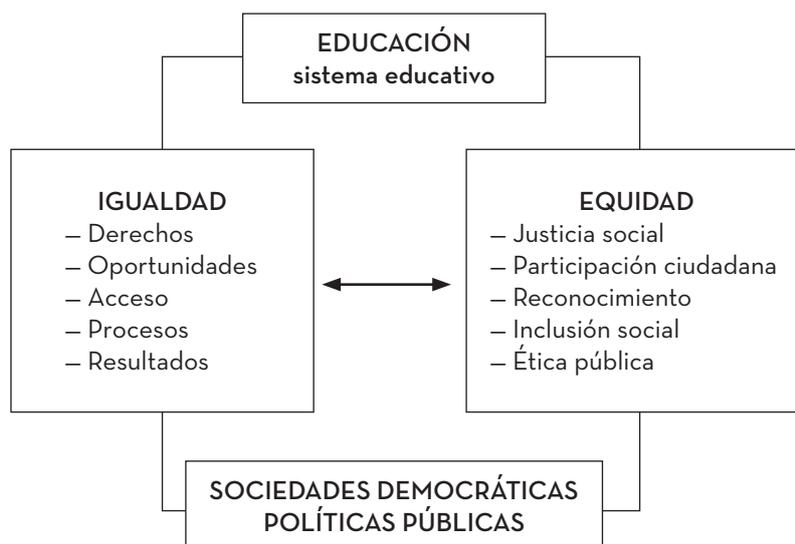


Figura 1. Educación, equidad e igualdad en el epicentro de las políticas internacionales.

Sus realidades no se explican, solamente, por la mera desigualdad económica, al conjugarse con los factores sociales, minorando las potencialidades que suelen atribuirse a la “igualdad de oportunidades”, tanto en el acceso como en los resultados; y es tanto más necesario cuando las políticas neoliberales y el capitalismo que nutre el poder de los mercados son incompatibles con los recorridos axiológicos que convocan la solidaridad, la justicia, la ecología, la equidad o la inclusión (Díez y Rodríguez, 2021).

Las referencias a la equidad requieren reformular los criterios utilizados habitualmente para comprender la desigualdad. Dubet (2012), destaca la imparcialidad y el desajuste del criterio

de “igualdad de oportunidades” respecto a los colectivos sociales más vulnerables, lo que exige una atención especial a niños, niñas y jóvenes de estos sectores, reclamando de la escuela una cultura común (*socle comun*) para toda la población, dotándola de competencias y conocimientos sin exclusiones, además de no ser excluyentes. Así se contempla en la perspectiva empleada por Fraser (2000, 2008), en su análisis del binomio redistribución-reconocimiento, para que junto a la participación (Fraser y Honneth, 2006) permita visibilizar las políticas de equidad en las sociedades contemporáneas, en lo que concierne a la distribución de la riqueza, al reconocimiento de la diferencia y a las dinámicas económicas y

sociopolíticas. La equidad educativa, como discurso y como práctica, no puede sustraerse de las relaciones de poder y de la estratificación social en las que inscribe sus propuestas y logros.

## 2.2. La equidad en el epicentro de las agendas políticas internacionales

Como hemos señalado, los organismos internacionales también han incorporado a sus preocupaciones nuevas lecturas sobre la equidad y la igualdad. En la década de los noventa, la OCDE alertó a los sistemas educativos sobre la importancia de una educación inclusiva, interesándose por la integración del alumnado con discapacidad. En el informe *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* (Field et al., 2007) se introduce el término equidad en los debates que se promueven iniciándose los años dos mil, relacionándolo con la justicia y la inclusión como factores de integración social, de bienestar y mejora de las condiciones de vida de la ciudadanía en sus respectivas sociedades:

la equidad en la educación tiene dos dimensiones. La primera es la justicia, que implica garantizar que las circunstancias personales y sociales (el sexo, la situación socioeconómica o el origen étnico) no sean un obstáculo para la realización del potencial educativo. La segunda es la inclusión, que implica garantizar un nivel mínimo básico de educación para todos. Ambas dimensiones están estrechamente interrelacionadas, ya que ayudan a superar los efectos de la privación social que a menudo causa el fracaso escolar” (p. 10).

Sus autores no ocultan la rentabilidad económica de las políticas educativas que apuestan por estrategias más equitativas mediante un decálogo basado en prácticas de carácter inclusivo y en la aplicación de competencias básicas.

La calidad como factor paramétrico se introduce posteriormente bajo el argumento de que la equidad contribuye a reforzarla. En el informe *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* (OCDE, 2012), se afirma que, “los sistemas educativos más eficaces son los que combinan la equidad con la calidad, ya que ofrecen a todos los niños oportunidades de recibir una educación de calidad” (p. 3). Propone como objetivo potenciar la mejora de la equidad en la educación, la reducción del fracaso escolar y del abandono temprano para asegurar una fuerza laboral productiva y optimice el capital humano, lo que contribuiría a una mayor cohesión social (OCDE, 2012). La perspectiva socioeconómica y meritocrática de la equidad se ve reforzada por otros informes: *Equity, Excellence and Inclusiveness*

*in Education. Policy Lessons around the World* (Schleicher, 2014) y *Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility* (OCDE, 2018).

De la equidad se espera que pueda garantizar a todas las personas unas herramientas básicas para que se desenvuelvan con éxito en sus contextos cotidianos. Son inclusivos y justos socialmente cuando aseguran que se cumplan las expectativas de todo el alumnado sin erigir barreras que obstaculicen su potencial de aprendizaje. Es decir, que las diferencias socioeconómicas no impidan el éxito educativo de sectores educativos en situación de vulnerabilidad y exclusión social. Uno de los últimos informes *Improving Early Equity* (OCDE, 2022), destaca la importancia de fomentar y promover entornos de aprendizaje ricos en posibilidades y de alta calidad desde la primera infancia, procurando garantizar la equidad en los ambientes más desfavorecidos.

La UNESCO también ha considerado, en las últimas décadas, la equidad como un objetivo central de sus agendas, con un enfoque más humanista y menos performativo. De hecho, la inclusión y equidad han estado presentes en las agendas de desarrollo, estimando que el derecho a la educación de todos los niños y niñas tiene su refrendo en los tratados internacionales suscritos por los Estados (UNESCO, 2014). En la Conferencia Mundial sobre *Educación para Todos*, celebrada en Jomtien en 1990, se comienza a hablar de “equidad” cuando se proponen políticas y estrategias encaminadas a proporcionar una educación básica y universal para todas las personas, incluyendo a las que son adultas con criterios de equidad. Por otra parte, aunque tardíamente, la calidad también pasó a ser un referente clave en las políticas educativas, aludiendo a que “las condiciones previas de calidad, equidad y eficacia de la educación se establecen en los años de la primera infancia, prestando atención al cuidado y desarrollo de la niñez, esencial para alcanzar los objetivos de la educación básica” (UNESCO, 1990, p. 9). La Conferencia iniciará la transición hacia el nuevo siglo, promoviendo una educación inclusiva y equitativa para todas las personas en el marco de una ética global.

A pesar del optimismo suscitado por los objetivos fijados en Jomtien, la UNESCO organizaría en Dakar (Senegal) en 2000, un *Foro Mundial sobre la Educación*, para revisar, ratificar el compromiso y aprobar los nuevos objetivos de la *Educación para Todos* (EPT), con el horizonte puesto en 2015. En el *Foro* se consolidan los seis objetivos que deberán guiar la educación del futuro, con una perspectiva en la que, como expone Reimers (2020), muchos de los desafíos y oportunidades no pueden ser acometidos exitosamente

dentro de las fronteras de los Estados nacionales, ya que se “requiere educar a todas las personas para que los comprendan, se interesen por ellos y dispongan de los conocimientos y las habilidades necesarias para abordarlos desde sus respectivas esferas de acción” (p. 11).

En las lecturas más globales sobre la educación, la equidad deviene en un principio político y pedagógico cardinal, destacando la relevancia del cuidado y del desarrollo educativo de la infancia, junto a la adquisición y alcance de competencias básicas de jóvenes y personas adultas para una integración plena en su entorno (UNESCO, 2000; 2015a). El Foro incidiría en los escasos avances conseguidos a lo largo de la década, declarando el firme propósito de realizar su seguimiento, renovando los compromisos asociados a su desarrollo y supervisión hasta 2015 (UNESCO, 2000). Los resultados constatados serán discretos, aunque se reconocen mejoras en equidad e inclusión. El *Informe de Seguimiento* realizado en 2015, refleja que aún existen 58 millones de niños y niñas sin escolarizar y otros 100 millones que no terminan la enseñanza primaria. A pesar de ciertos avances, la desigualdad educativa se ha incrementado, afectando a los sectores de población más pobres y desfavorecidos (UNESCO, 2015a).

Ante esta situación, la UNESCO convocó, en 2015, un nuevo *Foro Mundial sobre la Educación* en Incheon (República de Corea), con la colaboración de UNICEF, el Banco Mundial y ACNUR, entre otras. Participaron más de 160 países, junto con miembros de organismos internacionales unilaterales y multilaterales. En el *Foro* se aprobará la *Declaración para la Educación 2030* vinculando sus enunciados, metas e indicadores al *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*: “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015b, p. 6). En su marco de acción se especifican principios que deben activar una nueva concepción de la educación, afirmando que la inclusión y la equidad son las piedras angulares de cualquier agenda que aspire a transformarla afrontando la exclusión en sus diversas manifestaciones.

La *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015), aprobada por la Asamblea de Naciones Unidas para dar continuidad a los *Objetivos del Milenio*, se centrará en la lucha contra las desigualdades y la pobreza, mediante la creación de sociedades más inclusivas y equitativas. Nadie debe quedarse atrás. La pandemia por Covid-19, unida a otras circunstancias de índole económica, social, ambiental, bélica (de las que la guerra en Ucrania, iniciándose el año 2022, es uno de sus últimos exponentes), etc. están complicando

sobremano el cumplimiento de sus “promesas”, justo cuando la educación –en libertad, equidad, paz, con inclusión, etc.– tiene más razones que nunca para justificar su verdadera razón de ser.

### 2.3. Las políticas de y para la equidad como nueva gobernanza

Tanto en las concepciones al uso de justicia social como en las que promueven las políticas de equidad abundan los dispositivos y procedimientos de carácter performativo, explicando este hecho la creciente proliferación de pruebas y datos. Son numerosos los indicadores, estándares, estadísticas, etc. cuyo sentido diagnóstico, evaluativo, coyuntural o comparativo están determinando que se adopten cambios organizativos, estratégicos e, incluso, estructurales que afectan a los modos de concebir la justicia social en el ámbito educativo. Lingard et al. (2014) consideran que “las actuales definiciones de equidad están vinculadas a la introducción de múltiples capas de mediación técnica y numérica para medir la equidad, traduciendo la vida en las escuelas y comunidades en una serie de representaciones abstractas en gráficos, cuadrículas, tablas de clasificación e índices” (p. 711).

Aunque suelen aducirse razones técnicas, no pueden ocultarse las motivaciones políticas e ideológicas que están derivando en una progresiva redefinición de los conceptos de equidad y justicia social en los emergentes escenarios –nacionales e internacionales– que trazan las nuevas tecnologías de y en la gobernanza planetaria. Con ellas, lo “neosocial” (Rose, 1999) adquiere carta de naturaleza, poniendo en valor la rendición de cuentas y el potencial que en el mercado desempeñan los individuos. Como observa Rose (1999), los datos han alcanzado un poder de convicción inconfundible como tecnología de gobierno, debilitando los planteamientos más sustantivos de la justicia social, y, por extensión, de una equidad que subordina sus principios éticos y morales a su pretendida objetividad (Lingard et al., 2014). En este sentido, en las últimas décadas se ha observado como la preocupación por la equidad y la justicia social, tras analizar el desarrollo e implementación de políticas inclusivas e integradoras, responde mucho más a operaciones de “ajuste” técnico que a una revisión en profundidad del sistema (González-Faraco et al., 2012).

Desde esta perspectiva, Popkewitz et al. (1999) y Popkewitz y Lindblad (2005), muestran que las políticas educativas contemporáneas, así como la investigación educativa, han adoptado un enfoque basado en la equidad, que se concreta en programas y prácticas educativas reguladas, mediante las que se procura la integración e inclusión social

de las personas atendiendo a normas y estándares nacionales e internacionales que inciden en los derechos y las expectativas individualizadas. Sus políticas, aparentemente benévolas, con frecuencia aminoran e invisibilizan la participación y la crítica social, recurriendo a mecanismos de distinción, diferenciación y clasificación; lejos de solucionar los problemas los agravan aún más. Este proceso es dinámico, y a juicio de Lingard et al. (2014), está creando una nueva racionalidad, deudora de una cultura de carácter topológico y performativo. No solo prioriza lo cuantitativo y pragmático; además enfatiza la eficiencia de los resultados frente a la vitalidad de los procesos.

### 3. ¿Igualdad versus equidad en la educación? Buscando respuestas en el bien común y la justicia social

Las complejas relaciones que existen entre sociedad y educación y, más aún, la condicionalidad y dependencia de la segunda respecto a la primera, determinan la conveniencia de referirse a la igualdad y equidad de un modo general. De remitirlas a la sociedad, antes de considerarlas en la educación. Al hacerlo se reconoce la profunda crisis en la que están inmersas las democracias occidentales, siendo los países europeos sus principales modelos de referencia.

En su interior se hace evidente que la igualdad no puede limitarse a los preceptos jurídicos, a la igualdad ante la ley ni tampoco a la igualdad electoral: una persona, un voto. Más aún, son igualdades normativas que no resuelven las desigualdades reales, que afectan a la economía, a las estructuras de poder o a los procesos cognitivos. Sus formalidades no garantizan la equidad (Subirats et al., 2002). Tampoco en la educación, con dinámicas institucionales y convivenciales en las que impactan cotidianamente, dentro y fuera de las aulas, en las familias y en las comunidades. Todo ello a pesar de que, desde el pensamiento occidental, desde la ética o la política, es frecuente contraponer la real desigualdad con lo que debería ser y convendría hacer, no solo para compensar la desigualdad, sino también revertirla (Rawls, 1971; Piketty, 2013).

En *Teoría de la Justicia*, Rawls pretendió conciliar los principios de libertad e igualdad, remitiéndose al artículo primero de la Declaración del Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789: “Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común”. Para él será fundamental no sólo lo que declara en su primera parte, sino en la segunda, al señalar que sólo son aceptables distinciones, diferencias o

desigualdades sociales si están justificadas “en la utilidad común”. Acepta que la justicia social no persiga una igualdad material de ingresos, siempre que no sea un obstáculo para la mejora de la situación de los más desfavorecidos. Para Rawls la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, prevaleciendo sobre otras como la eficacia o la estabilidad. Debe advertirse que la tolerabilidad de la injusticia se ha convertido en uno de los problemas centrales de nuestro tiempo, tanto como para que su incremento sea uno de los principales déficits de las democracias contemporáneas, requiriendo a menudo que los poderes del Estado hagan uso de la violencia para garantizar su funcionamiento.

No obstante, resulta paradójico que Rawls, como sucede en buena parte del pensamiento occidental, en su *Teoría de la Justicia* diferencie la aplicabilidad de sus principios en el ámbito de un Estado de la que debería regir en una “sociedad de pueblos”. Asume que, en el ámbito internacional, bastaría con garantizar algunos derechos humanos esenciales y la asistencia a fin de que sea miembro pleno y autónomo de la sociedad internacional (Turégano, 2022). Diferenciar los niveles de exigencia resulta llamativo y contradictorio, cuando en un mundo tan interconectado como el que habitamos es fácil que de su aplicación se deriven consecuencias indeseadas.

Las desigualdades sociales, en las que desde una mirada estructural son emblemáticas las aportaciones realizadas por Stiglitz (2015), Thebourn (2015) o Piketty (2013 y 2015), nos llevan a detenernos en este último autor, cuyo pensamiento está sustentado empíricamente en estudios estadísticos muy completos. En ellos demuestra cómo, desde hace 250 años, se está produciendo una concentración constante del aumento de la riqueza y que, lejos de autocorregirse, acrecientan las desigualdades económicas y sociales. En su opinión, sólo un impuesto mundial sobre la riqueza contribuiría a su redistribución, sin que puedan soslayarse las dificultades y resistencias inherentes a su implantación. Las grandes corporaciones y los grupos financieros, a los que se ha identificado como “los amos del mundo” (Navarro y Torres, 2014), siguen utilizando instrumentos financieros extremadamente sofisticados para imponer una globalización tan insolidaria como irracional, frustrando los tímidos intentos de aplicar impuestos con ese perfil, como ocurre con la Tasa Tobin, gravando las transacciones financieras. Piketty (2013) concluye que las asimetrías de riqueza lo son, también, de poder. Y, consecuentemente, diremos, de todo lo que implica, construir socialmente la libertad, la justicia o la igualdad. También, inevitablemente, en y con la educación.

Ocupándose de ella, desde los años centrales del siglo pasado, son abundantes los estudios socioeconómicos que abonan las teorías del capital humano. Siguiendo sus planteamientos, la riqueza de las naciones dependería en gran medida del nivel y de la extensión de formación de su población. De ahí que, en Estados Unidos, país pionero en el desarrollo de estas ideas, se incrementase su preocupación por la calidad de su sistema educativo y la formación que imparte. Del conocido como *Informe Coleman* (1966), un macro estudio estadístico sobre los resultados escolares, todavía hoy merecen destacarse algunas de sus principales conclusiones: la importancia del origen familiar para el rendimiento; el mantenimiento de su influjo a lo largo de la escolarización; la incidencia de la composición social del cuerpo estudiantil (efectos pares); y las características del profesorado como uno de los factores más relevantes cuando se trata de explicar la varianza del aprendizaje (Carabaña, 2016).

Las inquietudes que se proyectaron en el sistema educativo y en la sociedad norteamericana, al igual que en los países europeos con mayores niveles de progreso económico, llevarían a examinar sus inversiones y resultados. En abril de 1983 Ronald Reagan presentaría un informe cuyo título –*A Nation at Risk* (una nación en peligro)– ponía de manifiesto el riesgo de verse superados por otras naciones. En su estela, George W. Bush propondría acudir a la ayuda federal para crear un plan que responsabilizara a las escuelas de los resultados educativos de sus estudiantes, que terminaría configurándose como una ley: *No Child Left Behind Act* (Que ningún niño se quede atrás), promulgada en 2002. Pero probablemente fue la agenda educativa de la Administración de Barack Obama la que se comprometió de forma más activa en la mejora de la educación, animando a los Estados a emprender importantes cambios en sus políticas, a través de las escuelas chárter, adopción de normas y evaluaciones básicas comunes y la evaluación de los maestros (McGuinn, 2016).

En Europa los estudios y las iniciativas que se adoptan en las políticas educativas y sociales– han mostrado una sensibilidad diferente. Muy pronto surgió la preocupación por el impacto de la escolarización en la reproducción social, llegando a señalar que el funcionamiento de la escuela hace posible que aflore y vaya en contra de la igualdad y de la equidad educativas; lejos de favorecerlas contribuye a agudizar las desigualdades (Duru-Bellat, 2003). Como se sabe, la equidad requiere que la educación asuma una función mediadora y transformadora, no sólo reproductora de las estructuras sociales. Para ello cuenta con que el sistema educativo tiene sus propias dinámicas,

fruto de las relaciones entre diferentes agentes y organizaciones, de naturaleza pedagógica y social. Su contribución a una sociedad más equitativa es fundamental, sobre todo para quienes están en situación de desventaja, exclusión o vulnerabilidad.

Las políticas sociales promovidas en Europa tras la Segunda Guerra Mundial, propiciaron la adopción de políticas educativas orientadas a evitar la segregación escolar, especialmente en edades tempranas; se aspiraba a conceder las mismas oportunidades a todo el alumnado con independencia de su origen social, sexo, procedencia geográfica, etc. Posteriormente se propondría y extendería la llamada escuela comprensiva, comenzando en los países nórdicos para extenderse, más tarde, al resto de Europa. Con su adopción se difuminaba o eliminaba la separación entre la educación primaria común y la secundaria, al menos en los primeros años de esta última. En España, en 1970, la Ley General de Educación introducía la Educación General Básica (EGB), con unas enseñanzas comunes para todo el alumnado, de los 6 a los 14 años; y, en 1990, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que los ampliaría hasta los 16 (Sevilla, 2003).

Sin embargo, la mera implantación de modelos comprensivos no garantiza ni la igualdad ni la equidad educativas. Siguen siendo necesarias políticas educativas que busquen nuevas fórmulas para afrontar los difíciles retos que suponen. En España, tiene especial relevancia el Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo (PROA), cuya finalidad consiste en ofrecer apoyo y orientación al alumnado en situación de vulnerabilidad educativa, reducir las tasas de abandono escolar, en particular el más temprano. De su importancia da idea su dotación económica, que en 2022 ha superado los 118 millones de euros (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

#### 4. Hacia un nuevo futuro para la educación: o la urgencia de apostar por una “pedagogía de las oportunidades”

La inclusión y justicia social son piedras angulares de la equidad. Se pone de relieve en uno de los recientes informes de la UNESCO (2022), convocándonos a *reimaginar juntos nuestros futuros*. Sus autores y autoras, integrados en la *Comisión Internacional sobre los futuros de la educación*, reivindican la necesidad de un nuevo contrato social para la educación, considerando que la educación es la máxima prioridad: un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. Aporta una voz legitimada por más de un millón de consultas a instituciones, abierta no

sólo al debate, sino también hacia un cambio educativo, donde los actores y las mismas instituciones tengan un protagonismo clave. La Comisión, convencida de la capacidad transformadora de la educación, plantea la urgente necesidad de fortalecerla como bien común, situando la meta en 2050 (UNESCO, 2022). La equidad se concibe como un factor de inclusión: un soporte activo y decisivo de cualquier esfuerzo social compartido, garante de la calidad de una educación que debe extenderse a lo largo de toda la vida.

A pesar de las incertidumbres a escala global suscitadas por las desigualdades, el cambio climático y la pandemia del Covid-19, los redactores del Informe afirman que la humanidad se encuentra en la encrucijada de dar respuesta a importantes retos en las próximas décadas, comenzando por la revitalización de una ética democrática, posibilitadora de una gobernanza que dignifique los derechos humanos, armonice la creciente digitalización e irrupción de la inteligencia artificial, junto a la construcción de un planeta más habitable, que sea sostenible ecológica y socialmente (UNESCO, 2022).

A diferencia de los informes precedentes, sin minusvalorarlos ya que se considera que representaron avances decisivos en los modos de pensar y repensar la educación que queremos, sus apuestas parecen firmes, expresando que deberá consolidarse la educación como un bien público y común. Un esfuerzo colaborativo basado en una participación más activa y democrática, inductora de nuevas formas de convivencia, con pedagogía innovadora y creativa que genere nuevas formas de aprender y conocer, abriéndose a nuevos tiempos y espacios educativos, culturales y sociales. Se trata, en definitiva, de imaginar una educación con capacidad transformadora, más justa y equitativa. Exige, también, una gobernanza alternativa, dinamizada por la participación ciudadana, en la que tanto la equidad como la justicia fortalezcan el compromiso, la cooperación y la solidaridad como valores intangibles, dejando al margen racionalidades instrumentales de carácter performativo. Adquiere sentido la afirmación de Dubet (2015) al reivindicar la solidaridad y su fortalecimiento ante el incremento de las desigualdades.

Para que el futuro de la educación albergue esperanza, adopte nuevos sentidos y genere impactos valiosos en la sociedad, debe traducirse en programas, recursos, sistemas y procesos que transformen las actividades y experiencias cotidianas de todas las personas que participan en sus dinámicas desde la infancia hasta la vejez. Que lo haga con los profesionales que la practican siendo docentes o educadores, en las instituciones escolares y en las comunidades, preparando para el trabajo y educando para un ocio que

contribuya –críticamente y sin caer en las trampas de la civilización del espectáculo, de los mercados y sus negocios excluyentes– a la recreación, el desarrollo personal y social, el bienestar y la calidad de vida en una sociedad de redes (Caride et al., 2020). Un ocio que eduque siendo inclusivo y equitativo, en todo lo que propone como una construcción pedagógica y social (Caride, 2020).

## 5. El ocio y la conciliación en los derechos a la equidad y la inclusión social

Del tiempo podría decirse, tratando de objetivar sus realidades, que es igual para todas las personas. Cronometrado en años, meses, semanas, días, horas, minutos, segundos... sus ritmos apenas admiten variaciones en sus múltiples formas de computarlo, distribuirlo y ordenarlo. Sin embargo, como ya analizara Castells (1997), las lecturas sobre sus circunstancias han cambiado significativamente en las últimas décadas: su percepción como algo lineal, irreversible, medible y predecible se está haciendo pedazos en la sociedad-red, abierta las 24 horas. Sus temporalidades se han vuelto “atemporales”, relativas, complejas, subjetivas... agrandando su caracterización como un tiempo de tiempos, en los que desempeñan un papel decisivo las representaciones sociales, las decisiones personales, las políticas y sus consecuencias prácticas en las vivencias cotidianas, como un rasgo esencial de la condición humana (Safranski, 2017).

Para Leif (1992), “las relaciones entre el tiempo y la libertad son infinitamente variables. Sin duda, la libertad sólo se ejerce en el tiempo... [por lo que] importan especialmente las condiciones y las posibilidades singulares del individuo para emplear su tiempo en el ejercicio de su libertad” (p. 17). Y, consecuentemente, las posibilidades que ofrece para la igualdad y la equidad. Cuando ya se admite, sin apenas reparos, que los tiempos sociales también tienen género (Caride y Gradaílle, 2019), tanto el ocio como la conciliación son oportunidades para construir sociedades más equitativas, siempre y cuando se vaya más allá de las políticas de empleo, la corresponsabilidad en las tareas domésticas, la adaptabilidad de los ritmos horarios, o el mero divertimento.

De ahí la importancia de la educación y de los aprendizajes relativos al tiempo, que iniciándose en la infancia se prolongan en todas las etapas de la vida, alentando un diálogo interdisciplinario que exige ir de lo local a lo global, de lo particular a lo universal, del *kronos* al *kairós*, de lo biológico a lo social, del negocio al ocio (Caride, 2018). En sus escenarios adquieren un especial protagonismo los tiempos libres y sus oportunidades para el ocio;

también para la conciliación de la vida personal y familiar, laboral y social. Las Administraciones Públicas y sus políticas, sobre todo en los países considerados “avanzados”, llevan años tratando de ser congruentes con estos propósitos con resultados –y también convicciones– muy dispares.

Distanciándose de sus concepciones más convencionales, el ocio se nos muestra en las sociedades del siglo XXI como una necesidad y un derecho cívico, del que cabe esperar logros relevantes para el bienestar de las personas y su calidad de vida. Y el tiempo como “una constante sin la que resulta imposible explicar la vivencia del ocio” (Cuenca, 2004, p. 28). Así se reconoce en las declaraciones, propuestas, iniciativas, etc. que vienen dinamizando distintas entidades y organismos de ámbito internacional, como la *World Leisure Organization* (2020) que en su renovada *Charter for Leisure*, afirma taxativamente que el ocio es un derecho humano básico, como la educación, el trabajo y la salud, del que nadie debería ser privado por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica.

Como ha señalado Madariaga (2008), refiriéndose al principio de inclusión aplicado al ocio, se trata, ante todo, de “una cuestión de derechos y, por consiguiente, asume la defensa de una sociedad para todos” (p. 293). En su opinión, podrá conseguirse asegurando que los equipamientos, las infraestructuras, servicios y programas de ocio, permitan, a todas las personas, acceder, comunicarse y participar plenamente de las oportunidades de disfrute existentes. Reivindicarlo y afirmarlo, comprometiéndose con un ocio que sea inclusivo, supone “apostar por la inclusión total y global de toda persona en cualquier ámbito, implica una reforma estructural, toma como referencia la comunidad y el entorno social” (p. 296). Para conseguirlo, añade, se requiere que todas las personas tengan derecho a participar en igualdad y con pleno respeto a la diversidad, advirtiendo que deben producirse avances significativos en las mentalidades, las actitudes, los modelos de gestión, la prestación de servicios, la investigación, la transferencia de conocimiento y el trabajo en red.

Las opciones para la equidad y la inclusión se relacionan con sistemas de valores y creencias que van más allá de un conjunto de acciones, siendo dos procesos que deben darse simultáneamente: “de un lado, haciendo partícipes a todas las personas de la toma de decisiones; de otro, incrementar la equiparación de oportunidades con criterios de equidad y justicia social” (Cuenca, 2004, p. 258). Educar en y para el ocio es una tarea que está indisolublemente comprometida con los derechos humanos, para la que no basta

con tener tiempo y recursos. Se precisa, cuando menos, que se vivencie como un tiempo valioso para la vida personal y social en una doble dimensión: la primera conlleva garantizar –con criterios de equidad– su disfrute a toda la población, a través de las políticas públicas y de la iniciativa ciudadana; la segunda, que promueva una cultura del ocio consecuente con los derechos humanos en toda su extensión. No puede obviarse que “la educación, que siempre es un proyecto-trayecto para un mejor futuro, debe anticiparse y no subordinarse. Prever crítica y reflexivamente sus circunstancias, y no solo preverlas dócil y adaptativamente” (Caride, 2020, p. 410). Pensamos, claro está, en una educación que permita repensar sus futuros y los mundos en los que tales derechos deben proyectarse y realizarse cotidianamente. El ocio, con un sentido equitativo e inclusivo, en la conciliación de lo escolar, lo familiar, lo social... debe estar entre ellos.

## A modo de conclusión

El derecho a tener derechos que nos dignifiquen en la condición humana, cuando pronto se cumplirán 75 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, tiene tres pilares fundamentales en la libertad, la equidad y la inclusión social. Así se evidencia, como hemos venido argumentando, en las políticas educativas y sociales que promueven los organismos internacionales desde los últimos años noventa del pasado siglo, dando respuesta a necesidades, demandas o reivindicaciones de largo recorrido histórico, comprometiéndose a las Administraciones Públicas con objetivos que sean congruentes con un doble reto en clave de futuro (UNESCO, 2022): garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, ya sean niños, jóvenes o adultos; aprovechar el potencial transformador de la educación como un bien común que nos encamine hacia un porvenir más pacífico, justo y sostenible. Lamentablemente, sus logros son dispares tanto en el interior de cada país como en las comparaciones que se vienen realizando desde hace décadas a nivel planetario, reflejadas en los informes de seguimiento de la educación en el mundo.

Con desigualdades inaceptables, por injustas e injustificadas, todo indica que se precisa avanzar significativamente en el cumplimiento de los acuerdos adoptados en relación con los aprendizajes a lo largo de todo el ciclo vital, no limitando la educación a la escolarización, a las enseñanzas curriculares o a una formación en competencias y destrezas laborales/profesionales, por muy relevantes que sean. El ocio y su educación, en una

sociedad que está alterando sustancialmente las coordenadas temporales, como un derecho de tercera generación, adquiere un protagonismo clave. Para ello, como factor de inclusión o exclusión social, debe sustraerse de los intereses económicos que alientan la tensión ocio-negocio, fomentando el consumo y la dependencia de las redes tecnológicas, las corporaciones mediáticas, o las industrias culturales. Liberarse de los riesgos que inducen, individual y colectivamente, requiere

implicar a las políticas educativas, culturales y sociales en estrategias, programas, iniciativas, etc. que contribuyan a la formación de una ciudadanía consciente, sensible, democrática, crítica y transformadora, en lo local y en lo global. Conseguirlo desafía a cualquier futuro que pretenda ser estimable para la educación y la vida si en verdad se aspira a que “no dejar a nadie atrás” sea algo más que una promesa prendida de una agenda en el horizonte 2030 (ONU, 2017).

## Nota

- <sup>1</sup> A la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948), le ha seguido toda una serie de declaraciones y acuerdos internacionales que en cierta medida han intentado garantizar los derechos y libertades de todos los seres humanos sin distinción para alcanzar una sociedad más justa y equitativa. Pueden citarse, entre otras, la *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados* (1951), el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1960), la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (1960), la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (1979), la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006) y la Resolución aprobada por la Asamblea General sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia (2015), o *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción* (2015).

## Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia, *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bregman, R. (2021). *Dignos de ser humanos: una nueva perspectiva histórica de la humanidad*. Anagrama.
- Carabaña, J. (2016) El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9, 9-21.
- Caride, J. A. (2017). Lo que el tiempo esconde, o cuando lo social necesita de la pedagogía. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 32, 17-29. [https://doi.org/10.7179/PSRO\\_2018.32.02](https://doi.org/10.7179/PSRO_2018.32.02)
- Caride, J. A. (2020). Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 395-413. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-03>
- Caride, J. A., Vila, E. S. y Martín, V. M. (coords.) (2018). *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas*. GEU Editorial.
- Caride, J. A. y Gradaílle, R. (2019). Social Time, Gender and Education. En V. Pérez-de-Guzmán, E. Bas-Peña y M. Machado-Casas (coords.), *Gender Issues in Latin America and Spain* (pp. 15-38). Peter Lang Verlag.
- Caride, J. A., Gradaílle, R. y Caballo, M. B. (coords.) (2020). *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes*. Octaedro.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol. I. Alianza.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: modelos y propuestas*. Universidad de Deusto.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana-UNESCO.
- Díez, E. J. y Rodríguez, J. R. (coords.) (2021). *Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista*. Octaedro.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI Editores.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPE).
- Field, S., Kuczera, M. y Pont, B (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. OCDE.
- Fraser, N. (2000). Rethinking Recognition. *New Left Review* 3, 107-120.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata.

- Global Education Monitoring Report, GEM (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos, sin excepción*. <https://gem-report-2020.unesco.org/es/inicio/>
- Global Education Monitoring Report, GEM (2022). *South Asia, non-state actors in education: who chooses? Who loses?* <https://www.unesco.org/gem-report/en/2022-south-asia>
- González-Faraco, J. C., Luzón, A. y Torres, M. (2012). La exclusión social en el discurso educativo: un análisis basado en un programa de investigación. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20, 1-20. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1050/995>
- Leif, J. (1992). *Tiempo libre y tiempo para uno mismo: un reto educativo y cultural*. Narcea.
- Lingard, B., Sellar, S. y Savage, G. C. (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling policy: the effects of testing and data infrastructures. *British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 710-730. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.919846>
- McGuinn, P. (2016). From No Child Left behind to Every Student Succeeds Act: Federalism and the Education Legacy of the Obama Administration, *Publius: the Journal of Federalism*, 46(3), 392-415.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo en centros de especial complejidad educativa (Programa PROA+)*. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa/proa-21-23.html>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Navarro, V. y Torres, J. (2014). *Los amos del mundo: las armas del terrorismo financiero*. Espasa.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OCDE (2018). *Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility*. <https://www.oecd.org/education/equity-in-education-9789264073234-en.htm>
- OCDE (2022). *Improving Early Equity. From Evidence to Action*. <https://doi.org/10.1787/6eff314c-en>
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/06/ONU-Agenda-2030.pdf>
- ONU (2017). *Leaving No One Behind: Equality and No-Discrimination at the Heart of Sustainable Development*. ONU. [https://unsceb.org/sites/default/files/imported\\_files/CEB%20equality%20framework-A4-web-rev3.pdf](https://unsceb.org/sites/default/files/imported_files/CEB%20equality%20framework-A4-web-rev3.pdf)
- Piketty, Th. (2013). *Le Capital au XXIe siècle*. Seuil.
- Piketty, Th. (2015). *La economía de las desigualdades*. Anagrama.
- Plisson, P. (Dir) (2013). *Camino a la escuela [Documental]*. Winds, Hérodiate.
- Popkewitz, Th. S. y Lindblad, S. (2005). Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación. En J. Luengo (comp.). *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación* (pp. 116-175). Ed. Pomares.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Reimers, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo: cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. SM.
- Rodrigues, D. (2015). *Equidade e Educação Inclusiva*. Profedições.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge University Press.
- Safranski, R. (2017). *Tiempo: la dimensión temporal y el arte de vivir*. Tusquets.
- Sen, A. (2004). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza.
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones, *Revista de Educación*, 330, 35-57.
- Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around de World*. <https://doi.org/10.1787/9789264214033-en>
- Stiglitz, J. (2015). *El precio de la desigualdad*. Penguin Random House.
- Subirats, J., Brugué, J. y Gomá, R. (2002). De la pobreza a la exclusión social: Nuevos retos para las políticas públicas, *Revista Internacional de Sociología*, 33, 7-45.
- Theborn, G. (2015). *La desigualdad mata*. Alianza.
- Turégano, I. (2022). John Rawls y el problema de la desigualdad dentro y más allá de las fronteras. *Estudios públicos*, 165, 139-149.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa)
- UNESCO (2014). *The Right to education: law and policy review guidelines*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228491>

- UNESCO (2015a). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- UNESCO (2015b). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO-FundaciónSM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- World Leisure Organization (2020). *Charter for Leisure*. WLO. [https://www.worldleisure.org/wlo2019/wp-content/uploads/2021/07/Charter-for-Leisure\\_en.pdf](https://www.worldleisure.org/wlo2019/wp-content/uploads/2021/07/Charter-for-Leisure_en.pdf)

## CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Luzón, A., Caride, J. A., y Sevilla, D. (2023). Políticas educativas, ocio inclusivo y equidad social ante los nuevos futuros de la educación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43 15-28. DOI:10.7179/PSRI\_2023.43.01

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Antonio Luzón Trujillo**. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Campus de Cartuja, c.p. 18071 Granada. [aluzon@ugr.es](mailto:aluzon@ugr.es)

**José Antonio Caride**. Departamento de pedagogía didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. [joseantonio.caride@usc.es](mailto:joseantonio.caride@usc.es)

**Diego Sevilla Merino**. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. [sevilla@ugr.es](mailto:sevilla@ugr.es)

## PERFIL ACADÉMICO

### ANTONIO LUZÓN TRUJILLO

<https://orcid.org/0000-0002-4095-2319>

Profesor Titular en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Miembro de la *Sociedad Española de Educación Comparada* (SEEC), que ha presidido desde 2018 hasta 2021. Ha coordinado el Grupo de Investigación “*Políticas y reformas educativas*”, desde el que ha colaborado en varios campos de investigación relacionados con políticas educativas comparadas, la inclusión y exclusión social, así como colectivos en situaciones de vulnerabilidad. Ha participado en proyectos de investigación competitivos, tanto de carácter autonómico, nacionales y europeos, con publicaciones asociadas. Ha coordinado el Master Universitario en *Investigación, desarrollo social e intervención socioeducativa* y ha sido profesor visitante en varias universidades europeas y americanas.

**JOSÉ ANTONIO CARIDE**

<https://orcid.org/0000-0002-8651-4859>

Catedrático de Pedagogía Social en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Dirige el Grupo de Investigación en “*Pedagogía Social y Educación Ambiental*” (SEPA-interea), de referencia competitiva en el sistema universitario gallego. Sus líneas de investigación y publicaciones se vinculan, entre otras, a: “*Educación Social, Ciudadanía y Derechos Humanos*”, “*Educación Ambiental, cultura de la sustentabilidad y desarrollo humano*”. “*Tiempos educativos y sociales*”. De 2002 a 2013 presidió la *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)*, de la que es miembro fundador.

**DIEGO SEVILLA MERINO**

<https://orcid.org/0000-0003-3358-9192>

Catedrático de Política y Legislación educativas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, actualmente jubilado. Su investigación y publicaciones se han orientado preferentemente al estudio del sistema educativo tanto en sus diferentes etapas como en su relación con la sociedad y los ha realizado a menudo desde un enfoque histórico. Pertenece a la Sociedad Española de Historia de la Educación y a la Sociedad Española de Educación Comparada. Ha sido miembro de la Comisión Permanente del Consejo Escolar de Andalucía y en su Universidad ha sido Director y Secretario del Departamento de Pedagogía y Director del Tercer Ciclo y Doctorado.



## **Educational policies, inclusive leisure and social equity in the face of the new futures of education**

**Políticas educativas, ocio inclusivo y equidad social ante los nuevos futuros  
de la educación**

**Políticas educativas, lazer inclusivo e equidade social face a novos futuros  
da educação**

Antonio LUZÓN\*, José Antonio CARIDE\*\* & Diego SEVILLA\*

\*Universidad de Granada &

\*\*Universidade de Santiago de Compostela

Received date: 14.III.2023

Reviewed date: 07.IV.2023

Accepted date: 24.V.2023

### **KEYWORDS:**

Educational policies;  
right to education;  
social equity;  
inclusive education;  
leisure education

**ABSTRACT:** Focusing its main arguments on values evoked by equity and social inclusion, from a historical perspective, the text presented here emphasizes the important role that educational policies play in achievements associated with a better future for individuals and society. However, the relevance that their discourses and practices have acquired –in convergence with those that refer to cooperation and solidarity, peace, freedom or social justice– in international declarations must not be overlooked, as their initiatives show a commitment to a two-fold challenge: on the one hand, to guarantee the right to lifelong quality education, expanding and diversifying educational opportunities, ways of educating and being educated in society, and on the other, harnessing the transformative potential of education as a global public good, in the transition towards a future that is more ecologically and socially liveable and sustainable.

Imagining it and building it requires a new social contract for education, in which leisure –as a third-generation right that meets basic needs related to rest, recreation, personal development, well-being or quality of life– must reconcile freedom with equality, inclusion with changes and technological, social, cultural and other transformation processes, so that no one is left behind.

### CONTACT WITH THE AUTHORS

Antonio Luzón. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Campus de Cartuja, C.P. 18071 Granada. [aluzon@ugr.es](mailto:aluzon@ugr.es)

### FINANCIACIÓN

Proyecto “CON.TIEMPOs”: “Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales” (RTI2018-094764-B-I00), financiado a través de la convocatoria de 2018 de Proyectos de I+D+i Retos Investigación del Programa Estatal de I+D+i orientada a los retos de la sociedad” Entidad financiera: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España) y Fondos FEDER de la Unión Europea.

<p><b>PALABRAS CLAVE:</b> políticas educativas; derecho a la educación; equidad social; educación inclusiva; educación del ocio</p>	<p><b>RESUMEN:</b> Situando sus principales argumentos en los valores que invocan, con perspectiva histórica, la equidad y la inclusión social, el texto que presentamos pone énfasis en el importante protagonismo que tienen las políticas educativas en los logros asociados a un mejor futuro para las personas y la sociedad. Siendo así, no se obvia la relevancia que han adquirido sus discursos y prácticas –en convergencia con las que nombran la cooperación y la solidaridad, la paz, la libertad o la justicia social– en las declaraciones internacionales, comprometiendo sus iniciativas con un doble reto: de un lado, garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, ampliando y diversificando las oportunidades educativas, los modos de educar y educarse en sociedad; de otro, aprovechar el potencial transformador de la educación como un bien público mundial, en el tránsito hacia un porvenir que sea más habitable y sostenible, ecológica y socialmente.</p> <p>Imaginarlo y construirlo requiere un nuevo contrato social para la educación, en la que el ocio –como un derecho de tercera generación, con el que se da respuesta a necesidades básicas relacionadas con el descanso, la recreación, el desarrollo personal, el bienestar o la calidad de vida– precisa conciliar la libertad con la igualdad, la inclusión con cambios y procesos de transformación tecnológica, social, cultural, etc. para que nadie se quede atrás.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Políticas educativas; direito à educação; equidade social; educação inclusiva; educação do lazer</p>	<p><b>RESUMO:</b> Colocando os seus principais argumentos nos valores que invocam a equidade e a inclusão social, numa perspectiva histórica, o texto que apresentamos salienta o importante papel que as políticas educativas têm nas conquistas associadas a um futuro melhor para as pessoas e a sociedade. Assim sendo, não é obviada a relevância adquirida pelos seus discursos e práticas –em convergência com aqueles que nomeiam a cooperação e solidariedade, paz, liberdade ou justiça social– nas declarações internacionais, comprometendo suas iniciativas com um duplo desafio: por um lado, garantir o direito à uma educação de qualidade ao longo da vida, expandindo e diversificando as oportunidades educativas, as formas de educar e de ser educado em sociedade; por outro, fortalecer o potencial transformador da educação como um esforço público e um bem comum, na transição para um provir mais habitável e sustentável, ecológica e socialmente. Imagina-lo e construí-lo requer um novo contrato social para a educação, no qual o lazer –como um direito de terceira geração, que atende necessidades básicas relacionadas com o descanso, a recreação, o desenvolvimento pessoal, o bem-estar ou qualidade de vida– deve conciliar a liberdade com a igualdade, a inclusão com mudanças e processos de transformação tecnológica, social, cultural, etc. para que ninguém fique para trás.</p>

## Introduction

The documentary *On the Way to School* (2013), directed by Pascal Plisson, illustrates in a unique way the value that should be conferred on education in today's societies, particularly in those that, for cultural, religious, family, economic, geographic or political reasons, keep hundreds of thousands of children –above all, girls– out of schooling. This right, enshrined in Article 26 of the 1948 *Universal Declaration of Human Rights*, which will celebrate its 75<sup>th</sup> anniversary on 10 December 2023, is violated each and every day in most countries around the world, despite the emphasis on its relevance for a better future for Humanity.

Proof of this can be found in the words written in the agreements, covenants, reports, etc., endorsed –with varying degrees of conviction– by policy leaders in international forums sponsored and/or called, mainly at the initiative of UNESCO, since the mid-twentieth century. This is especially the case following the *World Conference on Education for All* and the *Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, held in Jomtien (Thailand) in 1990. Undoubtedly, that was a major milestone in international dialogue, both for its effect on the important role played by education in policies on

human development and for the commitments made to promote universal primary education and to wipe out illiteracy around the world.

We are referring to education, with the knowledge and learning it affords, as a practice that transcends fate, despite the fact that, as asserted in the introduction to the documentary, “we often forget how lucky we are to go to school”, in which the true stories are told of four boys and girls considered everyday heroes who must overcome numerous obstacles on a daily basis to get to school. While its value is unquestionable, education is neither morally nor materially a gift granted by life merely by living it; likewise, it is not merely a treasure to be discovered, nor is it a necessary utopia for the purpose of dreaming about and building a better future (Delors et al., 1996). Education must be affirmed and advocated as a social, cultural and political construct. In other words, opportunities that open the doors to what is possible, even if that means taking the most hostile paths, as is the case for Jackson in Kenya, Carlitos in Argentine Patagonia, Zahira in the Moroccan Atlas mountains and Samuel in the Bay of Bengal in southern India. Their journeys, as Plisson would say, are not only physical but also spiritual: “a journey within, that leads them from childhood into adulthood”, as the first in their families to go to school.

Thus, in the midst of the repeatedly broken promises of the past –ranging from the *Millennium Goals* to those that propose sustainable development– and the uncertainties of the future, what is required are firm, convincing, honest and committed stances that, beyond questioning the education we have, illuminate the future we need. This is the task of policymakers and those members of international organisations and national, regional and local governments that call upon us to take part in renovating education by signing a “new social contract” that allows us to think and act differently about learning and the relationships “between students, teachers, knowledge and the world” (UNESCO, 2022, p. 4).

However, not only students and teachers must participate, because everyone, young and old, both in and out of school, is involved. This includes a range of social professionals who are –or should be– in charge of education and culture, as fellow participants in their initiatives and practices, if we truly intend to change course. Despite the insistence on the idea that, for it to be permanent, the right to education must encompass the right to information, culture, science and connectivity, for example, this cannot be achieved if there are educational practices related to free time and leisure, the community or society that are barely even mentioned in words, or only in passing; not to mention the fact that, as noted in the Report from the *International Commission on the Futures of Education*, “the English word ‘school’ come from the Greek *skholè*, meaning free or leisure time” (UNESCO, 2022, p. 100).

When Social Pedagogy, Social Education, Leisure Education or Pedagogy reach international levels of recognition and outreach in both scientific and academic terms, in public policies and in professional practice, there can be no excuse for ignoring its contributions to a better future for society. Attention must be paid to leisure (Cuenca, 2000 y 2004) –a third-generation right that meets basic needs related to rest, recreation, personal development, well-being and quality of life, in which freedom is also reconciled with equality, and inclusion with changes and technological, social, cultural and other transformation processes, so that no one is left behind– from at least a two-fold perspective: firstly, by recognising education as a basic right of every person and, secondly, emphasising its importance in each individual’s development, by linking it to their full integration in society. An education that is deeply rooted in, committed to and accountable for equity as a vector for social inclusion. And with it, the rights that are inherent to “leisure” and to its opportunities for living

with and in time, giving it not only a recreational meaning but also a formative and liberating sense, with teachings and learning that span a lifetime.

Education must be designed, legislated and constructed not only by those devoted to it professionally as teachers and/or those who take part in its practices as students, but rather everyone must be involved, fully harnessing their full potential so that they can “enjoy and expand the educational opportunities... in different cultural and social spaces” (UNESCO, 2022, p. 5). As asserted before, the solution in promoting a renewed social contract for education does not lie in more school, although this could be demanded, but rather more and better education, engaging families, communities, civic life, associations, government bodies, social services, the social media, cultural institutions and more... An education that is “social” because it is made not only *for* society but *in* and *with* society, placing many of the reasons for hope in providing a better present and future, especially for younger generations, in “free” time, as much as possible under the circumstances (UNESCO, 2022).

## 1. The right to be entitled to human dignity

The values evoked in relation to equality and freedom, inherited from Greek political philosophy, acknowledging that no human being can be superior to another based on convention or law –as Rousseau asserted in *The Social Contract*– became particularly relevant in illustrated thought, as an extension of revolutionary ambitions that deemed them inseparable from full respect for human dignity, not only from a philosophical or moral perspective, but also from a regulatory and legal viewpoint. This would be enshrined in the United States Declaration of Independence in 1776: “We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed, by their Creator, with certain unalienable rights, that among these are life, liberty, and the pursuit of happiness ...”, and in the French Declaration of the Rights of Man and of the Citizen in 1789, Article 1 of which declares that “men are born and remain free and equal in rights”.

As we enter the third decade of the 21<sup>st</sup> century on a planet inhabited by more than 8,000 million people, we are still a long way from converting those ideals into daily realities, even in States that constitutionally claim to be social and democratic subject to the rule of law and to hold freedom, justice, equality and political pluralism as superior values.

Even in the countries considered to be the most “advanced” in socio-economic and cultural terms, abuse, exploitation, mistreatment, exclusion and

diverse expressions of violence continue to exist. Armed conflicts persist around the world, from the recent ones taking place in Iraq and Ukraine to the prolonged conflicts in Myanmar, Ethiopia, Syria, Yemen, etc., reaching a sum of more than sixty wars of diverse natures and scopes.

Furthermore, we cannot and must not forget that World War II represented one of the greatest expressions of brutality in history, in terms of both the vast number of dead and injured as well as the projects aimed at completely eliminating people or races merely because they were different. Scientific and technical progress, not only in physical and natural sciences but also in the increasingly consolidated fields of the social and human sciences, has outpaced the ethical and moral development of societies, which continue to invent, manufacture and use weapons with a tremendous destructive capacity.

In 1948 a group of nations proclaimed their determination to fight fear and misery, tyranny and oppression, violence and greed, slavery and servitude, making a commitment to step up their efforts to ensure full, effective respect for the fundamental rights and liberties of man. This “universal” Declaration proclaimed and adopted at the General Assembly has represented, since then, a “common ideal for Humanity” which, in historical terms, as Ignatieff (2003) pointed out, bestowed on individuals, regardless of their condition, “certain rights to struggle against unjust states and oppressive social practices” (p. 31).

The text begins by stating that “all human beings are born free and equal in dignity and rights”. It then stresses that: “Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration, without distinction of any kind, such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status”. The Declaration arose with the intention of changing human awareness, taking on the challenge that was and is still posed by the right to have rights, as Hanna Arendt put it, inherent to any decent social cooperation system (Rawls, 2001). At the outset of the third millennium, we seem to be more aware than ever of this need.

And yet, far from acting consistently with the required demands, we remain steeped in a modernised, consumerist brutality reinforced by the harmful superstition that human beings must devote ourselves to cultivating and magnifying our differences rather than institutionally protecting our shared humanity. Cortina (2017) noted that reducing inequality, including educational inequality, is an unavoidable duty.

## 2. Between freedom and equity in 21<sup>st</sup>-century societies

Education, overcoming its incessant crises, often prompted by its inability to handle the challenges posed by a society in constant transformation, has evolved significantly toward its definition as an inalienable universal right, in which equity and inclusion are two cornerstones in the inalienable desire to construct ourselves in a dignified manner as humans (Bregman, 2021), individually and collectively. Transitioning from the right to education to education as a right (Caride et al., 2018) is still one of the urgent matters of our time in history.

International governmental organisations insistently stress this, noting that despite the progress made, educational access and opportunities remain unevenly distributed. In addition to discrimination based on gender, race or ethnicity, stigmatisation and certain stereotypes continue to act as obstacles that hinder the right to education for millions of boys and girls around the world. According to the latest Global Education Monitoring Report (GEM, 2020), more than 258 million children, adolescents and youths (17% of the global total) do not attend school. However, it is encouraging that 88% finish primary school, 72% complete lower secondary education and 53% go on to complete the higher level (GEM, 2022).

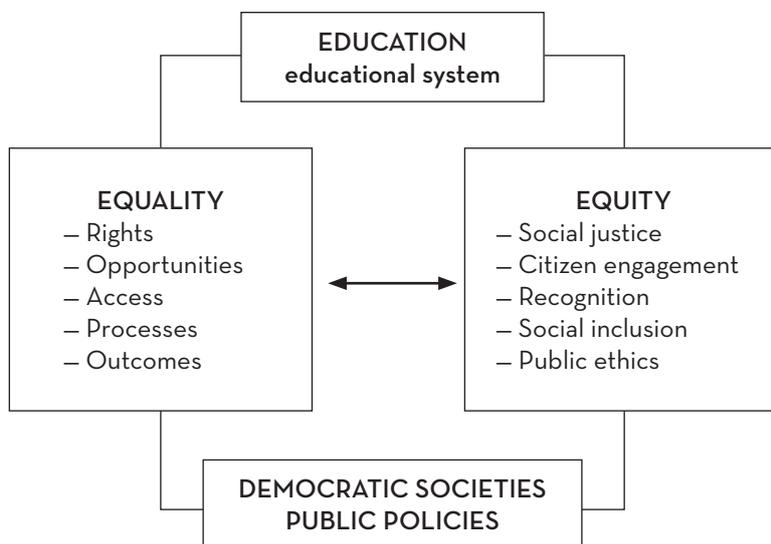
While everything seems to indicate that progress will be made toward universal schooling for children and youth within the framework of the 2030 *Agenda* in order to achieve the *Sustainable Development Goals* and, especially, the one that seeks to ensure quality education (SDG 4), there are unsurmountable obstacles or limitations for hundreds of millions of people, which perpetuate social inequalities, expanding or exacerbating social exclusion and marginalisation whether due to gender, poverty, hunger, disabilities, ethnic origin, language, migration, sexual orientation, religion or simply because their ideas stray from the norm.

### 2.1. Equity, or the need to move beyond equality, even in education

Raising the issue of social and educational equity involves understanding, from the outset, the complexity of these situations on at least three distinct but converging levels, regarding which international policies have taken a stance: concepts, practices and resources, which are also tied to distributive justice and to equality (Bolívar, 2005; Murillo & Hernández-Castilla, 2011). In the mid-1990s in France, the concept of equity became relevant in better understanding the concept of equality. In this way, a more precise

response was given to the question raised by Sen (2004) “equality of what”. The concept of equity helps us better understand what is attempting to be equalised (equal access, opportunities, treatment or outcomes), making it possible to expand the civic and pedagogical horizons nestled in equality. And, as Rodrigues (2015) stated, always linking its objectives to the “commitment to

abolish inequality” (p. 18). In his opinion, no matter how central equal opportunities is for equity, it is essential to overcome the fallacy embedded for years in public policy, whereby the aim was to give everyone the same thing, when what this does is to “benefit those in a better position to understand, receive and profit from what is given” (p. 18).



**Figure 1. Education, equity and equality at the epicentre of international policy.**

Mere economic inequality is not enough to explain these realities, as social factors are also involved, reducing the potential often ascribed to “equal opportunities” in terms of both access and outcomes; and it is even more necessary because the neoliberal policies and capitalism that feed the power of the markets are incompatible with axiological movements that call solidarity, justice, ecology, equity and inclusion into play (Díez & Rodríguez, 2021).

References to equity force us to reformulate the criteria commonly used to understand inequality. Dubet (2012) highlights the impartiality and imbalance of the “equal opportunities” concept with regard to more vulnerable social groups, which requires paying special attention to the boys, girls and youth of these sectors, demanding from schools a common culture (*socle commun*) for the entire population, equipping it with competencies and skills without exclusions, in addition to not being exclusive. This is also the perspective taken by Fraser (2000, 2008) in her analysis of the redistribution-recognition dichotomy, so that, in conjunction with participation (Fraser & Honneth, 2006), it is possible to mainstream equity policies in contemporary societies as concerns the distribution of wealth, recognition of differences and economic and socio-political dynamics. Educational equity, in discourse and

practice, cannot be separated from the power relationships or from the social stratification in which its proposals and achievements take place.

## 2.2. Equity at the epicentre of international political agendas

As mentioned above, international organisations have also added new readings on equity and equality to their concerns. In the nineties, the OECD drew the attention of the educational systems to the importance of inclusive education, taking an interest in integrating students with disabilities. In the report entitled *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* (Field et al., 2007) the term ‘equity’ was introduced into the debates taking place in the early twenty-first century, linking it to justice and inclusion as factors of social integration, well-being and improved living conditions for citizens in their respective societies:

Equity in education has two dimensions. The first is fairness, which implies ensuring that personal and social circumstances –for example gender, socio-economic status or ethnic origin– should not be an obstacle to achieving educational potential. The second is inclusion, which implies ensuring a basic minimum standard of education for all. The two dimensions are closely intertwined: tackling school failure helps

to overcome the effects of social deprivation which often causes school failure (p. 10).

The authors do not shy from the financial benefits of educational policies that are committed to more equitable strategies, proposing ten steps based on inclusive practices and the application of basic skills.

Quality as a parametric factor is introduced later based on the argument that equity helps bolster quality. The report entitled *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* (OECD, 2012), states that “the highest performing education systems are those that combine equity with quality. They give all children opportunities for a good quality education” (p. 3). It proposes the goal of focusing on improving equity in education, reducing school failure and early dropout rates to ensure a productive workforce and optimise human capital, which would lead to greater social cohesion (OECD, 2012). The socio-economic and merit-based perspective of equity is reinforced in other reports: *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy Lessons around the World* (Schleicher, 2014) and *Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility* (OECD, 2018).

Equity is expected to ensure that everyone has the basic tools to successfully cope with everyday life. They are inclusive and socially just when they ensure that all students' expectations are met without setting up obstacles that hinder their learning potential. In other words, socio-economic differences must not prevent the educational success of educational sectors in situations of social exclusion and vulnerability. One of the most recent reports, *Improving Early Equity* (OECD, 2022), highlights the importance of fostering and promoting high quality learning environments full of possibilities starting in early childhood, endeavouring to ensure equity in more disadvantaged settings.

In recent decades, UNESCO has also deemed equity a key objective of its agendas, with a more humanistic and less performance-based approach. In fact, inclusion and equity have appeared in the development agendas, and the right to education for all boys and girls is considered to be endorsed in the international treaties ratified by the States (UNESCO, 2014). At the World Conference on *Education for All* held in Jomtien in 1990, “equity” was first discussed in relation to proposed policies and strategies aimed at providing basic universal education for all, including adults, based on equity criteria. In addition, albeit belatedly, quality also became a key benchmark in educational policies,

stating that “the pre-conditions for educational quality, equity and efficiency are set in the early childhood years, making attention to early childhood care and development essential to the achievement of basic educational goals” (UNESCO, 1990, p. 9). The Conference marked the beginning of the transition toward the new century, promoting inclusive, equitable education for all within the framework of global ethics.

Despite the optimism aroused by the objectives set in Jomtien, in 2000 UNESCO convened a *World Education Forum* in Dakar (Senegal) to review, ratify the commitment and approve new *Education for All* (EFA) objectives with their sights set on 2015. At the *Forum*, six goals aimed at guiding the future of education were established, with an outlook in which, as Reimer (2020) notes, many of the challenges and opportunities cannot be successfully undertaken within the borders of individual States, given that they “require educating everyone to understand them, take an interest in them and gain the knowledge and skills needed to address them from their respective spheres of action” (p. 11).

In more global readings on education, equity became a fundamental political and pedagogical principle, stressing the relevance of early childhood educational development and care along with the acquisition and scope of basic skills needed by young people and adults to be fully integrated into their environments (UNESCO, 2000; 2015a). The *Forum* emphasised the limited progress made over the decade, declaring a firm intention to monitor this progress and renewing commitments to develop and supervise it until 2015 (UNESCO, 2000). The verified outcomes were modest but improvements in equity and inclusion were found. The *Monitoring Report* drafted in 2015 shows that there were still 58 million boys and girls out of school and another 100 million who do not complete primary education. While certain progress was made, educational inequality had increased, affecting the poorest and most disadvantaged segments of the population (UNESCO, 2015a).

In light of this situation, UNESCO convened another *World Education Forum* in 2015, this time in Incheon (Republic of Korea), in collaboration with UNICEF, the World Bank and the UNHCR, to name a few. More than 160 countries participated, along with members of unilateral and multilateral international organisations. At the *Forum*, the *Education 2030 Declaration* was passed, linking its statements, goals and indicators to *Sustainable Development Goal 4*: “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” (UNESCO, 2015b,

p. 6). In its framework for action, principles are specified with a view to stimulating a new conception of education, asserting that inclusion and equity are the cornerstones of any agenda that aims to transform education by tackling exclusion in its numerous forms.

The 2030 *Agenda for Sustainable Development* (UN, 2015) adopted by the United Nations General Assembly as an extension of the *Millennium Goals* will focus on fighting inequality and poverty by creating more inclusive and equitable societies. No one must be left behind. The COVID-19 pandemic, along with other circumstances of an economic, social, environmental and military nature (the war in Ukraine, which began in 2022, is one of the latest examples), to name a few, are making it enormously difficult to make good on those “promises”, precisely at a time when there are more reasons than ever to justify the existence of education –in equity, peace, with inclusion, etc.

### 2.3. Policies of and for equity as new governance

In traditional conceptions of social justice, as well as in those promoted by equity policies, there are abundant devices and procedures of a performative nature, thus giving rise to a growing body of proof and data. There are numerous indicators, standards, statistics, etc. whose diagnostic, evaluative, situational or comparative findings are prompting organisational, strategic and even structural changes that affect the ways in which social justice is understood in the field of education. Lingard et al. (2014) state that “current definitions of equity are linked to the introduction of multiple layers of technical and numerical mediation to measure equity, translating life in schools and communities into a series of abstract representations in graphs, grids, league tables and indices” (p. 711).

Although technical reasons are often cited, it is hard to deny the political and ideological motives that are leading to a gradual redefinition of the concepts of equity and social justice in emerging domestic and international settings in which the new technologies of and in global governance are being designed. With them, the “neo-social” (Rose, 1999) takes on greater significance, emphasising accountability and the potential that individuals have in the market. As Rose (1999) observed, data have achieved an unmistakable power of conviction as a technology of governance, undermining more substantive approaches to social justice and, by extension, to equity, in a way that subordinates its ethical and moral principles to its alleged objectivity (Lingard, Sellar & Savage, 2014). In this regard,

recent decades have seen how the concern for equity and social justice, after analysing the development and implementation of inclusive and integrating policies, has focused much more on technical “adjustment” operations than on an in-depth review of the system (González-Faraco et al., 2012).

From this perspective, Popkewitz et al. (1999) and Popkewitz & Lindblad (2005) have shown that contemporary educational policies and educational research have adopted an equity-based approach that takes the shape of regulated educational practices and programmes aimed at social inclusion and integration of individuals pursuant to national and international standards and rules that emphasise individualised expectations and rights. These seemingly well-meaning policies often reduce or obscure participation and social criticism, making use of mechanisms of distinction, differentiation and classification; rather than solving the problems, they exacerbate them. This is a dynamic process and, according to Lingard et al. (2014), it is creating a new rationality that stems from a topological, performance-based culture. It not only prioritises that which is quantitative and pragmatic, but it also stresses the efficiency of outcomes over the vitality of the processes.

### 3. Equality versus equity in education? Seeking answers for the common good and social justice

The complex relationships between society and education and, even more, the conditionality and dependence of the latter on the former, make it advisable to discuss equality and equity in general terms, referring to society before discussing them in relation to education. On doing so, it is clear to see the profound crisis in which Western democracies, with the countries of Europe as the main role models, are enmeshed.

In these democracies it becomes apparent that equality cannot be limited to legal provisions, to equality in the eyes of the law or to electoral equality: one person, one vote. What is more, these regulatory equalities do not resolve actual inequalities affecting the economy, power structures or cognitive processes. Their formalities do not guarantee equity (Subirats et al., 2002). This is also true with regard to education, with institutional and social dynamics that are influenced on a daily basis both in and outside of the classroom, in families and in communities. And this is the case despite the fact that, whether rooted in Western thinking, ethics or politics, actual inequality is often countered with what

should be and what is advisable to do, not only to compensate for the inequality, but also to reverse it (Rawls, 1971; Piketty, 2013).

In *A Theory of Justice*, Rawls endeavoured to reconcile the principles of freedom and equality, citing the first article of the 1789 Declaration of the Rights of Man and of the Citizen: "Men are born and remain free and equal in rights. Social distinctions may be based only on considerations of the common good." He felt that not only was the declaration in the first part essential, but also that of the second part, which states that social distinctions, differences or inequalities are only acceptable when based on "the common good". He accepted that social justice need not pursue material income equality, provided that this did not pose an obstacle to improving the situation of the most disadvantaged. Rawls saw justice as the prime virtue of social institutions, prevailing over others like efficiency or stability. It should be noted that the tolerability of injustice has become one of the core problems of our time, to such an extent that increased tolerance has become one of the main shortcomings of contemporary democracies, often forcing the powers of the State to resort to violence to ensure proper functioning.

However, in *A Theory of Justice*, it is paradoxical that Rawls, like many Western thinkers, distinguished between the applicability of his principles in terms of a State and how they applied to a "society of peoples". He assumed that, on an international level, it would suffice to guarantee certain essential human rights and assistance to be a full, autonomous member of international society (Turégano, 2022). Distinguishing between different levels of exigency is striking and contradictory given that, in our interconnected world, when applied, this concept could easily have unwanted consequences.

Social inequalities, in which the contributions by Stiglitz (2015), Theborn (2015) and Piketty (2013 and 2015) are emblematic from a structural viewpoint, require a closer look at this latter author, whose theories are empirically based on very thorough statistical studies. These show that, for the past 250 years, wealth concentration has constantly increased and that, far from self-correcting, economic and social inequalities are growing. In his opinion, a global wealth tax would contribute to the redistribution of wealth, although the difficulties and resistance inherent to implementation cannot be denied. Major corporations and financial groups, which have been identified as "the masters of the world" (Navarro & Torres, 2014), continue to use extremely sophisticated financial instruments to impose a form of globalisation that is as lacking in

solidarity as it is irrational, thus frustrating timid attempts to apply taxes of this kind, such as the Tobin Tax levied on financial transactions. Piketty (2013) concludes that imbalances in wealth are also imbalances in power. Therefore, we might add, they are also imbalances of everything implied in socially constructing freedom, justice and equality. Inevitably, this also means *in* and *with* education.

Starting from the mid-twentieth century, numerous socioeconomic studies have contributed to the theories on human capital. According to their proposals, a nation's wealth would, to a great degree, depend on the level and extent of education of its population. As a result, in the United States, a forerunner in the development of these ideas, concerns about the quality of its educational system and the training provided increased. Some of the main conclusions of the well-known Coleman Report (1966), an extensive statistical study of educational outcomes, are still worth noting today: the importance of family background for performance, maintaining its influence throughout school years, the impact of the social make-up of the student body (peer effects), and teacher characteristics as one of the most relevant factors in attempting to explain variations in learning (Carabaña, 2016).

As was the case in the more economically advanced countries of Europe, the concerns that were cast on US society and its educational system would prompt an examination of its investments and outcomes. In April 1983 Ronald Reagan presented a report entitled *A Nation at Risk*, which highlighted the risks of being surpassed by other countries. In its wake, George W. Bush would propose using federal aid to create a plan that would hold schools accountable for the educational results of their students, which would end up being drafted into a law: *No Child Left Behind Act* passed in 2002. However, it was probably the educational agenda of the Barack Obama Administration that was most actively committed to improving education, encouraging states to make significant changes in their policies through charter schools, adopting common basic evaluations and rules, and teacher assessments (McGuinn, 2016).

In Europe, the studies and initiatives that are adopted in educational and social policies have taken a different approach. Early on, concerns arose regarding the impact of schooling on social reproduction, going so far as to assert that school functioning enables this phenomenon and acts to the detriment of educational equality and equity; instead of fostering equality and equity, it further aggravates inequalities (Duru-Bellat,

2003). Equity clearly requires education to take on a mediating, transformative role rather than merely reproducing social structures. Thus, the educational system must have its own dynamics, which stem from the relationships between the diverse agents and organisations of a pedagogical and social nature. Its contribution to a more equitable society is essential, particularly for those in situations of exclusion or in disadvantaged or vulnerable positions.

The social policies endorsed in Europe after World War II led to the adoption of educational policies aimed at preventing school segregation, especially at young ages; they endeavoured to offer the same opportunities to all students regardless of social background, gender, geographic origins, etc. Afterwards, the so-called comprehensive school was proposed and spread, first in the Nordic countries and, later, to the rest of Europe. The adoption of this system led to the blurring or elimination of the separation between common primary school and secondary school, at least in the initial years of this latter. In Spain, Basic General Education (EGB, in Spanish) was introduced under the General Education Act in 1970, offering common educational contents for all students from the ages of 6 to 14; in 1990, the Law on the General Regulation of the Educational System (LOGSE, in Spanish) extended that limit to the age of 16 (Sevilla, 2003).

However, the mere implementation of comprehensive models does not guarantee either equality or equity in education. Educational policies that seek new formulas for facing the daunting challenges of these models are still required. In Spain, the Programme for Educational Guidance, Progress and Improvement (PROA, in Spanish) is particularly relevant, aiming to offer support and guidance to educationally vulnerable students and reduce student drop-out rates, especially at young ages. The budget allocation for this programme – more than 118 million euros in 2022 (Ministry of Education and Vocational Training, 2022)– offers an idea of how important it is.

#### **4. Toward a new future for education, or the urgency of supporting a “pedagogy of opportunities”**

Inclusion and social justice are the cornerstones of equity. This is highlighted in a recent report by UNESCO (2022), which calls upon us to *reimagine our futures together*. Its authors, members of the *International Commission on the Futures of Education*, assert the need for a new social contract for education, considering that education is the top priority: an essential human right and the

foundation for peace and sustainable development. Informed by a consultation process with over one million institutions, it is open not only to debate but also to an educational change, in which the stakeholders and the institutions themselves play a key role. Certain of the transformative capacity of education, the *Commission* raises the urgent need to bolster it as a common good, setting their sights on 2050 (UNESCO, 2022). Equity is seen as a factor of inclusion: a decisive, active framework for any shared social effort, which ensures quality in education that should last a lifetime.

Despite the uncertainty sparked at a global level by inequality, climate change and the COVID-19 pandemic, the Report's authors assert that humanity is at a crossroads in its ability to respond to important challenges in the coming decades, starting with a revitalisation of democratic ethics to give rise to governance that dignifies human rights, reconciles growing digitalisation and the appearance of artificial intelligence, along with building a more inhabitable planet that is ecologically and socially sustainable (UNESCO, 2022).

Unlike previous reports, which must not, however, be underestimated given that they made decisive progress in ways of thinking and rethinking the education we want, the proposals here are firm, stating that education must be consolidated as a common public good. A collaborative effort based on more active, democratic participation conducive to new forms of conviviality, with innovative and creative pedagogy that generates new forms of learning and understanding, opening up to new times and new social, cultural and educational spaces. In sum, the goal is to imagine education that is more just and equitable, with a transformative capacity. This also requires an alternative governance, enlivened by citizen engagement, in which equity and justice serve to strengthen commitment, cooperation and solidarity as intangible values, leaving behind instrumental rationalities of a performative nature. Dubet's assertion (2015) in defence of solidarity, which must be bolstered in response to increased inequality, is meaningful here.

For the future of education to offer hope, take on new meanings and generate valuable impacts on society, it must take the shape of programmes, resources, systems and processes that transform the everyday activities and experiences of everyone taking part in its dynamics, from early childhood into old age. This includes the professionals involved in the practice of education, as teachers and educators, at academic institutions and in the communities, preparing students for work and for leisure that contributes

-critically and without falling into the traps of the civilisation of entertainment, of the markets and their exclusive dealings- to recreation, personal and social development, well-being and quality of life in a networked society (Caride et al., 2020). Leisure in this sense educates in an inclusive and equitable manner in everything proposed as a pedagogical and social construct (Caride, 2020).

## 5. Leisure and reconciliation in the rights to equity and social inclusion

In an effort to objectify reality, it could be said that time is the same for everyone. Measured in years, months, weeks, days, hours, minutes, seconds... there is very little room for variations in the numerous ways of calculating, distributing and arranging it. However, as Castells (1997) concluded, interpretations of the circumstances of time have changed radically in recent decades: its perception as something linear, irreversible, measurable and predictable is crumbling in this networked society open 24 hours a day. The transient nature of time has become “timeless”, relative, complex and subjective, magnifying its description as a time of times, in which a decisive role is played by social performances, personal decisions, politics and its practical consequences on everyday experiences, as an essential trait of the human condition (Safranski, 2017).

Leif (1992) stated that “relationships between time and freedom are infinitely variable. Undoubtedly, freedom is only exercised in time... [meaning that] each individual’s unique possibilities and conditions to use their time in the exercise of freedom are especially important” (p. 17), as are, therefore, the possibilities afforded for equality and equity. Now that it is accepted, with little hesitation, that social time is also gendered (Caride & Gradaille, 2019), both leisure and reconciliation are opportunities to construct more equitable societies, provided that one moves beyond employment policies, shared responsibility for housework, flexibility in scheduling and mere entertainment.

Herein lies the importance of education and learning about time, which begins in early childhood and spans all stages of life, encouraging cross-disciplinary dialogue that must go from local to global, specific to universal, *kronos* to *kairós*, biological to social, business to leisure (Caride, 2018). In these settings, free time and the opportunities it offers for leisure –and for finding a balance between personal, family, work and social life- take on a key role. For years now, government agencies and their policies, especially in countries considered “advanced”, have attempted to be

consistent with these aims, with wide-ranging outcomes and convictions.

Moving away from more conventional interpretations, leisure in 21<sup>st</sup>-century societies is seen as a necessity and a civic right, from which important achievements can be expected for the well-being of individuals and their quality of life. And time is seen as “a constant, without which it would be impossible to explain the experience of leisure” (Cuenca, 2004, p. 28). This is perceived in the declarations, proposals, initiatives, etc. that have been galvanised by a number of international organisations and entities, such as the *World Leisure Organization* (2020), which, in its revised *Charter for Leisure*, emphatically asserts that leisure is a basic human right, like education, work and health, that no one should be deprived of based on gender, sexual orientation, age, race, religion, beliefs, health conditions, disabilities or economic status.

As Aurora Madariaga (2008) has noted in reference to the principle of inclusion applied to leisure, this is, above all, “a matter of rights and, as such, it is committed to advocating a society for all” (p. 293). In her opinion, this could be achieved by ensuring that leisure equipment, infrastructures, services and programmes enable everyone to access, communicate and participate fully in the available enjoyment opportunities. Defending, supporting and espousing leisure that is inclusive means “advocating the total global inclusion of all people in any setting, entailing a structural reform and taking the community and social setting as a reference” (p. 296). To accomplish this, she added, everyone must be entitled to participate in equality and with full respect for diversity, observing that significant progress must be made in terms of mentality, attitudes, management models, service provision, research, knowledge transfer and networking.

The options for equity and inclusion are related to value and belief systems that go beyond a set of actions, and two processes must take place simultaneously: “on the one hand, engaging everyone in the decision-making and, on the other, increasing equal opportunities based on the criteria of equity and social justice” (Cuenca, 2004, p. 258). Educating in and for leisure is a task that is inseparably committed to human rights, meaning that having time and resources is not enough. At the very least, the experience must be perceived as valuable time for personal and social life with a dual dimension: the first entails ensuring that it is enjoyed by the entire population, based on principles of equity, through public policies and citizen initiatives, while the second promotes a leisure culture that is entirely consistent

with human rights. It must not be ignored that “education, which is always a project and path for a better future, must be anticipated but never subordinated. Critically and reflexively foreseeing its circumstances rather than merely obediently and adaptively foreseeing them” (Caride, 2020, p. 410). Obviously, we are advocating education that enables us to rethink its futures and the worlds in which those rights must be projected and enforced each day. Leisure, in an equitable and inclusive sense, in finding a balance between school, family, social life, etc., must be a part of this.

## To conclude

On the eve of celebrating the 75<sup>th</sup> anniversary of the Universal Declaration of Human Rights, the right to rights that dignify the human condition is based on the three cornerstones of freedom, equity and social inclusion. As discussed above, this is observed in the educational and social policies promoted by international organisations since the late nineteen-nineties in response to long-standing claims, demands and needs, engaging government bodies with goals that are consistent with a two-fold challenge for the future (UNESCO, 2022): guaranteeing that everyone – children, youth and adults– is entitled to quality education, and harnessing the transformative potential of education as a common good that leads us toward a more pacific, just and sustainable future. Unfortunately, these policies have achieved

disparate results within each country and also in the comparisons made globally over the past decades, which are outlined in the global education monitoring reports.

With these unacceptable inequalities that are unjust and unwarranted, everything indicates that significant progress must be made in complying with the agreements undertaken in relation to learning throughout the cycle of life, not restricting education to schooling, teaching curricula or training in competencies and job/professional skills, no matter how important they are. Leisure and leisure education, in a society that is substantially altering the coordinates of time, play a key role, as a third-generation right. To this end, as a factor of social inclusion or exclusion, it must be disentangled from financial interests that foster tensions between leisure and business, encouraging consumerism and dependence on technological networks, media corporations and cultural industries. To be freed from the risks entailed here, educational, cultural and social policies must feature strategies, programmes and initiatives, to name a few, that contribute to the development of citizens who are aware, sensitive, democratic, critical and transformative on both local and global levels. Achieving this is a challenge to any future that can be deemed worthy for education and life if we truly intend to convert “*leaving no one behind*” into something more than a mere promise outlined in an agenda for 2030 (UN, 2017).

## Note

- <sup>1</sup> A la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948), le ha seguido toda una serie de declaraciones y acuerdos internacionales que en cierta medida han intentado garantizar los derechos y libertades de todos los seres humanos sin distinción para alcanzar una sociedad más justa y equitativa. Pueden citarse, entre otras, la *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados* (1951), el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1960), la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (1960), la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (1979), la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006) y la Resolución aprobada por la Asamblea General sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia (2015), o *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción* (2015).

## Bibliographic References

- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia, *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bregman, R. (2021). *Dignos de ser humanos: una nueva perspectiva histórica de la humanidad*. Anagrama.
- Carabaña, J. (2016) El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9, 9-21.
- Caride, J. A. (2017). Lo que el tiempo esconde, o cuando lo social necesita de la pedagogía. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 32, 17-29. [https://doi.org/10.7179/PSRO\\_2018.32.02](https://doi.org/10.7179/PSRO_2018.32.02)

- Caride, J. A. (2020). Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 395-413. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-03>
- Caride, J. A., Vila, E. S., & Martín, V. M. (coords.) (2018). *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas*. GEU Editorial.
- Caride, J. A., & Gradaïlle, R. (2019). Social Time, Gender and Education. En V. Pérez-de-Guzmán, E. Bas-Peña, & M. Machado-Casas (coords.), *Gender Issues in Latin America and Spain* (pp. 15-38). Peter Lang Verlag.
- Caride, J. A., Gradaïlle, R., & Caballo, M. B. (coords.) (2020). *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes*. Octaedro.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol. I. Alianza.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: modelos y propuestas*. Universidad de Deusto.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana-UNESCO.
- Díez, E. J., & Rodríguez, J. R. (coords.) (2021). *Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista*. Octaedro.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI Editores.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIEPE).
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. OCDE.
- Fraser, N. (2000). Rethinking Recognition. *New Left Review* 3, 107-120.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata.
- Global Education Monitoring Report, GEM (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos, sin excepción*. <https://gem-report-2020.unesco.org/es/inicio/>
- Global Education Monitoring Report, GEM (2022). *South Asia, non-state actors in education: who chooses? Who loses?* <https://www.unesco.org/gem-report/en/2022-south-asia>
- González-Faraco, J. C., Luzón, A., & Torres, M. (2012). La exclusión social en el discurso educativo: un análisis basado en un programa de investigación. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20, 1-20. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1050/995>
- Leif, J. (1992). *Tiempo libre y tiempo para uno mismo: un reto educativo y cultural*. Narcea.
- Lingard, B. Sellar, S., & Savage, G. C. (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling policy: the effects of testing and data infrastructures. *British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 710-730. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.919846>
- McGuinn, P. (2016). From No Child Left behind to Every Student Succeeds Act: Federalism and the Education Legacy of the Obama Administration, *Publius: the Journal of Federalism*, 46(3), 392-415.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo en centros de especial complejidad educativa (Programa PROA+)*. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa/proa-21-23.html>
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Navarro, V., & Torres, J. (2014). *Los amos del mundo: las armas del terrorismo financiero*. Espasa.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OCDE (2018). *Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility*. <https://www.oecd.org/education/equity-in-education-9789264073234-en.htm>
- OCDE (2022). *Improving Early Equity. From Evidence to Action*. <https://doi.org/10.1787/6eff314c-en>
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/06/ONU-Agenda-2030.pdf>
- ONU (2017). *Leaving No One Behind: Equality and No-Discrimination at the Heart of Sustainable Development*. ONU. [https://unsceb.org/sites/default/files/imported\\_files/CEB%20equality%20framework-A4-web-rev3.pdf](https://unsceb.org/sites/default/files/imported_files/CEB%20equality%20framework-A4-web-rev3.pdf)
- Piketty, Th. (2013). *Le Capital au XXIe siècle*. Seuil.
- Piketty, Th. (2015). *La economía de las desigualdades*. Anagrama.
- Plisson, P. (Dir) (2013). *Camino a la escuela* [Documental]. Winds, Hérodíade.
- Popkewitz, Th. S., & Lindblad, S. (2005). Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación. In J. Luengo (comp.). *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación* (pp. 116-175). Ed. Pomares.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.

- Reimers, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo: cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. SM.
- Rodrigues, D. (2015). *Equidade e Educação Inclusiva*. Profedições.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge University Press.
- Safranski, R. (2017). *Tiempo: la dimensión temporal y el arte de vivir*. Tusquets.
- Sen, A. (2004). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza.
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones, *Revista de Educación*, 330, 35-57.
- Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around de World*. <https://doi.org/10.1787/9789264214033-en>
- Stiglitz, J. (2015). *El precio de la desigualdad*. Penguin Random House.
- Subirats, J., Brugué, J., & Gomá, R. (2002). De la pobreza a la exclusión social: Nuevos retos para las políticas públicas, *Revista Internacional de Sociología*, 33, 7-45.
- Theborn, G. (2015). *La desigualdad mata*. Alianza.
- Turégano, I. (2022). John Rawls y el problema de la desigualdad dentro y más allá de las fronteras. *Estudios públicos*, 165, 139-149.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa)
- UNESCO (2014). *The Right to education: law and policy review guidelines*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228491>
- UNESCO (2015a). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- UNESCO (2015b). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO-FundaciónSM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- World Leisure Organization (2020). *Charter for Leisure*. WLO. [https://www.worldleisure.org/wlo2019/wp-content/uploads/2021/07/Charter-for-Leisure\\_en.pdf](https://www.worldleisure.org/wlo2019/wp-content/uploads/2021/07/Charter-for-Leisure_en.pdf)

## HOW TO CITE THE ARTICLE

Luzón, A., Caride, J. A., & Sevilla, D. (2023). Políticas educativas, ocio inclusivo y equidad social ante los nuevos futuros de la educación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43 15-28. DOI:10.7179/PSRI\_2023.43.01

## AUTHOR'S ADDRESS

**Antonio Luzón Trujillo.** Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Campus de Cartuja, c.p. 18071 Granada. [aluzon@ugr.es](mailto:aluzon@ugr.es)

**José Antonio Caride.** Departamento de pedagogía didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. [joseantonio.caride@usc.es](mailto:joseantonio.caride@usc.es)

**Diego Sevilla Merino.** Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. [sevilla@ugr.es](mailto:sevilla@ugr.es)

## ACADEMIC PROFILE

### ANTONIO LUZÓN TRUJILLO

<https://orcid.org/0000-0002-4095-2319>

Profesor Titular en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Miembro de la *Sociedad Española de Educación Comparada* (SEEC), que ha presidido desde 2018 hasta 2021. Ha coordinado el Grupo de Investigación “*Políticas y reformas educativas*”, desde el que ha colaborado en varios campos de investigación relacionados con políticas educativas comparadas, la inclusión y exclusión social, así como colectivos en situaciones de vulnerabilidad. Ha participado en proyectos de investigación competitivos, tanto de carácter autonómico, nacionales y europeos, con publicaciones asociadas. Ha coordinado el Master Universitario en *Investigación, desarrollo social e intervención socioeducativa* y ha sido profesor visitante en varias universidades europeas y americanas.

### JOSÉ ANTONIO CARIDE

<https://orcid.org/0000-0002-8651-4859>

Catedrático de Pedagogía Social en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Dirige el Grupo de Investigación en “*Pedagogía Social y Educación Ambiental*” (SEPA-interea), de referencia competitiva en el sistema universitario gallego. Sus líneas de investigación y publicaciones se vinculan, entre otras, a: “*Educación Social, Ciudadanía y Derechos Humanos*”, “*Educación Ambiental, cultura de la sustentabilidad y desarrollo humano*”. “*Tiempos educativos y sociales*”. De 2002 a 2013 presidió la *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social* (SIPS), de la que es miembro fundador.

### DIEGO SEVILLA MERINO

<https://orcid.org/0000-0003-3358-9192>

Catedrático de Política y Legislación educativas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, actualmente jubilado. Su investigación y publicaciones se han orientado preferentemente al estudio del sistema educativo tanto en sus diferentes etapas como en su relación con la sociedad y los ha realizado a menudo desde un enfoque histórico. Pertenece a la *Sociedad Española de Historia de la Educación* y a la *Sociedad Española de Educación Comparada*. Ha sido miembro de la Comisión Permanente del Consejo Escolar de Andalucía y en su Universidad ha sido Director y Secretario del Departamento de Pedagogía y Director del Tercer Ciclo y Doctorado.

## **Conciliación familiar de los tiempos cotidianos con hijos e hijas en educación primaria: impactos del confinamiento**

**Family reconciliation of daily life with children in primary education: impacts of confinement**

**Conciliação do tempo familiar com as crianças no ensino primário: o impacto do confinamento**

María Belén CABALLO VILLAR, Rita GRADAÍLLE PERNAS  
y Rubén MARTÍNEZ GARCÍA  
Universidade de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 08.III.2023

Fecha de revisión: 28.IV.2023

Fecha de aceptación: 15.V.2023

### **PALABRAS CLAVE:**

Empleo del tiempo;  
corresponsabilidad;  
ocio;  
familia;  
confinamiento

**RESUMEN:** El confinamiento obligado a causa de la COVID-19 impactó con fuerza en la organización de los tiempos de la ciudadanía, cambió las rutinas diarias y planteó importantes desafíos para las familias. Así, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la realidad de la conciliación de las familias con hijos e hijas escolarizadas en Educación Primaria en España, poniendo el foco en sus principales dificultades y en el estudio del tiempo de ocio familiar durante este período. Para ello, se recurrió a una metodología cuantitativa de tipo descriptivo, haciendo uso de un cuestionario elaborado ad hoc aplicado de forma telemática en el territorio nacional. Se obtuvieron un total de 1.309 casos válidos. Los principales resultados revelan que casi la mitad de los participantes sintieron que la conciliación de sus tiempos empeoró durante el confinamiento, siendo las mujeres las que mayoritariamente vieron reducido su tiempo personal para atender a las distintas responsabilidades laborales y familiares. El acompañamiento en la realización de las tareas escolares fue el factor que más limitó la gestión de los tiempos familiares y en el que las mujeres se implicaron mucho más que los padres, provocando una profunda insatisfacción en ellas como consecuencia de la falta de tiempo.

### CONTACTO CON LOS AUTORES

María Belén Caballo Villar. Dpto. de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación-Campus Vida, despacho n.º 42, C.P. 15782, Universidade de Santiago de Compostela. [belen.caballo@usc.es](mailto:belen.caballo@usc.es)

### FINANCIACIÓN

Proyecto de I+D+i "Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales de la infancia" (RTI2018-094764-B-I00), financiado por el ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España y los Fondos FEDER de la Unión Europea.

	<p>Por su parte, el confinamiento también influyó en el ocio familiar. Durante este período las familias incrementaron el tiempo dedicado a compartir actividades lúdicas, especialmente los fines de semana. Además, otorgaron una gran importancia a esos tiempos compartidos, afirmando haberlos disfrutado, lo que ha repercutido en su crecimiento personal. En conclusión, el confinamiento impactó de forma negativa en la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias, principalmente en el de las madres y evidenció la importancia de recuperar tiempos para un ocio compartido en familia.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b> Use of time; co-responsibility; leisure; family; lockdown</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> The forced confinement due to COVID-19 had a strong impact on the organization of citizens' time, changed daily routines and posed important challenges for families. Thus, the aim of this paper is to analyze the reality of the work-life balance of families with children attending primary school in Spain, focusing on their main difficulties and on the study of family leisure time during this period. For this purpose, a descriptive quantitative methodology was used, making use of an ad hoc questionnaire applied telematically throughout the national territory. A total of 1,309 valid cases were obtained. The main results reveal that almost half of the participants felt that the reconciliation of their time worsened during confinement, with women being the ones who mostly saw their personal time reduced in order to attend to their different work and family responsibilities. Accompaniment in the completion of homework was the factor that most limited the management of family time and in which women were much more involved than parents, causing deep dissatisfaction in them as a result of the lack of time. For its part, confinement also influenced family leisure. During this period, families increased the time dedicated to sharing recreational activities, especially on weekends. In addition, they attached great importance to these shared times, claiming to have enjoyed them, which has had an impact on their personal growth. In conclusion, confinement had a significant and negative impact on the reconciliation of the families' daily schedules, especially that of the mothers, and showed the importance of recovering time for shared family leisure.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Uso do tempo; co-responsabilidade; lazer; família; confinamento</p>	<p><b>RESUMO:</b> O confinamento forçado devido à COVID-19 teve um forte impacto na organização do tempo das pessoas, mudou as rotinas diárias e colocou importantes desafios às famílias. Assim, o objectivo deste documento é analisar a realidade do equilíbrio trabalho-vida nas famílias com crianças que frequentam a escola primária em Espanha, concentrando-se nas suas principais dificuldades e no estudo dos tempos livres da família durante este período. Para este efeito, foi utilizada uma metodologia quantitativa descritiva, utilizando um questionário desenvolvido ad hoc e aplicado telematicamente em todo o país. Foram obtidos um total de 1.309 casos válidos. Os principais resultados revelam que quase metade dos participantes sentiram que a reconciliação do seu tempo piorou durante o confinamento, sendo as mulheres as que mais viram o seu tempo pessoal reduzido a fim de atenderem às suas diferentes responsabilidades profissionais e familiares. Acompanhá-las com os seus trabalhos de casa foi o factor que mais limitou a gestão do tempo familiar e no qual as mulheres estiveram muito mais envolvidas do que os pais, causando uma profunda insatisfação entre as mulheres como consequência da falta de tempo. Pelo seu lado, o confinamento também influenciou o lazer familiar. Durante este período, as famílias aumentaram o tempo gasto em actividades de lazer, especialmente aos fins-de-semana. Além disso, atribuíram grande importância a estes tempos partilhados, afirmando tê-los desfrutado, o que teve um impacto no seu crescimento pessoal. Em conclusão, o confinamento teve um impacto significativo e negativo na reconciliação dos horários diários das famílias, especialmente o das mães, e sublinhou a importância de recuperar o tempo para o lazer familiar partilhado.</p>

## Introducción

En el marco de los nuevos modelos sociales, las estructuras familiares han evolucionado hacia patrones donde las personas que conforman el núcleo doméstico tratan de compaginar las obligaciones parentales con el progreso laboral y la satisfacción a nivel personal (Salido, 2007). Por ello, las políticas de conciliación requieren tanto de una reorganización de tiempos y espacios como de una modificación de roles de género (Moreno, 2011), con el fin de superar la idea de que la conciliación es un asunto de mujeres. De ahí la necesidad de diseñar estrategias que mejoren el compromiso de los hombres en el binomio integrado por las obligaciones laborales

y las responsabilidades familiares (Méda, 2002). Así, con el ánimo de avanzar hacia el principio de igualdad, compatibilizar ambas esferas se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios para muchas personas; pues no se trata sólo de equilibrar sino de estabilizar ambas dimensiones sin que el progreso de una vaya en detrimento de la otra (Jiménez y Moyano, 2008). Por tanto, la conciliación sigue siendo una tarea pendiente en el desafío de garantizar el bienestar personal y familiar (Valdivia, 2018).

En la sociedad actual, superar modelos tradicionales asentados en la filosofía de *male breadwinner* (Janssens, 1997) –donde el hombre trabaja y la mujer se encarga de los cuidados– y avanzar hacia los *dual*

earner (Gottzén, 2009) –donde ambos son asalariados– comporta notables retos; ya que tradicionalmente la sobrecarga de trabajo (doméstico-familiar) ha recaído sobre las mujeres, experimentando más dificultades a la hora de avanzar en su carrera laboral y acceder a puestos de responsabilidad o, simplemente, compatibilizar un puesto de trabajo a jornada completa con las obligaciones a las que siguen teniendo que hacer frente en casa (Ochoa, 2020). De hecho, en las últimas décadas y con el fin de contrarrestar estas dificultades, se han experimentado avances legislativos que promueven modelos alternativos de maternidad/paternidad y masculinidad/feminidad que permiten evolucionar equitativamente en la responsabilidad del bienestar familiar (OIT, 2009); unos modelos que tratan de neutralizar la influencia de las relaciones de género sobre los derechos sociales de las personas, superando la división que tradicionalmente asociaba las tareas de cuidado a la mujer y el trabajo asalariado al varón.

Con todo, y a pesar de los avances experimentados en esta materia, la progresiva equiparación de mujeres y hombres en el mercado laboral “no se corresponde con una similar presencia de los hombres en el ámbito doméstico y de cuidado” (Alcañiz, 2015, p. 33), por lo que la desigual distribución del cuidado y la inequidad en el uso del tiempo entre los sexos sigue siendo una realidad, ya que las mujeres son quienes –mayoritariamente– dedican más tiempo a las tareas domésticas y de cuidado, subordinando la dimensión laboral-profesional (Moreno et al., 2018). Una tendencia que lejos de aminorarse se ha agudizado durante la pandemia derivada de la COVID-19, ya que la mayor presencia femenina en los hogares (el porcentaje de mujeres que han teletrabajado en España se sitúa en torno al 37,3% frente al 24,2% de los hombres) favorece el incremento de tiempo dedicado a las labores domésticas (Rimbau-Gilabert, 2020); lo que –en palabras de Lewis (2020)– supone un desastre para el feminismo.

El trabajo de García (2017), que analizaba el impacto social de la crisis económica que se iniciaba en el año 2007, ponía el foco en el incremento de la “pobreza de tiempo”, que afecta especialmente a las mujeres. Este nuevo ciclo de crisis abierto por la pandemia reproduce el esquema de mayor dedicación –sobre todo femenina– a las tareas domésticas, junto a crecientes exigencias de disponibilidad de tiempo desde el ámbito laboral, reduciendo de forma notable la autonomía para el tiempo propio y, con ello, las oportunidades para un ocio valioso (Cuenca, 2014).

El ocio –como experiencia humana compleja que genera desarrollo personal y social– es un derecho a proteger y potenciar para lograr sociedades más justas y equitativas. Analizándolo desde

una perspectiva socioeducativa, este ofrece oportunidades para descubrir y activar capacidades personales, espacios para una relación positiva con los demás y posibilidades de participación comunitaria; convirtiéndose en un claro indicador de bienestar. Si lo circunscribimos al ámbito familiar, el ocio compartido se presenta como una posibilidad para crear un clima de convivencia positivo que incremente la satisfacción de todos los miembros con la vida en común, contribuyendo al desarrollo intelectual, psicológico y social de la infancia, así como una oportunidad para evitar futuras conductas de riesgo (Sanz et al., 2018).

Pero la educación de un ocio positivo y los tiempos para un ocio familiar, esenciales para reforzar los vínculos afectivo-emocionales, están fuertemente condicionados por los restantes tiempos sociales, esto es, los laborales y de cuidados. Unos tiempos que están, a su vez, afectados por el nivel formativo o las posibilidades económicas de cada familia (Caballo et al., 2020). Así pues, hace falta un planteamiento integral que permita repensar todas estas variables desde la perspectiva de la calidad de vida de las personas en todas las etapas de su ciclo vital.

Desde estos posicionamientos, el presente artículo tiene por objeto explorar la realidad de la conciliación –en la etapa de confinamiento– de las familias con hijos e hijas escolarizados en Educación Primaria en España, analizando las dificultades de armonización de los tiempos cotidianos; también pretende estudiar la realidad del ocio familiar y las modificaciones experimentadas durante este período.

## Metodología

Este trabajo es un estudio descriptivo de tipo cuantitativo, que ha recurrido a la encuesta como instrumento para la obtención de información. El artículo analiza datos parciales del cuestionario diseñado y aplicado a familias en el marco del proyecto “*Educación y conciliación para la equidad en los tiempos escolares, familiares y sociales de la infancia* (CON\_TIEMPOS)” [RTI-2018-094764-B-I00]. Se pretendía obtener información sobre la realidad de la conciliación de las familias con hijas y/o hijos escolarizados en la etapa de Educación Primaria en el conjunto del territorio español. Para ello, se definió inicialmente un muestro probabilístico estratificado mediante afijación proporcional (muestreo polietápico por conglomerados).

Se organizaron cuatro niveles jerarquizados, determinando en primer lugar el número de cuestionarios totales a realizar. A continuación, se estableció una afijación proporcional en función del volumen de estudiantes según las zonas

de agregación geográfica consideradas (zonas NUTS'). Finalmente, se seleccionaron los diferentes centros educativos y las aulas participantes en el estudio.

No obstante, la situación sanitaria y el estado de alarma decretado en marzo de 2020 –que, entre otras cosas, supuso la suspensión de la actividad escolar presencial– obligó a reorientar el trabajo de campo. Dada la limitación al acceso presencial a los centros educativos se optó por el contacto telemático con las Consejerías de Educación, las direcciones de los centros educativos de Educación Primaria (públicos, privados y concertados) de todas las Comunidades Autónomas, así como con diferentes Asociaciones de Madres y Padres y/o Federaciones de AMPAS, con el fin de solicitar ayuda y facilitarles el cuestionario online a las familias. En consecuencia, la selección de los y las participantes atendió finalmente a criterios de disponibilidad y colaboración, tratando de mantener –en todo caso– la mayor correspondencia posible con la muestra y los criterios predefinidos para el trabajo de campo. La recogida de información tuvo lugar entre los meses de mayo y julio de 2020.

Con motivo de las circunstancias en las que se desarrolló dicho trabajo y considerando sus limitaciones, la muestra resultante presenta algunas particularidades a tener en cuenta. En primer lugar, y debido a cuestiones de disponibilidad y acceso, hay una mayor representación de la zona ES1 (Galicia, Asturias y Cantabria); por el contrario, la zona ES6 (Andalucía, Murcia, Ceuta y Melilla) cuenta con una muestra menor de la planteada inicialmente. En segundo lugar, se estima que existe cierta sobrerrepresentación de las personas

con estudios superiores<sup>2</sup> pues, en general, al tener un mayor nivel formativo poseen más competencias digitales y mayor predisposición a colaborar en este tipo de estudios. Por su parte, las familias con menor nivel formativo y recursos económicos presentan un mayor grado de desconexión digital; un aspecto que también resulta relevante para el acceso de este colectivo a la formación a distancia durante el confinamiento.

A pesar de las diferencias percibidas en la distribución de la muestra, se estima que los datos cuentan con una elevada consistencia. En este sentido, se realizaron diferentes pruebas de ponderación de la muestra en función de aquellas características que presentan un mayor desequilibrio estimado (zona de residencia y nivel de estudios). En dichas pruebas no se identificaron diferencias sustanciales entre los resultados no ponderados y ponderados, por lo que se infiere que dichos desequilibrios no afectan de forma significativa a los resultados obtenidos. Esto es, a pesar de que las circunstancias han determinado el proceder metodológico y la obtención de resultados, la calidad de los datos obtenidos es suficiente y permite establecer conclusiones relevantes sobre la población analizada.

Finalmente, se obtuvieron un total de 1.309 cuestionarios válidos, lo que supone un error del 2,7% con un nivel de confianza del 95% en el supuesto del muestreo estratificado. Las principales características de la muestra resultante se resumen en la tabla 1, señalando que el 85,9% de los cuestionarios han sido respondidos por las madres o tutoras; un dato relevante a la hora de interpretar los resultados.

**Tabla 1. Datos de identificación de la muestra**

Persona que responde		Hábitat de residencia		Titularidad del centro	
Madre/tutora	85,9%	Rural	23,6%	Público	69,2%
Padre/tutor	14,1%	Intermedio	21,1%	Privado	30,8%
		Urbano	55,3%		
Zonas de residencia		Nivel de estudios		Ingresos mensuales	
1. Noroeste	40,5%	Sin estudios	1,1%	Menos de 950€	10,2%
2. Noreste	6,2%	Básicos (Graduado escolar/ ESO)	12,4%	Entre 951-1500€	23,1%
3. C. Madrid	12,5%	Secundarios postobligatorios (Bach., FP grado medio)	17,8%	Entre 1501-2500€	29,8%
4. Centro	9,5%	FP grado superior	12,1%	Entre 2501-3500€	20,3%
5. Este	20,2%	Universitarios	56,6%	Más de 3500€	16,6%
6. Sur	8,6%				
7. Canarias	2,4%				

Tal y como se ha comentado, la perspectiva de las familias se recogió a través de un cuestionario elaborado ad hoc, que previamente fue validado por personas expertas: tres en materia de metodología de investigación y dos en temas de conciliación, ocio y género; quienes aportaron sugerencias de mejora en el nivel de contenido y redacción de los ítems, que se incorporaron al cuestionario. El instrumento presenta una parte introductoria en la que se incluyen todos aquellos aspectos necesarios para una adecuada identificación: logotipos del proyecto, grupo de investigación responsable, finalidad de la investigación, especificaciones sobre los destinatarios («Rellénelo solo si tiene hijos o hijas cursando Educación Primaria»), garantías de anonimato y confidencialidad de las respuestas, agradecimientos y una referencia a la página web del proyecto para las personas interesadas en ampliar la información. A continuación, se incluye un apartado de «Datos personales» (ítems del 1 al 12) donde se solicita información de carácter sociodemográfico como la Comunidad Autónoma a la que pertenece, zona de residencia (rural, intermedia o urbana), nivel de estudios de la persona que responde, situación laboral, retribuciones económicas mensuales del núcleo familiar y si alguno de sus descendientes tiene algún tipo de discapacidad, trastorno y/o necesidad educativa específica. El cuestionario se estructura en dos grandes bloques temáticos: uno relativo a «Conciliación» y otro referido a «Tiempos compartidos, tiempos libres y ocio familiar». Para la elaboración de este trabajo se han seleccionado ítems de ambos bloques.

El ítem 13: «Considerando la etapa de confinamiento, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo...», ofrece nueve enunciados formulados en sentido positivo y negativo para valorar –en una escala tipo Likert, donde 1 es totalmente en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, de acuerdo; y 4, totalmente de acuerdo– las dificultades en la conciliación de la vida personal, familiar y laboral, así como la satisfacción con la organización de los tiempos cotidianos.

El ítem 14: «Durante el período de confinamiento, cree que la conciliación de su vida laboral familiar y personal...», presenta tres opciones de respuesta para elegir una: «ha empeorado», «sigue igual» y «ha mejorado».

El ítem 15: «Durante el confinamiento, ¿en qué medida los siguientes factores dificultaron compaginar su vida laboral, familiar y personal?» contempla seis aspectos para indicar el grado de acuerdo en una escala, donde 1 es «nada», 2 es «poco», 3 es «bastante» y 4 es «mucho». Además, ofrece la posibilidad de especificar «Otros» factores aparte de los indicados.

El ítem 17: «Durante el confinamiento, ¿quién realizaba habitualmente las siguientes actividades?», es una pregunta de respuesta múltiple en la que se ofrecían como opciones de respuesta la madre o tutora, el padre o tutor, los hermanos o hermanas mayores y otros.

El ítem 18: «Durante el confinamiento, el tiempo de ocio familiar (actividades que comparten todos los miembros de la unidad familiar)...», es una pregunta con una única opción de respuesta a seleccionar entre «disminuyó», «se mantuvo» o «se incrementó».

El ítem 19: «Durante el confinamiento, cuánto tiempo de ocio (media diaria) compartían todos los miembros de la unidad familiar», plantea opciones de respuesta que oscilan entre «ningún tiempo» y «más de 4 horas», presentando entre ellas cuatro tramos horarios y diferenciando en días laborables y fin de semana.

El ítem 20: «Señale el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, considerando el período de confinamiento», presenta diferentes enunciados para valorar –en una escala tipo Likert de cuatro puntos, siendo 1, totalmente en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, de acuerdo; y 4, totalmente de acuerdo– la realidad del ocio familiar. En este trabajo se analizan tres de las diez afirmaciones formuladas: «le di mucha importancia al tiempo de ocio familiar»; «me gustó compartir tiempo de ocio en familia»; y «el ocio familiar contribuyó a mi crecimiento personal».

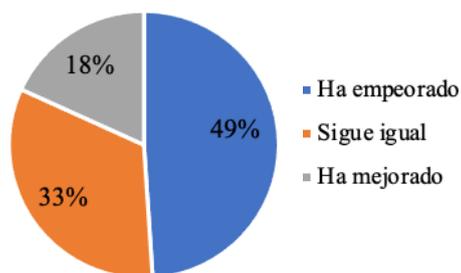
El ítem 21: «En este período lectivo no presencial ¿Cuáles son las principales dificultades para acompañar la actividad escolar en casa? (señale 2 como máximo)», es una pregunta de opción múltiple para escoger las dos dificultades más representativas para cada informante. Se ofrece la posibilidad de especificar «Otras» que completen las ya presentadas.

Por último, cabe señalar que este estudio siguió los parámetros éticos establecidos por la Universidad de Santiago de Compostela, informando en todo momento del objetivo del estudio, la garantía de anonimato de los datos recogidos, así como la protección y custodia de estos.

## Resultados y discusión

### a) Conciliación de los tiempos cotidianos durante el confinamiento

En líneas generales, los resultados obtenidos revelan que, durante el confinamiento, la conciliación de la vida personal, familiar y laboral ha empeorado para la mitad de las personas participantes (Figura 1). Para un tercio de la muestra la situación de conciliación se ha mantenido igual, mientras que no llega a un 20% la proporción de personas que afirman que ha mejorado.



**Figura 1. ¿Durante el confinamiento cómo ha cambiado la conciliación de su vida laboral, familiar y personal?**

Se advierte que para las mujeres la conciliación ha empeorado en mayor medida que para los hombres (50,8% frente a 37,2%). La situación permanece igual para un 32,1% de las mujeres y para un 37,7% de los hombres. En cambio, el porcentaje de mujeres que indican que su conciliación ha mejorado es inferior al de los hombres (17,1% frente a 25,1%).

Una “doble presencia” (Balbo, 1978; Izquierdo, 1998) –en el trabajo y en el núcleo familiar– que

impone limitaciones, tensiones y dificultades en la complicada tarea de conciliar responsabilidades laborales y doméstico-familiares (Carrasco, 2013; Carrasquer, 2013; Tobío, 2005); ya que –en palabras de Papí (2008, p. 92)– la familia opera en sentido contrario porque “puede ser [...] dos cosas a la vez: obstáculo y soporte”.

Por ello, compaginar la inserción laboral femenina y el desarrollo profesional con las necesidades de atención y cuidado de los hijos e hijas menores puede suponer un menoscabo para la salud y el bienestar de las mujeres. No en vano, el aumento de la carga de trabajo y la asunción de responsabilidades en el núcleo familiar durante la pandemia de la COVID-19 implicaron numerosas renunciaciones en los tiempos personales (68%) para responder a las exigencias del trabajo y la familia. Así, afirman haber tenido que prescindir de su tiempo libre para atender las responsabilidades del trabajo (60,2%); además de reconocer que el cuidado de su familia ha limitado el tiempo que tenían para ellas (71,1%). En la tabla 2 se recogen estos datos desagregados según el sexo:

**Tabla 2. Dificultades y limitaciones en la gestión de los tiempos según sexo**

	n	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)
He tenido dificultades para armonizar mi trabajo, cuidar de mi familia y disfrutar de mi tiempo libre.	Mujeres	13,2%	15,8%	30,7%	40,2%
	Hombres	20,8%	13,1%	32,8%	33,3%
El trabajo ha dificultado el cuidado de mi familia.	Mujeres	22%	21,5%	26,5%	30%
	Hombres	24,7%	16,9%	29,9%	28,6%
He tenido que renunciar a mi tiempo libre para atender las responsabilidades del trabajo.	Mujeres	23,2%	16,8%	22,2%	37,8%
	Hombres	24,2%	14,1%	27,5%	34,2%
He tenido que renunciar a algo, no tuve tiempo suficiente para el trabajo, para la familia y para mí.	Mujeres	16,1%	16,3%	25,2%	42,5%
	Hombres	18,8%	11,4%	34,9%	34,9%
El cuidado de mi familia ha limitado el tiempo que tenía para mí.	Mujeres	13,5%	14,2%	29,9%	42,5%
	Hombres	16,9%	20,3%	30,4%	32,4%
He tenido tiempo suficiente para atender adecuadamente a mi familia.	Mujeres	20,7%	31,1%	26,9%	21,3%
	Hombres	20,3%	24,3%	35,1%	20,3%
He tenido tiempo suficiente para mí.	Mujeres	41,2%	30,1%	15,1%	13,5%
	Hombres	30,1%	29,5%	25,3%	15,1%
He sido capaz de conseguir mis metas profesionales, familiares y personales de una forma satisfactoria.	Mujeres	29,5%	36%	24,9%	9,6%
	Hombres	18,5%	30,1%	36,3%	15,1%
He estado satisfecho/a con mi organización de los tiempos de trabajo, para la familia y para mí.	Mujeres	22,3%	38,3%	26,9%	12,4%
	Hombres	21,1%	27,2%	36,1%	15,6%

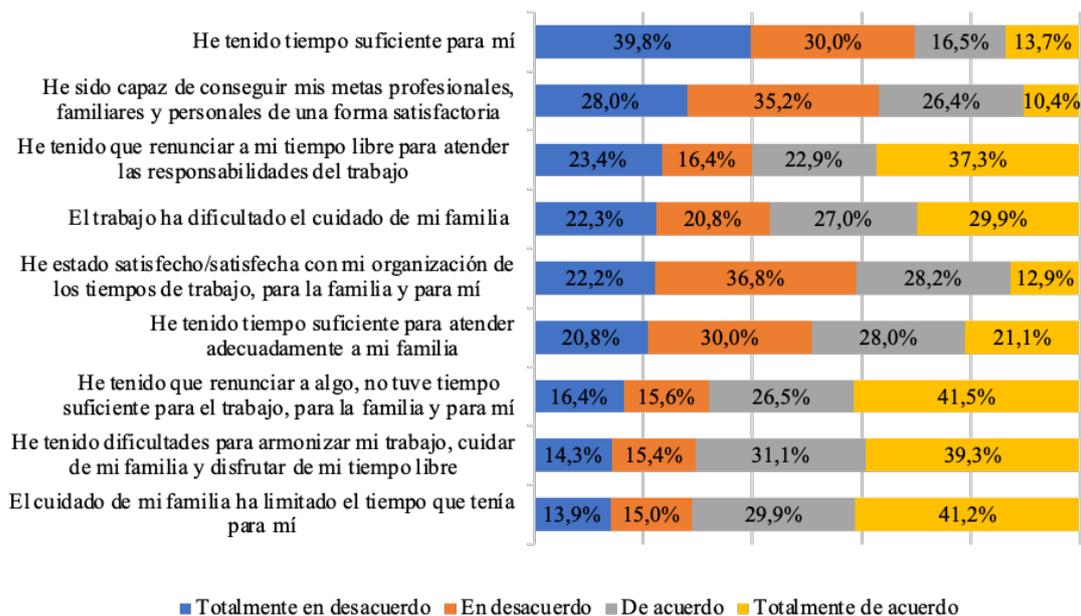


Figura 2. Grado de acuerdo (considerando la etapa del confinamiento).

Unas dificultades de conciliación que, en el caso de ellas, han generado una profunda insatisfacción (60,6%) frente al 48,3% de los hombres derivada de la falta de tiempo (Haar et al., 2014; Jiménez y Gómez, 2015) que ha provocado estrés (OMS, 2005), malestar psicológico (Ruiz-Frutos y Gómez-Salgado, 2021), depresión, ansiedad, cansancio, frustración y culpabilidad (Fernollar-Cortés et al., 2021); aspectos todos ellos relacionados con las emociones del cuidado (Buitrago et al., 2020).

Con todo, la pandemia ha puesto -nuevamente- de manifiesto que el cuidado de los hijos e hijas sigue recayendo en las madres (85,9% frente al

48,2% de los padres); también el acompañamiento en las tareas escolares (81,4% frente al 35,4%), compartir juegos y actividades artísticas (81,1% frente a un 51,5%), así como el contacto con el centro educativo (79,4% madres y 25,2% padres). A ello se suma la realización de tareas domésticas que asumen un 92,1% de mujeres frente al 45% de los varones. Unos porcentajes que tienden a equilibrarse cuando nos referimos a las actividades deportivas realizadas en el ámbito doméstico, ya que las madres participan en un 65,4% y los padres incrementan su nivel de participación a un 51,6%.

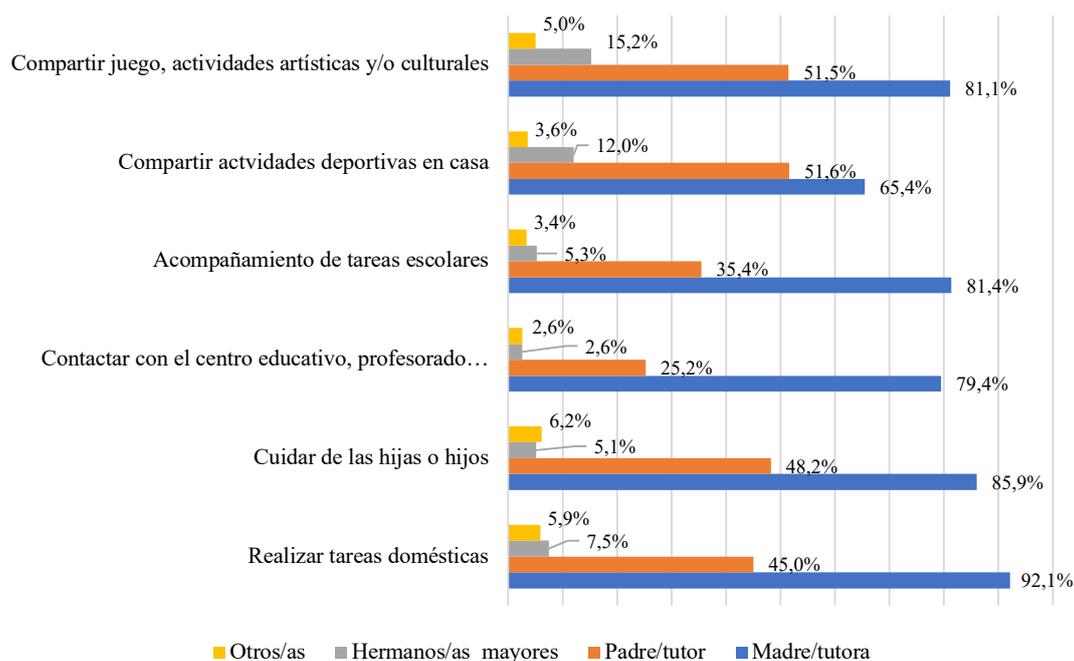


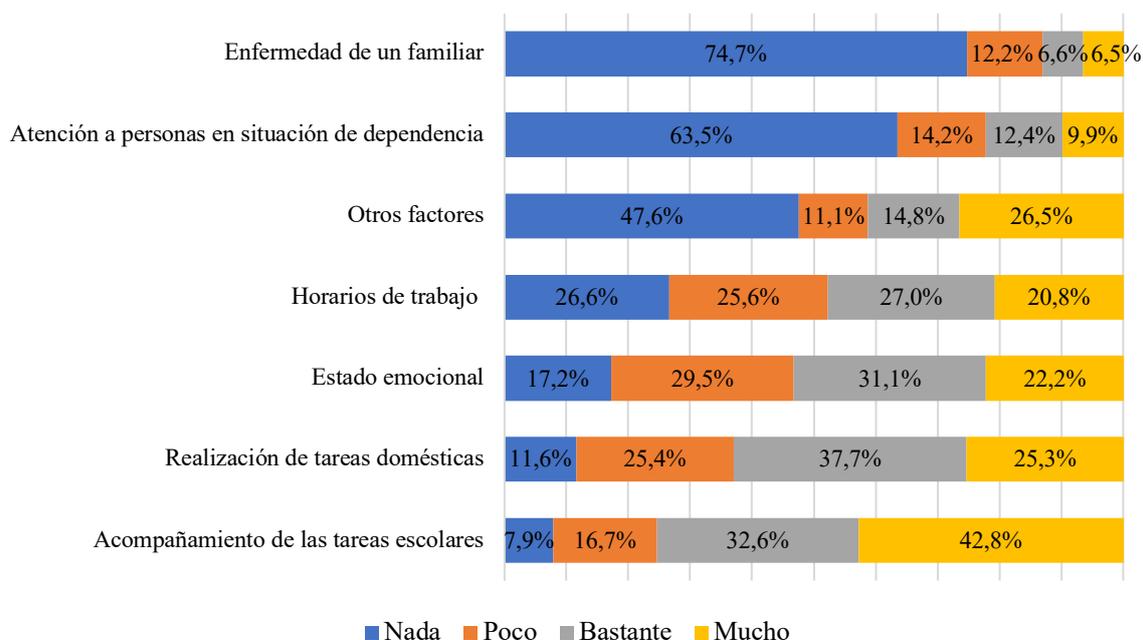
Figura 3. ¿Quién realizaba las siguientes actividades durante el confinamiento?

A la luz de los datos que se presentan, se evidencia que las principales dificultades para compaginar su vida personal, familiar y laboral están asociadas a la realización de tareas domésticas (afectando ‘mucho’ a las madres en un 26,8% y en el caso de los padres en un 15%) y al acompañamiento de las tareas escolares de sus hijos e hijas (complicando ‘mucho’ al 26,8% de las madres y al 15% de los padres); unas responsabilidades que además, y con mayor frecuencia, siempre han recaído en las madres (Cardús et al., 2003; Gálvez y Tirado, 2013; Obiol, 2012). Así, en este período se han agudizado situaciones que creíamos ya superadas.

### b) Factores limitantes en la conciliación

En el marco de los factores que dificultaron la conciliación de las familias con hijas e hijos en Educación Primaria durante el tiempo de confinamiento, surge con fuerza la cuestión de las relaciones

con el centro escolar y el acompañamiento en la realización de las tareas escolares. De hecho, este último elemento es señalado por el 42,8% de las personas encuestadas como muy limitante, y por el 32,6% como bastante limitante. Es, con diferencia, el elemento que más ha complicado la gestión de los tiempos familiares durante este período, superando a los horarios de trabajo o a la realización de tareas domésticas. Ante esta realidad se hace necesario recordar que en la etapa de confinamiento muchos padres y madres no han podido disponer de tiempo –y de conocimientos– para facilitar apoyo escolar a sus hijos (Roger García, 2020); y se ha dado por supuesto que los padres y madres tienen el tiempo y las capacidades pedagógicas para sustituir al profesorado. Este mismo autor recuerda que cuatro de cada diez niñas y niños viven en hogares que carecen de las condiciones básicas para el estudio, lo que ha dificultado todavía más la situación descrita.



**Figura 4. Durante el confinamiento, ¿en qué medida los siguientes factores dificultaron compaginar su vida laboral, familiar y personal?**

Cabe señalar que las madres han vivido el acompañamiento a las tareas escolares como un impedimento para la conciliación en mayor medida que los padres. Así, solo el 22,8% de ellas manifiesta no haber tenido –o haber tenido pocos– problemas de conciliación durante el confinamiento por este motivo, mientras que este porcentaje asciende al 35,3% en el caso de los padres. Por el contrario, son un 77,1% de las madres las que identifican este factor como determinante en sus problemas de conciliación frente al 64,7% de los padres que lo han vivido de la misma manera.

Tal y como se refleja en la Figura 3, hay 46 puntos porcentuales de diferencia entre la implicación de madres y padres en el acompañamiento de las tareas escolares de niñas y niños; siendo también una labor feminizada la referida al contacto con el centro educativo y el profesorado, con 54,2 puntos de diferencia entre ellas y ellos.

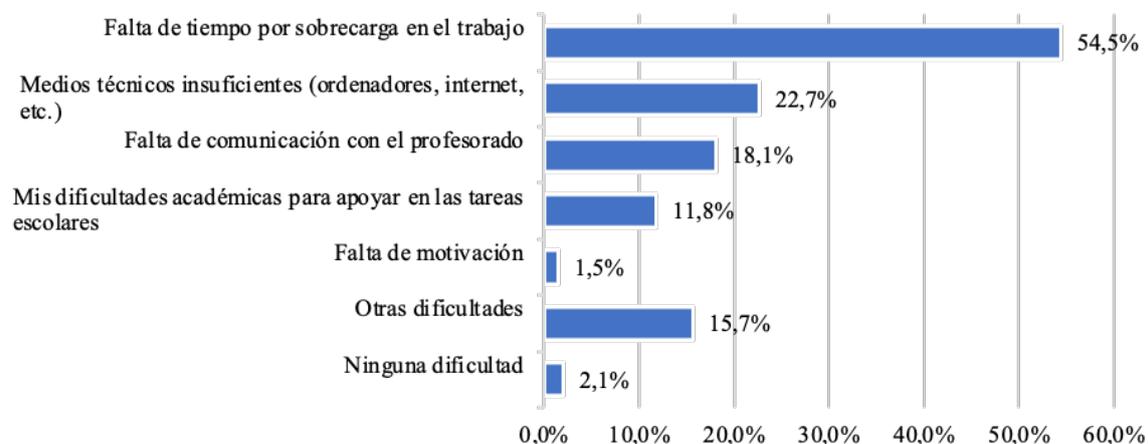
Así, cabe señalar que la presencia de las madres en el acompañamiento en la realización de deberes apenas sufre variación en función de su nivel de estudios (oscilan los porcentajes entre el 81,35% de madres sin estudios que asumen esta

función y el 83% de las que tienen estudios universitarios), ni en función del contexto de residencia (80,2% de madres de zona rural, 80,4% de zonas intermedias y 78,7% de zonas urbanas). Pero en el caso de los padres la implicación en el acompañamiento de las tareas escolares se incrementa a medida que aumenta el nivel de estudios (4,8% en aquellos sin estudios, 20,8% con estudios primarios, 38,5% FP superior y 47,2% en el caso de estudios universitarios) y nos acercamos a zonas urbanas (25,3% en rural y 38,9% en urbano). Por el contrario, el papel que ejercen los hermanos y hermanas mayores en esta labor es superior en las zonas rurales (13%) y disminuye en los núcleos más habitados (11,6%). Se observa una tendencia similar en lo referido al contacto con el centro escolar, aunque con una diferencia menos acusada entre las zonas intermedias (28,7% de los padres) y las zonas urbanas (28,4%), frente al rural (14,9%).

Si nos detenemos a analizar las causas que dificultaron el acompañamiento a la actividad escolar en casa durante el período de confinamiento comprobamos que la falta de tiempo por sobrecarga en el trabajo (54,5% de la muestra) es la opción más señalada; seguida, a bastante distancia porcentual (22,7%), por la ausencia de medios técnicos en el hogar (ordenadores, tablets, internet, etc.). Un 18,1% identifica la falta de comunicación con el profesorado como el elemento que más complicó el acompañamiento de hijas e hijos en

la realización de las tareas escolares, y un 11,8% de los progenitores encuestados reconoce limitaciones formativas para poder realizar este apoyo. Según Imbernón (2020), el acceso a las tecnologías, la falta de conocimientos y actitudes para utilizarlas también es señalado como un obstáculo importante para continuar el trabajo escolar desde los domicilios, incrementándose de forma clara la brecha de desigualdad en una sociedad crecientemente digitalizada. Cabe destacar que, en esta investigación, solo el 2,1% de la muestra afirma no haber tenido problemas para acompañar la actividad escolar en casa.

Estos resultados coinciden con los arrojados por estudios como el de Fernández et al., (2021), que señalan que casi la mitad de las familias de alumnado de escuela pública en España reconoce dificultades para adaptarse a la enseñanza no presencial debido a la escasez de recursos, carencia de conocimientos y problemas organizativos para compaginar todos los quehaceres, lo que ha generado frustración y sentimientos negativos. Este trabajo apunta al agravamiento de la situación en los hogares de alumnado con familiares desempleados durante el confinamiento. En la misma dirección apunta Rogero-García (2020), cuando destaca el incremento del estrés y la ansiedad no solo de las familias, sino también del alumnado y del profesorado por no poder desarrollar como quisieran el cometido encomendado.



**Figura 5. ¿Cuáles son las principales dificultades para acompañar la actividad escolar en casa?**

Las mayores diferencias porcentuales en los motivos señalados por padres y madres las encontramos en su propio nivel de formación, pues el 12,3% de las madres reconocen sus limitaciones académicas para apoyar a los hijos en las tareas escolares frente al 9,2% de los padres. También, la falta de comunicación con el profesorado es un aspecto señalado por el 23,5% de los padres frente al 17,2% de las madres.

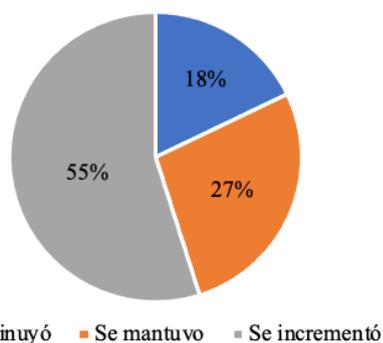
La zona de residencia se visibiliza como un factor que condiciona el tipo de dificultades destacadas. Así, en los contextos rurales subrayan las limitaciones académicas (19,9%) y la falta de medios técnicos como ordenadores, tablets o internet (30,8%); mientras que en las zonas intermedias y urbanas se concentran las respuestas en la falta de tiempo por sobrecarga de trabajo (57,5% y 56,2% respectivamente) y la falta de comunicación con el profesorado (17,1% y 19,5%, respectivamente).

Las familias con menores ingresos (menos de 950€ al mes) han sido las que han tenido mayores dificultades de comunicación con los centros educativos (42,3%), mientras que las de mayores ingresos concentran las dificultades en la falta de tiempo por sobrecarga en el trabajo (56,4% de los que ingresan entre 1501 y 2500 €; 67,7% de las familias que ingresan entre 2501 y 3500€ mensuales; y el 75,6% de las que disponen de más de 3500€ al mes).

En esta línea, estudios como el presentado por Fuentes et al. (2022), centrado en el impacto de la pandemia en los niños y niñas de familias vulnerables en la provincia de Barcelona, concluye que los mayores problemas en el confinamiento respecto del cambio de modalidad escolar presencial a no presencial fueron la ausencia de un espacio adecuado en el hogar para realizar las tareas escolares, la dificultad de las familias para acompañar, gestionar los tiempos y hacer un seguimiento de dichas tareas, así como problemas de acceso al material educativo y ausencia de competencias tecnológicas.

### c) La realidad del ocio familiar durante el confinamiento

El análisis de la percepción de los tiempos de ocio familiar compartido durante el confinamiento pone en evidencia un incremento del mismo en más de la mitad de las familias (55%), mientras que poco más de la cuarta parte de la muestra refiere no observar cambios substanciales; con todo, un 18% indica que su ocio familiar disminuyó. Estos datos están en sintonía con los trabajos de Belmonte et al. (2021a, 2021b), en los que se constata un aumento significativo del tiempo de ocio familiar durante el confinamiento.



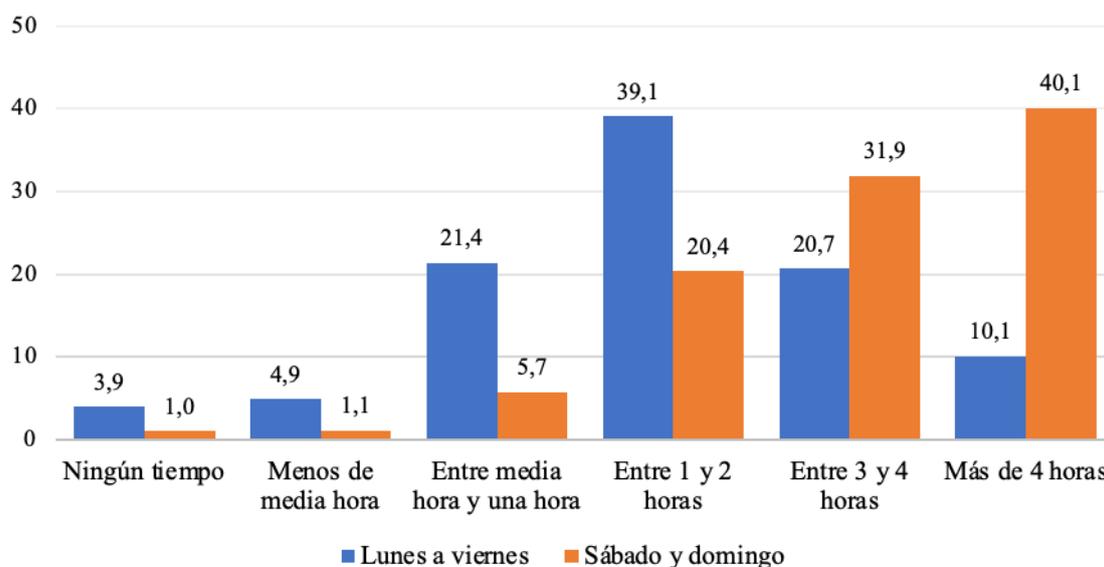
**Figura 6. Percepción de las familias sobre el tiempo de ocio familiar durante el confinamiento.**

Esta realidad puede deberse a los cambios provocados por la situación de emergencia sanitaria en los ritmos temporales de la ciudadanía, que impidieron salir de las viviendas excepto para

actividades consideradas esenciales; una circunstancia que facilitó una mayor disponibilidad de tiempo libre. A este respecto, los ERTE y el teletrabajo –que se incrementaron significativamente en España durante el confinamiento (Magaz-González y García-Tascón, 2020)– supusieron una reducción del tiempo dedicado a cuestiones laborales, aumentando su tiempo libre. A ello se suma el hecho de que –según se recoge en el informe de Sanmartín et al. (2020)– dos tercios de los jóvenes han gozado durante el confinamiento de más tiempo libre que antes de la pandemia. En definitiva, estas circunstancias posibilitaron una mayor disponibilidad de tiempo entre los miembros de la familia, aumentando las oportunidades para disfrutar de este tipo de ocio. En este sentido, señalan Andrés et al. (2021, p. 146) que para las familias ha supuesto un importante desafío “reconfigurar y reinventar los tiempos y espacios en casa” para desarrollar diferentes iniciativas de ocio con las y los más pequeños.

Si se realiza un análisis del tiempo que las familias han dedicado al ocio familiar, se observan claras diferencias entre los días laborables y los fines de semana (Figura 7), teniendo un claro protagonismo el ocio compartido los sábados y domingos. Así, más de un 70% de las personas encuestadas afirma que dedicaron más de tres horas al ocio familiar durante los fines de semana del confinamiento, lo que contrasta con el 31,8% que dedican el mismo tiempo de lunes a viernes. Por tanto, el ocio en familia ha aumentado, manteniendo la tendencia de concentrarse en los fines de semana, tal y como constatan distintas investigaciones pre-pandémicas (Lee et al., 2012; Offer, 2013; Valenzuela et al., 2021). Esta circunstancia puede deberse a un mayor número de responsabilidades durante la semana que limitan la disponibilidad de tiempo libre para dedicarlo a actividades lúdicas compartidas en familia.

Aparte de haber aumentado el tiempo de ocio familiar, los datos reflejan que la mayoría de las familias dieron mucha importancia a compartir tiempos lúdicos durante este período (77,9%) y que disfrutaron de ese tiempo de ocio juntos (94,7%). Además, un 68% afirma que el ocio familiar contribuyó a su crecimiento personal; percepciones y sentimientos que van en la misma línea que los constatados por Belmonte et al. (2021a) donde se evidencia la importancia del ocio en familia durante el confinamiento, pues lo consideraron muy necesario, divertido, voluntario, deseado y saludable. En la misma línea se sitúa el trabajo de Manzano-León et al. (2021) cuyos datos revelaron que las actividades de ocio familiar redujeron los niveles de ansiedad de los progenitores y la percepción de malestar físico-emocional de sus hijos



**Figura 7. Media de tiempo diario dedicado al ocio familiar durante el confinamiento: de lunes a viernes y sábados y domingos.**

e hijas. Por tanto, las familias son conscientes de los beneficios del ocio familiar durante el confinamiento, ya que contribuyó a mejorar la cohesión familiar (Harrington, 2014), favoreció la adaptabilidad familiar (Hodge et al., 2015), el desarrollo integral de cada uno de sus miembros (Williamson et al., 2019), así como el fortalecimiento de las relaciones intergeneracionales (Camarillo et al., 2020), entre otros.

## Conclusiones

El tiempo de confinamiento y las posteriores restricciones sociales brindaron la oportunidad de reflexionar respecto a determinadas prioridades personales y/o familiares, tales como: comprender y valorar las dinámicas en torno a las que se articulan los tiempos cotidianos, especialmente aquellas que se refieren a los tiempos de trabajo y de conciliación familiar; la importancia de recuperar tiempos para un ocio familiar compartido; reconocer el papel de la escuela en las estrategias de conciliación familiar así como evidenciar la importancia de los procesos educativos desarrollados fuera de los marcos escolares para todas las personas.

Un período en el que se manifestaron –aún más– las diferencias entre mujeres y hombres en materia de cuidados y corresponsabilidad; una brecha que acentuó las dificultades para una armónica conciliación laboral, personal y familiar especialmente para las mujeres, quienes asumieron más responsabilidades domésticas y de cuidado en el entorno familiar. A ello se sumó, en muchos casos, la permanencia en el hogar durante las horas de trabajo, compactando los diferentes tiempos sociales y complicando el binomio de las

dinámicas y rutinas laborales con las domésticas y de atención a la familia (Ritz, 2020). Así, el teletrabajo –pregonado durante mucho tiempo como la panacea para la conciliación laboral y familiar– reveló su imposibilidad para este fin en esas condiciones, resaltando la necesidad de reformular el sistema con el propósito de mejorar las políticas de conciliación e implementar medidas específicamente orientadas a la regulación de los horarios laborales y al fomento de la corresponsabilidad.

Un (desigual) ejercicio de corresponsabilidad que, en este período, trascendía al ámbito doméstico, pues –más allá de la carga de trabajo no remunerado– las familias han tenido que dar continuidad a las tareas y exigencias escolares con motivo del cierre de los centros educativos, trasladando a los hogares los problemas de las escuelas (Fernández et al., 2021). El proceso de aprendizaje requiere acompañamiento y orientación, de ahí que –en este escenario– la transición a una educación a distancia resultó compleja y desigual, y evidenció tres grandes brechas: digital, cognitiva y escolar, ya que las familias no partían del mismo punto ni disponían de los mismos medios, recursos y capacidades para afrontar el apoyo a las tareas escolares de sus hijos e hijas (Fernández-Río et al., 2021). Una circunstancia que supuso una carga de trabajo adicional para las madres, al ser ellas quienes –en mayor medida– se encargaron de este acompañamiento. De ahí que pueda hablarse ya de una “triple o cuádruple jornada y de un regreso a una era anterior a la época industrial, donde las mujeres cuidaban y trabajan al mismo tiempo, en el mismo lugar” (Ritz, 2020, p. 21). Un problema –el de la ubicuidad– que eclosionó con una sobrecarga de trabajo/s y con la falta

de paridad en la asunción de este tipo de tareas, provocando situaciones de estrés y ansiedad con notables consecuencias en el estado de salud y el bienestar de las mujeres; por esta razón, declararon sentirse más insatisfechas con la distribución de los tiempos, las responsabilidades familiares y el impacto en sus rutinas laborales, al tener que posponer –y prolongar– sus jornadas de trabajo al momento en que sus hijos e hijas dormían con el fin de evitar interrupciones.

Además, es indiscutible que la pandemia derivada de la COVID-19 alteró muchos aspectos de la vida diaria, entre ellos se redujeron los tiempos de desplazamiento al lugar de trabajo y se incrementó la permanencia en el hogar. Esta circunstancia posibilitó –para lo bueno y lo malo– el reencuentro con todos los miembros de la unidad familiar y propició la adquisición de nuevos hábitos en las relaciones paternofiliales, promoviendo momentos familiares de calidad alrededor de

experiencias de ocio compartidas, al entenderlas como experiencias gratificantes que repercutían favorablemente en la salud y el bienestar de todos. Razón por la cual se anteponían a los tiempos de ocio personal, por considerarlo como una oportunidad para forjar una identidad propia y colectiva (Shannon, 2021).

Finalmente, y aun reconociendo la potencialidad del estudio, no podemos obviar algunas de sus limitaciones, condicionado por la época en la que se aplicó el cuestionario online y que –consecuentemente– derivó en una sobrerrepresentación de familias con recursos y competencias digitales; de ahí la necesidad de ampliar –y completar– el estudio con otros perfiles familiares, incorporar la perspectiva de la infancia en relación a sus tiempos de ocio así como analizar el impacto que estas prácticas de ocio familiar compartido han tenido en las dinámicas y rutinas cotidianas en aras de mejorar el bienestar individual y/o colectivo.

## Notas

- <sup>1</sup> Nomenclatura de las Unidades Territoriales Estadísticas (*Nomenclature des Unités Territoriales Statistiques*). Se trata de una serie de demarcaciones territoriales y administrativas diseñadas por la Unión Europea con fines analíticos y estadísticos que establece diferentes niveles jerárquicos en su distribución. En el caso de España, se trata de agregaciones geográficas de diferentes Comunidades Autónomas según criterios de proximidad y similitud sociodemográfica.
- <sup>2</sup> Aunque no es posible establecer una comparación directa, tomando como referencia las Estadísticas de Educación y Formación (CNED-2014) del INE, el porcentaje de personas con estudios universitarios es sensiblemente superior en la muestra obtenida.

## Referencias bibliográficas

- Alcañiz, M. (2015). Género con clase: la conciliación desigual de la vida laboral y familiar. *Revista Española de Sociología*, 23, 29-55. <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65362>
- Andrés, C., Rodrigo, M. P. y Valdivia, P. (2021). El ocio en la primera infancia desde un enfoque humanista en tiempos de pandemia. *EDETANIA*, 60, 143-164. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2021.60.947](https://doi.org/10.46583/edetania_2021.60.947)
- Balbo, L. (1978). La doppia presenza. *Inchiesta*, 32.
- Belmonte, M. L., Álvarez-Muñoz, J. S. y Hernández, M. Á. (2021a). Beneficios del ocio familiar durante el confinamiento. *Psicoperspectivas*, 20(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue3-fulltext-2364>
- Belmonte, M. L., Álvarez, J. S. y Hernández-Prados, M.ª Á. (2021b). TIC y ocio familiar durante el confinamiento: agentes involucrados. *Texto libre: linguagem e tecnologia*, 14(2), 1-14. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33938>
- Buitrago, F., Ciurana, R., Fernández, M. C. y Tizón, J. L. (2020). Pandemia de la covid-19 y salud mental: reflexiones iniciales desde la atención primaria de salud española. *Atención primaria*, 53(1), 89-101. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.06.006>
- Caballo, M. B., Varela, L. y Martínez, R. (2020). La educación familiar del ocio: una responsabilidad compartida. En J. A. Caride, M. B. Caballo y R. Gradaílle (Coords.), *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes* (pp. 123-138). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16264-07>
- Camarillo, L. N., Stodolska, M. y Berdychevsky, L. (2020). Leisure among second-generation Mexican-American youth residing in underprivileged communities in Southern California. *Leisure Sciences*, 45(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/01490400.2020.1813664>
- Cardús, S., Pérez, C. y Morral, S. (2003). *Propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars, escolars i laborals. Informe final*. Generalitat de Catalunya.
- Carrasco, C. (2013). El cuidado como eje vertebrador de una nueva economía. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31(1), 39-56. [https://doi.org/10.5209/rev\\_CRLA.2013.v31.n1.41627](https://doi.org/10.5209/rev_CRLA.2013.v31.n1.41627)

- Carrasquer, P. (2013). El redescubrimiento del trabajo de cuidados: algunas reflexiones desde la sociología. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 31(1), 91-113. [https://doi.org/10.5209/rev\\_CRLA.2013.v31.n1.41633](https://doi.org/10.5209/rev_CRLA.2013.v31.n1.41633)
- Cuenca, M. (2014). Ocio Valioso. Documentos de Estudios de Ocio, 52. Universidad de Deusto.
- Fernández, M.-J., Pérez, L. y Sánchez, S. (2021). Escuela pública y COVID-19: dificultades sociofamiliares de educación en confinamiento. *Publicaciones*, 57(3), 463-479. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v57i3.15981>
- Fernández-Río, J., López-Aguado, M., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. y Manso-Ayuso, J. (2021). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus: una investigación sobre profesorado y familias. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 351-360. <https://doi.org/10.5209/rced.74389>
- Fernollar-Cortés, J., Jiménez, O., Ruíz-García, A. y Resurrección, D. (2021). Gender Differences in Psychological impact of the confinement during the covid-19 outbreak in Spain: a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 12, 682860. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.682860>
- Fuentes-Peláez, N., Rabassa, J., Crous, G. y Lapadula, M. C. (2022). El impacto de la pandemia del Covid-19 en las necesidades de los niños, niñas y adolescentes y sus familias en situación de riesgo en la provincia de Barcelona. *Sociedad e Infancias*, 6(1), 55-66. <https://doi.org/10.5209/soci.78274>
- Gálvez, A. y Tirado, F. J. (2013). Conciliación y género. En B. Cavia, A. Gálvez, M. Martínez y F. J. Tirado (Comps.), *Género i treball*. Universitat Oberta de Catalunya.
- García, C. (2017). El impacto de la crisis económica en la pobreza de tiempo y la desigualdad de género. *Arbor*, 193(784): a382. <https://doi.org/10.3989/arbor.2017.784n2005>
- González, M. J. y Cuenca, C. (2020). Pandemia sanitaria y doméstica. El reparto de las tareas del hogar en tiempos del Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(4), 28-34. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i4.34644>
- Gottzén, L. (2009). Managing Time and childcare in dual-earner families: unforeseen consequences of household strategies. *Acta Sociologica* 52(2), 162-175. <https://doi.org/10.1177/0001699309104003>
- Haar, J. M., Ruso, M., Suñe, A. y Ollier-Malaterre, A. (2014). Outcomes of work-life balance on job satisfaction, life satisfaction and mental health: A study across seven cultures. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 361-373. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.010>
- Harrington, M. (2014). Practices and meaning of purposive family leisure among working- and middle-class families. *Leisure Studies*, 34(4), 471-486. <https://doi.org/10.1080/02614367.2014.938767>
- Hodge, C., Bocarro, J. N., Henderson, K. A., Zabriskie, R., Parcel, T. L. y Kanters, M. A. (2015). Family leisure. *Journal of Leisure Research*, 47(5), <https://doi.org/10.18666/jlr-2015-v47-i5-5705>
- Imbernón, F. (2020). Educació a casa més enllà del confinament. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 2020, 396-401.
- Izquierdo, M. J. (1998). *El malestar en la desigualdad*. Cátedra.
- Janssens, A. (1997). The rise and decline of male breadwinner family? An overview of the debate. *International Review of Social History*, 42(S5), 1-23. <https://doi.org/10.1017/S002085900014774>
- Jiménez, A. y Gómez, V. (2015). Conciliando trabajo-familia: análisis desde la perspectiva de género. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 11(2), 289-302. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2015.0002.09>
- Jiménez, A. y Moyano, E. (2008). Factores laborales de equilibrio entre trabajo y familia: medios para mejorar la calidad de vida. *Universum*, 23(1), 116-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762008000100007>
- Lewis, H. (2020, marzo 19). The coronavirus is a disaster for feminism. Pandemics affect men and women differently. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/international/archive/2020/03/feminism-womens-rights-coronavirus-covid19/608302/>
- Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Aguilar-Parra, J. M. y Herranz-Hernández, R. (2021). Gamification and family leisure to alleviate the psychological impact of confinement due to COVID-19. *Children & Society*, 36(4), 433-449. <https://doi.org/10.1111/chso.12495>
- Méda, D. (2002). *El tiempo de las mujeres. Conciliación entre la vida familiar y profesional de hombres y mujeres*. Narcea.
- Moreno, A. (2011). La conciliación laboral y familiar en el modelo de flexibilidad en España desde una perspectiva de género. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 1, 89-111. <https://doi.org/10.5944/comunitania.1.5>
- Moreno, S., Ajenjo, M. y Borrás, V. (2018). La masculinización del tiempo dedicado al trabajo doméstico rutinario. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 163, 41-58. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.163.41>
- Obiol, S. (2012). El cambio familiar y el proceso educativo. En J. Beltrán y F. J. Hernández (Coords.), *Sociología de la Educación* (pp. 75-99). McGraw-Hill.
- Ochoa, M. R. (2020). *Conciliación familiar y laboral en Lekumberri/Larraun. Una aproximación etnográfica*. Universidad Pública de Navarra.
- OIT (2009). *Trabajo y familia: hacia nuevas formas de conciliación con corresponsabilidad* [PDF]. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---gender/documents/publication/wcms\\_111376.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---gender/documents/publication/wcms_111376.pdf)

- Papí, N. (2008). La conciliación de la vida laboral y familiar como proyecto de calidad de vida desde la igualdad. *Revista Española de Sociología*, 5, 91-107.
- Rimbau-Gilbert, E. (2020). ¿Cuál es el posible efecto del teletrabajo preferente sobre el reparto de tareas domésticas entre hombres y mujeres? *Noticias Cielo*, 5, 1-5. [PDF] [http://www.cielolaboral.com/wpcontent/uploads/2020/05/rimbau\\_noticias\\_cielo\\_n5\\_2020.pdf](http://www.cielolaboral.com/wpcontent/uploads/2020/05/rimbau_noticias_cielo_n5_2020.pdf)
- Ritz, M. (2020). *Aprendizajes de las medidas de conciliación europeas con enfoque de género frente a la Covid-19*. EUROsocial.
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación\_RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, 174-182. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>.
- Ruiz-Frutos, C. y Gómez-Salgado, J. (2021). Efectos de la pandemia por Covid-19 en la salud mental de la población trabajadora. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 24(1), 6-11. <https://doi.org/10.12961/apr.2021.24.01.01>
- Salido, O. (2007). La conciliación de la vida familiar y laboral en España: hacia un nuevo equilibrio de bienestar. En M. A. Carbonero y S. Levin (Comp.), *Entre familia y trabajo: relaciones, conflictos y políticas de género en Europa y América Latina* (pp. 277-306). Homosapiens.
- Sanz, E., Sáenz de Jubera, M. y Cano, R. (2018). Actitudes de padres e hijos hacia un ocio compartido en familia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 59-70. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.32.05](https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.05)
- Shannon, C.S. (2021). Constructing “family” leisure as a context for ‘doing’ and ‘displaying’ family. En D.E. Trussell y R. Jeanes (Eds.), *Families, sport, leisure and social justice: from protest to progress* (pp. 18-29). Routledge.
- Tobío, C. (2005). *Madres que trabajan: dilemas y estrategias*. Cátedra.
- Valdivia, N. (2018). *Relación entre bienestar personal y conciliación laboral-familiar*. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <http://hdl.handle.net/10553/96853>.
- Williamson, M., Zabriskie, R., Townsend, J., Ward, P., Fellingham, G. y Kuznetsova, I. (2019). The contribution of family leisure to family functioning and family satisfaction among urban Russian families. *Annals of Leisure Research*, 22(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/11745398.2019.1609367>

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Caballo, M. B., Gradaílle, R. y Martínez, R. (2023). Conciliación familiar de los tiempos cotidianos con hijos e hijas en educación primaria: impactos del confinamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43 31-45. DOI:10.7179/PSRI\_2023.43.02

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Belén Caballo Villar.** Dpto. de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación-Campus Vida, despacho n.º 42, C.P. 15782, Universidade de Santiago de Compostela. [belen.caballo@usc.es](mailto:belen.caballo@usc.es)

**Rita Gradaílle Pernas.** Dpto. de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación-Campus Vida, despacho n.º 43, C.P. 15782, Universidade de Santiago de Compostela. [rita.gradaille@usc.es](mailto:rita.gradaille@usc.es)

**Rubén Martínez García.** Dpto. de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación-Campus Vida, C.P. 15782, Universidade de Santiago de Compostela. [ruben.martinez.garcia@usc.es](mailto:ruben.martinez.garcia@usc.es)

**PERFIL ACADÉMICO****MARÍA BELÉN CABALLO VILLAR**

<https://orcid.org/0000-0001-8219-431X>

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (USC), con Premio Extraordinario de Doctorado (1997) y Licenciatura (1991). Profesora titular de Pedagogía Social y miembro del grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea), reconocido como Grupo de Referencia Competitiva en el Sistema Universitario Gallego. Centra sus líneas de investigación y publicaciones en las siguientes temáticas: Pedagogía-Educación Social, políticas socioeducativas y desarrollo comunitario local, ciudades educadoras, tiempos educativos y tiempos sociales, y pedagogía del ocio.

**RITA GRADAÍLLE PERNAS**

<https://orcid.org/0000-0002-9774-8431>

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (USC), con Premio Extraordinario de Doctorado (2003) y Licenciatura (1997). Ha realizado un Máster en Género y Educación Social (2003) y 15 estancias pre y postdoctorales nacionales e internacionales. Es profesora de Pedagogía Social y miembro del grupo SEPA-interea de la USC. Reconocida como trayectoria investigadora destacada 'Manuel Colmeiro' (Xunta de Galicia, 2009). Sus publicaciones y líneas de investigación se centran en: Pedagogía-Educación Social, Tiempos educativos y tiempos sociales, Pedagogía del ocio, Políticas socioeducativas y desarrollo comunitario, Género y derechos humanos.

**RUBÉN MARTÍNEZ GARCÍA**

<https://orcid.org/0000-0002-0641-4023>

Doctor en Educación, licenciado en Psicopedagogía y Diplomado en Magisterio de Educación Primaria, todas ellas por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Además cuenta con dos másteres universitarios oficiales, uno en Dirección de Actividades Educativas en la Naturaleza y otro en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario, también por la misma universidad. Es colaborador externo en el grupo de investigación SEPA-interea, adscrito al Departamento de Pedagogía y Didáctica de la USC y actualmente ejerce como funcionario de carrera del cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Primaria. Sus líneas de investigación son: tiempos educativos y sociales, educación del ocio y educación y naturaleza.



## **Derecho al ocio de la infancia y ocio familiar en el confinamiento: aprendizajes y desafíos**

**Children's right to leisure and family leisure in lockdown:  
learnings and challenges**

**Direito ao lazer da infância e lazer da familia no confinamento:  
aprendizados e desafios**

Lara VARELA-GARROTE\*, Raúl FRAGUELA-VALE\*, Laura VARELA CRESPO\*\*  
y Miriam CARRETERO-GARCÍA\*

\*Universidad de A Coruña,

\*\*Universidade de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 08.III.2023

Fecha de revisión: 26.IV.2023

Fecha de aceptación: 11.V.2023

### **PALABRAS CLAVE:**

Educación del ocio;  
necesidades de la  
infancia;  
COVID-19;  
conciliación familiar y  
laboral;  
confinamiento.

**RESUMEN:** El objetivo de este trabajo es estudiar la relación entre el ocio y la conciliación de las familias durante el confinamiento, analizando la función desempeñada por las instituciones educativas y los cambios experimentados en el ocio infantil durante la pandemia. Este estudio presenta un carácter exploratorio en el que se utiliza un diseño cualitativo a través de la entrevista en profundidad semiestructurada y se realiza un análisis basado en procesos tanto inductivos como deductivos, mediante el programa para el análisis cualitativo ATLAS.ti. Para la realización del estudio se seleccionó a un grupo de 11 personas expertas (72,7% mujeres) vinculadas al análisis y/o puesta en marcha de servicios de apoyo a las familias y actividades de ocio de la infancia. Los resultados indican que el ocio familiar durante el confinamiento supuso un aumento del tiempo compartido, de la realización de actividades en común y una mejora del conocimiento mutuo, pero también un incremento del uso de pantallas y una mayor conflictividad en la convivencia en las familias con adolescentes. Respecto al ocio de la

### CONTACTO CON LOS AUTORES

Lara Varela Garrote. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Campus de Elviña, s/n. 15071. A Coruña. España. [lara.varela@udc.es](mailto:lara.varela@udc.es)

### FINANCIACIÓN

Proyecto "CON\_TIEMPOS": "Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales" (RTI2018-094764-B-I00), financiado a través de la convocatoria de 2018 de Proyectos de I+D+i Retos Investigación del Programa Estatal de I+D+i orientada a los retos de la sociedad". Entidad financiera: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España) y Fondos FEDER de la Unión Europea (más información sobre el proyecto en: <https://www.sepa.gal/proyectos/activos/143-educacion-y-conciliacion-para-la-equidad-en-los-tiempos-escolares-familiares-y-sociales-de-la-infancia.html>).

	<p>infancia tras el confinamiento, se detecta una mayor valoración de las actividades al aire libre y en el medio natural y un ocio festivo en grupo más reducidos, pero también un incremento del coste de las actividades y una gran demanda de las familias en cuestiones de apoyo psicológico-emocional a la infancia. La valoración del papel de las instituciones durante la pandemia es negativa, identificándose un sentimiento de abandono de las familias y de las empresas en materia de ocio. Se concluye que durante este periodo tuvieron lugar cambios y aprendizajes en las dinámicas familiares respecto al ocio, lo que nos permite conocer las prioridades y necesidades de las familias abriendo una posible línea de investigación para estudiar si estas modificaciones han venido para quedarse.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b>                  Leisure education;                  childhood education;                  COVID-19;                  Work-life balance;                  lockdown.</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> This paper aims to study the relationship between leisure and family work-life balance during the COVID-19 lockdown, analysing the educational institutions' role and the changes in children's leisure experiences during the pandemic. Using the ATLAS.ti software, this exploratory study uses a qualitative design through a semi-structured in-depth interview and an analysis based on inductive and deductive processes. A group of 11 experts (72.7% women) involved in the analysis and/or implementation of family support services and children's leisure activities were selected for the study. Results show that family leisure during the COVID-19 lockdown involved an increase in time spent together and in shared activities and an improvement in mutual knowledge, but also a rise in screen use and more conflicts in the coexistence of families with adolescents. Concerning children's leisure time after lockdown, a greater appreciation of outdoor activities and activities in natural settings is detected, as well as festive leisure in smaller groups, but also an increase in the activities' cost and considerable demand from families of psychological and emotional support for children. Finally, the assessment of institutions' role during the COVID-19 pandemic was negative, identifying an abandonment feeling by families and companies from the government in leisure. However, it is concluded that during this period, changes and learning took place in leisure family dynamics, which allows us to understand the priorities and needs of families, opening up a possible line of research to study whether these changes are here to stay.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b>                  Educação para o lazer;                  necessidades da infância;                  COVID-19;                  conciliação trabalho-família;                  confinamento.</p>	<p><b>RESUMO:</b> O objetivo deste trabalho é estudar a relação entre o lazer e a conciliação familiar durante o confinamento, analisando o papel desempenhado pelas instituições de ensino e as mudanças vividas no lazer infantil durante a pandemia. Este estudo apresenta um caráter exploratório em que se utiliza um delineamento qualitativo por meio de entrevista semiestruturada em profundidade e realiza uma análise qualitativa com base em processos indutivos e dedutivos, utilizando o programa ATLAS.ti. Para a realização do estudo, foi selecionado um grupo de 11 especialistas (72,7% mulheres) vinculados à análise e/ou implementação de serviços de apoio às famílias e atividades de lazer para crianças. Os resultados indicam que o lazer familiar durante o confinamento significou um aumento do tempo compartilhado, da realização de atividades em comum e uma melhoria do conhecimento mútuo, mas também um aumento do uso de ecrãs e um maior conflito na convivência em famílias com adolescentes. Em relação ao lazer infantil após o confinamento, consta uma maior valorização das atividades ao ar livre e em ambiente natural, assim como um menor lazer festivo em grupo, mas também um aumento do custo das atividades e uma grande procura das mesmas famílias em matéria de apoio psicológico-emocional para as crianças. A avaliação do papel das instituições durante a pandemia é negativa, identificando-se um sentimento de abandono por parte das famílias e das empresas em termos de lazer. Conclui-se que neste período ocorreram mudanças e aprendizagens na dinâmica familiar quanto ao lazer, o que nos permite conhecer as prioridades e as necessidades das famílias, abrindo uma possível linha de pesquisa para estudar se essas modificações vieram para ficar.</p>

## Introducción

La Convención de los Derechos del Niño (1989), en su artículo 31, explicita el derecho de la infancia al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades de carácter cultural y artístico. Sin embargo, las sociedades apresuradas en las que vivimos dificultan el cumplimiento de estos principios relacionados con el derecho al ocio y el bienestar infantil. Paradójicamente, aunque uno de los mayores deseos de la infancia sea tener tiempo de juego no estructurado, autónomo y libre (Caballo, 2009), la evolución de sus ritmos de vida es cada vez más preocupante: la infancia se ve obligada a

renunciar diariamente a los derechos mencionados para adaptarse a los estilos de vida adultos. Especialmente en las ciudades aceleradas, la infancia no participa en la elección de los tiempos y actividades que deberían garantizar su salud y bienestar, surgiendo diversos problemas que la perjudican, especialmente de tipo emocional.

El juego libre durante el ocio y al aire libre es uno de los momentos en que la infancia consigue satisfacer sus necesidades para el descanso, donde encuentran diversión y desarrollo personal, funciones fundamentales del ocio indicadas hace ya varias décadas por Dumazedier (1974). Estas funciones se vinculan de forma directa con

aspectos psicológicos y protegen a la infancia de trastornos físicos y nerviosos, compensando la rutina diaria y promoviendo la creatividad (Lazcano y Madariaga, 2016). Pero este juego tiene cada vez menos tiempo en la vida de una infancia que vive apresurada y confinada (aún fuera de los tiempos pandémicos), entre el ocio dentro del hogar y las múltiples actividades extraescolares dirigidas por adultos (Caballo et al., 2012; Fraguera-Vale et al., 2013; Fraguera et al., 2011).

Esta hiperinstitucionalización del tiempo libre trae consecuencias negativas para el bienestar de la infancia, dado que el ocio no cumple su función compensadora de otras facetas de la vida diaria, precisamente por cómo se vive, se decide y se percibe, y hace que emerjan diversas problemáticas infantiles relacionadas con la salud como el estrés, la ansiedad, la inseguridad, el miedo o la insatisfacción, entre otros (Sanz Cano, 2019).

La pandemia de COVID-19 supuso un desafío sin precedentes para la infancia y sus referentes adultos (Andrés Viloria et al., 2021) que afectó de forma importante a la vivencia del ocio. Si en tiempos prepandemia el ocio de la infancia ya carecía de la atención necesaria, durante el confinamiento derivado de la COVID-19 ocupó un lugar residual entre las preocupaciones educativas y sociales del momento. El principal foco de atención de las familias y de las autoridades educativas fue el mantenimiento de la enseñanza online y la reducción del impacto curricular como consecuencia de la no asistencia a las aulas (Varela et al., 2021). En el contexto actual, las familias continúan sin disponer de tiempo ni recursos formativos para acompañar el ocio que necesitan sus hijos e hijas, desequilibrándose la balanza entre el ocio libre y el institucionalizado, sobreocupándose los tiempos libres con actividades dirigidas y obligatorias.

En el periodo de confinamiento la dimensión curricular de la vida escolar constituyó el eje central –y casi único– de la atención pedagógica a las familias, descuidando otros aspectos centrales para el bienestar infantil. La promoción y conexión entre aprendizajes pasó de ser una tarea compartida por diferentes agentes educativos (familias, docentes, profesionales del ocio y tiempo libre), a constituir una responsabilidad exclusiva de los entornos familiares, evidenciándose la existencia de notables desigualdades en el acompañamiento a la infancia en función del tipo de trabajo de los progenitores, del nivel de estudios, del género, etc. (Gómez-Arteta et al., 2021; Servetto et al., 2022).

Organismos internacionales como UNICEF (2020), advirtieron de las desigualdades que el escenario pandémico podía generar y de la necesidad de articular medidas que garantizaran una educación de calidad para todos. El cierre de las

escuelas supuso problemas no solo en términos académicos, sino también la pérdida de uno de los principales mecanismos de socialización de la infancia, el acceso a una alimentación equilibrada en los comedores escolares para muchas familias y un lugar para detectar situaciones de desprotección. Se indicaba igualmente que la falta de socialización y la imposibilidad de acceder a actividades de ocio podía generar importantes repercusiones en la salud física y emocional de la infancia.

En este marco de no presencialidad en los entornos escolares y extraescolares, la socialización quedó reducida al ámbito privado adquiriendo la ocupación del tiempo libre un lugar relevante en la vida cotidiana familiar, haciendo necesario dotar de sentido y contenido al tiempo en el hogar no destinado a otras responsabilidades domésticas, laborales o escolares. En consecuencia, la pandemia de COVID-19 y las medidas de aislamiento supusieron una alteración de los tiempos de ocio de la infancia, incrementándose además las dificultades de conciliación de la vida familiar y laboral, especialmente para las familias con hijas e hijos (Varela Crespo y Gradaille Pernas, 2021).

El confinamiento representó así un nuevo escenario de gestión de los tiempos no experimentado previamente, confluyendo en un mismo espacio las tareas escolares, domésticas, las obligaciones laborales, la convivencia, el descanso y la ocupación de los tiempos libres (Álvarez Muñoz et al., 2023). Una situación de enorme complejidad para las familias, especialmente para las mujeres, quienes reafirmaron una vez más su rol de “malabaristas de la vida” (Amoroso Miranda et al., 2003), conciliando jornadas interminables en donde trabajo y cuidados confluían sin cesar. La carga de obligaciones a afrontar (teletrabajo, seguimiento escolar, etc.) y la falta de corresponsabilidad en los cuidados limitó el disfrute de los tiempos cotidianos en condiciones de igualdad. Según Jurado Guerrero et al. (2021), fueron las familias de personas con bajos niveles formativos y nacidas en el extranjero quienes experimentaron el mayor aumento de las tareas de cuidado y la reducción de sus recursos económicos. Las primeras, tras el incremento de los cuidados de mayores dependientes y las segundas de menores, asumiendo en ambos casos las mujeres estos retos.

Además, en este escenario pandémico, la institución familiar, que ya es tradicionalmente un agente de primer orden en la construcción del ocio de sus miembros dada su potencialidad para hacer del tiempo compartido un tiempo educativo y valioso (Sanz et al., 2018), adquirió mayor relevancia. La “comunidad de ocios” que es la familia (Fougeyrollas, 1971, citado en Caride Gómez, 2014), pasó a serlo exclusivamente dentro de

su hogar, limitada por la falta de contacto social externo y la restricción de movimientos, que actuaron como factores estresantes y limitantes. En estas circunstancias, si se toma como referencia la clásica conceptualización de Trilla (1999), conviene subrayar las tres condiciones necesarias para que una actividad pueda ser considerada vivencia de ocio: que sea libremente elegida y ejecutada, que tenga una finalidad en sí misma y que resulte placentera. La primera condición ya no se cumplía en el período anterior al confinamiento, ni se cumple actualmente, debido a que las jornadas escolares son cada vez más largas y las familias necesitan conciliar sus tiempos al término de estas. El horario laboral de los progenitores es una referencia prioritaria a la hora de elegir las actividades de la infancia, quedando en muchas ocasiones las preferencias de la infancia en un segundo plano. Por otro lado, los tiempos de desplazamiento y las tareas escolares suponen factores limitantes en esta libre elección y disposición del tiempo (Fraguela et al., 2018). Durante el confinamiento, esta primera condición se vio igualmente transgredida dado que la capacidad de decisión de los adultos y del colectivo infantil se limitó al hogar y al reducido grupo de las personas convivientes.

Pese a las limitaciones y restricciones, el ocio familiar constituyó también una valiosa oportunidad de convivencia y aprendizajes compartidos. El aumento de la dimensión comunicativa y relacional de las familias, la mejora del clima de convivencia, la recuperación de actividades con cierta nostalgia (juegos de mesa, manualidades, etc.), la diversión y el disfrute, etc., estuvieron también presentes en el confinamiento en muchas familias como contrapunto a la imagen negativa del ocio familiar durante este período (Belmonte et al., 2021). Muchos de los beneficios tradicionalmente asociados al ocio familiar como la mayor cohesión, la comunicación familiar o la mejora de los vínculos emocionales (Hodge et al., 2015), se manifestaron directamente durante el confinamiento. Además de los procesos que se produjeron durante esos meses y del tiempo posterior de progresiva recuperación de la normalidad, se pueden obtener interesantes aprendizajes respecto al derecho al ocio en la infancia, dado que el contexto de aislamiento configuró una situación en la que la gran mayoría de los servicios de atención a la infancia dejaron de prestarse y las familias tuvieron que buscar recursos alternativos para seguir conciliando su vida familiar y laboral.

## 1. Justificación y objetivos

Dado que el ajuste de los tiempos libres de la infancia y la disponibilidad de los adultos es uno de los puntos de conflicto entre el derecho al ocio

de los menores y la necesidad de conciliación de sus familias, el objetivo de este trabajo es estudiar la relación entre el ocio y la conciliación de las familias durante el confinamiento, analizando la función desempeñada por las instituciones educativas y los cambios experimentados en el ocio infantil durante la pandemia. Para ello, se toma como referencia la visión de personas expertas que, por su desempeño laboral o su liderazgo en entidades relacionadas con la atención o el estudio de la vida familiar, estuvieron en contacto directo con las familias y son conocedoras de primera mano del fenómeno estudiado.

## 2. Metodología

En este trabajo se desarrolla un estudio de corte cualitativo a través de entrevista a informantes clave en la temática del ocio y la conciliación de la vida familiar y laboral.

### *Diseño*

Este estudio presenta un carácter exploratorio en el que se utiliza un diseño cualitativo a través de la entrevista semiestructurada y se realiza un análisis basado en procesos tanto inductivos como deductivos. Este tipo de diseños son especialmente adecuados cuando no se cuenta con un gran volumen de trabajos de investigación previos y se pretende profundizar en una temática concreta. Se trata de un enfoque metodológico que se adecúa al problema de estudio centrado en el análisis de la relación entre la conciliación de la vida familiar y laboral y el ocio de la infancia desde la perspectiva de los derechos de los niños y niñas.

### *Participantes*

Para la realización del estudio, se seleccionó a un grupo de personas expertas vinculadas al análisis y/o puesta en marcha de servicios de apoyo a las familias y actividades de ocio de la infancia. Los criterios de inclusión se basaron en su función de representación de instituciones que gestionasen actividades o realizasen estudios sobre los servicios de apoyo a las familias o la participación infantil y juvenil en ocio durante el período de confinamiento debido al COVID-19 y el proceso de posterior desescalada. Aunque parezcan temáticas distintas, en estas edades existe confluencia entre ellas, de forma que una parte importante de los servicios de apoyo a las familias son actividades destinadas a la ocupación del ocio de la infancia. Para la selección de las personas participantes se intentó conseguir informantes de ambos géneros y pertenecientes a instituciones

con ámbitos de influencia distintos (internacional, nacional y local), para contar con perspectivas lo más diversas y complementarias posible.

En el proceder metodológico se diseñó una matriz de participantes para garantizar que las características de las personas informantes respondieran a

la diversidad de perspectivas requeridas. Teniendo en cuenta los criterios generales anteriormente indicados, se comenzó el proceso de contacto con las instituciones, que dio como resultado un total de 11 participantes en el estudio, con las características descritas en la Tabla 1.

**Tabla 1. Características de los informantes y categorías de inclusión en el estudio**

Sexo	Función	Entidad	Características de la entidad	Categoría inclusión
Mujer	Jefa de proyectos	Laboratorio	Fundación que trabaja por la transformación educativa	1
Hombre	Investigador	Instituto	Instituto internacional que estudia y promueve proyectos para la infancia	1
Mujer	Investigadora	Instituto	Instituto internacional que estudia y promueve proyectos para la infancia	1
Hombre	Presidente	Confederación	Confederación de AMPAS	2
Mujer	Presidenta	Confederación	Confederación de AMPAS	2
Mujer	Fundadora	Asociación	Asociación de madres	2
Mujer	Coordinadora Infancia y Adolescencia	Administración Pública	Ayuntamiento de más de 180000 habitantes	3
Mujer	Directora	Administración Pública	Colegio Público Integrado	3
Hombre	Presidente	Empresa	Agrupación empresas	4
Mujer	Responsable Plan Conciliación	Empresa	Gran empresa con más de 3000 empleados	4
Mujer	Portavoz Sección Igualdad	Sindicato	Sindicato de ámbito nacional	5

Nota. Descripción de las categorías de inclusión: (1) Laboratorios o Institutos que analizan cuestiones relativas a la garantía de los derechos de la infancia y la adolescencia. (2) Responsables de Confederaciones de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos -AMPAS- o de asociaciones de padres y madres. (3) Administración Pública (Centros de Educación Infantil y Primaria y Administración Local). (4) Empresas o agrupaciones de empresas vinculadas con el ocio. (5) Miembros de secciones de Igualdad y/o Conciliación de sindicatos.

Ocho de las personas informantes clave fueron mujeres (72,7%) y tres hombres (27,3%). Para la presentación de sus argumentos en los resultados del estudio se les asignó un código, siendo la primera letra una "P" (participante), la segunda una "H" o una "M" (hombre o mujer) y el tercer carácter un número de orden "1", por ejemplo "PM1". Después del código, se indicó la entidad a la que pertenecen para contextualizar lo mejor posible el comentario realizado.

### **Instrumento y procedimiento**

Para la realización de las entrevistas en profundidad, se elaboró un guion semiestructurado con seis grandes bloques temáticos, incluyendo dentro de cada uno preguntas referidas a: conciliación y corresponsabilidad, trabajo y teletrabajo, dificultades para la conciliación, conciliación y situación socioeconómica de las familias, ocio familiar y conciliación y oferta-demanda de servicios para la conciliación. Este estudio se centra en el análisis de las respuestas correspondientes al

quinto bloque, ocio familiar y conciliación, en el que se pregunta sobre las siguientes cuestiones:

- Opinión sobre la influencia (positiva o negativa) del período de confinamiento sobre el ocio familiar.
- Identificación de cambios en el ocio familiar durante el confinamiento respecto a la realidad anterior (en caso de que existieran) y su posibilidad de permanencia tras el confinamiento.
- Valoración sobre papel de las instituciones/entidades de su entorno en el apoyo y asesoramiento del ocio en familia.
- Valoración de los cambios en los servicios ofertados por las distintas instituciones/entidades durante el confinamiento y su adaptación a la "nueva realidad".
- Detección de cambios en las demandas de las familias respecto a su ocio tras la pandemia.

A través de la entrevista, la persona encuestada aporta su conocimiento tanto objetivo como

subjetivo sobre cada tema, permitiendo extraer matices y discursos de manera estructurada. En el desarrollo del procedimiento, algunas de las entrevistas han seguido un patrón muy cercano al diseño del guion; sin embargo, como es esperable en este tipo de metodología, en otras las personas entrevistadas han recorrido las diferentes cuestiones que se plantean en cada bloque temático de forma orgánica, a medida que van elaborando su discurso.

### Análisis

En el tratamiento de la información se utilizó el programa para el análisis cualitativo asistido por computador (CAQDAS) ATLAS.ti versión 9, con licencia de la Universidad de Santiago de Compostela. Esta herramienta, creada específicamente para el trabajo científico y académico con datos cualitativos, permite la codificación, mapeado o enlazado de citas y extractos de documentos de texto.

Para el análisis de las entrevistas se aplicó un razonamiento deductivo-inductivo. Es decir, en un primer ciclo del análisis se generaron 7 categorías y 37 códigos que partían del marco conceptual y

del propio guion temático de las entrevistas. Una vez diseñado el libro de códigos deductivamente, se aplica un primer ciclo de codificación descriptiva (Saldaña, 2009) para comprobar si los códigos generados se ajustan y si existe algún tema emergente relevante derivado de las declaraciones de los informantes, generándose en este proceso 19 subcódigos. Posteriormente, en un segundo ciclo de análisis de las entrevistas, se aplica la codificación axial (Saldaña, 2009) para agrupar en los códigos y subcódigos aquellos temas de mayor frecuencia y co-ocurrencias entre ellos. Asimismo, este proceso de análisis estuvo acompañado por el empleo de “memos” analíticos y teóricos, generados por el equipo analista.

Las categorías generadas han sido las siguientes: conciliación y corresponsabilidad, trabajo y teletrabajo, dificultades para la conciliación, conciliación y situación socioeconómica de las familias, ocio familiar y conciliación, oferta y demanda de servicios para la conciliación, valoración general de resultados. En concreto, en la categoría “ocio familiar y conciliación”, objeto de este artículo, se han incluido los códigos y subcódigos que se presentan en la tabla 2.

**Tabla 2. Códigos incluidos en la categoría “ocio familiar y conciliación”**

Código/subcódigo	Descripción
1. Influencia del confinamiento en el ocio familiar 1.1. Influencia en sentido positivo 1.2. Influencia en sentido negativo	Influencia del período de confinamiento en el ocio en familia
2. Cambios en el ocio familiar durante el confinamiento 2.1. Tiempo compartido 2.2. Tiempo de actividades 2.3. Compañía 2.4. Lugar	Cambios identificados en el ocio familiar durante el confinamiento respecto a la realidad anterior
3. Permanencia de los cambios en las rutinas familiares	Visión acerca de la posible permanencia de los cambios en las rutinas familiares en la nueva realidad
4. Apoyo y asesoramiento para el ocio en familia	Valoración del papel de las instituciones/entidades del entorno en el apoyo y asesoramiento al ocio en familia
5. Recursos para el ocio en familia	Identificación de aportaciones para el “ocio en casa” por parte de las instituciones/entidades del entorno
6. Satisfacción con las instituciones/entidades	Satisfacción con la labor de las instituciones/entidades durante el confinamiento
7. Cambios en los servicios en el presente	Cambios en los servicios ofertados por distintas instituciones/entidades durante el confinamiento que se mantienen actualmente
8. Cambios en los servicios en el futuro	Adaptaciones en los servicios ofertados por distintas instituciones/entidades durante el confinamiento que se mantendrán en el futuro
9. Demandas de las familias	Cambios en las demandas respecto al ocio de las familias después de la pandemia

## Consideraciones éticas

De acuerdo con la legislación nacional y los requisitos institucionales, al ser los participantes en el estudio mayores de edad, se les informó del objetivo del estudio, de las preguntas de la entrevista, así como de la garantía de los datos, su protección y custodia. El estudio siguió los parámetros éticos establecidos por la Universidad de Santiago de Compostela.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación referidos a la relación entre el ocio familiar y la conciliación, articulados en tres grandes apartados: las dinámicas de ocio familiar durante el confinamiento, los cambios en la vivencia del ocio tras este proceso y la valoración de las familias acerca del papel de las instituciones en su apoyo al ocio y la conciliación durante este período. Estos resultados nos permiten extraer información de un período excepcional que obligó a las familias a definir sus necesidades y prioridades respecto al ocio de sus hijos e hijas en el contexto limitado de su hogar.

### El ocio familiar durante el confinamiento

En el análisis de los resultados de este bloque se realiza una distinción entre las familias con hijos e hijas en edades de Educación Infantil y Primaria y aquellas con adolescentes, dado que conforman periodos diferenciados en los cuales los intereses y prácticas de ocio presentan características particulares.

En el caso de familias con hijos e hijas en las etapas de Educación Infantil y Primaria hay una valoración positiva sobre la vivencia del ocio familiar vinculada con sensaciones agradables. De manera específica, se describe un aumento del tiempo compartido en familia, con más actividades de reunión y encuentro familiar. Los adultos y la infancia se reúnen para compartir tiempo y actividades de ocio, ya sea a través de la tecnología, utilizando videollamadas para encontrarse con otros miembros de la familia o amistades, o a través de actividades lúdicas en el hogar, como los juegos de mesa.

*Esto se tomó como una especie de vacaciones insospechadas, entonces ahí sí que se aprovechó un tiempo en el que realmente había tiempo libre [...] la gente aprovechó esos primeros meses para disfrutar de los hijos [...] Por supuesto, esto hay que hablar siempre, con absoluto cuidado con todas aquellas personas que tuvieron circunstancias luctuosas en medio, que tuvieron problemas. Pero para esa gran*

*parte que no le pasó nada fue un tiempo regalado en el que sí que se aprovechó ese ocio vacacional (PH8. Confederación AMPAS).*

Un efecto positivo indicado por las personas informantes es que las familias perciben que este tipo de ocio ayudó a mejorar el conocimiento mutuo entre los miembros de la unidad familiar, especialmente de los progenitores respecto de sus descendientes: *“percibieron que el tener tantas horas con sus hijos e hijas, la posibilidad de jugar con ellos les permitió, y esto es muy fuerte, [...] conocer más a sus hijos”* (PM5. Asociación). Mencionan que: *“a pesar de los problemas de convivencia que pudiese haber, [fue una oportunidad] de conocerse a sí mismos, porque muchas familias no se conocían con los horarios de trabajo que tenemos... Fue un momento para buscar puntos en común”* (PM9. Administración Pública).

En algunos casos se destaca, sin embargo, que las familias tuvieron dificultades para gestionar este tiempo de ocio compartido e intentaron solucionarlo accediendo a las solicitudes de los menores en lugar de organizar un ocio compartido. La principal consecuencia fue un incremento del tiempo dedicado a las pantallas y una mayor dependencia de ellas para ocupar estos tiempos: *“antes de la pandemia hablábamos de cero pantallas en niños, [...] llegó la pandemia y nos volvimos locos, lo siento así de claro. O sea, de repente, la inmensa mayoría del tiempo es de pantallas”* (PM7. Administración Pública).

No obstante, en el periodo de confinamiento domiciliario, las valoraciones positivas se refieren exclusivamente al ocio, ya que los tiempos compartidos de trabajo y estudio generaron tensiones destacables y fueron vividos desde una perspectiva mucho más negativa y casi angustiada: *“Lo que mejor llevaban del confinamiento era precisamente los espacios de ocio, porque se quejaban de que tenían que estudiar con sus hijos e hijas, [...] de que estaban todo el día dando la lata mientras estaban trabajando”* (PM6. Sindicato).

En el caso de los adolescentes, que cursan Educación Secundaria, se informa de una vivencia más negativa y conflictiva del ocio en familia, en comparación con los niños y niñas de etapas anteriores. Para este grupo de edad, el confinamiento limitó sus posibilidades de participar en actividades de socialización entre iguales, lo que derivó en un aumento de los conflictos familiares y en una vivencia negativa del ocio en casa:

*La diferencia profunda ha sido que los adolescentes que ya habían salido de casa, que tenían su tiempo libre y salir para ellos era una necesidad para no tener conflictos excesivos con sus padres, y los padres*

también necesitaban que fueran fuera de casa para no gestionar un conflicto permanente. Para estos, la obligación a quedarse encerrados en casa ha sido un drama. El drama tendrá consecuencias, alguna ya se está notando (PH2. Instituto).

### **Cambios en el ocio infantil durante el confinamiento**

Los principales cambios identificados en el ocio durante el confinamiento tienen que ver con aspectos temporales, como puede ser un aumento del tiempo compartido en familia (especialmente en las etapas de Educación Infantil y Primaria): “en el confinamiento sí que es verdad que hubo más tiempo en común, más tiempo para hacer juegos [...], ese tiempo que quizás [antes] no tenías, al estar en casa, sí que lo tuvimos” (PM11. Empresa).

También respecto a la compañía, ya que cuando fue posible salir del hogar y retomar algunas actividades de ocio como festejos y celebraciones, los grupos reducidos pasaron a ser la norma. Antes de la pandemia era habitual realizar las celebraciones con grupos numerosos, ampliando en lo posible el círculo social de las familias que los organizaban.

A partir de la pandemia y obligados por los protocolos de desescalada, fue necesario seleccionar muy cuidadosamente las personas “de confianza” con las que se querían compartir las actividades. A pesar de que los protocolos de seguridad relacionados con la COVID-19 se fueron relajando, se ha mantenido la tendencia de organizar las actividades de ocio festivo con grupos reducidos.

*Cualquier tipo de evento familiar que se hacía antes [de la pandemia], se celebraba con todo el mundo, con los vecinos, con los amigos, invitabas a cincuenta personas, hacías una celebración donde no te importaba quien viniera, te importaba ese día hacer la fiesta más grande del mundo y ahí es donde encontramos un cambio más radical, ahora la gente valora quién viene a celebrar conmigo (PH10. Empresa).*

También se informa de un cambio en los espacios, ya que anteriormente los centros comerciales y otras instalaciones de ocio tenían mayor protagonismo. A partir del confinamiento aumentó el uso de espacios al aire libre y las salidas al medio natural como contextos de ocio: “lo que noté mucho es que aumentaron las actividades en la naturaleza” (PM9. Administración Pública). Algunas personas informantes consideran que este cambio afectará positivamente a los valores medioambientales y a la preocupación por la conservación del entorno:

*Eso sí que lo hemos percibido como algo muy positivo [...] todo el tema de la sostenibilidad, los niños lo*

*llevan muchísimo más en la sangre que los adultos, pero a raíz de la pandemia se destapó eso, porque al no poder hacer actividades en espacios cerrados, pues las familias acudían y siguen acudiendo a los espacios verdes (PM5. Asociación).*

En esta línea, se detecta una mayor valoración de las actividades en el medio natural y una mayor concienciación medioambiental: “valorar más el medio natural. [...] Hay otra conciencia, ahora la gente piensa las cosas, por lo menos las cuestiona, cambiará o no el modo de vivir, pero las cuestiona y eso está ahí” (PM9. Administración Pública).

Otro aspecto que se ha visto modificado, en gran parte debido a los protocolos de seguridad que había que respetar para reanudar las actividades de ocio, fue el coste de las actividades. La reducción de los ratios y los requisitos de distanciamiento e higienización implicaron un aumento del gasto para las asociaciones y empresas cuando retomaron su actividad: “a la vuelta de ese confinamiento sí que tuvieron que poner muchos medios para respetar las medidas de seguridad, las medidas sanitarias” (PM4. Confederación AMPAS). Las administraciones no apoyaron económicamente a estas entidades en su adaptación a los requisitos de la “nueva realidad”, por lo que la mayor parte de este incremento del costo lo tuvieron que asumir las familias. Esta misma participante está convencida de que el aumento del coste de las actividades se mantendrá a pesar del cese de los protocolos de prevención ante la COVID-19: “lamentablemente creemos que no se van a revertir [...] dudo mucho que todo lo que ha encarecido con el tema de la pandemia [...] va a ser casi imposible que baje” (PM4. Confederación AMPAS).

En lo referente a las demandas de las familias, no se identificaron cambios importantes. La principal preocupación fue recuperar cuanto antes los servicios existentes con anterioridad. Más allá de que su valoración previa no fuese buena o de que su calidad fuese mejorable, la demanda principal fue volver a contar con esos servicios. Sí que se detecta, sin embargo, un aumento en la demanda de apoyo ante problemas de salud y de equilibrio emocional de la infancia, que las familias no saben cómo afrontar:

*Hay muchísima demanda, sobre todo a la hora de abordar las consecuencias afectivas y emocionales de toda esta situación. Es que las familias por un lado hacen demandas y consultas acerca de que cada vez más niños con dificultades para dormir, dificultades para prestar, sostener la atención... adolescentes que tienen crisis de ansiedad, crisis de angustia (PM7. Administración Pública).*

### Valoración del papel de las instituciones respecto al ocio

Uno de los aspectos con mayor presencia en las aportaciones de las personas informantes hace referencia a la valoración del papel de las instituciones respecto al ocio durante el confinamiento. Se produce una fuerte crítica a las administraciones en general y a la escuela y la administración educativa en particular. Aun reconociendo lo complejo de la situación, se realiza una fuerte crítica a las administraciones, en un doble sentido:

1) Por un lado, se percibe un abandono de la ciudadanía, que no tuvo asesoramiento en materia de ocio y se vio obligada a conciliar su vida familiar y laboral sin apoyos externos. Esto aumentó mucho la presión sobre las familias trabajadoras con hijos e hijas menores de edad que no cesaron su actividad laboral durante el confinamiento. Bien teletrabajando o fuera de casa (trabajadores/as de sectores esenciales), se vieron obligados a compaginar el cuidado de sus descendientes con su actividad laboral sin contar con los servicios de apoyo de centros educativos, administraciones locales y empresas de ocio.

*Con respecto a las instituciones, fue un sálvese quien pueda, que las cosas que fueron adoptando y aún ahora seguimos en eso, que es los métodos de ensayo-error, a ver qué pasa, que no estaba nada, nada planificado [...] De forma que casi el "self-made", hágaselo usted mismo, se convirtió en un elemento básico de todas las administraciones públicas, desde la Administración Local hasta Administración del Estado, dejando de alguna manera desamparada a la ciudadanía (PM6. Sindicato).*

Además de la falta de actividades, existe una percepción generalizada entre los informantes de que se asignó un papel secundario al ocio. Frente a la emergencia sanitaria, se ignoró el papel fundamental del ocio en la salud y equilibrio emocional de la infancia, que durante meses se vio privada de esta fuente de juego libre, diversión y relación social, con consecuencias todavía no suficientemente evaluadas: "las instituciones no valoraron

el ocio y con eso la salud mental de la gente que estaba encerrada en sus casas" (PH10. Empresa).

2) Por otro, la crítica a las instituciones hace referencia al abandono a las empresas de ocio. Debido a las restricciones de seguridad por la COVID-19 y ante el papel secundario otorgado al ocio por las administraciones, una gran cantidad de asociaciones y empresas de ocio vieron como cesaba su actividad principal. Con muy poco tiempo para hacerlo, estas entidades intentaron adaptarse para seguir realizando una oferta similar o al menos asesorar en la distancia a sus usuarios. Los propios usuarios tuvieron que decidir si seguían asumiendo el coste de las actividades a pesar de haber cesado o realizarse a distancia como medida de apoyo y continuidad de las propias actividades en el futuro. La misma decisión asumieron las administraciones que tenían convenios y contratos con estas asociaciones y empresas. En algunos casos se realizaron esfuerzos para ajustar la oferta y mantener el apoyo a estas entidades. Sin embargo, en otras muchas ocasiones, se rescindieron los acuerdos y el soporte principal del sector del ocio desapareció durante meses:

*Pero eso nos pasó a nosotros [empresas de ocio] porque trabajamos con ayuntamientos pequeños que estuvieron dispuestos y a lo mejor de cuatro ayuntamientos que estábamos trabajando de forma habitual, accedieron dos [a mantener o adaptar el servicio ajustándolo a la no presencialidad] y los otros dos nos rescindieron completamente el contrato [...] no hubo realmente labor por parte de la administración pública en intentar buscar una alternativa y las empresas se vieron obligadas a cortar por lo sano y si cortas por lo sano un servicio, ese servicio desaparece, que fue lo que pasó (PH10. Empresa).*

A modo de síntesis de los principales hallazgos, se presenta una matriz de resultados combinando las temáticas estudiadas con el análisis de sus principales potencialidades y dificultades en el marco de las transformaciones de la vida cotidiana generadas por la pandemia (Tabla 3):

<b>Tabla 3. Transformaciones en la vivencia del ocio generadas durante la pandemia. Potencialidades y limitaciones</b>			
	<b>Ocio familiar</b>	<b>Ocio infantil</b>	<b>Papel de las instituciones</b>
Potencialidades	Aumento del tiempo compartido. Actividades de reunión y encuentro familiar. Mejora del conocimiento mutuo.	Aumento del tiempo compartido en familia. Organización de actividades de ocio festivo con grupos reducidos. Incremento de espacios al aire libre y mayor concienciación medioambiental.	Desarrollo o potenciación de canales de comunicación alternativos para mantener el contacto con la infancia y sus familias.

**Tabla 3. Transformaciones en la vivencia del ocio generadas durante la pandemia. Potencialidades y limitaciones**

	Ocio familiar	Ocio infantil	Papel de las instituciones
Limitaciones	Dificultades para gestionar el tiempo compartido. Incremento del tiempo dedicado a las pantallas. Tensiones por trabajo y estudios. Vivencia conflictiva del ocio en familia por parte de los adolescentes.	Incremento del coste de las actividades. Aumento de la demanda de apoyo ante problemas de salud.	Abandono de la ciudadanía ante la falta de servicios. Ocio adquirió un papel secundario. Falta de apoyo a las empresas de ocio por parte de las administraciones.

### 3. Discusión y conclusiones

Con respecto al ocio familiar durante el confinamiento, podemos afirmar que la situación de aislamiento en el hogar no hizo más que confirmar e intensificar una tendencia existente en tiempos prepandemia: mientras la infancia (etapas de Educación Infantil y Primaria) desarrolla un ocio dependiente de la iniciativa adulta (Martínez-Andrés et al., 2020; Petrović y Dimitrijević, 2020), los chicos y chicas adolescentes necesitan de otros tiempos y espacios para compartir el ocio con sus iguales. En el caso del confinamiento domiciliario esta ausencia de contextos de ocio con iguales derivó en un aumento de los conflictos familiares y de insatisfacción vital de la adolescencia (Erades y Morales, 2020).

En el caso de la infancia, la ausencia de actividades de ocio organizadas durante la pandemia pudo ser compensada, al menos en parte, por un ocio compartido con la familia, que resultó agradable y constructivo en líneas generales. De alguna manera se pudo conservar una parte del efecto positivo del ocio ya que, aunque se trata de actividades diferentes, la vivencia de ocio con supervisión adulta se mantuvo. Sin embargo, otras dimensiones imprescindibles en estas edades como el ocio autónomo y sin supervisión o el juego libre en entornos naturales desaparecieron de las rutinas cotidianas durante el confinamiento. Esto afectó negativamente a los hábitos de vida (saludables), al descender de forma importante los niveles de actividad física e incrementarse los comportamientos sedentarios vinculados al sobreuso de las pantallas durante el ocio (Tuñón et al., 2022). No se trata, sin embargo, de una nueva tendencia: se podría decir que este confinamiento fue la expresión extrema de algo que empezó ya hace cuarenta años, con la paulatina desconexión de la infancia con la calle, con los espacios abiertos y el juego libre (Sanz Román, 2020). Sin embargo, según los resultados obtenidos, es posible que el confinamiento marcara un punto de inflexión ayudando a revalorizar el ocio al aire libre y a un uso distinto de los espacios públicos para el juego y el esparcimiento de la infancia.

En el caso de la adolescencia una de las funciones más relevantes del ocio, la socialización con el grupo de iguales no fue posible y no tuvieron a su disposición ninguna actividad equiparable que compensase esa carencia. Los adultos comprobaron con decepción como sus esfuerzos para integrar a sus hijos e hijas adolescentes en el ocio familiar no consiguieron motivarles y, en general, preferían la tecnología como alternativa para mantenerse en contacto con su grupo de iguales. Por distintas vías y en contextos diferentes, el conflicto adolescente con sus familias respecto al ocio se mantuvo durante el confinamiento, reforzando aún más la omnipresencia de la tecnología como vía de contacto con las amistades y barrera para la comunicación y ocio familiar con el resto de los convivientes (Salzano et al., 2021).

Con respecto a los cambios en el ocio infantil durante el confinamiento que han tenido un impacto relevante y pueden permanecer tras la pandemia, destacan tres: la valorización de los espacios naturales, una mayor selección en las personas con las que se comparte el ocio (especialmente el ocio festivo) en edades tempranas y un importante aumento en el coste de las actividades organizadas.

El aumento de la realización de actividades al aire libre y la valoración del contacto con la naturaleza es un cambio en los hábitos de ocio de las familias que ha llegado para quedarse. El diseño de los parques infantiles urbanos y el uso cotidiano que se hace de ellos dificultan la interacción de la infancia con el entorno natural. Las restricciones de uso de los parques infantiles durante la pandemia se mantuvieron durante meses en el período de desescalada. Esta situación propició usos alternativos del espacio público y los parques, lo que ha favorecido un mayor contacto con la naturaleza que no se producía en los espacios recreativos tradicionales de los parques infantiles (Prats Ferret, 2021). Como consecuencia de este proceso, se constata una mayor preferencia de las familias por los espacios naturales en su tiempo de ocio (Moula et al., 2022).

En los años anteriores a la pandemia asistimos a un fenómeno de masificación o espectacularización

del ocio festivo (Castro, 2020). Cualquier celebración anteriormente considerada familiar o limitada a un reducido círculo de amistades se convertía en un evento social con numerosos participantes y actividades recreativas de dimensiones organizativas importantes. La llegada de la pandemia frenó en seco esta tendencia al no permitir los protocolos las reuniones con personas distintas a la unidad familiar y, posteriormente, limitando el número de personas que podían participar en los eventos. Una vez desaparecidas estas limitaciones, la tendencia a la espectacularización del ocio parece haberse ralentizado, aunque todavía no es posible afirmar si es algo temporal y se volverá a la situación anterior (la crisis económica también contribuye a esta desaceleración). Por otro lado, tal vez se produzcan distintas tendencias en función de los grupos de edad. Las chicas y chicos adolescentes tienden a buscar en mayor medida la vuelta a la realidad prepandemia, mientras el ocio infantil más dependiente de los adultos evoluciona de forma más cauta en este sentido.

El incremento en el coste de las actividades de ocio parece que no se revertirá en los próximos tiempos. A pesar de que las actividades de ocio se realizan ya sin protocolos, los precios de las actividades no se han reducido, lo que hace pensar que este cambio será permanente. La coyuntura económica tampoco es favorable, por lo que no es realista esperar una reducción en el coste de las actividades en el futuro inmediato.

Por último, sobre la valoración del papel de las instituciones respecto al ocio, la pandemia puso de manifiesto la relevancia del papel de la escuela. Por supuesto en su labor formativa del alumnado, pero también como apoyo a las familias (especialmente las más desfavorecidas) y recurso de conciliación imprescindible para el mercado laboral (Bajaba et al., 2021). Tras el confinamiento, al comienzo del curso académico las primeras instituciones que retomaron su actividad fueron los centros educativos. Los primeros profesionales (después de los sanitarios) en la lista de vacunación fueron los docentes, en orden inverso a la edad y necesidad de custodia de su alumnado -infantil-primaria-secundaria- (Dirección Xeral de Saúde Pública, 2021; Xunta de Galicia, 2021). Más allá de otros análisis que se puedan realizar vinculados con la actividad académica, la pandemia puso de manifiesto la relevancia de la función de custodia de la escuela y su papel principal como servicio de apoyo a la conciliación de las familias. Lo mismo es aplicable a la vivencia del ocio organizado-institucionalizado de la infancia y, en menor medida, de la adolescencia. Los centros educativos, con su oferta de actividades extraescolares extienden la jornada escolar y aumentan la franja horaria de conciliación de las familias.

Sin embargo, durante el confinamiento este sistema de apoyo a las familias desapareció, aunque existía cierta esperanza acerca de que las distintas administraciones fuesen capaces de ofrecer apoyo a las familias y a las empresas dedicadas al sector del ocio educativo. La valoración de esta labor fue negativa por parte de las familias, que se sintieron abandonadas por las distintas administraciones y tuvieron que enfrentarse a jornadas laborales con sus hijos e hijas menores de edad en casa sin recursos ni formación para promover hábitos de ocio positivos y saludables, además de tener que acompañarlos en cuestiones académicas. Algo similar sucedió con el sector empresarial del ocio educativo. Mientras el sector del ocio nocturno y de restauración acaparaba gran parte de la atención mediática, las empresas de ocio orientadas a la infancia y la adolescencia tuvieron que cesar su actividad o modificarla drásticamente, sin contar con un asesoramiento o apoyo económico por parte de las instituciones.

En suma, el confinamiento ha tenido una incidencia notable produciendo cambios en el ocio infantil y generando nuevas oportunidades para disfrutar del ocio familiar aún acompañado de ciertas tensiones (laborales, relacionales, académicas, etc.). Cabe destacar que los hallazgos de este estudio pretenden poner de relevancia los aprendizajes extraídos de un período excepcional que nos permiten conocer con mayor claridad las necesidades y prioridades de las familias respecto al ocio familiar en general y al ocio de sus hijos e hijas, en particular (Moore et al., 2020).

Una posible limitación se refiere a la aplicación de las entrevistas a través de recursos telemáticos y no en persona. Aunque con el desarrollo de la tecnología se permite una interacción muy similar a la personal, cierta información contextual relevante para la investigación no puede recogerse en la modalidad online. Sin embargo, en el contexto pandémico constituyó el mejor recurso para hacer viable la participación de un colectivo experto con un nivel elevado de especialización y de responsabilidad institucional en la temática de este estudio.

Además, como futuras líneas de investigación, sería necesario realizar un análisis más amplio acerca de la evolución que ha experimentado el ocio de la infancia tras la pandemia, más allá de la visión de grupos de personas expertas en la materia. En este sentido, merece la pena interrogarse mediante nuevas investigaciones que amplíen el número de participantes y en las que se dé voz a diversos agentes (profesorado, alumnado, familias, servicios públicos, iniciativa privada, etc.) si ese impulso dado al valor del tiempo compartido y a los cambios experimentados en los hábitos de ocio (retorno a espacios naturales, grupos

reducidos, menor espectacularización, etc.) está teniendo proyección en el periodo postpandémico, generando nuevas vivencias del ocio por parte

de la infancia y de sus familias, o si, por el contrario, los efectos de estas transformaciones serán escasos en los medios y largos plazos.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Muñoz, J. S., Hernández, M. A. y Belmonte, M. L. (2023). Percepción de las familias sobre los obstáculos y dificultades del ocio familiar durante el confinamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 167-180. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2023.1](https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.1)
- Amoroso Miranda, M. I., Bosch Pareras, A., Carrasco Bengoa, C., Fernández Medrano, H. y Moreno Sáenz, N. (2003). *Malabaristas de la vida. Mujeres, tiempos y trabajos*. Icaria.
- Andrés Vilorio, C., Rodrigo Moriche, M. P. y Valdivia Vizarreta, P. (2021). El ocio en la primera infancia desde un enfoque humanista en tiempos de pandemia. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 60, 143-164. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2021.60.947](https://doi.org/10.46583/edetania_2021.60.947)
- Bajaba, S., Mandurah, K. y Yamin, M. (2021). A framework for pandemic compliant higher education national system. *International Journal of Information Technology (Singapore)*, 13(2), 407-414. <https://doi.org/10.1007/s41870-021-00629-7>
- Belmonte, M. L., Álvarez-Muñoz, J. S. y Hernández Prados, M. A. (2021). Beneficios del ocio familiar durante el confinamiento. *Psicoperspectivas*, 20(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue3-fulltext-2364>
- Caballo, B. (2009). Una aproximación a los tiempos de la infancia. In M. Cuenca y E. Aguilar (Eds.). *El tiempo de Ocio: transformaciones y riesgos de la sociedad apresurada* (Vol. 36, pp. 195-217). Universidad de Deusto.
- Caballo, M. B., Gradaille, R. y Merelas, T. (2012). Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: situación de la infancia en la Galicia urbana. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 20, 179-202.
- Caride Gómez, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 45, 33-54.
- Casanova, S., Collantes, S., Guadix, N., Jonsson, R., Mármol, S. y Olaguibel, A. (2020). *Impacto de la crisis por Covid-19 sobre los niños y las niñas más vulnerables. Reimaginar la construcción en clave de derechos de la infancia*. UNICEF España.
- Castro, C. (2020). ¡Templos para el juego y la alegría infantil! Un abordaje etnográfico sobre festejos de cumpleaños en la Ciudad de Córdoba. *Revista Lúdicamente*, 9(17), 1-17.
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre, 1989. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Dirección Xeral de Saúde Pública. (agosto, 2021). *Plan gallego de vacunación frente al SARS-CoV-2. Versión 6.0* (pp. 1-64). Xunta de Galicia.
- Dumazedier, J. (1974). *Sociologie empirique du loisir*. Editions du le Seuil.
- Erades, N. y Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 7(3), 27-34. <https://doi.org/doi: 10.21134/rpcna.2020.mon.2041>
- Fraguela-Vale, R., Lorenzo-Castiñeiras, J., Merelas-Iglesias, T. y Varela-Garrote, L. (2013). Tiempos escolares y conciliación: análisis de familias con hijos en Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 431-446.
- Fraguela, R., Lorenzo, J. y Varela, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 429-446.
- Fraguela, R., Varela, L. y Carretero, M. (2018). Los derechos de la infancia en el deporte competitivo, el juego y la naturaleza. In S. Romero y Y. Lázaro (Eds.), *Deporte y sociedad: una aproximación desde el fenómeno del ocio* (pp. 121-138). Instituto de Estudios de Ocio. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Gómez-Arteta, I., Escobar-Mamani, F., Gómez-Arteta, I. y Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Chakiñan, revista de ciencias sociales y humanidades*, 15, 152-165. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>
- Hodge, C., Bocarro, J. N., Henderson, K. A., Zabriskie, R., Parcel, T. L. y Kanters, M. A. (2015). Family Leisure. *Journal of Leisure Research*, 47(5), 577-600. <https://doi.org/10.18666/jlr-2015-v47-i5-5705>
- Jurado Guerrero, T., Castellanos Serrano, C., Fernández Lozano, I. y Fernández Novo, A. (2021). *Corresponsabilidad y conciliación de la vida laboral, personal y familiar en España. Desigualdades y transformaciones después de la COVID-19*. UNAF.

- Lazcano, I. y Madariaga, A. (2016). El valor del ocio en la sociedad actual. In M. Berthet, I. Lazcano, L. Lombi, A. Madariaga, E. Ramos, E. Rodríguez, A. Sanmartín, y S. János (Eds.), *La marcha nocturna ¿Un rito exclusivamente español?* (pp. 34-95). FAD y Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Martínez-Andrés, M., Bartolomé-Gutiérrez, R., Rodríguez-Martín, B., Pardo-Guijarro, M. J., Garrido-Miguel, M. y Martínez-Vizcaíno, V. (2020). Barriers and facilitators to leisure physical activity in children: A qualitative approach using the socio-ecological model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph17093033>
- Moore, S. A., Faulkner, G., Rhodes, R. E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L. J., Mitra, R., O'Reilly, N., Spence, J. C., Vanderloo, L. M. y Tremblay, M. S. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: a national survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 85. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8>
- Moula, Z., Palmer, K. y Walshe, N. (2022). A Systematic Review of Arts-Based Interventions Delivered to Children and Young People in Nature or Outdoor Spaces: Impact on Nature Connectedness, Health and Wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.858781>
- Petrović, J. y Dimitrijević, D. (2020). Family Influence on Leisure Time of Schoolchildren. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(4), 172-188. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.4/340>
- Prats Ferret, M. (2021). Infância, natureza e confinamento. *Finisterra. Revista Portuguesa de Geografia*, 55(115), 169-174. <https://doi.org/https://doi.org/10.18055/Finis20352>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Salzano, G., Passanisi, S., Pira, F., Sorrenti, L., La Monica, G., Pajno, G. B., Pecoraro, M. y Lombardo, F. (2021). Quarantine due to the COVID-19 pandemic from the perspective of adolescents: the crucial role of technology. *Italian Journal of Pediatrics*, 47(1). <https://doi.org/10.1186/s13052-021-00997-7>
- Sanz Cano, P. J. (2019). El juego divierte, forma, socializa y cura. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 21(83), 307-312.
- Sanz, E., Sáenz, M. y Cano, R. (2018). Actitudes de padres e hijos hacia un ocio compartido en familia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 59-70. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.32.05](https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.05)
- Sanz Román, B. (2020). 40 días y 40 años. El confinamiento de la infancia más allá de la pandemia. *Sociedad e Infancias*, 4, 229-234. <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/soci.69322>
- Servetto, S., Fuentes, S., Balaguer, F., Tavella, M. E., Cuchan, N., Agüero, M., Belmes, A., Galarza, C., Grigioni, A., Lastra, A., Moro Eik, L., Pellizzari, L., Sanchez Escalante, C. Suertegaray, F. y Yapur, J. (2022). Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión. *RELAPAE*, 16, 14-26.
- Trilla, J. (1999). Perspectivas educativas del ocio para el siglo XXI. *Revista Proyecto Hombre*, 32, 8-13.
- Tuñon, I., Farinola, M. y Laíño, F. (2022). Cambios en actividad física extraescolar y conductas sedentarias con pantalla en niños/as y adolescentes argentinos durante las restricciones por Covid-19. *Revista de Salud Pública (Córdoba)*, 27(1), 61-87. <https://doi.org/https://doi.org/10.31052/1853.1180.v27.n1.36154>
- Varela, A., Fraguera, R. y López Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por Covid-19. *Estudios Sobre Educación*, 41, 27-47. <https://doi.org/https://doi.org/10.15581/004.41.001>
- Varela Crespo, L. y Gradaílle Pernas, R. (2021). The mirage of conciliation: Difficulties and strategies for the organization of daily routines for families with children in primary education in Galicia. *Education Policy Analysis Archives*, 29(January-July), 89. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5105>
- Xunta de Galicia. (23 de febrero de 2021). *La Xunta de Galicia comienza la vacunación de 50.000 profesionales del ámbito educativo*. Sala de Comunicación de La Xunta de Galicia. [https://www.xunta.gal/hemeroteca/-/nova/118780/xunta-galicia-comienza-vacunacion-50-000-profesionales-del-ambito-educativo?langId=es\\_ES](https://www.xunta.gal/hemeroteca/-/nova/118780/xunta-galicia-comienza-vacunacion-50-000-profesionales-del-ambito-educativo?langId=es_ES)

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Varela-Garrote, L., Fraguera-Vale, R., Varela-Crespo, L. y Carretero-García, M. (2023). Derecho al ocio de la infancia y ocio familiar en el confinamiento: aprendizajes y desafíos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43 47-60. DOI:10.7179/PSRI\_2023.43.03

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Lara Varela-Garrote.** Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Campus de Elviña, s/n. 15071. A Coruña. España. lara.varela@udc.es

**Raúl Fraguela-Vale.** Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Campus de Elviña, s/n. 15071. A Coruña. España. raul.fraguela@udc.es

**Laura Varela Crespo.** Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Vida). Departamento de Pedagogía y Didáctica. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n. 15782, Santiago de Compostela. laura.varela@usc.es

**Miriam Carretero-García.** Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Campus de Elviña, s/n. 15071. A Coruña. España. miriam.carretero@udc.es

## PERFIL ACADÉMICO

### LARA VARELA-GARROTE

<https://orcid.org/0000-0002-4647-8996>

Profesora Contratada Doctora del área de Didáctica de la Expresión Corporal (Dpto. de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad de A Coruña (UDC). Miembro del grupo de Investigación “Bienestar y vida activa en contextos educativos (EUNOIA)” de la UDC. Miembro de la Red de Investigación en Ocio “OcioGune” y de la Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REFFNAT). Líneas de investigación: Educación para el ocio y Educación Física; actividad física y salud en la infancia; el juego en la infancia; Bienestar escolar y vida activa.

### RAÚL FRAGUELA-VALE

<https://orcid.org/0000-0002-0300-9903>

Profesor Titular de Universidad del área de Didáctica de la Expresión Corporal (Dpto. de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad de A Coruña (UDC). Coordinador del grupo de Investigación “Bienestar y vida activa en contextos educativos (EUNOIA)” de la UDC. Miembro de la Red de Investigación en Ocio “OcioGune” y de la Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REFFNAT). Líneas de investigación: Educación para el ocio y Educación Física; actividad física y salud en la infancia; el juego en la infancia; Bienestar escolar y vida activa.

### LAURA VARELA CRESPO

<https://orcid.org/0000-0002-1693-8496>

Profesora Titular en la Universidad de Santiago de Compostela. Doctora en Ciencias de la educación. Pedagoga y Educadora social. Miembro del grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interrea), de referencia competitiva en Galicia. Sus líneas de investigación se centran en las políticas públicas de bienestar, la educación social en los servicios sociales, los tiempos educativos y sociales y la pedagogía del ocio.

### MIRIAM CARRETERO-GARCÍA

<https://orcid.org/0000-0002-6444-7309>

Profesora Ayudante Doctora del área de Didáctica de la Expresión Corporal (Dpto. de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad de A Coruña (UDC). Miembro del grupo de Investigación “Bienestar y vida activa en contextos educativos (EUNOIA)” de la UDC. Miembro de la Red de Investigación en Ocio “OcioGune” y de la Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REFFNAT). Líneas de investigación: Educación para el ocio y Educación Física; actividad física y salud en la infancia; el juego en la infancia; Bienestar escolar y vida activa.

## Conciliación, educación y ocio en la infancia: análisis mediante personas expertas

Reconciliation, education and leisure in childhood: expert analysis  
Reconciliação, educação e lazer na infância: análise de especialistas

Victoria PÉREZ-DE-GUZMÁN\*, Eduardo S. VILA MERINO\*\*  
y Encarna BAS-PEÑA\*\*\*

\*Universidad Pablo de Olavide, \*\*Universidad de Málaga,  
\*\*\*Universidad de Murcia

Fecha de recepción: 22.III.2023  
Fecha de revisión: 28.IV.2023  
Fecha de aceptación: 20.V.2023

### PALABRAS CLAVE

Infancia;  
ocio;  
conciliación familiar;  
conciliación laboral;  
conciliación escolar

**RESUMEN:** Se vienen realizando informes e investigaciones, en un nivel nacional e internacional, que nos sitúan en la importancia de conciliar los tiempos familiares, escolares y laborales, así como el ocio en la infancia. Los objetivos de esta investigación fueron identificar los principales problemas de conciliación, que tienen las familias con menores, así como las medidas a adoptar para identificar y mejorar los principales problemas de ocio en la infancia, y, plantear propuestas de actuación. El método utilizado se sustentó en un enfoque cualitativo, mediante una consulta a personas expertas en la materia, de diferentes áreas de conocimiento. Para tal fin, se diseñó un instrumento, entrevista abierta, con cuatro preguntas en torno a dos dimensiones: los tiempos de conciliación laboral, familiar y escolar, y el ocio en la infancia. La muestra estuvo constituida por dieciocho personas (once mujeres y siete hombres). El análisis de la información se realizó mediante el programa Atlas-ti.

Los resultados señalan la falta de reconocimiento social y profesional de que tener menores, en edad escolar, suponga una diferencia con el resto de las personas trabajadoras. Entre las medidas o propuestas que consideran necesarias para mejorar la conciliación, destacan la importancia de promover un cambio en el modelo educativo y de escuela, la ampliación de horarios en los centros educativos, y crear redes entre los centros educativos de un

### CONTACTO CON LOS AUTORES

**María Victoria Pérez de Guzmán Puya.** Facultad de Ciencias Sociales, Dpto. Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide, Carretera de Utrera, Km.1, C.P. 41013 Sevilla. [mvperpuy@upo.es](mailto:mvperpuy@upo.es)

### FINANCIACIÓN

Proyecto "CON\_TIEMPOS": "Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales" (RTI2018-094764-B-I00). Financiado a través de fondos FEDER por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades - Agencia Estatal de Investigación.

	<p>mismo barrio. Respecto a los problemas de ocio en la infancia, las personas expertas hacen patente la falta de disponibilidad por parte de las familias para que sus hijos e hijas realicen actividades de ocio. Y, como propuesta o medida de mejora del ocio en la infancia se manifiesta la necesidad de desarrollar una Pedagogía del ocio en la escuela.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b> Childhood; leisure; family reconciliation; work reconciliation; school reconciliation</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> Reports and research have been carried out at national and international level on the importance of reconciling family, school and work time, as well as children's leisure time. The objectives of this research were: to identify the main problems of reconciliation faced by families with children, as well as the measures to be adopted in order to identify and improve the main problems of children's leisure time, and to put forward proposals for action. The method used is based on a qualitative approach, through the consultation of experts in the field, from different areas of knowledge. To this end, an open-ended interview instrument was designed with four questions on two dimensions: work, family and school reconciliation times, and leisure in childhood. The sample consisted of eighteen people (eleven women and seven men). The information was analysed using the Atlas-ti programme.</p> <p>In relation to the results, the lack of social and professional recognition of the fact that having school-age children makes a difference with the rest of working people is pointed out. Among the measures or proposals they consider necessary to improve work-life balance, they highlight the importance of promoting a change in the educational and school model, the extension of opening hours in educational centres, and the creation of networks between educational centres in the same neighbourhood. With regard to the problems of children's leisure activities, the experts highlight the lack of availability on the part of families for their children to take part in leisure activities. And, as a proposal or measure to improve children's leisure activities, the need to develop a leisure pedagogy at school was mentioned.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Infância; lazer; reconciliação familiar; reconciliação profissional; reconciliação escolar</p>	<p><b>RESUMO:</b> Foram realizados relatórios e investigações a nível nacional e internacional sobre a importância da conciliação entre a família, a escola e o trabalho, bem como sobre os tempos livres das crianças. Os objectivos desta investigação foram: identificar os principais problemas de conciliação enfrentados pelas famílias com crianças, bem como as medidas a adoptar para identificar e melhorar os principais problemas dos tempos livres das crianças, e apresentar propostas de acção. O método utilizado baseia-se numa abordagem qualitativa, através da consulta de peritos na matéria, de diferentes áreas do conhecimento. Para o efeito, foi elaborado um instrumento de entrevista aberta com quatro questões sobre duas dimensões: trabalho, tempos de conciliação família-escola e lazer na infância. A amostra foi constituída por dezoito pessoas (onze mulheres e sete homens). A informação foi analisada com recurso ao programa Atlas-ti.</p> <p>Em relação aos resultados, é apontada a falta de reconhecimento social e profissional do facto de que ter filhos em idade escolar faz a diferença em relação ao resto dos trabalhadores. Entre as medidas ou propostas que consideram necessárias para melhorar a conciliação entre a vida profissional e a vida familiar, destacam a importância de promover uma mudança no modelo educativo e escolar, o alargamento do horário de funcionamento dos centros educativos e a criação de redes entre centros educativos do mesmo bairro. No que diz respeito aos problemas de ocupação dos tempos livres das crianças, os especialistas destacam a falta de disponibilidade das famílias para que os seus filhos participem em actividades de lazer. E, como proposta ou medida para melhorar as actividades de lazer das crianças, foi mencionada a necessidade de desenvolver uma pedagogia do lazer na escola.</p>

## Introducción

Somos en el espacio y en el tiempo. Para bien o para mal, somos lo que somos a través de ellos, del uso que hacemos de estos, de cómo gestionamos nuestros espacios y nuestros tiempos, personales y compartidos. Sin duda, el espacio y el tiempo familiar suponen uno de los epicentros de la vida de la mayoría de las personas, con límites a veces estables y a veces diluidos con otros espacios y tiempos como los laborales o los de ocio. Evidentemente, las intersecciones entre los mismos son inevitables, en ocasiones deseables (como cuando el ocio tiene una dimensión familiar). Una de las claves, por consiguiente, se encuentra no tanto en las confluencias o divergencias entre las

diferentes agencias que impregnan nuestras existencias, sino en cómo se gestionan las mismas, lo que supone entender la conciliación desde una dimensión cognitiva, emocional y ética.

A partir de los tiempos de pandemia, las fronteras espaciales y temporales entre la vida familiar, la escolar, la laboral y la de ocio se han estrechado, cuando no desaparecido, en el espacio a veces (teletrabajo, educación on-line, confinamientos, etc.) y en el tiempo, haciendo también que salieran a la luz nuevas formas de desigualdad social, vínculos forzados e inéditos entre lo laboral, lo escolar y lo familiar, donde la discriminación se ve reflejada con las consecuencias de la pandemia en los diferentes contextos y familias (Butler, 2020).

Pasar mucho más tiempo en casa y convertirla en lugar de trabajo, aula escolar, cine, gimnasio, etc., ha supuesto todo un desafío que ha puesto a prueba la conciliación de una manera peculiar y nueva, donde el concepto de “rehabitar el hogar” lo ha transformado en un espacio multidisciplinar, pero no por ello libre de acentuar la desigualdad en las relaciones de género. Como indica Villaseñor-Palma (2021, p. 12) “la alteración de las regularidades habituales... o de las costumbres (buenas o malas) ha exigido no pocas adaptaciones y mucha creatividad”.

Centrándonos en los vínculos entre la actividad escolar y la conciliación familiar, seguramente haya habido una sobre atención a la función de guarda y custodia de la escuela. Además, las situaciones de movilidad y ocio restringido, los confinamientos sobrevenidos, etc., han evidenciado más que nunca las graves carencias de nuestra sociedad y la necesidad de poner los cuidados en el centro del debate social y político, de trascender los factores puramente económicos o de supeditación de las demás dimensiones vitales a lo económico.

También, hay que tener presente que antes las “tensiones generadas por esas cargas quedaban parcialmente ocultadas por el soporte de estructuras periféricas de ayuda (servicios extraescolares, familiares y trabajadoras del hogar y del cuidado), asegurando una sensación de armonía y equilibrio entre las distintas esferas de sus vidas, por lo menos desde la mirada exterior” (Brigidi et al., 2021, p. 143). Y eso partiendo del indicador claro de que son las madres quienes se involucran más y hacen frente con más frecuencia a dificultades derivadas de la conciliación entre la vida familiar, laboral y personal (Fernández-Freire et al., 2019). Esto debe suponer un cuestionamiento de la narrativa individualista del modelo patriarcal y su modelo ontológico, vivenciando fragilidades laborales, privilegios de clase, posibilidades de uso del tiempo y del ocio.

Para que se pueda llevar a cabo una conciliación real, es necesario no sólo que se impliquen las familias, donde tanto hombres como mujeres sean corresponsables y en el que se vayan diluyendo los roles de género, a la vez que se hace también a sus hijos e hijas responsables de tareas domésticas en función de su desarrollo; sino también las empresas, y la administración pública. Desde las empresas se deben implantar medidas de conciliación personal, familiar y laboral, así como incluir políticas de igualdad reales y necesarias. La conciliación debe entenderse pues como derecho, por el que hay que luchar a la vez que se ejerce de manera responsable.

Conciliar los tiempos familiares tiene que llevar a que los hijos e hijas menores atiendan

sus responsabilidades escolares, pero también puedan disfrutar de un tiempo de ocio valioso. Debemos ser conscientes de la importancia de promover el ocio para un desarrollo humano más completo, dado que se pueden generar experiencias que vayan más allá de lo superficial y el puro consumo. Como indican Calvario-Miramontes y Mora-Rojas (2015):

El ocio desde la concepción griega es una actividad humana necesaria para el desarrollo íntegro y armónico, pues consiste en un espacio para dedicarse a sí mismo, para reflexionar, contemplar al mundo y sus acontecimientos, para analizar su propia condición de ser humano y la búsqueda de mejorarla. (p. 627)

Es fundamental potenciar una Pedagogía del ocio, que no se parapete en exclusiva en neofilismos y en lo tecnológico, y que genere estrategias de acceso a experiencias de mayor calidad, que nos lleven a promover las dimensiones festivas y lúdicas del ocio, a la vez que muchas otras que son muy necesarias desarrollar desde la infancia, tales como las que señala Cuenca (2014): cultural, solidaria y ambiental-ecológica.

## 1. Justificación y objetivos

Desde la Pedagogía Social y la investigación educativa seguimos en una búsqueda constante de estrategias concretas que nos ayuden a dar respuesta al desafío que representa el desarrollo armonizado entre la vida familiar, laboral y escolar para las familias que tienen hijos e hijas menores. Para que pueda darse una conciliación real, junto con el cumplimiento de la actual legislación sobre conciliación laboral (Bas-Peña y Mellado-García, 2021), se requiere la reestructuración y reorganización de los sistemas productivo y social, incluido el educativo. La situación familiar no debería afectar negativamente, fundamentalmente a las madres, respecto a las posibilidades de acceso al empleo o a sustentar puestos de responsabilidad; en definitiva, a desarrollar una carrera profesional plena. Del mismo modo, los tiempos de conciliación deben llevarnos a que desde las familias se pueda atender a las personas dependientes, cuando sea necesario y a que la infancia disfrute de sus tiempos de ocio. Gradalle-Pernas et al. (2015), en su estudio señalan:

La dificultad para conciliar los tiempos familiares y escolares, así como su incidencia en las prácticas cotidianas que afectan a la convivencia familiar y al ocio infantil. Así como que las dinámicas de corresponsabilidad en el ámbito familiar resultan especialmente sensibles a los calendarios y horarios escolares, a los horarios laborales y a la identidad de género. (p. 608)

Se han venido realizando investigaciones e informes en los que la conciliación familiar y laboral ha sido un indicador clave, como la encuesta europea sobre calidad de vida (Eurofound, 2016) en la que se señala que la conciliación entre la vida privada y la vida laboral se han deteriorado en algunos aspectos. También el informe Innocenti (UNICEF, 2019), que sitúa a España en el lugar 14 de 31 países (de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y la Unión Europea) en políticas de conciliación. A su vez nos encontramos con el informe UNAF (2019) sobre las políticas de conciliación de la vida laboral, personal y familiar en la Unión Europea y el de UNAF (2021) en torno a la corresponsabilidad y conciliación de la vida laboral, personal y familiar en España. Desigualdades y transformaciones después de la COVID-19. Fraguera-Vale et al. (2011) analizan la influencia de los condicionantes socioeconómicos en la conciliación de la vida laboral y personal, de familias con hijos e hijas escolarizadas en Educación Primaria, y el papel que desarrolla la escuela en la organización de sus tiempos.

Desde los datos que reflejan los últimos estudios, nos propusimos conocer la opinión de personas expertas en la materia sobre dos dimensiones. Por un lado, respecto a la conciliación de las familias que tienen menores de edad; y, por otro, sobre el ocio infantil. Nos cuestionamos, ¿cuáles son las problemáticas principales que detectan en nuestro país, y qué medidas se podrían adoptar para mejorarlas?, ¿qué tipo de problemas existen en torno al ocio infantil y cuáles serían las propuestas y actuaciones que se deben tener en cuenta para seguir avanzando?

A partir de estos planteamientos, los objetivos diseñados, enmarcados dentro del Proyecto CON\_TIEMPOS, son los siguientes:

OE4. Identificar los principales problemas de conciliación que tienen las familias con menores, y las medidas a adoptar para mejorarlos.

OE5. Explicitar los principales problemas de ocio en la infancia y realizar propuestas para su mejora.

## 2. Metodología

Para dar respuesta a los objetivos, el método utilizado fue la consulta a personas expertas en la materia. Como indican García-Valdés y Suárez-Marrín (2013, p. 2): “La utilización del bagaje teórico práctico de los especialistas se convierte en un requerimiento para el desarrollo de cada campo del saber y en ocasiones, en una necesidad para el investigador que precisa apoyarse en la experiencia de los colegas”.

A través de este proceso, no se persiguió llegar a un consenso, pues no es el fin del método,

sino obtener una serie de opiniones que den información en torno a la temática objeto de estudio. Fue un proceso formal y sistemático que permitió dar respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación.

Se les remitió una entrevista abierta con cuatro preguntas sobre la conciliación y el ocio infantil. Las categorías y preguntas establecidas fueron las siguientes:

### *Categoría 1. Conciliación:*

1. ¿Cuáles cree usted que son los principales problemas que tienen las familias con hijos e hijas, en Educación Primaria, para conciliar los tiempos personales, laborales y familiares?
2. ¿Qué medidas sería necesario adoptar para mejorar la conciliación de las familias?

### *Categoría 2. Ocio de la infancia:*

1. Desde su perspectiva, ¿cuáles son los principales problemas del ocio de la infancia?
2. ¿Qué propuestas realizaría para mejorar el ocio infantil?

La población inicial a la que se dirigió la investigación fue de un total de 85 investigadoras e investigadores (58 mujeres y 27 hombres), de 32 universidades diferentes dentro del territorio español, que constituían un total de 23 áreas de trabajo diferentes. Los criterios para la selección de dichas personas fueron los siguientes: (1) Tener publicaciones sobre la temática que se sustentan en resultados científicos, (2) poseer competencia profesional/científica en este campo y (3) su disposición a participar.

La muestra final fue de 18 personas expertas (11 mujeres y 7 hombres) de las siguientes áreas de trabajo: ciencias de la educación, derecho del trabajo, didáctica de la expresión corporal, educación y trabajo social, estudios de ocio, organización de empresas, sociología y teoría e historia de la educación.

Para el análisis de resultados se recurrió a una codificación con el software de análisis cualitativo ATLAS.ti 9, que ha permitido presentar resultados descriptivos.

## 3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados en función de los objetivos y las preguntas realizadas a las personas expertas. Se ilustran con algunas de las respuestas recogidas.

#### **OE4. Problemas identificados sobre la conciliación de las familias con menores**

- No existen medidas previas vinculadas con la condición de tener hijos en edad escolar. Tal y como expresa una de las personas consultadas:

(Exp. 1) “La importancia de aportar otro estatus a las personas con hijos e hijas en período escolar. De forma que se suponga que van a tener una situación distinta (y legítima) que el resto de los trabajadores”.

- No se plantean planes personalizados que permitan a cada persona adaptarse a sus circunstancias particulares. Respecto a esta cuestión la persona experta 1 plantea lo siguiente:

(Exp. 1) “Que no existan unas medidas previas vinculadas con la condición de tener hijos en edad escolar a pesar de que es sobradamente conocido que la escolarización de los hijos probablemente entrará en conflicto con los tiempos laborales de los padres. No se plantean planes personalizados que permitan a cada persona adaptarse a sus circunstancias particulares. Desde la esfera laboral y escolar los horarios son rígidos y estandarizados y se exige una adaptación inflexible a los requerimientos laborales y escolares. Esta circunstancia genera un conflicto cuya resolución recae casi exclusivamente en las propias familias y que generan mucha tensión en sus ritmos cotidianos. La entrada y la salida de los centros educativos son momentos muy dificultosos ya que no suelen coincidir los horarios escolares con los laborales y las familias deben adaptarse para cumplir con ambos horarios”.

- Los horarios laborales y escolares son rígidos y estandarizados.
- Las medidas de ayuda a la conciliación tienden a estandarizarse y aplicarse a determinados supuestos preestablecidos.
- Los centros educativos no suelen tener un plan integrado de todos sus servicios, lo que genera una superposición de actividades inconexas promovidas y organizadas por distintas entidades. Tal y como explicita una persona experta:

(Exp. 1) “Así, tenemos servicios de desayunos (“madrugadores”), de comedor, de actividades “lúdicas” tras comedor (hasta el comienzo del período vespertino de clases

o de actividades extraescolares), de las propias actividades extraescolares de tarde en el colegio y otras fuera del mismo (en clubes deportivos, asociaciones, etc.). En estas actividades el centro educativo juntamente con otras entidades, como los ayuntamientos, las AMPAS, las empresas de servicios, las asociaciones, etc., intentan dar respuestas que permitan aliviar la presión sobre las familias en los momentos especialmente conflictivos de la jornada escolar extendida”.

- El volumen de tareas con las que se cargan a las niñas y los niños no ayuda a conciliar. Se señala que:

(Exp. 18) “A menudo desde la escuela se indica que es en casa donde las familias deben educar, pero si durante el tiempo en el que las familias deben educar, en vez de eso las familias complementan la formación de la escuela, entonces no se educa en casa tanto como podría ser deseable y se sigue formando, trabajando en aspectos escolares. El volumen de tareas con las que se cargan a las y los niños/as no ayuda a conciliar”.

#### **OE4. Medidas a adoptar para para hacer posible la conciliación**

- Adaptación flexible de los horarios laborales y escolares a las familias con menores.
- Diseño de un Plan General global de conciliación para las familias con hijos e hijas en edad escolar. Como se indica:

(Exp. 1) “Tendría que haber un Plan General global de conciliación para las familias con hijos en edad escolar basado en la personalización de las medidas de conciliación. Cada familia tiene una problemática distinta en función de su situación y que va cambiando a medida que los hijos crecen. Sin embargo, las medidas de ayuda a la conciliación tienden a estandarizarse y aplicarse a determinados supuestos preestablecidos”.

- Reformar el régimen de permisos establecido en el Estatuto de los Trabajadores, que no reconoce aún un derecho con carácter general, por ejemplo, para el acompañamiento al médico de las personas dependientes, entre ellas los niños y las niñas de corta edad. Se señala al respecto lo siguiente:

(Exp. 13) “Este derecho en algunos ámbitos se reconoce en convenio colectivo, pero sin

previsión legal no alcanza a muchos colectivos de trabajadoras y trabajadores. Para no incrementar los costes empresariales, bien pudieran establecerse nuevas causas de permiso no retribuidos o, incluso, licencias más largas sin sueldo, junto a las causas de permiso retribuido del artículo 37,3 ET”.

- Flexibilidad en las instituciones y desarrollo de una cultura participativa que permita que las soluciones informales-personales se conviertan en planes personalizados y coordinados entre los distintos agentes. Esto supone emplear más recursos y prestar más atención a la conciliación. Se indica que:

(Exp. 1) “Es necesario un enfoque basado en la flexibilidad y el diálogo con las personas implicadas. Esto supondría un cambio en la cultura de participación de las instituciones, necesario para afrontar un problema complejo y multifacético. Las familias tienen que ser escuchadas, expresar sus necesidades y disponibilidad. Muchas veces los trabajadores/as tienen una idea bastante clara de cómo conciliarían mejor su vida familiar y laboral de forma justa y sostenible para las distintas partes implicadas. Pero simplemente no son escuchados o las soluciones que proponen se aplican informalmente, fuera de la estructura explícita o llegando a acuerdos personales en su puesto de trabajo o en los centros educativo de sus hijos/as”.

- Las instituciones deberían ser lo suficientemente flexibles y desarrollar una cultura participativa que permitiera que las soluciones informales-personales se convirtiesen en planes personalizados y coordinados entre los distintos agentes. Esto supone emplear más recursos y prestar más atención a la conciliación.

### **OE5. Problemas de ocio en la infancia**

- Abuso del ocio en pantallas que deriva en graves problemas de salud.
- Se fomenta el abuso de las pantallas tanto en casa como en la escuela. Tal y como señala una persona experta:

(Exp. 7) “Actualmente tenemos un gran problema con el abuso del ocio en pantallas que deriva en graves problemas de salud, especialmente en los más jóvenes (el documental play again es clave para entender esto). Sin embargo, las escuelas y tutores legales

fomentan el abuso de las pantallas en casa y fuera de la escuela. Es muy fácil para muchos adultos darles una pantalla para que dejen de molestar y que eduque un youtuber, influencer o instagramer, etc. Un plan ambicioso estatal de sensibilización, formación y concienciación sobre los riesgos del ocio y las pantallas”.

- Disponer de tiempo y que ese tiempo sea productivo para el desarrollo personal, incluyendo en el mismo el descanso y el divertimento. Se indica textualmente al respecto:

(Exp. 17) “Un descanso reponedor y un divertimento no agotador.

- A veces los niños no tienen tiempo.
- A veces los niños no tienen un por qué y para qué (objetivos, normas, sentido), lo cual es muy grave.
- A veces no tienen lugares para el ocio.
- A veces no tienen con quién.
- A veces no tienen las herramientas materiales y simbólicas adecuadas”.
- Las personas expertas indican que los niños y niñas en edad escolar se adaptan al tipo de ocio de sus familiares adultos y que las actividades que realizan no son sus preferidas en muchos casos. Al respecto cabe señalar la siguiente explicación:

(Exp. 1) “Es necesario regular la oferta de ocio (organizado) que se realiza a la infancia. Mientras que la actividad lectiva de los escolares cuenta con infinidad de regulaciones, currículos, protocolos, etc., las actividades de ocio quedan a criterio de quien las oferta. Si hablamos de las actividades extraescolares, en todas las leyes educativas que hemos tenido en este país (y han sido unas cuantas), apenas se han dedicado un par de párrafos para aclarar cómo estas actividades no pueden utilizarse con fines lucrativos. Cualquier otra alusión a sus características hay que buscarlas en algún reglamento orgánico de centro de alguna etapa educativa. No existen indicaciones sobre las metodologías a emplear o el tipo de actividades que no pueden realizarse a ciertas edades. En el ámbito deportivo, es sobradamente conocido que una especialización prematura en ciertos deportes afecta negativamente al desarrollo de la infancia. Sin embargo, este tipo de actividades proliferan porque normativamente nada impide que se oferten y tienen numerosos inscritos. Esta especialización posiblemente tendrá efectos

perjudiciales para la salud de la infancia que las practica desde edades tempranas, pero ¿cómo argumentar esto frente al mantra “es bueno que hagan deporte”?”

- Durante el fin de semana, la infancia realiza mucha menos actividad física que de lunes a viernes. Aun siendo momentos para poder conciliar más los tiempos y dedicarlos a actividades de ocio. Al respecto se explicita:

(Exp. 1) “Podríamos pensar que cuando las familias tienen más tiempo libre (por ejemplo, durante los fines de semana), la infancia tiene mayor acceso al tipo de actividades que les gustan y necesitan, pero no suele ser así. Los estudios indican que los escolares se adaptan al tipo de ocio de sus familiares adultos y que las actividades que realizan no son sus preferidas en muchos casos. Desde el punto de vista motivador, varios estudios encontraron que, durante el fin de semana, la infancia realiza mucha menos actividad física que de lunes a viernes. Si tenemos en cuenta que el juego y el movimiento es una necesidad vital en edades tempranas, parece claro que sus actividades de ocio durante el fin de semana se alejan de sus tendencias naturales, al menos desde una perspectiva general”.

- No se ofrecen medidas para conciliar las actividades de ocio (deportivo) en el día a día de las familias en relación con sus puestos de trabajo.

### OE5. Propuestas para la mejora del ocio infantil

- Un plan ambicioso estatal de sensibilización, formación y concienciación sobre los riesgos del ocio y las pantallas.
- Regulación más profunda y severa sobre la venta y uso de móviles, tablets, etc. en la infancia sería algo a estudiar y a proponer medidas al respecto.
- Aumentar los tiempos de ocio activo en la escuela. Se señala textualmente:

(Exp. 7) “Aumentar los tiempos de ocio activo en la escuela. Alcanzar un mínimo de 2,30h de tiempo de ocio activo en la jornada escolar que promueva el juego en la escuela. Es una vulneración de los derechos de la infancia que se someta a horarios de empresa o de trabajo de adulto a un menor. Es un maltrato al menor del que nadie habla. Está demostrado que las familias con mayor poder económico ofrecen más posibilidades de

juego a los menores. No puede ser que jugar también sea de ricos en las sociedades occidentales. Promover posibilidades de juego en las clases sociales menos favorecidas es primordial. Debe ser la escuela un eje fundamental a la hora de promover el juego en el horario lectivo y no lectivo”.

- Es necesario regular la oferta de ocio (organizado) que se realiza a la infancia.
- No existen indicaciones sobre las metodologías a emplear o el tipo de actividades que no pueden realizarse a ciertas edades.
- Es primordial promover posibilidades de juego en las clases sociales menos favorecidas.
- Potenciar la sensibilización de toda la población acerca de este mismo hecho: los niños necesitan alimento educativo desde antes de nacer. Tal y como se indica:

(Exp. 17) “Todo influye en ellos, lo bueno, lo malo y lo que se deja de hacer. Proteger a la infancia es proteger la posibilidad de ser un adulto educado, culto y comprometido con el bien común. El derecho a la educación implica el derecho a llegar a ser la mejor versión posible, no cualquier fruto del azar. La población, los vecinos, la familia, los amigos, la gente es el escenario simbólico y real en el que se van a mover los niños. De ellos se van a alimentar y de ellos van a coger las indigestiones”.

- Formación del personal técnico y de entrenamiento deportivo que trabajan con las edades más tempranas.
- Regular legalmente aspectos como la edad de comienzo de prácticas de las competiciones deportivas para salvaguardar los derechos de la infancia en estas actividades y promover un ocio físico deportivo saludable que tenga continuidad en el futuro. Se pone un ejemplo:

(Exp. 18) “El mejor ejemplo, podría ser seguir el modelo noruego que comienza regulando la práctica de la actividad física en la infancia, regulan también las competiciones en las primeras edades, la gestión de los clubes con la figura de un responsable que se encarga de salvaguarda de los derechos y disposiciones de los más pequeños en el deporte y que tiene como resultado que más del 93% de los niños noruegos hacen deporte y que más del 70% de la población mayor de 50 años sigue practicando algún deporte... Así, por ejemplo, en la comunidad en la que vivo se mantienen desgravaciones a Hacienda porque

los hijos e hijas acudan a centros educativos privados que únicamente repercuten a un determinado sector de la sociedad y favorece la enseñanza privada, mientras que no se ofrecen desgravaciones para financiar las actividades de ocio deportivo de los niños y las niñas cuando esto afecta directamente en una mejor salud de estos y, paralelamente, en un menor coste a medio y largo plazo en nuestro sistema sanitario. Igualmente, no se ofrecen medidas para conciliar estas actividades en el día a día de las familias en relación con sus puestos de trabajo”.

- Se señala la importancia de crear una política de incentivos a las familias para que sus hijos e hijas hagan deporte; así como la necesidad de que una actividad de ocio saludable o enriquecedora deba ser contemplada. Textualmente indica una de las personas expertas:

(Exp. 1). “No podemos olvidarnos del factor económico. Existe una gran estructura de clubes, asociaciones y federaciones que dependen en gran medida de las cuotas de sus socios/afiliados. Estas entidades, que actúan en la esfera del ocio de la infancia, requieren de una gran masa de participantes en su base deportiva para sostenerse económicamente. Sus decisiones deben ser compatibles con su viabilidad económica y con la posibilidad de nutrir sus categorías superiores (los equipos de mayor edad) con los deportistas más talentosos seleccionados de sus equipos más jóvenes. En este contexto la formación de los técnicos y entrenadores es un factor fundamental y en la mayoría de las disciplinas deportivas que trabajan con las edades más tempranas esta labor no está profesionalizada. El voluntariado deportivo sigue funcionando, lo que provoca que los adultos que lideran las actividades de ocio de la infancia no suelen tener una formación didáctica específicamente orientada al trabajo con la infancia. Su formación suele estar relacionada con una capacitación técnica en la disciplina deportiva en la entrenan”.

- Generar una política de incentivos para las empresas que cumplan con la conciliación. Al respecto se añade:

(Exp. 18) “Igualmente, un cambio de concepciones por parte de los empleadores que, a menudo, cuestionan las necesidades de las familias de sus empleados. La realización de

estudios e investigaciones que analicen la satisfacción de los empleados con los medios que proporciona su empresa para la conciliación, las propuestas que ponen en marcha en las empresas y, por supuesto, la motivación de los empleados por su trabajo a la par que su rendimiento laboral”.

#### 4. Discusión y conclusiones

La conciliación y la corresponsabilidad deben ir de la mano, introduciendo medidas para evitar la desigualdad de género (Jiménez-Martínez, 2022; Parra-Moreno et al., 2022) y fomentando el reconocimiento de los derechos laborales de aquellas personas que tienen a su cuidado menores y/o familiares. En materia legislativa ha habido avances durante los últimos años, a nivel estatal y europeo, aunque queda mucho camino que recorrer ahí también. Sin embargo, como indicaban Fraguera et al. (2011, p. 431): “Las políticas europeas en materia de conciliación han supuesto un importante avance en la búsqueda de igualdad de oportunidades laborales en cuestión de género, pero no tanto en la solución a los problemas de tiempo y compatibilidad de horarios de las familias”.

En este sentido, respecto a la identificación de los *problemas de las familias para conciliar los tiempos personales, familiares y laborales*, se señala la falta de un reconocimiento social y profesional de que tener menores, en edad escolar, suponga una diferencia con el resto de las personas trabajadoras. España cuenta con un modelo débil de conciliación, basado principalmente en las propias familias, en especial en las mujeres, con políticas públicas deficitarias e inestables en el tiempo, sin un sistema de prestaciones económicas sólido que garantice la capacidad económica de las familias, no sólo las incluidas en el umbral de pobreza, para realizar adecuadamente las tareas de cuidado de menores, a diferencia de lo que sucede en otros países de la Unión Europea (Informe España, 2022; OCDE, 2022b).

Los horarios laborales y la disponibilidad de las propias familias condicionan mucho las posibilidades de un desarrollo positivo y natural, por parte de la infancia. La conciliación se percibe como un problema de ajuste laboral, como una cuestión del mundo adulto. El Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores establece la concreción horaria de la reducción de jornada regulada en el art. 37.6 ET. Aunque este derecho corresponde a la persona trabajadora, la empresa de acuerdo con sus necesidades de organización y producción tiene la potestad de no aceptar la petición de ajuste horario.

Por otro lado, desde la esfera laboral y escolar los horarios son rígidos y estandarizados y se exige una adaptación inflexible a los requerimientos laborales y escolares. Los centros educativos no suelen tener un plan integrado de todos sus servicios, lo que trae consigo una superposición de actividades inconexas, promovidas y organizadas por distintas entidades. Hoy en día los centros educativos son clave en el apoyo a las familias, y reciben una gran presión para aumentar el tiempo de custodia del alumnado. De alguna manera, la labor de los centros educativos, como servicios sociales y de apoyo a las familias, está siendo tanto o más importante que su labor educativa. Gran parte de la responsabilidad de la conciliación depende de las propias familias, y son las que tienen que organizarse, de forma particular, o solicitar a la entidad que las contrata la habilitación de recursos para la conciliación.

Aunque desde las AMPAS (Asociaciones de madres y padres) se trata de desarrollar esa labor de coordinación de distintos servicios y entidades, con frecuencia carecen de autoridad, apoyo de las directivas, formación y recursos para poder realizar un plan integral. Por otro lado, existe una falta de regulación y coordinación entre la función asistencial y educativa de la escuela. Las actividades que se proponen desde los centros educativos deben tener una finalidad educativa, pero en la práctica se organizan más para custodiar y supervisar al alumnado que para contribuir a un desarrollo positivo.

Queremos resaltar, como señalan la mayoría de las personas expertas, la falta de acompañamiento, por parte de las familias, en las tareas escolares de sus hijos e hijas, y cómo esto afecta al rendimiento escolar; también, lo negativo del gran volumen de tareas escolares que se mandan para casa, y otros aspectos vinculados con la conciliación y en clave de género, como se ha indicado en otros estudios (Fernández-Freire et al., 2019).

En muchos de estos aspectos se une la falta de tiempo de calidad al hecho de que el ocio entendido, como hemos expuesto al principio, está en un segundo plano, viéndose relegado a elemento de 'custodia' de la infancia por necesidades de conciliación, desdibujándose su carácter pedagógico (Caride, 2020).

En relación con las *medidas o propuestas que consideran necesarias para mejorar la conciliación*. Respecto al ámbito escolar, muchas de las personas expertas inciden en la importancia de promover un cambio en el modelo educativo y de escuela, la ampliación de horarios en los centros educativos, y crear redes entre los centros educativos de un mismo barrio, para ofrecer actividades más inclusivas y accesibles económicamente,

cuestiones que coinciden con otros estudios (Teijeiro-Bóo et al., 2021). Contar con profesionales de Educación Social en Educación Primaria. Si nos centramos en el ámbito laboral-social se señala la importancia de reconocer un estatus distinto a las personas que tengan hijos e hijas en edad escolar, de forma que se reconozca que van a tener una situación distinta (y legítima) al resto de personas trabajadoras. Permisos regulados en el "Estatuto de los trabajadores". Directiva (UE) 2019/1158 del Parlamento europeo y del Consejo de 20 de junio de 2012, que configura los derechos de forma más generosa en la conciliación. El Plan MECUIDA ha reconocido un derecho especial a la reducción de la jornada laboral u otras herramientas jurídicas en el marco de la pandemia. Como se indica:

Se hace necesario que las empresas organicen horarios más flexibles y que se fomente el teletrabajo y la elección de turnos; así como que tengan servicios de atención a los hijos e hijas, en el lugar de trabajo.

En relación con *los problemas de ocio en la infancia*, las personas expertas hacen patente la falta de disponibilidad, por parte de las familias, para que sus menores realicen actividades de ocio o para compartirlas, y el déficit de supervisión de las figuras adultas de dichos tiempos. Por otro lado, se habla incluso de la 'mercantilización de la infancia', al dejar los cuidados a terceros, a lo que sumamos que se van debilitando las redes de apoyo familiares y comunitarias.

Sin embargo, no debemos dejar de tener presente la necesidad del ocio, puesto que: "Si se logran acumular vivencias satisfactorias en el ámbito del ocio, los resultados perdurarán en otras etapas del desarrollo" (Andrés-Viloria et al., 2021, p. 157). Diferentes estudios (Trussell et al., 2017; Varela-Crespo y Maroñas-Bermúdez, 2019; Belmonte et al., 2021) han puesto de relieve las ventajas del ocio familiar ya que facilita las relaciones familiares, la salud mental, el desarrollo de la inteligencia, la creatividad, el pensamiento crítico, la comprensión del mundo que le rodea, la empatía, la cooperación, la solidaridad, la empatía y la adquisición de normas. En definitiva, el entorno familiar "contribuye a crear patrones de ocio deseables, especialmente en la infancia, y, de otro, compartir experiencias de ocio con la familia tiene consecuencias positivas en la organización de sus miembros y en las relaciones de apego o afecto" (Varela-Crespo y Maroñas-Bermúdez, 2019, p. 137).

Asimismo, existen limitaciones económicas por parte de algunas familias (Blanco-Martín, et al., 2022; Rodríguez, 2020); si bien, Díaz-Herrera et al. (2022, p. 189) "descartan la posibilidad de que los ingresos económicos influyan significativamente

en el tiempo de ocio de los menores... otro aspecto a tener en cuenta es la distancia respecto al domicilio familiar”.

Se evidencia la frase “quien quiere, quien puede”. Además, las ofertas de actividades no siempre responden a las necesidades de la infancia. Las estructuras son muchas veces poco flexibles y estandarizadas. También existen carencias de propuestas de ocio comunitario (ocio infantil y adulto unido) y de ofertas accesibles a las diversas infancias (diversidad cultural, funcional, etc.). Tal y como se ha indicado anteriormente, el ocio de la infancia en edad escolar, principalmente en Educación Primaria, se suele vincular a los ritmos cotidianos y de ocio de las personas adultas de la familia. Si las personas cuidadoras no tienen tiempo libre, el ocio de hijos e hijas depende de sus posibilidades o de las ofertas que realicen los centros educativos, servicios municipales u otras organizaciones. Las necesidades de la infancia no priman, todo depende de cómo se puede organizar la “logística familiar”. De acuerdo con Varela-Crespo y Maroñas-Bermúdez (2019, p. 135) “existe una relación directamente proporcional entre el nivel educativo de los progenitores y la importancia concedida al ocio en el seno familiar”.

En general, la población suele afirmar que está satisfecha con sus tiempos de ocio, de manera general y con el de sus hijos e hijas. Si bien, van en aumento los problemas relacionados con la obesidad y el sobrepeso, así como con desórdenes psicológicos. A pesar de que las condiciones materiales de la infancia es mucho mejor que en otros momentos históricos, la salud de la infancia, así como su satisfacción con la vida presenta valores mínimos. Existe una falta de reconocimiento social del ocio educativo y sus beneficios para la infancia.

Por otro lado, el ámbito rural posibilita más el disfrute de espacios al aire libre que los urbanos, por lo que muchas ciudades se caracterizan por ser “poco amigables” respecto al ocio para la infancia. A lo que podemos sumar que, en muchas ocasiones, no existen modelos dentro de la familia a los que imitar (progenitores que no practican actividades de ocio). Además, se incrementan los problemas de conciliación familiar, intensificándose la doble jornada de la mujer (CaixaBank, 2022).

En relación con las *propuestas o medidas de mejora del ocio en la infancia*, se señala la importancia de desarrollar una Pedagogía del ocio en la escuela, que lleve a que las familias puedan tener unas referencias constructivas. También, se señala la importancia de alcanzar un mínimo de tiempo de ocio activo, en la jornada escolar, que promueva el juego en la escuela.

Igualmente, se destaca la importancia de que haya un descenso de la carga de tareas, de los deberes para la infancia, con objeto de que puedan contar con más tiempo para el ocio. Así como que las familias puedan tener el tiempo necesario para compartir espacios de ocio.

Se hace necesario que se realicen evaluaciones que permitan mejorar la calidad de las ofertas de ocio a la infancia, así como realizar un trabajo en red entre servicios sociales, centros escolares y entidades que desarrollan actividades de ocio educativo, principalmente en el mismo barrio. Potenciar espacios de actividades culturales en todos los barrios y fomentar las ayudas para la realización de determinadas actividades de ocio infantil.

La formación se ha destacado mucho. La importancia de formar a profesionales de la educación y agentes comunitarios, en el valor socioeducativo de las actividades no lectivas y de ocio. También, es importante que exista una normativa que aplique el conocimiento científico existente, y regule la oferta para evitar prácticas nocivas. Sería necesario un mayor control, por parte de la administración, de la oferta infanto-juvenil.

En cuanto a la normativa, se debería abordar la Ley de Usos del Tiempo, y realizar un mayor despliegue del marco normativo sobre ocio. Es preciso tener en cuenta los derechos de la infancia, así como la edad para el acceso a las actividades de ocio. A la vez que financiar ciertas actividades, a las que no pueden acceder todos los niños o las niñas.

Las personas expertas también indican la importancia de habilitar espacios abiertos y de naturaleza en función del número de habitantes, y generar espacios de ocio comunitario (ocio infantil-ocio personas adultas), así como recuperar iniciativas como las colonias escolares y el aprendizaje vivenciado en los contextos al aire libre. Por ello, se hace necesario transformar el modelo de ciudad más centrado en la persona. Sería interesante poder incluir actividades de ocio para la infancia-familias en el entorno laboral.

Dado los aspectos señalados, habría que establecer unos indicadores claros sobre las metodologías a emplear o el tipo de actividad, que no pueden realizarse a ciertas edades, establecer “filtros según madurez”.

Evidentemente, somos conscientes de las limitaciones de este análisis a partir de las personas expertas, pero el mismo no ha pretendido basarse en la cantidad de respuestas, sino en la indagación y reflexión en torno a las mismas, para obtener una panorámica sobre estas cuestiones, con un ánimo propositivo. Este estudio se deberá

completar con otros más extensos, que amplíen la mirada que aquí planteamos.

En definitiva, consideramos que la conciliación y el ocio deben ser elementos complementarios para la mejora de la educación en los distintos

contextos, lo que está estrechamente relacionado con una mejora de las relaciones educativas y el desarrollo del acontecimiento ético de la alteridad que debe ser consustancial a las mismas (Moreno-Aponte y Vila-Merino, 2022).

## Nota

- <sup>1</sup> Proyecto “CON\_TIEMPOs”: “Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales” (RTI2018-094764-I00), convocatoria de 2018 de Proyectos de I+D+i Retos Investigación del Programa Estatal de I+D+i orientada a los retos de la sociedad. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España) y los Fondos FEDER de la Unión Europea.

## Referencias bibliográficas

- Andrés Vilorio, C., Rodrigo Moriche, M.ª P. y Valdivia Vizarrata, P. (2021). El ocio en la primera infancia desde un enfoque humanista en tiempos de pandemia. *Edetania*, 60, 143-164.
- Bas Peña, E. y Mellado García, A. M. (2021). Educación, COVID-19 y género: resiliencias y perspectivas de futuro ante la crisis sanitaria. In *El escudo social frente a la pandemia: análisis jurídico y propuestas para una legislación social más justa* (pp. 531-562). Editorial Bomarzo.
- Belmonte, M. L., Álvarez-Muñoz, J. S. y Hernández Prados, M. Á. (2021). Beneficios del ocio familiar durante el confinamiento. *Psicoperspectivas*, 20(3), 1-13. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/2364>
- Blanco Martín, A., Chueca Sánchez, A. M., López Ruiz, J. A. y Mora Rosado, S. (coords.) (2022). *INFORME España 2022*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro.
- Brigidi, S., Mancinelli, F., Leyva-Moral, J. M. y Ausona, M. (2021). Privilegios, género y ‘dignidad de tiempo’ en mujeres-madres-trabajadoras en la época de la COVID-19. En del Carmo, A. (coord.). *La vida cotidiana en tiempo de la COVID: una antropología de la pandemia* (pp. 141-155). Los libros de la Catarata.
- Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia. La ética en lo político*. Paidós.
- CaixaBank (2022). *La brecha de género se intensifica en el mundo rural: mayor precariedad laboral, infrarrepresentación en la toma de decisiones y peor conciliación*. XII Informe ClosinGap: ‘Coste de oportunidad de la brecha de género en el medio rural’. [https://www.caixabank.com/comunicacion/noticia/la-brecha-de-genero-se-intensifica-ca-en-el-mundo-rural-mayor-precariedad-laboral-infrarrepresentacion-en-la-toma-de-decisiones-y-peor-conciliacion\\_es.html?id=43284#](https://www.caixabank.com/comunicacion/noticia/la-brecha-de-genero-se-intensifica-ca-en-el-mundo-rural-mayor-precariedad-laboral-infrarrepresentacion-en-la-toma-de-decisiones-y-peor-conciliacion_es.html?id=43284#)
- Calvario Miramontes, I. y Mora Rojas, M. (2015). FERIA del ocio: experiencias de una propuesta socioeducativa. En K. Villaseñor, L. Pinto, M. Fernández y C. Guzmán. *Pedagogía Social: Acción social y desarrollo*. (pp. 624-631). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Caride, J. A. (2020). Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 395-413.
- Cuenca, M. (2014). Aproximación al ocio valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*. Belo Horizonte, 1(1), 21-41.
- Díaz-Herrera, L., Salcines-Talledo, I. y González-Fernández, N. (2022). El ocio en la primera infancia y la influencia de los progenitores. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (30), 177-193. <https://doi.org/10.18172/con.5124>
- Eurofound (2016). *Encuesta europea sobre calidad de vida*. Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y el Trabajo. <https://n9.cl/q9zwh>
- Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B. y Martínez-González, R. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: la visión del profesorado. *Aula Abierta* 48(1), 74-84.
- Fraguela Vale, R., Lorenzo Castiñeiras, J. J. y Varela Garrote, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 429-446.
- García Valdés, V. M. y Suárez Marín, M. M. (2013). El método Delphi para la consulta a expertos en la investigación científica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(2), 253-267.
- Gobierno de España, Ministerio de Educación y Formación Profesional, (2022). *Panorama de la educación 2022. Indicadores de la OCDE. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. [https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=24121](https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=24121)

- Gradaílle, R., Caballo, B. y Lorenzo, J. J. (2015). La conciliación en los tiempos cotidianos de la infancia en Galicia: Problemáticas específicas y alternativas pedagógicas sociales y de ocio en las escuelas, familias y comunidades. En K. Villaseñor Palma et al. (coord.). *Pedagogía Social. Acción social y desarrollo* (pp. 603-611). Facultad de Filosofía y Letras. BUAP.
- Jiménez Martínez, M. (2022). *La problemática de la conciliación de la vida personal, familiar y laboral de las personas trabajadoras para conseguir la igualdad efectiva y la corresponsabilidad*. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/57784>
- Moreno Aponte, R. y Vila Merino, E. S. (2022). Identidad narrativa en la relación educativa: promesa, solicitud y don. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 34(1), 125-138.
- Parra-Moreno P., López Álvarez M. J. y Mota López R. (2022). Análisis interseccional de las políticas de conciliación trabajo-familia en la Unión Europea y en España. *Investigaciones Feministas* 13(1), 163-171. <https://doi.org/10.5209/infe.78352>
- Porto Castro, A. M., Mosteiro García, M. J., Baylina Ferré, M. y Villarino Pérez, M. (2022). Género y emprendimiento rural. Claves para la orientación profesional. *REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 7-21. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36458>
- Teijeiro, Y., Vila-Couñago, E. y Gradaílle, R. (2021). Conciliación y confinamiento con hijos/as con necesidades específicas de apoyo educativo: el rol materno. *Revista Prisma Social*, (33), 94-118.
- Trussell, D., Jeanes, R. y Such, E. (2017). Revisiting family leisure research and critical reflections on the future of family-centered scholarship. *Leisure Sciences* 39(5), 385-399. <https://doi.org/10.1080/01490400.2017.1333059>
- UNAF (2019). *Políticas de conciliación de la vida laboral, personal y familiar en la Unión Europea*. Madrid: Unión de asociaciones familiares. <https://n9.cl/y3l33>
- UNAF (2021). *Corresponsabilidad y conciliación de la vida laboral, personal y familiar en España. Desigualdades y transformaciones después de la COVID-19*. Madrid: Unión de asociaciones familiares. <https://n9.cl/8gyi4>
- UNICEF (2019). *Mundos de influencia ¿Cuáles son los determinantes del bienestar infantil en los países ricos? Informe Innocenti*. Florencia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://n9.cl/x7rns>
- Varela Crespo, L. y Maroñas Bermúdez, A. (2019). El ocio familiar del alumnado de educación secundaria obligatoria en Galicia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(4), 135-150. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68380>
- Villaseñor, K. (2021). Volver a la escuela, cuando la escuela no lo es todo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 9-13, doi: 10.7179/PSRI\_2021.38.00

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Pérez-de-Guzmán, V., Vila-Merino, E., y Bas-Peña, E. (2023). Conciliación, educación y ocio en la infancia: Análisis mediante personas expertas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43, 61-73. DOI:10.7179/PSRI\_2023.43.04

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Victoria Pérez-De-Guzmán.** Facultad de Ciencias Sociales, Dpto. Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide, Carretera de Utrera, Km.1, C.P. 41013 Sevilla. [mvyperpuy@upo.es](mailto:mvyperpuy@upo.es)

**Eduardo S. Vila Merino.** Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, Campus Teatinos, C.P. 29071 Málaga. [eduardo@uma.es](mailto:eduardo@uma.es)

**Encarnación Bas Peña.** Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, Campos Universitario de Espinardo, s/n, C.P. 30100 Murcia. [ebas@um.es](mailto:ebas@um.es)

**PERFIL ACADÉMICO****VICTORIA PÉREZ-DE-GUZMÁN**

<https://orcid.org/0000-0003-1421-1397>

Doctora en Pedagogía. Profesora Titular en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España). Sus temas de investigación se enmarcan dentro del campo de la Pedagogía y la Educación Social, entre ellos cabe destacar: educación de personas mayores, animación sociocultural y desarrollo comunitario, cultura de paz y resolución de conflictos, infancia-juventud y ocio y educación y género. Ha participado en proyectos de ámbito local, nacional e internacional. Miembro del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS).

**EDUARDO S. VILA MERINO**

<https://orcid.org/0000-0002-8598-7654>

Profesor Titular del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga. Tiene tres sexenios (investigación y transferencia del conocimiento). Ha trabajado en el ámbito de la educación social y como maestro de educación primaria, llegando a ser responsable de Interculturalidad en la Delegación Provincial de Educación de Málaga. Miembro del Grupo de Investigación HUM-169, ha participado más de 10 proyectos de I+D a nivel europeo, estatal y autonómico. Líneas de investigación: Pedagogía social, políticas educativas, teoría de la educación, inclusión, paz y derechos humanos, educación intercultural, educación para la igualdad de género. Ha sido coordinador del Máster Oficial en Cambio Social y Profesiones Educativas y forma parte de la Comisión Permanente del Instituto de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación (IFE-UMA).

**ENCARNA BAS-PEÑA**

<https://orcid.org/0000-0003-2433-3152>

Dra. en Educación, profesora Titular en la Facultad de Educación, de la Universidad de Murcia. Tiene tres sexenios (investigación y transferencia del conocimiento). Cuenta con diferentes publicaciones sobre la incorporación de la perspectiva de género en el Grado de Educación Social y en el Grado de Maestro y Maestra, de las universidades españolas. Coordinadora de proyectos internacionales y nacionales sobre educación y género. Directora de la revista *iQual. Revista de Género e Igualdad*, (<https://revistas.um.es/iqual>) de la Universidad de Murcia. Premio de transferencia del conocimiento, 2016, de la UMU. Colabora, en materia de igualdad entre mujeres y hombres, con el Ministerio de Ciencia e Innovación: Agencia Estatal de Investigación (AEI), Subdivisión de Coordinación y Evaluación. Evaluadora de proyectos de investigación, con la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña; así como con Fundación La Caixa y diferentes entidades del Tercer Sector.



**Los tiempos de ocio desde la perspectiva de la infancia.  
Aportes de una investigación-acción  
Leisure time from the perspective of children.  
contributions of an action-research  
Tempos de lazer da perspectiva das crianças.  
Contribuições de uma investigação-acção**

María FORMOSO SILVA, Diana Morela ESCOBAR-ARIAS  
y Julio ESPARÍS PEREIRO  
Universidade de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 13.III.2023  
Fecha de revisión: 04.IV.2023  
Fecha de aceptación: 15.V.2023

**PALABRAS CLAVE:**

Infancia;  
ocio;  
participación;  
investigación acción;  
educación para el  
ocio

**RESUMEN:** La gestión de los tiempos cotidianos de la infancia está supeditada a una organización escolar que prioriza las necesidades de los adultos frente a sus derechos. El exceso de obligaciones escolares, la participación en actividades extraescolares y las dificultades de conciliación por parte de las familias estructuran los tiempos libres de la infancia; una situación que se vio agudizada por la crisis sanitaria derivada de la pandemia de la COVID-19. El objetivo del presente trabajo es identificar las necesidades y actitudes de la infancia con respecto a sus tiempos de ocio, analizando la influencia del género y la edad en este tipo de prácticas. El estudio, fruto de una experiencia de investigación-acción con el Foro de Participación Infantil y Adolescente del Ayuntamiento de Teo (A Coruña) –en el marco del proyecto CON\_TIEMPOs–, se basó en la aplicación de un cuestionario elaborado *ad hoc* a 573 estudiantes desde 6.º de Primaria a 4.º de ESO. Los resultados evidencian dificultades para disfrutar de tiempo libre y conciliar los tiempos de estudio y las actividades extraescolares, a pesar de que la mayoría del alumnado indicó estar satisfecho con sus prácticas de ocio; una situación que experimentan en mayor medida las mujeres que los hombres, así como el alumnado de cursos más avanzados. Así las cosas, la infancia manifestó desconocer la oferta de ocio de su municipio, participar poco en este tipo de actividades y no tener interés por

**CONTACTO CON LOS AUTORES**

**María Formoso Silva.** Universidade de Santiago de Compostela. c/ Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782, Santiago de Compostela. España. [maria.formoso.silva@usc.es](mailto:maria.formoso.silva@usc.es)

**FINANCIACIÓN**

Trabajo realizado en el marco del proyecto I+D+i denominado “Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales de la infancia” - CON\_TIEMPOs (RTI2018-094764-B-I00). Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, del Gobierno de España, y Fondos FEDER.

	<p>participar más en ellas. Las conclusiones apuntan a la importancia de reconocer las dinámicas actuales de la infancia en relación a la gestión de sus tiempos sociales y de ocio, considerando sus valoraciones en la implementación de unas políticas socioeducativas que contribuyan a su bienestar y hayan sido diseñadas con un enfoque diferencial y con perspectiva de género.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b>                  Childhood;                  leisure;                  participation;                  action research;                  leisure education.</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> The management of children daily time is subordinated to a school organisation that prioritises the needs of the adults over their rights. Children's free time is articulated around excessive school assignments, participation in extracurricular activities and difficulties in reconciling work and family life. Moreover, these issues were exacerbated by the health crisis resulting from the COVID-19 pandemic. The aim of this study is to identify the needs and attitudes of children with respect to their leisure time, considering the influence of gender and age. The action-research experience was conducted in collaboration with the Forum for Child and Adolescent Participation of the City Council of Teo (A Coruña) -within the framework of the CON_TIEMPOs project-, was based on the application of an <i>ad hoc</i> questionnaire to 573 students from 6th grade of primary school to 4th grade of secondary school. Even though most students reported being satisfied with their leisure practices, the results show difficulties in enjoying free time and reconciling study time and extracurricular activities, a situation experienced to a greater extent by women than men, as well as by students in more advanced grades. Thus, the expressed a lack of knowledge about the leisure offered in their municipality, minimal participation in these types of activities and a lack of interest in engaging more in them. The conclusions point to the importance of recognizing the current dynamics of children in relation to the management of their social and leisure time, considering their assessment in the implementation of socio-educational policies that contribute to their well-being and designed considering a differential approach and gender perspective.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b>                  Infância;                  lazer;                  participação;                  investigação-acção;                  ocupação dos tempos livres.</p>	<p><b>RESUMO:</b> A gestão dos tempos diários da infância está condicionada a uma organização escolar que dá prioridade às necessidades dos adultos face aos direitos das crianças. O excesso de obrigações escolares, a participação em atividades extracurriculares e as dificuldades de conciliação por parte das famílias estruturam os tempos livres da infância; uma situação exacerbada pela crise resultante da pandemia da COVID-19. Assim, o objetivo deste estudo é identificar as necessidades e atitudes das crianças em relação aos seus tempos livres, analisando a influência do sexo e da idade neste tipo de prática. O estudo, resultado de uma experiência de investigação-ação com o Fórum de Participação da Criança e do Adolescente da Câmara Municipal de Teo (A Coruña) -no âmbito do projeto CON_TIEMPOs- foi baseado na aplicação de um questionário ad hoc a 573 estudantes do 6.º curso do Ensino Básico ao 10.º curso de Ensino Secundário. Os resultados indicam dificuldades em desfrutar dos tempos livres e em conciliar o estudo e as atividades extracurriculares, embora o fato de a maioria dos alunos ter indicado estar satisfeita com suas práticas de lazer; uma situação vivenciada em maior grau por raparigas do que por rapazes, bem como pelos estudantes dos cursos mais avançados. Assim, as crianças manifestaram desconhecimento da oferta de lazer em seu município, participando pouco nesse tipo de atividade e demonstrando falta de interesse em participar mais. As conclusões apontam para a importância de reconhecer a dinâmica atual das crianças relativa à gestão dos seus tempos sociais e de lazer, considerando as suas avaliações na implementação de políticas sócio-educativas que contribuam para o seu bem-estar e que sejam concebidas com uma abordagem diferencial e uma perspectiva de género.</p>

## 1. Introducción

El tiempo es un constructo sociocultural clave en la configuración de la vida de las personas, que viene determinado por diferentes variables que pueden abarcar dimensiones tan amplias como la cultura, o concretas como las realidades o entornos individuales; convirtiéndolo en un concepto ambivalente en función del contexto (Araújo, 2020). Por ello, referirse al tiempo como un ente individual y único en sí mismo sería erróneo, ya que obviaría sus múltiples dimensiones, entre las que se encuentran la vertiente personal, familiar o comunitaria (Caballo et al., 2017).

La calidad de vida y el bienestar de las personas se ve directamente influenciado por la forma en la que distribuyen sus tiempos; una

circunstancia que varía atendiendo a la complejidad organizativa de las sociedades capitalistas, ya que se articulan alrededor de los tiempos de trabajo productivo, propiciando la fragmentación de los ritmos de vida cotidianos y obligando a las familias a adaptarse a las nuevas dinámicas sociales configuradas desde los entornos laborales (Araújo, 2018). De esta forma, los demás tiempos cotidianos (personales, familiares, escolares...) se encuentran dominados y delimitados por cuestiones laborales, provocando conflictos que resultan de la armonización de éstos; de ahí que el tiempo sea -a su vez- un claro exponente de desigualdades sociales (Araújo, 2020; Caballo et al., 2011), al estar determinado por variables socioeconómicas -existe una correlación entre la calidad del tiempo y el nivel de ingresos- y de género, pues la falta de

corresponsabilidad en el hogar constituye uno de los factores que más dificultan la conciliación, lo que propicia la externalización de los cuidados de la infancia (Caballo et al., 2011).

A pesar de que la articulación de los tiempos es un problema que puede darse en cualquier momento vital, se ve agudizado en el ámbito de la infancia y la juventud (Orben y Przybylski, 2019). En este sentido, autoras como Kleiber et al. (2014) o Monteagudo et al. (2017) destacan que el tiempo personal se reduce conforme aumenta la edad de los individuos; una tendencia que cambia en el momento de la jubilación. Así, la edad desempeña un papel clave en el estudio de los tiempos, dado que los niños, las niñas y adolescentes (en adelante, NNA) se encuentran sumergidos en el conflicto de poder armonizar unos tiempos –familiares, escolares y de ocio– en los que no son completamente autónomos, sino que están condicionados y supeditados a los tiempos de las personas adultas en cualquier ámbito de su vida (Caballo et al., 2017; Maroñas et al., 2019; Oyarzún y Reyes, 2021).

En este contexto, el excesivo tiempo invertido en el trabajo, la estabilización de la mujer en el mercado laboral o la demora de la edad en los procesos de emancipación son factores que provocan dificultades para la conciliación de los tiempos familiares y la vida comunitaria (Sanz et al., 2018). Así, los NNA ven reducido el tiempo que pasan con sus progenitores, al estar condicionados por los ritmos laborales (Hosokawa y Katsura, 2021; Stoilova et al., 2020). Unos tiempos ocupados en diversos programas de conciliación –por lo general, en el propio centro educativo– que, pese a su nombre, están principalmente destinados a la custodia de los NNA, y son demandados por muchas familias ante la compleja cuestión de escapar de la presión laboral (Varela et al., 2015). En esta lógica, el centro escolar funciona bajo un marco temporal estricto y acelerado, institucionalizado bajo los intereses de la población adulta. Unos tiempos escolares que, unidos a la sobrecarga de tareas y a las necesidades de conciliación de las familias, hacen que los NNA pasen la mayor parte de su infancia dentro de complejos educativos o desempeñando labores relacionados con estos (Morán y Cruz, 2011). De hecho, en la educación obligatoria, los tiempos lectivos tienden a aumentar a medida que el alumnado avanza en su proceso de escolarización; lo que provoca que los límites entre el tiempo escolar y el “no escolar” sean cada vez más difusos, pues la mayoría de las actividades ofertadas fuera del horario lectivo por los centros educativos son una prolongación de estos tiempos, y se traducen en ampliaciones curriculares, clases de refuerzo o la realización de deberes (Caride et al., 2012). En este contexto,

las obligaciones académicas y las actividades extraescolares imposibilitan que la infancia disponga de un tiempo libre propio y que este tenga las características necesarias para que pueda convertirse en ocio. De esta manera, los tiempos de ocio de los NNA quedan relegados a un plano marginal y secundario frente a los tiempos escolares (Caballo et al., 2017).

El ocio, entendido como una experiencia autotélica, autónoma y de libre elección, genera satisfacción y enriquecimiento personal y colectivo (Caballo et al., 2020; Caride, 2014), siendo un concepto multidisciplinar y transversal que abarca múltiples perspectivas que convergen entre sí. De esta manera, el ocio puede comprenderse como una experiencia humana integral con valor en sí mismo y un derecho humano universal que promueve la calidad de vida y el desarrollo del ser humano; aunque su conceptualización es diversa, pudiendo existir discrepancias entre estas (Cuenca, 2006; Maroñas et al., 2019). De hecho, el ocio en la etapa de la infancia sigue asociándose al mero entretenimiento o a la diversión, desestimando así no sólo su valor y relevancia social (Maroñas et al., 2019), sino también los beneficios y el potencial educativo que posee, pues contribuye al bienestar infantil a través de su incidencia en el desarrollo social de los NNA como seres humanos (Leyra y Barcenás, 2014; Rodrigo-Moriche y Vallejo 2018). Del mismo modo, los tiempos libres como ámbito de la vida cotidiana de la infancia “constituyen un tiempo importante para la integración en su contexto de vida y en la comunidad que les rodea, teniendo una valiosa función preventiva y de construcción de la resiliencia” (Delgado et al., 2015, p. 29).

Sin embargo, las medidas de distanciamiento social impuestas con motivo de la pandemia de la COVID-19 han alterado los tiempos de ocio de la infancia, incrementándose las dificultades de conciliación de la vida personal, familiar y laboral, especialmente para las familias con hijas e hijos en edad escolar. En muchos casos, se produjo un deterioro de los tiempos de ocio al desaparecer de forma repentina un importante elemento socializador: la escuela como espacio de encuentro. Así, las relaciones sociales de los NNA se vieron enormemente perjudicadas, teniendo un importante impacto también en el proceso educativo (Andrés et al., 2021). Además, el cierre de los centros educativos propició más desigualdades en un sistema previamente desigual y segregador, viéndose mucho más afectadas las familias con menos recursos económicos (Jacovkis y Tarabini, 2021). El confinamiento pudo y debió ser una oportunidad para modificar la rigidez de la institución escolar y sus modelos pedagógicos, empleando el juego

como estrategia educativa en un momento en que los NNA no podían salir de sus hogares, pero en realidad contribuyó a perpetuar el sistema vigente, aumentando en muchos casos las tareas escolares; lo que redundó en una reducción del tiempo destinado a prácticas de ocio y en una disminución de la calidad de los tiempos familiares. Esta situación también resultó muy desigual en función de los recursos económicos de las familias, ya que la infancia que vivía en hogares con ingresos elevados poseía una mayor variedad de juguetes y medios, mientras que los NNA que contaban con menos recursos, solían emplear su tiempo de ocio en el exterior, experimentando mayores dificultades (Varela et al., 2021).

Tal y como se ha comentado, el ocio suele relacionarse exclusivamente con los tiempos familiares y escolares, obviando el papel que debe tener la comunidad en la gestión de los tiempos cotidianos de los NNA y en la educación del ocio. Así, el ocio juega un papel transcendental en el desarrollo de la primera infancia de cara a la adolescencia, pero si la intencionalidad es lograr un carácter positivo en la madurez humana, la esfera sociofamiliar se ve limitada al precisar a la comunidad local como apoyo y ampliación en este proceso, convirtiendo al ocio en una cuestión socialmente compartida que trasciende al individuo (Cuenca, 2021; De Juanas et al., 2020; De la Cruz, 2006). En este sentido, es necesario establecer procesos de comunicación y coordinación entre los diferentes contextos socioeducativos con el fin de ofrecer “un ocio que no solo posibilite el ejercicio, sino que además eduque al ser en su ejercicio” (Hernández Prados y Álvarez Muñoz, 2017, p. 460), ya que lo fundamental es significar estas experiencias de ocio para las personas, atendiendo a los beneficios para la formación personal y el desarrollo social (Caride, 2014).

Con todo, la participación de los NNA en espacios de ocio comunitarios está condicionada en base a los tiempos, concienciación e intencionalidad de sus progenitores; motivo por el que resulta imprescindible la creación y mantenimiento de espacios, iniciativas y experiencias comunitarias que sean accesibles y que garanticen la participación democrática atendiendo a las necesidades e intereses de la infancia (Morata et al., 2020; Rodrigo-Moriche y Vallejo, 2018), ofreciendo oportunidades para que los NNA ejerzan su derecho al ocio en múltiples tiempos y espacios, extendiéndose más allá de los períodos lectivos (Formoso, 2022).

De acuerdo con los planteamientos teóricos anteriores, el ocio juega un papel fundamental en el desarrollo personal y social de la infancia. Sin embargo, los NNA se enfrentan a determinadas dificultades para gestionar sus tiempos cotidianos,

incluyendo los escolares y su extensión en forma de actividades extraescolares y deberes, la disponibilidad de tiempo libre personal o la subordinación de los tiempos de la infancia a los tiempos adultos; barreras que pueden limitar su autonomía y capacidad para disfrutar de su ocio. Por tanto, es esencial comprender la opinión de los NNA, brindándoles la oportunidad de expresar sus preferencias, intereses y necesidades en relación con el ocio, así como conocer las dinámicas escolares, sociales y familiares en las que están inmersos y el papel que desempeña el ocio-tiempo libre en ellas. Así, los objetivos del presente estudio se centran en identificar la percepción que tiene la infancia escolarizada (6.º de Primaria, 1.º, 2.º, 3.º y 4.º de ESO) respecto de sus tiempos de ocio, así como analizar la influencia del género y la edad en las necesidades y actitudes ante este tipo de prácticas.

## 2. Metodología

Este estudio parte de un enfoque metodológico participativo, que implicó a 15 NNA de entre 11 y 15 años del Foro de Participación Infantil y Adolescente (FoPIA) del ayuntamiento de Teo (A Coruña) en el diseño e implementación de la investigación. Una de las principales motivaciones de este trabajo fue comprender cómo la infancia gestiona los tiempos de ocio en su vida cotidiana (ámbito personal, escolar y comunitario) desde la visión que tienen los NNA. Así, optar por una investigación-acción contribuye a analizar y comprender las realidades sociales de una manera más cercana con las personas participantes, al tiempo que permite convertirlas en agentes activos, haciéndolas protagonistas en el mismo proceso de la investigación (Colmenares, 2012; Latorre, 2007).

En este sentido, los datos analizados se enmarcan en el proyecto de I+D+i denominado “Educación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales de la infancia” [CON\_TIEMPOS] (Ref.: RTI2018-094764-B-I00) y, a su vez, en la experiencia de investigación-acción “CON\_LecerTeo: explorando nuestros tiempos de ocio”. Dicha iniciativa, liderada por el Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea) de la Universidad de Santiago de Compostela y el FoPIA del Ayuntamiento de Teo en el marco de un convenio de colaboración, surgió de la necesidad de dar respuesta a los problemas de organización de los tiempos cotidianos de la infancia en este municipio.

### 2.1. Participantes

Se trató de obtener información acerca de la infancia y adolescencia de los cursos de Educación

Primaria y Secundaria del municipio de Teo. Para ello, se definió un muestreo no probabilístico incidental y se estableció como único criterio de selección estar cursando 6.º de Primaria y la ESO en alguno de los cuatro centros educativos públicos del municipio de Teo en los que están matriculadas los NNA del FoPIA.

La muestra final está compuesta por 573 participantes (55% mujeres y 45% hombres), con edades comprendidas entre los 11 y 18 años. Concretamente, el 72.5% tiene entre 11 y 14 años y el 27.5% restante se sitúa en un tramo de edad entre los 15 y 18 (Tabla 1).

**Tabla 1. Datos de identificación de las personas participantes (%)**

Género		Edad		N.º personas residentes en el hogar	
Mujer	45.1	11	11	2	3.1
Hombre	54.9	12	21	3	21.8
Curso educativo		13	20.1	4	51.5
6.º Primaria	20.4	14	20.4	5	15
1.º ESO	20.2	15	19.2	6	6.1
2.º ESO	22	16	6.0	7	2.5
3.º ESO	18.2	17	2.1		
4.º ESO	19.2	18	0.2		
Centro educativo		Conviviente		Tipo de residencia	
CEIP Os Tilos	6.6	Madre	93.5	Piso de 1 habitación	0
CEIP A Ramallosa	7.7	Padre	83.4	Piso de 2 habitaciones	7.4
CEIP Calo	5.9	Tutor/a	1.7	Piso de 3 habitaciones o más	34.2
IES Cacheiras	79.8	Hermanos	68.4	Casa (Chalet. adosado...)	58
		Pareja de mi madre/padre	10	Otros	0.4
		Abuelos/as	16.4		
		Otros	3.3		

## 2.2. Instrumento

Con el fin de conocer la percepción de la infancia y adolescencia del municipio de Teo, se elaboró un cuestionario *ad hoc* que integraba preguntas acerca de sus tiempos de ocio. El diseño de este instrumento formó parte de las actuaciones desarrolladas en el marco del proyecto “CON\_LecerTeo” durante el curso 2020-2021 y se construyó colectivamente con los NNA que integran el FoPIA.

El cuestionario consta de 29 preguntas agrupadas en cuatro bloques temáticos: 1) Datos de identificación; 2) Ocio personal y tiempos libres; 3) Tiempos compartidos y ocio familiar; y 4) Ocio en el centro escolar y actividades comunitarias. En concreto, dentro del primer, segundo y cuarto bloque se emplearon los siguientes ítems para la elaboración de este trabajo:

- Sexo: informa del sexo (mujer/hombre) de quien responde al cuestionario.

- Curso: establece el curso académico en el que se encuentra matriculado el alumnado (6.º Primaria, 1.º ESO, 2.º ESO, 3.º ESO, 4.º ESO).
- Importancia y satisfacción con el ocio-tiempo libre: escala tipo *Likert* en la que se señala el grado de acuerdo con una serie de afirmaciones, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo” (pregunta 8).
- Dificultades para organizar los tiempos de estudio/deberes y la participación en actividades extraescolares con cinco opciones de respuesta –nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre– (pregunta 24).
- Situación de las tareas escolares/deberes en tiempos de pandemia con tres opciones de respuesta –se incrementaron, se mantuvieron, disminuyeron– (pregunta 25).
- Conocimiento de las actividades de ocio del ayuntamiento: pregunta dicotómica con dos

posibles respuestas (sí/no). En el caso de que la respuesta fuese afirmativa, los NNA tenían que indicar a través de qué medio accedían a esa información (pregunta 27).

### 2.3. Procedimiento y análisis de datos

El equipo investigador de la Universidad, con el apoyo de la responsable técnica municipal y coordinadora del FoPIA, realizó el contacto con los centros educativos para solicitar su permiso para la aplicación del cuestionario, además de pedir la autorización de la Consejería de Cultura, Educación y Universidades de la Xunta de Galicia. Tras el consentimiento informado por parte de los equipos directivos y la Consejería, se procedió a establecer el procedimiento de recogida de datos con la infancia que participa en dicho Foro. La aplicación de los cuestionarios se realizó de manera guiada en las aulas de los diferentes cursos por los NNA, acompañadas de un miembro del equipo de la Universidad. La participación fue voluntaria, informando en todo momento al alumnado de los objetivos que pretendía el estudio, así como de la confidencialidad en el tratamiento de las respuestas, cumpliendo con la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos. Cabe destacar que se detectaron dos obstáculos que dificultaron la aplicación: por un lado, la situación de emergencia sanitaria de la COVID-19, que provocó que el equipo investigador no pudiese estar presente en algunas aulas debido a los protocolos establecidos por los centros educativos; y, por otra parte, la cantidad de grupos existentes en los cursos de la ESO impidió que la infancia del FoPIA pudiese llevar a cabo la aplicación de los cuestionarios en todos ellos. En ambos casos, se solicitó la colaboración de las tutoras/es de cada grupo para la administración de los cuestionarios siguiendo las instrucciones facilitadas por el equipo investigador.

La recogida de datos se realizó durante los meses de abril y mayo del año 2021 en todos los centros educativos del ayuntamiento de Teo -tres CEIP y un IES- entre el alumnado de 6.º curso de Educación Primaria hasta 4.º de ESO, obteniendo un total de 573 cuestionarios válidos.

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa *IMP SPSS Statistics* (versión 25), empleando pruebas estadísticas descriptivas basadas en tablas de frecuencia (porcentajes) y la prueba *Chi-Cuadrado de Pearson* para analizar los ítems seleccionados en función del género y curso. Además, como medida del tamaño de efecto se calculó el estadístico *V de Cramér*. Para su interpretación se ha seguido el esquema que se presenta en la Tabla 2 (Cohen, 1992).

Tabla 2. Interpretación *V* de Cramér

df	Muy baja	Baja	Moderada	Fuerte
1	0 < .10	.10 < .30	.30 < .50	.50 o más
2	0 < .07	.07 < .21	.21 < .35	.35 o más
3	0 < .06	.06 < .17	.17 < .29	.29 o más
4	0 < .05	.05 < .15	.15 < .25	.25 o más
5	0 < .05	.05 < .13	.13 < .22	.22 o más
6	0 < .04	.04 < .12	.12 < .20	.20 o más
7	0 < .04	.04 < .11	.11 < .19	.19 o más
8	0 < .04	.04 < .10	.10 < .18	.18 o más

### 3. Resultados y discusión

A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos. La presentación de los datos se ha estructurado en tres grandes bloques de contenido que aluden al ocio personal-tiempos libres, ocio en el centro escolar y actividades de ocio comunitarias. En cada uno de ellos se analizan los ítems seleccionados en función del género y curso.

#### 3.1. Importancia y satisfacción con el ocio-tiempo libre

Tal y como se puede observar en la Figura 1, la mayoría de los NNA participantes en el estudio indican que contar con tiempo libre es importante para ellos (el 79.7% y el 19.4% está “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con dicha afirmación). Así, se constata la relevancia atribuida al ocio personal en la medida en que un 93% de respuestas valoran positivamente este tipo de actividades, lo que indica que el ocio para los NNA es importante y constituye una parte esencial de su vida cotidiana y de su desarrollo vital (Lazcano y De Juanas, 2020; Ortega y Bayón, 2014).

Por otro lado, a pesar de que la mayoría de los NNA están satisfechos con sus tiempos de ocio (58.1%), el 51.5% afirma tener dificultades para disponer de tiempo libre y, desde que empezó la pandemia, el 59.9% declara no tener más tiempo libre; una situación que probablemente se vio afectada por el confinamiento y la organización de sus tiempos. Así, se estima que la infancia manifestó haber tenido más tiempo de ocio y disfrute antes de la pandemia y la cantidad de tiempo libre decayó; algo que puede relacionarse con la imposibilidad de no compartirlo con sus iguales en otros escenarios como la escuela (Andrés et al., 2021; Cosma et al., 2021), la calle o los equipamientos municipales. De ahí que el 86.5% desee disponer de más tiempo libre para realizar actividades de ocio que le gustan.

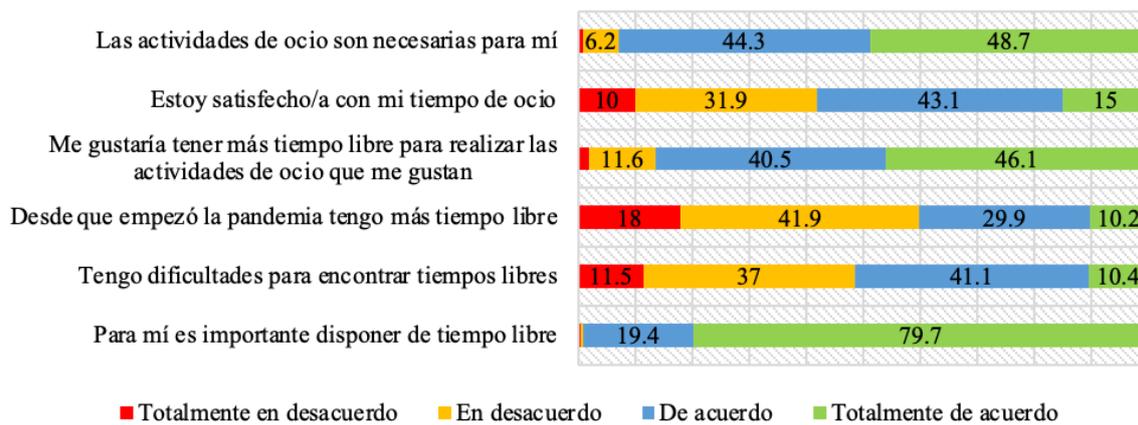


Figura 1. Grado de acuerdo sobre afirmaciones del ocio y tiempo libre (%).

### 3.1.1. Importancia y satisfacción del ocio-tiempo libre en función del género

La prueba *Chi-cuadrado de Pearson* informa de que existen diferencias significativas entre el género y la satisfacción con el tiempo de ocio ( $\chi^2 = 14.162$ ;  $p < .003$ ), el deseo de disponer de mayor tiempo libre para realizar actividades de ocio ( $\chi^2 = 8.758$ ;  $p < .033$ ) y con la afirmación “Desde que empezó la pandemia tengo más tiempo libre” ( $\chi^2$

$= 22.934$ ;  $p < .000$ ). Tal y como revelan los estadísticos (Tabla 3), el 48.2% de las niñas manifiesta estar “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” con la afirmación “Estoy satisfecha con mi tiempo de ocio”, frente al 36.5% de niños. También son ellas las que tienen un mayor deseo por disponer de más tiempo libre y la llegada de la pandemia hizo decrecer la cantidad de tiempo que tienen disponible en comparación con los niños (70.5% frente al 51.1%).

Tabla 3. Grado de acuerdo sobre afirmaciones del ocio y tiempo libre en función del género

Ítems	Género	Grado de acuerdo				<i>Chi cuadrado</i>	Tamaño del efecto ( <i>V de Cramér</i> )
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Desde que empezó la pandemia tengo más tiempo libre	Mujer	19.3	51.2	22	7.5	$\chi^2(3, N=563) = 22.934, p = .000$	V = 0.202
	Hombre	16.8	34.3	36.6	12.3		
Me gustaría tener más tiempo libre para realizar las actividades de ocio que me gustan	Mujer	1.6	7.4	41.8	49.2	$\chi^2(3, N=568) = 8.758, p = .033$	V = 0.124
	Hombre	2.2	15.1	39.7	42.9		
Estoy satisfecho/a con mi tiempo de ocio	Mujer	9.8	38.4	42	9.8	$\chi^2(3, N=565) = 14.162, p = .003$	V = 0.158
	Hombre	9.7	26.8	44.5	19		

En síntesis, se puede señalar que el alumnado reconoce los tiempos de ocio como necesarios. Sin embargo, las actitudes y los sentimientos sobre el disfrute de ese ocio personal difieren en cuanto al género (Caballo et al., 2020), ya que las niñas declaran tener menos tiempo libre que los niños; una situación que se vio agudizada con la pandemia. En este sentido, resulta necesario estudiar las dinámicas familiares en clave de género, pues no conocemos las causas por las cuales las niñas responden no tener tiempo libre, aunque esta percepción puede

estar relacionada con una mayor autoexigencia en los estudios y presión percibida sobre el éxito escolar y/o con el mayor protagonismo que tienen ellas en las tareas domésticas y de cuidado, en comparación con los niños (Wallace y Young, 2010).

### 3.1.2. Importancia y satisfacción del ocio-tiempo libre en función del curso

La prueba *Chi-Cuadrado de Pearson* revela diferencias significativas entre el curso y las dificultades

para encontrar tiempos libres ( $\chi^2(6, N=556) = 12.879$ ,  $p < .045$ ), con un tamaño de efecto bajo ( $V = .107$ ), ya que el alumnado de 2.º ciclo de la ESO es quien –con un 44.8%– indica tener más dificultades; una diferencia de 12.3 puntos porcentuales respecto al de 6.º de Primaria. También existe una relación significativa entre el curso y la afirmación “Me gustaría tener más tiempo libre para realizar las actividades de ocio que me gustan” ( $\chi^2(6, N=571) = 19.163$ ,  $p < .004$ ), aunque con un efecto de magnitud moderada ( $V = .130$ ). En este sentido, es el alumnado de 1.º y 2.º ciclo de la ESO –con un 47.5% y un 51.6%, respectivamente– el que manifiesta un mayor grado de acuerdo con esta afirmación, en comparación con los que cursan 6.º de Primaria (32.8%).

Asimismo, se identifican diferencias significativas entre el curso y la consideración de las actividades de ocio como necesarias ( $\chi^2(6, N=567) = 14.656$ ,  $p < .023$ ), con un efecto bajo ( $V = .114$ ). Estas diferencias se encuentran en el alumnado que cursa 6.º de Primaria, ya que es el que tiene un mayor grado de acuerdo con esta afirmación (51.3%), frente al alumnado de 1.º (45%) y 2.º ciclo de la ESO (39.6%).

Con respecto a la satisfacción con el tiempo de ocio también existen diferencias significativas

en función del curso ( $\chi^2(6, N=568) = 29.507$ ,  $p < .000$ ), con un efecto moderado ( $V = .161$ ). En este caso, la satisfacción disminuye a medida que aumenta el curso, pues el 49.8% del alumnado de 2.º ciclo de la ESO está “totalmente en desacuerdo” o “en desacuerdo” con esa afirmación, frente al 26.7% de los NNA de 6.º de Primaria.

De este modo, se evidencia que la calidad de tiempo libre disminuye y la sensación de no disponer de más tiempo para la realización de las prácticas de ocio se incrementa a medida que los NNA se adentran en la edad adulta (Kleiber et al., 2014; Monteagudo et al., 2017).

### 3.2. Dificultad para organizar los tiempos de estudio y las actividades extraescolares

En relación con las dificultades para organizar sus tiempos de estudio con la participación en actividades extraescolares, el 39% de los NNA afirman que “nunca” o “casi nunca” encontraron limitaciones. Sin embargo, cabe destacar que un 31.5% manifiesta haberlas tenido algunas veces y alrededor de tres de cada diez confirman que “casi siempre” o “siempre” (Figura 2).

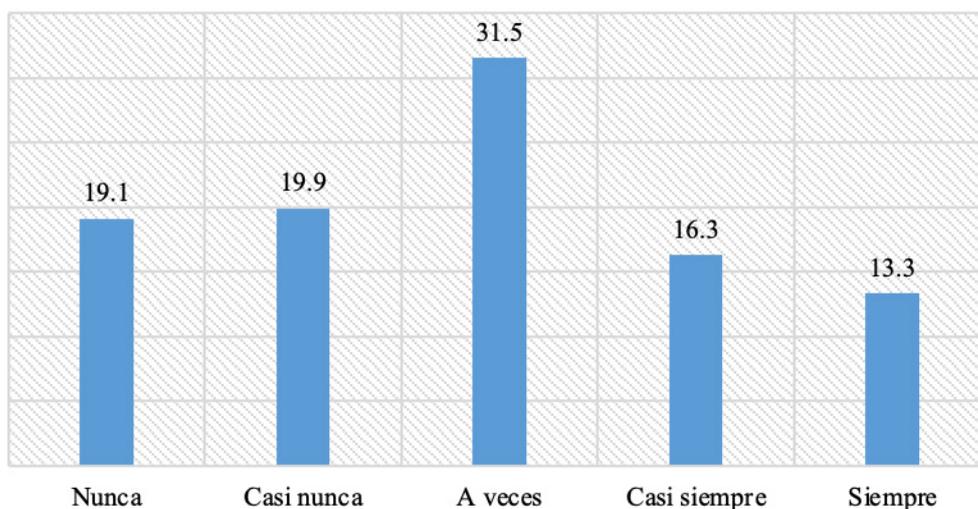


Figura 2. Dificultad para organizar los tiempos de estudio y las actividades extraescolares (%).

En este sentido, por las respuestas obtenidas en el bloque relativo a la importancia y satisfacción del ocio-tiempo libre, cabe suponer que la participación en actividades extraescolares también puede dificultar la realización de prácticas de ocio y reducir el tiempo libre disponible de la infancia. Así, estudios previos identificaron el exceso de las tareas escolares como uno de los motivos que obligan al alumnado a renunciar a actividades que resultan de su interés (Caballo

et al., 2017). De este modo, los NNA dedican la mayor parte de su tiempo al trabajo académico, teniendo una sobrecarga de actividades curriculares que condicionan la organización de su ocio cotidiano (Delgado et al., 2015). De ahí que el exceso de actividades extraescolares en la agenda diaria de la infancia se pueda traducir en un ocio que no responda a sus gustos e intereses personales, imponiéndose como actividades obligatorias (Andrés et al., 2021).

### 3.2.1. Dificultad para organizar los tiempos de estudio y las actividades extraescolares en función del género y el curso

En este caso, la dificultad para compaginar deberes-actividades extraescolares está asociada al

género ( $\chi^2(4, N=531) = 17.604, p < .001$ ), aunque el efecto es moderado ( $V = .182$ ). Tal y como se desprende de la Figura 3, las niñas encuentran obstáculos “siempre” o “casi siempre” en el 36.4% de los casos, mientras que en los niños este porcentaje baja hasta el 24.2%.

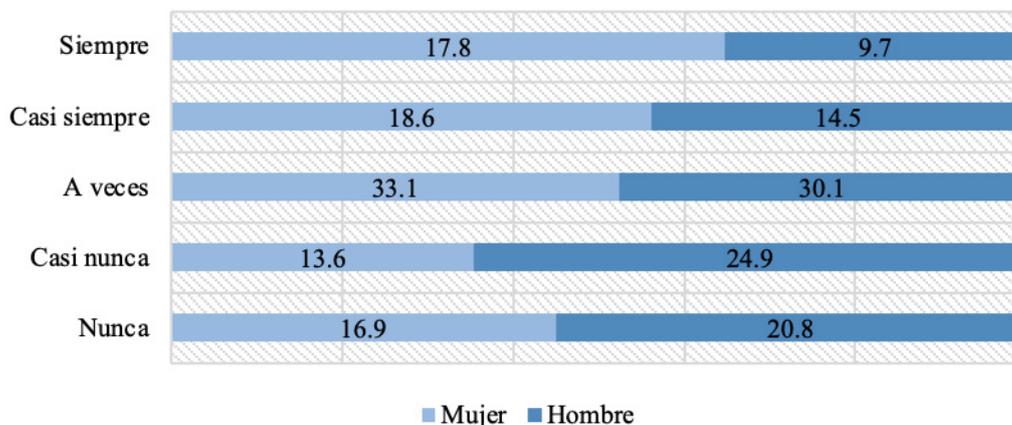


Figura 3. Dificultad para organizar los tiempos de estudio y las actividades extraescolares en función del género (%).

Así, los resultados evidencian que el efecto de estas actividades extraescolares en la vida cotidiana del alumnado difiere según el género, ya que las niñas afirman tener más dificultades para conciliar sus tiempos escolares en lo que respecta a su participación en este tipo de actividades y la realización de deberes.

### 3.3. Percepción sobre las tareas escolares en pandemia

La mayoría del alumnado afirma que las tareas escolares/deberes durante la pandemia “se mantuvieron” (35%) o “disminuyeron” (21.7%). Con todo, el 43.4% de los NNA manifiesta que aumentaron.

Por consiguiente, y de forma mayoritaria, las personas participantes en el estudio no observaron ninguna alteración en sus tareas escolares durante la pandemia e incluso indicaron que estas disminuyeron. Sin embargo, una gran parte de los NNA percibieron un aumento de los deberes en su centro educativo; unos resultados que concuerdan con los arrojados por González et al. (2021) y Varela et al. (2021), ya que se evidencia que el tiempo dedicado a realizar tareas escolares se ha incrementado. De hecho, el exceso de tareas y el tiempo dedicado a las mismas durante los días lectivos ya era una realidad antes de la pandemia (Feito, 2020; Varela et al., 2016).

#### 3.3.1. Percepción sobre las tareas escolares en pandemia en función del género y curso

La prueba *Chi-cuadrado de Pearson* revela que se da una relación de dependencia altamente

significativa entre el curso académico y la percepción del incremento o disminución de las tareas escolares/deberes en pandemia ( $\chi^2(8, N=552) = 45.663, p < .000$ ), aunque el efecto es moderado ( $V = .138$ ). En este sentido, los estadísticos (Figura 4) ponen de manifiesto que 2.º y 3.º de ESO son los cursos donde más aumentaron, mientras que en 1.º y 4.º disminuyeron. En cambio, el alumnado de 6.º de Primaria manifestó no haber experimentado grandes modificaciones en los tiempos de estudio durante la pandemia.

De este modo, se revela que la percepción sobre las tareas escolares difiere en función de la edad, siendo el alumnado de cursos más avanzados los que tienen una mayor cantidad de tareas; una circunstancia que se ha evidenciado en otros estudios recientes (González et al., 2021; Jacovkis y Tarabini, 2021; Martínez-Vicente et al., 2020).

#### 3.4. Conocimiento, interés y participación en las actividades de ocio comunitarias

Entendiendo que la participación de la infancia en contextos comunitarios contribuye a su bienestar, se preguntó a los NNA sobre las actividades de ocio comunitarias en el municipio de Teo, su nivel de conocimiento e implicación. Así, los NNA no participan mucho en estas actividades ni les interesaría participar más. El 46.9% afirma estar “totalmente en desacuerdo” con el ítem “Participo en las actividades de ocio en Teo”, mientras que únicamente el 19.5% confirma estar de acuerdo. El deseo de participar en más actividades se incrementa hasta el 35.9%, pero no parece un aspecto muy importante o atractivo para la mayoría de las personas participantes (64.1%).

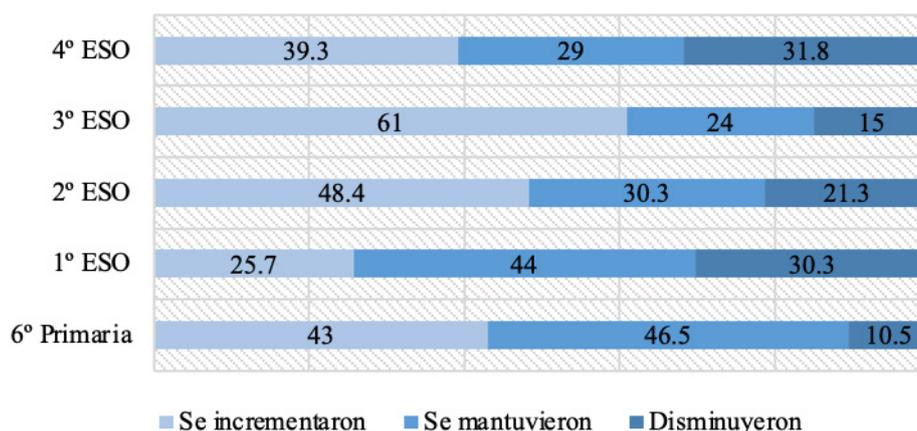


Figura 4. Percepción sobre las tareas escolares en pandemia en función del curso (%).

Por otro lado, resultaba de interés identificar si el alumnado conocía las actividades de ocio del Ayuntamiento de Teo. Los datos obtenidos evidencian un desconocimiento por parte de la mayoría de NNA, ya que el 77% indicó que no las conocía, frente a un 23% que afirmaba conocerlas. Unos datos preocupantes, puesto que, independientemente del contexto de pandemia y las limitaciones para realizar actividades al aire libre, las respuestas pueden revelar la escasa y/o inadecuada difusión de la información sobre los programas de ocio infantil y adolescente en el territorio.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta indispensable que las comunidades locales desarrollen al máximo su función educadora, promoviendo la participación activa de la infancia en diferentes espacios, dándoles a conocer iniciativas para saber, saber estar y saber ser en comunidad (Novella, 2012). Así, se observa que el medio habitual a través del que el alumnado conoce la oferta de las actividades del ayuntamiento es el boca a boca (35.5%), ya sea entre familiares, amigas o compañeras de clase. Le siguen las redes sociales/internet y las distintas publicaciones que elabora el ayuntamiento, como el *InformaTeo* o *TeoVivo* (en soporte impreso); ambas con un 28.2%. También, una parte del alumnado se informa a través de diferentes instituciones<sup>1</sup> (13.6%).

### 3.4.1. Conocimiento, interés y participación en las actividades de ocio comunitarias en función del género y curso

La prueba *Chi-cuadrado de Pearson* informa de que existen diferencias significativas entre el género y la afirmación “Me gustaría realizar más actividades de ocio en Teo” ( $\chi^2(3, N=557) = 23.968, p < .000$ ), aunque esta asociación tiene un tamaño de efecto moderado ( $V = .207$ ). En este sentido, el 55.5% de las niñas está “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” con esa afirmación,

mientras que los niños representan el 71.5%. Por lo tanto, son las niñas las que tienen un mayor deseo de realizar estas actividades en comparación con los niños.

Con respecto al ítem “Participo en las actividades de ocio en Teo” ocurre lo contrario, pues se releva diferencias significativas entre el curso y este ítem ( $\chi^2(6, N=559) = 15.632, p < .016$ ) –con un efecto bajo ( $V = .118$ )–, pero no así con el género ( $\chi^2 = 3.705; p > .295$ ). De este modo, el 71.3% del alumnado de Primaria está “totalmente en desacuerdo” o “en desacuerdo” con esta afirmación, frente al 79.1% y el 86.5% de alumnado que cursa el 1.º y 2.º ciclo de la ESO, respectivamente. Por tanto, la participación en este tipo de actividades disminuye a medida que aumenta el curso escolar.

Por otra parte, se constata una relación de dependencia altamente significativa entre el género y el nivel de conocimiento que tiene la infancia acerca de las actividades de ocio en Teo ( $\chi^2(1, N=547) = 4.530, p < .033$ ), con un efecto muy bajo ( $V = .091$ ). Más de una cuarta parte de las niñas (27.6%) responden afirmativamente, mientras que 4 de cada 5 niños (80.1%) desconocen la oferta de estas actividades.

También existen diferencias significativas entre el curso y este ítem ( $\chi^2(2, N=549) = 19.944, p < .000$ ), aunque esta asociación tiene un tamaño de efecto bajo ( $V = .191$ ). Así, el alumnado de menor edad es quien afirma conocer en mayor medida las actividades de ocio que se realizan en su ayuntamiento. La diferencia se encuentra, sobre todo, en el alumnado que cursa 6.º de Primaria, donde casi alrededor del 40% afirma conocerlas, frente al 16.9% del alumnado de 2.º ciclo de la ESO.

Con estos resultados, se destaca que el diseño de las actuaciones de los gobiernos locales relacionadas con la promoción de actividades de ocio en la infancia debe tener en cuenta la diversidad de intereses de los NNA, que varían en función de su edad y género. Así lo ejemplifica el

hecho de que las niñas participantes en el estudio tengan un mayor conocimiento sobre la oferta de actividades de ocio respecto a los niños; y, por otro lado, que existe poco interés en participar en actividades de ocio comunitarias, así como un gran desconocimiento de la oferta de este tipo de prácticas en el municipio de Teo a medida que los NNA avanzan en su proceso de escolarización. De ahí la importancia de conocer cuáles son las actividades de ocio que practican en su vida cotidiana, más aún cuando en estudios recientes se ha evidenciado que el ocio de la adolescencia en Galicia está relacionado con el uso de las tecnologías, la televisión y el deporte (De Valenzuela, et al., 2021), quedando las actividades de ocio comunitarias como el asociacionismo y voluntariado relegadas a un segundo plano (Varela et al., 2016).

#### 4. Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos reafirmado la complejidad de los tiempos como un constructo condicionado por elementos culturales y contextuales. La calidad de vida y el bienestar de las personas también depende de la armonización de sus tiempos cotidianos, por lo que una gestión inadecuada puede generar problemas en la organización y conciliación de los mismos. Estas dificultades también están presentes en el ámbito de la infancia y juventud. Los ritmos acelerados de la vida cotidiana en la que se encuentran inmersos también los NNA comportan agendas sobrecargadas y falta de tiempo libre personal, que puede tener consecuencias negativas en el bienestar de la infancia (Morán y Cruz, 2011). Los NNA, más allá de sus responsabilidades escolares y familiares necesitan tiempo y espacios para disfrutar de su ocio en diferentes ámbitos (individual, familiar y comunitario).

Tras analizar los resultados de este estudio, podemos concluir que la mayoría de NNA resaltan la importancia de contar con tiempo libre. Este les brinda la oportunidad de realizar prácticas de ocio que les gustan y resultan placenteras, lo que contribuye a su bienestar y desarrollo personal (Caballo et al., 2020; Caride, 2014). Además, se observa que, en general, los NNA están satisfechos con su ocio. No obstante, el alumnado de 1.º y 2.º ciclo de la ESO declara tener más dificultades para disfrutar de su tiempo libre con respecto al alumnado de 6.º de Primaria; una percepción que se ha acentuado durante la pandemia. Los efectos de la COVID-19, como el confinamiento y las medidas adoptadas por los centros escolares –que, en muchos casos, se tradujeron en el aumento de los deberes como reemplazo de la no presencialidad– han alterado la organización de los tiempos cotidianos de la infancia, generando una mayor carga académica

y disminuyendo el tiempo disponible para el ocio (Andrés et al., 2021).

Asimismo, los roles de género también desempeñan un papel relevante en la distribución y gestión de los tiempos en la infancia, ya que se observa una disparidad evidente entre niñas y niños, siendo las niñas quienes perciben una menor cantidad y calidad de tiempo libre y prácticas de ocio, en comparación con los niños. Esta desigualdad de género puede atribuirse al hecho de que las niñas se involucren más en tareas domésticas y responsabilidades familiares, lo que limita su tiempo libre para disfrutar de actividades de ocio que respondan a sus propios intereses (Wallace y Young, 2010).

Con respecto a las prácticas de ocio comunitarias del municipio de Teo, se puede concluir que la mayoría de los NNA no participan en estas actividades ni tienen interés en hacerlo; además de que existe un desconocimiento general sobre estas prácticas promovidas desde la administración municipal. En este caso, las niñas muestran una mayor predisposición para realizar estas actividades, mientras que la participación en estas tiende a disminuir a medida que avanza el nivel escolar. Así, es importante que los gobiernos locales tengan en cuenta la diversidad de intereses de los NNA en el diseño de actuaciones relacionadas con la promoción de actividades de ocio en la infancia (Rodrigo-Moriche y Vallejo, 2018), considerando las diferencias en función de la edad y el género e impulsando su participación en el territorio.

Sin duda, implicar a los NNA en los procesos de investigación sobre sus tiempos cotidianos resulta imprescindible para conocer las necesidades y dificultades que puedan tener en este ámbito. En este sentido, escucharlos y visibilizarlos como agentes activos en el diseño e implementación de sus mismos procesos hace que las estrategias a nivel de políticas municipales logren mejores resultados y estén acordes a la realidad cotidiana que vive la infancia (Novella, 2012). De este modo, es importante que las universidades se acerquen a las comunidades locales, implicando a las personas “objeto de estudio” en los procesos de investigación, tal y como se consiguió hacer en la primera fase de esta experiencia de investigación-acción.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se pueden destacar –en primer lugar– las restricciones sanitarias derivadas de la pandemia para acceder a los centros escolares; una circunstancia que dificultó la aplicación del cuestionario y afectó a la recogida de información. Por otra parte, indicar que la sobrerrepresentación del alumnado de Secundaria en la muestra, en comparación con el de Primaria, resultó de la aplicación del cuestionario únicamente en sexto curso; una decisión metodológica que

atendió al único criterio de selección de la muestra: alumnado matriculado en los mismos cursos académicos que los NNA del FoPIA.

Como recomendaciones para futuras investigaciones se propone utilizar otras técnicas de recolección de información de carácter cualitativo en un diseño metodológico mixto que permita complementar los resultados del cuestionario y profundizar en el estudio de los tiempos de ocio de la infancia desde múltiples perspectivas. En este sentido, sería interesante estudiar el ocio de la infancia en un contexto de post-pandemia, triangulando esta información con los resultados de este estudio y analizando los cambios experimentados en la percepción que los NNA tienen sobre sus tiempos cotidianos (ámbito personal, escolar y comunitario). Además, resulta fundamental

incrementar la muestra a toda la etapa de Educación Primaria, con el fin de identificar diferencias y similitudes en los tiempos de ocio entre estos niveles escolares (Primaria y Secundaria), e incluso ampliar el estudio al alumnado de los centros educativos de otros municipios de Galicia y de otras Comunidades Autónomas.

En definitiva, la educación del ocio en el ámbito de la infancia y adolescencia no puede comprenderse sin el papel protagonista que tienen los NNA. De ahí que tanto Universidades, administraciones municipales, centros educativos, como otros agentes educativos presentes en el territorio deben aunar esfuerzos y asumir la responsabilidad compartida de crear proyectos participativos que giren en torno a la propia infancia, teniendo incidencia e impacto en su realidad más próxima.

## Nota

- <sup>1</sup> Esta pregunta presenta alguna particularidad pues, al formularse de forma abierta, las respuestas del alumnado son muy genéricas: “internet”, “redes sociales” o “ayuntamiento”, cuando las personas participantes se pueden estar refiriendo a publicaciones que emiten algunas instituciones públicas o privadas presentes en el municipio.

## Referencias bibliográficas

- Andrés, C., Rodrigo-Moriche, M. P. y Valdivia, P. (2021). El ocio en la primera infancia desde un enfoque humanista en tiempos de pandemia. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 60, 143-164. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2021.60.947](https://doi.org/10.46583/edetania_2021.60.947)
- Araújo, E. (2018). Para una perspectiva aplicada do tempo na política. *Revista de Estudos Sociais*, 65, 63-72. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.06>
- Araújo, E. (2020). Tiempo, sociedad y culturas: una aproximación teórica y metodológica. En J. A. Caride, M. B. Caballo y R. Gradaílle (Coords.), *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes* (pp. 15-30). Octaedro.
- Caballo, M. B., Caride, J.A. y Meira, P. A. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 47, 11-24. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/238960>
- Caballo, M. B., Varela, L. y Martínez-García, R. (2020). La educación familiar del ocio: una responsabilidad compartida. En J. A. Caride, M. B. Caballo y R. Gradaílle (Coords.), *Tiempos, educación y redes* (pp. 123-138). Octaedro.
- Caballo, M. B., Varela, L. y Nájera, E. (2017). El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 43-64. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.11>
- Caride, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 45, 33-53. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/171>
- Caride, J. A., Lorenzo, J. J. y Rodríguez Fernández, M. A. (2012). Educar cotidianamente: el tempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 20, 19-60. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2012.20.01](https://doi.org/10.7179/PSRI_2012.20.01)
- Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Cosma, A., Pavelka, J. y Badura, P. (2021). Leisure Time Use and Adolescent Mental Well Being: Insights from the COVID-19 Czech Spring Lockdown. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12812. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312812>

- Cuenca, M. (2006). Pedagogía del ocio, una aproximación global. En M. Cuenca (Coord.), *Aproximación multidisciplinar a los Estudios de Ocio* (pp. 83-101). Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2021). Sentidos del ocio infantil y desarrollo. *Terra. Revista de Desarrollo Local*, 8, 645-661. <https://doi.org/10.7203/terra.8.21006>
- De Juanas, A., García-Castilla, F. J. y Ponce de León, A. (2020). El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 477-495. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-05>
- De la Cruz, M. (2006). Una lectura ética sobre la incidencia del ocio en nuestra sociedad. En M. Cuenca (Coord.), *Aproximación multidisciplinar a los Estudios de Ocio* (pp. 59-81). Universidad de Deusto.
- Delgado, P., Pose, H. y De Valenzuela, A. L. (2015). El ocio cotidiano de los estudiantes de Educación secundaria en España. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 25, 25-49. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2015.25.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.02)
- De Valenzuela, A. L., Martínez-García, R. y Escobar-Arias, D. (2021). Prácticas de ocio y tiempo libre de los adolescentes en Galicia: análisis y reflexiones en clave socioeducativa. *Bordón*, 73(1), 161-17. <https://doi.org/10.13042/Bor/don.2021.83201>
- Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempos de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 156-163. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>
- Formoso, M. (2022). El derecho al ocio: un análisis desde el enfoque de pobreza multidimensional. En F. T. Añños, M. M. García-Vita y A. Amaro (Coords.), *Justicia social, género e intervención socioeducativa* (pp. 141-149). Ediciones Pirámide.
- González, J. L., Evangelista, A. y Espinosa, C. (2021). Efectos de la pandemia en la trayectoria educativa de niñas, niños y adolescentes: lecciones desde Chiapas, México. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(27), 53-68. <https://doi.org/10.46652/rgn.v6i27771>
- Hernández Prados, M. A. y Álvarez Muñoz, J.S. (2017). El ocio punto de inclusión o exclusión. Una mirada crítica. En *Congreso Online sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI*. <https://cutt.ly/B8JN4X8>
- Hosokawa, R. y Katsura, T. (2021). Maternal Work-Life Balance and Children's Social Adjustment: The Mediating Role of Perceived Stress and Parenting Practices. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 6924. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136924>
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación*, 14(1), 85-102. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>
- Kleiber, D. A., Bayón, F., Cuenca, J. y Monteagudo, M. J. (2014). La contribución del ocio experiencial valioso al envejecimiento satisfactorio: estudio de los estilos de ocio de las personas mayores de Euskadi. *Inguruak. Revista vasca de sociología y ciencia política*, 57-58, 2347-2364.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Lazcano, I. y De Juanas, A. (2020). Presentación. En I. Lazcano y A. De Juanas (Coords.), *Ocio y juventud. Sentido, potencial y participación comunitaria* (pp. 7-12). UNED.
- Leyra, B. y Barcenas, A. M. (2014). Usos, discursos y reflexiones sobre el ocio infantil: aproximación etnográfica en la Comunidad de Madrid. En P. Cucalón (Coord.), *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad* (pp. 63-70). Traficantes de Sueños.
- Maroñas, A., Martínez García, R. y Gradailla, R. (2019). Educación del ocio en y con la comunidad. Aportes desde la pedagogía social. *Perfiles educativos*, 41(163), 94-108. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58686>
- Martínez-Vicente, M., Suárez-Riveiro, J. M. y Valiente-Barroso, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151-165. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.193>
- Monteagudo, M. J., Ahedo, R. y Ponce de León, A. (2017). Los beneficios del ocio juvenil y su contribución al desarrollo humano. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 177-202. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.17>
- Morán, C. y Cruz, L. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 47, 84-94. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/238972>
- Morata, T., Palasí, E. y Rocha, J. A. (2020). Ocio y participación juvenil: el tiempo libre educativo como espacio de aprendizaje y práctica de la participación. En I. Lazcano y A. De Juanas (Coords.), *Ocio y juventud: sentido, potencial y participación comunitaria* (pp. 181-202). UNED.
- Novella, A. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Education in the Knowledge Society*, 13(2), 380-403. <https://doi.org/10.14201/eks.9015>
- Orben, A. y Przybylski, A. K. (2019). Screens, Teens, and Psychological Well-Being: Evidence From Three Time-Use-Diary Studies. *Psychological Science*, 30(8), 682-696. <https://doi.org/10.1177/095679761986>
- Ortega, C. y Bayón, F. (2014). Introducción. En C. Ortega y F. Bayón (Coords.), *El papel del ocio en la construcción social del joven* (pp. 9-14). Universidad de Deusto.

- Oyarzún, D. y Reyes, M. I. (2021). Bienestar y tiempo libre de niños y niñas a través de un mapeo fotográfico participativo. *Revista de Psicología*, 30(2), 1-15. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.65689>
- Rodrigo-Moriche, M. P. y Vallejo, S. I. (2018). Nuevos horizontes de ocio y participación infantil: construyendo ciudadanía desde los intereses y necesidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA). En A. Madariaga y A. Ponce de León (Coords.), *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 213-233). Universidad de La Rioja.
- Sanz, E., Sáenz, M. y Cano, R. (2018). Actitudes de padres e hijos hacia un ocio compartido en familia. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 32, 59-70. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.32.05](https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.05)
- Stoilova R., Ilieva-Trichkova, P. y Bieri, F. (2020). Work-life balance in Europe: institutional contexts and individual factors. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 40(3/4), 366-381. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-08-2019-0152>
- Varela, A., Fraguera-Vale, R. y López-Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19. *Estudios sobre Educación*, 41, 27-47. <https://doi.org/10.15581/004.41.001>
- Varela, L., Gradañlle, R. y Teijeiro, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 987-999. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612152404>
- Varela, L., Martínez-Figueira, M. E. y Pose, H. M. (2015). Programas de conciliación nos tempos cotiáns da infancia en Galicia. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 5, 117-121. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.05.439>
- Wallace, J. E. y Young, M. C. (2010). Work hard, play hard? A comparison of male and female lawyers' time in paid and unpaid work and participation in leisure activities. *Canadian Sociological Association*, 47(1), 27-47. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.2010.01221.x>

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Formoso, M., Escobar-Arias, D. y Esparís, J. (2023). Los tiempos de ocio desde la perspectiva de la infancia. Aportes de una investigación-acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43, 75-89. DOI:10.7179/PSRI\_2023.43.05

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**María Formoso Silva.** Departamento de Pedagogía y Didáctica, c/ Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782, Santiago de Compostela. maria.formoso.silva@usc.es

**Diana Morela Escobar-Arias.** Escuela Universitaria de Trabajo Social, San Martiño Pinarío. Praza da Inmaculada, 5, 2.º, 15704, Santiago de Compostela. dianamorela.escobar.arias@usc.es

**Julio Esparís Pereiro.** Departamento de Pedagogía y Didáctica, c/ Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782. Santiago de Compostela. julio.esparis.pereiro@usc.es

**PERFIL ACADÉMICO****MARÍA FORMOSO SILVA**

<https://orcid.org/0000-0003-3992-8773>

Graduada en Pedagogía e Investigadora predoctoral, beneficiaria del programa para la Formación de Profesorado Universitario (FPU18/00494) de la Universidad de Santiago de Compostela, en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación. Pertenece al Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-*interea*). Sus líneas de investigación son la pedagogía social, la pobreza infantil, educación y equidad social y la acción socioeducativa en la Administración Local. Su tesis doctoral se centra en estudiar los efectos que tiene la pobreza en la vida cotidiana de la infancia y analizar su impacto en las relaciones familiares y sociales, en los procesos formativos y en sus prácticas de ocio y tiempo libre.

**DIANA MORELA ESCOBAR-ARIAS**

<https://orcid.org/0000-0001-7894-339X>

Trabajadora Social por la Universidad del Valle, Colombia. Tiene estudios de Máster en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario y Doctorado en Educación por parte de la Universidad de Santiago de Compostela, donde se destaca su mención “Cum Laude” e “Internacional”. Actualmente es docente titular de la Escuela Universitaria de Trabajo Social (EUTS) y forma parte del Grupo de Investigación de Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-*interea*) de la USC. Sus publicaciones y líneas de investigación se centran, fundamentalmente, en las siguientes temáticas: pedagogía social, liderazgo femenino, ocio y tiempo libre en la infancia, procesos de empoderamiento y desarrollo comunitario.

**JULIO ESPARÍS PEREIRO**

<https://orcid.org/0000-0002-4101-6389>

Graduado en Educación Social e Investigador predoctoral, beneficiario del programa para la Formación de Profesorado Universitario (FPU19/02860) de la Universidad de Santiago de Compostela, en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación. Pertenece al Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-*interea*). Su tesis doctoral se centra en estudiar las políticas culturales municipales en el contexto gallego.



## **Buenas prácticas en educación y conciliación para la equidad social**

### **Good practices in education and conciliation for social equity**

### **Boas práticas na educação e conciliação para a equidade social**

Yésica TEIJEIRO BÓO, Esther VILA-COUÑAGO e Iván GARCÍA GARCÍA  
Universidade de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 14.III.2023  
Fecha de revisión: 30.III.2023  
Fecha de aceptación: 08.V.2023

<p><b>PALABRAS CLAVE:</b> Conciliación; buenas prácticas; equidad social; responsabilidad social</p>	<p><b>RESUMEN:</b> En la sociedad actual se hace necesario fortalecer el compromiso de los agentes públicos y privados para que dispongan de medidas y programas que favorezcan la conciliación de los tiempos personales, familiares y profesionales de la ciudadanía. Con vistas a poner de relieve buenas prácticas en el ámbito de la conciliación, se desarrolló un estudio de tres casos pertenecientes a la Comarca de Santiago de Compostela que contó con la representación de la Administración local, el tejido empresarial y el movimiento asociativo. Se llevó a cabo una revisión documental a partir de la información disponible en sus páginas web y se realizaron entrevistas semiestructuradas a los responsables de los respectivos programas de conciliación. El análisis de la información obtenida permitió conocer en profundidad el conjunto de medidas y programas que ofrecen, sus fortalezas y debilidades, el impacto económico y social que producen en el territorio y en la vida familiar, así como los beneficios que generan para la propia entidad. Se concluye que son iniciativas que, desde sus respectivos ámbitos de intervención, y a pesar de los aspectos que convendría mejorar, responden a buenas prácticas en materia de conciliación encaminadas al logro de una mayor equidad social.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b> Conciliation; best practices; social equity; social responsibility</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> In today's society, it is necessary to strengthen the commitment of public and private agents so that they have measures and programs that favor the conciliation of personal, family and professional time of citizens. With a view to highlighting good practices in the field of work-life balance, a study of three cases belonging to the Santiago de Compostela region was carried out with the representation of the local administration, the business network</p>

#### CONTACTO CON LOS AUTORES

Yésica Teijeiro Bóo. Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782. Santiago de Compostela.España. [yesica.teijeiro@usc.es](mailto:yesica.teijeiro@usc.es)

#### FINANCIACIÓN

Trabajo realizado en el marco del proyecto I+D+i denominado "Educación y conciliación para la equidad en los tiempos escolares, familiares y sociales de la infancia" (RT12018-094764-B-I00) (CON\_TIEMPOS), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, del Gobierno de España, y Fondos FEDER.

	<p>and the associative movement. A documentary review was carried out based on the information available on their websites and semi-structured interviews were conducted with those responsible for the respective work-life balance programs. The analysis of the information obtained provided in-depth knowledge of the set of measures and programs offered, their strengths and weaknesses, the economic and social impact they produce in the territory and in family life, as well as the benefits they generate for the organization itself. It is concluded that these are initiatives which, from their respective fields of intervention, and in spite of the aspects that should be improved, respond to good practices in terms of conciliation aimed at achieving greater social equity.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Conciliação; boas práticas; equidade social; responsabilidade social</p>	<p><b>RESUMO:</b> Na sociedade atual é necessário fortalecer o compromisso dos agentes públicos e privados para que estes possam adotar medidas e programas que favoreçam da vida pessoal, familiar e profissional dos cidadãos. Com vista a evidenciar as boas práticas em matéria de conciliação, procedeu-se ao estudo de três casos pertencentes à Região de Santiago de Compostela, que incluíram a representação da Administração local, o tecido empresarial e o movimento associativo. Elaborou-se uma revisão documental com base na informação disponível nas suas páginas web e foram realizadas entrevistas semi-estruturadas aos responsáveis pelos respetivos programas de conciliação. A análise da informação obtida permitiu-nos conhecer em profundidade o conjunto de medidas e programas que oferecem tais como os seus pontos fortes e fracos, o impacto económico e social que produzem no território e na vida familiar bem como os benefícios gerados para a própria entidade. Conclui-se que são iniciativas que a partir das respetivas áreas de intervenção e apesar dos aspetos que devem ser melhorados respondem a boas práticas em termos de conciliação com vista a uma maior equidade social.</p>

## Introducción

Los avances experimentados en materia de conciliación son importantes, especialmente en las últimas décadas, pues las políticas europeas han impulsado a sus países miembros a legislar y promover programas sociales a favor de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Sin embargo, la integración de la mujer en el mercado de trabajo no se ha visto correspondida con una incorporación proporcional del hombre a los tiempos de cuidados, ni tampoco con la oferta de los servicios necesarios para poder gestionar de otro modo los tiempos dedicados al ámbito profesional, familiar y personal (Campillo, 2015). Esto supone, sin duda alguna, una sobrecarga de responsabilidades en el desempeño de tareas que, por norma general, siguen recayendo en mayor medida sobre la mujer.

Si en sus inicios las políticas de conciliación europeas surgieron con un enfoque inspirado en la igualdad de oportunidades, en los últimos años se han vinculado con la estrategia para promover el pleno empleo en la Unión Europea; es decir, la conciliación no se aborda como una política pública social, sino laboral. Esta situación ha facilitado el crecimiento de las tasas de empleo femenino, pero no, al mismo ritmo, de los indicadores de desfamiliarización (Campillo, 2015). De este modo, la contradicción estructural entre familia y empleo implica un problema para el buen funcionamiento del mercado laboral, lo que repercute en la participación de las mujeres como fuerza de trabajo en igualdad de condiciones que los hombres. El resultado de esta falta de responsabilidades de bienestar asumidas por el Estado y el mercado

laboral supone que el aumento de la población activa femenina sea a costa de un detrimento de las tasas de fecundidad, el retraso de la maternidad, la explotación de los tiempos de las abuelas y abuelos, del pago de servicios privados para conseguir soluciones de conciliación, del deterioro del poder adquisitivo de las familias, del aumento de las actividades extraescolares de la infancia, etc. (Campillo, 2010, 2015; Fraguera et al., 2020; Roig y Pineda, 2020; Varela y Gradaille, 2021). En este sentido, trabajos como los de Gradaille y Varela (2018) apuntan la urgencia de promover un cambio que genere nuevos modelos de organización social en los que se dé respuesta a los intereses y necesidades personales de la sociedad global. Una transformación que implicará el desarrollo de políticas de tiempo integral, el compromiso de los agentes públicos y privados con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de la población consiguiendo armonizar los diferentes planos vitales, sin olvidarnos de los derechos de la infancia. En definitiva, un concepto de conciliación mucho más ambicioso que el manejado hasta el momento por la legislación.

En los últimos años, la preocupación por la mejora de la conciliación de la vida personal, familiar y profesional también se ha traducido en el estudio y análisis de este concepto, desde diversas disciplinas de las ciencias sociales, como pueden ser la sociología, la economía, la política, la pedagogía, etc. Según la óptica de cada ciencia, la conciliación puede relacionarse con unos aspectos o con otros, pero –en la mayor parte de casos– desde una perspectiva próxima a la realidad social, este concepto estará vinculado con los derechos de cada persona sobre el uso de los tiempos, respondiendo con las

obligaciones que implican desarrollarse profesionalmente en un puesto de trabajo y compatibilizarlo con los tiempos asociados a la vida cotidiana y a los cuidados, ya sean personales o familiares.

El difícil equilibrio entre los tiempos de estas tres esferas vitales (personal, familiar y profesional) supone, necesariamente, la colaboración y participación de todos los agentes sociales (familias, trabajadores, empresas, administraciones públicas, centros educativos, comunidad escolar, organizaciones o colectivos sociales, sindicatos, etc.). Es decir, un enfoque integral de la conciliación que necesariamente exige mencionar el concepto de corresponsabilidad, o lo que viene a significar la asunción equitativa entre hombres y mujeres de las responsabilidades asociadas al ámbito de lo doméstico, la familia y los cuidados (Naldini y Saraceno, 2022); así como la implicación en la gestión efectiva de los tiempos de la realidad personal, familiar y profesional de todos los agentes sociales (Instituto de la Mujer, 2011).

Las propuestas que resultan más exitosas desde el sector empresarial son aquellas que ponen al empleado y sus necesidades en el centro, apoyándose en pilares como el bienestar y la salud, el clima organizacional favorable y la posibilidad de favorecer la conciliación de la vida personal y profesional (Cortés y Orejuela, 2021). Entre estas, la flexibilización de horarios se erige como la medida estrella: una opción que permite que las condiciones laborales se adapten a la vida personal y a las obligaciones familiares de los trabajadores, sin renuncias en ninguno de los ámbitos (Rodríguez, 2021). Esta flexibilidad se ha convertido en un factor primordial (Gornick y Heron, 2006), hasta el punto de que influye directamente en la toma de decisiones a la hora de optar por un puesto laboral o permanecer en una determinada compañía. De hecho, un alto porcentaje de empresas en nuestro país han introducido una política de trabajo flexible o prevén hacerlo, tal como demuestran los datos del *Flexímetro 2019*, que se elabora con la información de más de 900 empresas y las aportaciones de cerca de mil profesionales empleados. En este informe se recoge que el 60% de las empresas han implantado políticas de flexibilidad horaria (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2019).

En definitiva, el reto de la conciliación supondrá un mayor compromiso de gasto público en servicios adecuados de atención a la infancia y a la dependencia (Albertini y Segata, 2017), así como el incremento de oferta por parte del mercado laboral de recursos y espacios que posibiliten la conjugación de las responsabilidades laborales y familiares (Davila y Troncoso, 2022). Una mayor corresponsabilidad social, basada en los principios de igualdad y equidad social, que facilite el bienestar

y calidad de vida de todos los miembros del núcleo familiar (Campillo, 2010; Rodríguez, 2021; Varela y Gradaille, 2021); lo que Riera (2020) identifica como la construcción de una auténtica red de corresponsabilidad socioeducativa que promueva y facilite una inclusión educativa y social.

En la línea de lo expuesto, en este trabajo se realiza una aproximación a una serie de propuestas que se destacan, a modo de buenas prácticas en educación y conciliación en aras de la equidad social, con el propósito de comprenderlas en profundidad y aportar información valiosa sobre iniciativas que pueden ser referentes para otros contextos. Entendiendo que se hace referencia a experiencias, medidas, actuaciones o herramientas de carácter innovador que se impulsan desde la Administración Local, la empresa o el colectivo social y comunitario, demostrando ser eficaces en la consecución del objetivo de favorecer la conciliación. *“Una buena práctica no alude a acciones perfectas, sin fallos, sino a iniciativas que cumplen una serie de requisitos que las convierte en experiencias valiosas por su capacidad de orientar el presente y el futuro”* (Gradaille y Caballo, 2016, p. 77). Entre los indicadores que debe caracterizar una buena práctica estarán la *innovación*, mejorando el servicio prestado hasta el momento actual; la *eficacia*, con un impacto positivo para la comunidad a la que va destinada; la *transferibilidad*, o la posibilidad de que esa acción sea replicable en otro lugar; la *transversalidad*, o integración de diferentes áreas para tener una visión en conjunto y un enfoque globalizador; la *implicación del trabajo en red*, que supone una diversidad de agentes aportando una visión más amplia de la práctica dotándola de calidad, y la *capacidad de transformación*, que promueve que las iniciativas se orienten para lograr cohesión social y el máximo bienestar (Gradaille y Caballo, 2016). Criterios que cumplen, a nuestro entender, los ejemplos de los que se da cuenta a continuación.

## 1. Metodología del estudio

En el marco del proyecto I+D+i “Educación y conciliación para la equidad en los tiempos escolares, familiares y sociales de la infancia” (RTI2018-094764-B-I00) (CON\_TIEMPOS), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, del Gobierno de España y Fondos FEDER, se llevó a cabo un estudio de tres casos que fueron elegidos a través de un muestreo intencional (Tójar, 2006) con base en los criterios de identificación de buenas prácticas establecidos en el marco teórico previo. Se delimitó el alcance del estudio a la Comarca de Santiago de Compostela por

cuestiones de accesibilidad y por asegurar como punto de partida un contexto geográfico similar. Se seleccionaron casos de distintos ámbitos para así contar con representación de buenas prácticas en la Administración local, el tejido empresarial y el movimiento asociativo (Tabla 1); sin pretensión de contar con una muestra amplia ni de realizar un estudio extensivo, sino con el afán de analizar –de forma comprensiva– un pequeño número de prácticas que constituyen buenos referentes en el ámbito de la conciliación.

Por una parte, se realizó una revisión documental sobre medidas y programas de conciliación familiar a partir de la información disponible en las páginas web de estas entidades. Posteriormente, se contactó con las personas responsables de los programas de conciliación para la realización de entrevistas semiestructuradas. Las personas entrevistadas fueron informadas de los objetivos y condiciones del estudio, otorgando su libre consentimiento para participar en esta investigación. Se garantizó su anonimato y el uso exclusivo de sus respuestas para este estudio. Se realizaron tres entrevistas (una por cada entidad) que tuvieron lugar durante el mes de octubre de 2022. Fueron varios los ejes temáticos abordados en la entrevista: mayores fortalezas y debilidades de las medidas, programas o servicios ofertados, así como los aspectos que convendría mejorar; valoración personal del conjunto de

medidas y servicios ofertados; percepción sobre la valoración de estos servicios por parte de sus usuarios/as; medidas o programas más exitosos, y las razones a las que se debe; medidas o programas menos exitosos, y los posibles motivos; impacto social (en las familias, en el territorio...) e impacto interno que tienen estos servicios o programas; y propuestas a corto/medio/largo plazo para mejorar las medidas o servicios ofertados. Además, se daba la posibilidad de poder añadir otras cuestiones que se considerasen de interés para el estudio. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas de forma íntegra y literal. Para su análisis se siguió un procedimiento de categorización mixto, de tipo inductivo-deductivo, a partir de un criterio temático (Tójar, 2006). Se tuvieron en cuenta las categorías derivadas del guion de la entrevista (servicios ofrecidos, fortalezas, debilidades, impacto social, etc.) y otras que emergieron a medida que se examinaban los datos (como premios y reconocimientos recibidos). El análisis de la información recogida de las webs y de las entrevistas permitió una comprensión profunda de las prácticas que realizan estas entidades en materia de conciliación. Para finalizar el proceso de análisis, se hizo una comprobación con las personas entrevistadas, dándoles la posibilidad de participar y debatir sobre la información obtenida, lo que también sirvió para validar los resultados hallados.

**Tabla 1. Información básica sobre los casos estudiados**

Entidad promotora	Ayuntamiento de Ames	Tecalis	ARCOsTilos
Tipo de entidad	Administración local	Empresa (tecnológica)	Asociación
Medidas y programas desarrollados	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Buenos días, cole</li> <li>– Servicio de comedor</li> <li>– Tardes divertidas</li> <li>– Programas lúdicos</li> <li>– Escuela de Verano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Absoluta flexibilidad en hora de entrada y salida</li> <li>– Jornada flexible (cuatro días laborables)</li> <li>– Trabajo en remoto</li> <li>– Permisos especiales</li> <li>– Días no laborables en fechas familiares</li> <li>– Actividades <i>team building</i></li> <li>– Seguro médico</li> <li>– “Responsable de la felicidad”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aulas de conciliación familiar (aulas de juego)</li> <li>– Campamentos urbanos</li> </ul>
Personas destinatarias	Alumnado de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria (dependiendo del programa)	Trabajadores/as de la empresa y sus familias (dependiendo de la medida o programa)	Niños/as de 3 a 15 años (dependiendo del programa)
Contacto	Concejalía de Educación y Agenda Urbana. Praza do Concello, 2, 15220 Bertamiráns (Ames), A Coruña	Tecalis Galicia. Rúa Oliveira, 96B Parque Empresarial Novo 15895 Milladoiro (Ames), A Coruña	Asociación Recreativa e Cultural Os Tilos. Rúa do Ameneiro, 8, 15894 Teo, A Coruña
Página web	<a href="https://conciliames.gal/">https://conciliames.gal/</a>	<a href="https://www.tecalis.com/es">https://www.tecalis.com/es</a>	<a href="http://www.arcostilos.org/">http://www.arcostilos.org/</a>

## 2. Pensando en la infancia y en la familia desde la administración local: el Ayuntamiento de Ames

El Ayuntamiento de Ames (A Coruña) –con una población de 32095 habitantes (IGE, 2022)– ofrece una amplia oferta educativa y de ocio para la infancia, y tiene como objetivo contribuir a la conciliación de la vida laboral y familiar de los vecinos y vecinas, durante el curso escolar y en los períodos vacacionales del alumnado; siendo uno de los puntos fuertes de la oferta de servicios promovida por la Concejalía de Educación y Agenda Urbana. Desde el año 2005, la conciliación se ha convertido en un factor estratégico para el crecimiento poblacional, constituyendo un polo de atracción para aquella población en edad de formar una familia. Para lograr este fin, se destina una partida importante del presupuesto municipal (próximo al 20%), además de generar empleo. Un proyecto que se identifica por su dinamismo demográfico –avalado por un crecimiento exponencial en los últimos años–, económico y laboral. Además, destaca la propuesta pedagógica, orientada a favorecer una formación integral y el pleno desarrollo de la personalidad de los niños y niñas; una transversalidad que la singulariza como una buena práctica.

Durante el curso escolar, se cuenta –de lunes a viernes, excepto festivos– con los siguientes servicios (Ayuntamiento de Ames, 2019a):

“*Buenos días, cole*”: dirigido al alumnado de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria de los centros públicos del Ayuntamiento de Ames; un servicio que se oferta de 7:30 a 9:00 o 9:30 horas, según la hora de comienzo de la jornada escolar en cada caso, y que podrá incluir desayuno, a petición de las familias. Se proponen juegos y actividades variadas, que rotan mensualmente para evitar que aquellos niños/as que asisten un día fijo de la semana repitan la misma actividad. Unas propuestas que abarcan desde el juego por rincones (juegos de mesa, cuentos y revistas infantiles, manualidades, películas y dibujos, etc.), a actividades temáticas (relacionadas con la educación para la salud o educación emocional), al trabajo basado en proyectos (de radio, prensa y televisión en el curso 2022-2023) y momentos de juego libre.

“*Servicio de comedor*”: un servicio destinado al alumnado de educación infantil y primaria que se oferta en horario de 14:00 o 14:20 a 16:30 o 16:50 según la finalización de la jornada escolar. Es un modelo de comedor gestionado por el ayuntamiento, que cuenta con una cocina central, personal de servicio y una red de repartidores/as, que distribuyen comidas preparadas con productos locales, para –en línea con la Agenda 2030 del

Desarrollo Sostenible– reducir la huella de CO<sub>2</sub>, garantizar menús saludables y equilibrados, eliminar plásticos y aprovechar residuos orgánicos para compostaje. Unas acciones que convergen con los principios de sostenibilidad y eficiencia que caracteriza a una buena práctica. En los centros con mayor número de alumnado, y atendiendo a la capacidad de las instalaciones existentes, pueden establecerse dos turnos de comida; de tal forma, que a continuación podrán realizar las actividades propuestas, que variarán atendiendo a la programación de cada mes (valores, educación vial, educación para el consumo, educación ambiental, TICs, cultura gallega, igualdad de género, emociones, etc.) y juegos (deportivos, de expresión artística, etc.). Todo ello entretendido por un hilo conductor que proporciona coherencia al amplio abanico de actividades programadas y que, en el curso académico 2022-2023, la propuesta lleva por título “Viaje a través de los cuentos”.

“*Tardes divertidas*”: es un servicio para el alumnado del 2.º ciclo de educación infantil y primaria, que se desarrolla entre las 16:50 y las 21:00 horas, en el que se incluye un servicio de merienda, del que se encargan los propios monitores/as del centro. Cuenta con una propuesta lúdico-educativa que contempla actividades de diversa índole (psicomotricidad, STEAM, yoga y mindfulness) e incluso la realización de algún proyecto (“Sementando valores”, en el curso 2022-2023). Una vez al mes se desarrollan iniciativas que rompen con la dinámica habitual: invitaciones de grupos o entidades locales, excursiones, actividades intercentros, etc.

El servicio “*Tardes divertidas*” es independiente de las actividades extraescolares promovidas y gestionadas por la Asociación de Madres y Padres del alumnado (AMPA); entre las que se encuentran baile moderno, *funny english*, multi-deporte, ajedrez, cocina divertida y atletismo. El equipo de monitores/as –uno por cada 15 niños/as y uno por cada alumno/a con necesidades educativas especiales–, tanto de esta actividad como de las extraescolares, se coordina para el traslado de los niños/as a las actividades en las que están inscritos/as.

Las familias pueden inscribirse en estos servicios de forma fija –ya sea todos los días escolares o días concretos– u ocasional, debiendo avisar con antelación. En todo caso, como máximo podrán usarse dos servicios, por ejemplo, si el alumno/a asiste a “*Buenos días, Cole*”, puede estar en el “*Servicio de Comedor*”, pero no quedarse en las “*Tardes divertidas*”. La cuota de estos servicios varía en función de la renta familiar, contemplando bonificaciones para aquellas familias de especial consideración (numerosas o monoparentales, con personas dependientes a cargo, por emergencia social, etc.).

Durante el período vacacional escolar –en horario de lunes a viernes de 7:30 a 16:00 horas, excepto festivos– se ofrecen los denominados “Programas lúdicos” (Ayuntamiento de Ames, 2019b): “Navidad lúdica”, “Carnaval lúdico”, “Primavera lúdica”, “Junio lúdico” y “Septiembre lúdico”. Su duración viene determinada por el período no lectivo correspondiente, y comenzando por el servicio de “Buenos días” (7:30-9:00 h), prosigue el desarrollo de las actividades programadas (9:00-14:00 h), a continuación, la comida (14:00-15:15 h) y finaliza con la recogida de los niños/as (15:15-16:00 h). En el caso de no necesitar el servicio de comedor, la familia debe recoger al niño/a entre las 14:00 y las 14:30 horas.

Desde el 1 de julio al 31 de agosto se pone en marcha la “Escuela de Verano” (Ayuntamiento de Ames, 2019c), de lunes a viernes –salvo festivos– de 7:30 a 16:00 horas, con una distribución horaria que abarca los servicios habituales ofertados en los “Programas lúdicos”. Se inicia con “Buenos días” (7:30-9:00 h), pudiendo escoger entre la modalidad con desayuno o sin desayuno. De 9:00 a 14:30 se desarrollan las actividades educativas y

de ocio propias del servicio; y el tramo comprendido entre las 14:30 y las 16:00 se destina al tiempo de comida y de juego libre; pudiendo escoger las familias la opción que más se adecúe a sus necesidades. Durante estos dos meses estivales, el servicio de comedor es gestionado por una empresa de *catering*.

La “Escuela de Verano” está dirigida a la infancia de Ames que está matriculada en 2.º ciclo de educación infantil y primaria, alrededor de 400 menores. Es un servicio que se ofrece en las localidades de Milladoiro y Bertamiráns. En el verano del año 2022, las actividades propuestas se centraron en el conocimiento del entorno natural y humano más cercano de los niños/as (Figura 1): por una parte, en la sensibilización con la biodiversidad existente en su zona, desde un punto de vista ambiental y de equilibrio ecológico; y, por otra, en la valoración del patrimonio arqueológico del municipio. Las familias pueden escoger los períodos de tiempo en los que necesitan este servicio: por quincena/s, por mes, o durante los dos meses que dura la Escuela de Verano.



**Figura 1. Actividad de botánica realizada en la Escuela de Verano.**  
Fuente: <https://www.concellodeames.gal>. Reproducida con autorización.

Aunque de entrada no se presentan como medidas de conciliación, también cabe aludir a la gran oferta de “Campamentos de verano” que ofrece el Ayuntamiento de Ames para alumnado de etapas de educación infantil, primaria y secundaria. En el año 2022, se contabilizaron un total de once propuestas en las que participaron 460 niñas, niños y jóvenes. Por un lado, hay campamentos que posibilitan la estancia nocturna, cuya duración –desde los tres a los siete días– es variable dependiendo

de las edades de los participantes, y se trasladan por distintos puntos geográficos de Galicia (Figura 2). Por otro lado, se desarrolla un campamento urbano promovido por el Aula de Naturaleza del ayuntamiento (Concejalía de Transición Ecológica y Medio Ambiente) que tiene lugar durante todo el mes de julio –de lunes a viernes en horario de 10:00 a 18:00 h– (Figura 3), aunque cada usuario/a sólo podrá participar en una de las quincenas de dicho mes.



**Figura 2. Campamento de Verano en una Granja-Escuela.**  
Fuente: <https://www.concellodeames.gal>. Reproducida con autorización.



**Figura 3. Ruta Lens-Oca-Tapia realizada en el Campamento urbano del Aula de Naturaleza.**  
Fuente: <https://www.concellodeames.gal>.  
Reproducida con autorización.

Este conjunto de medidas, programas y/o iniciativas están orientadas a favorecer la conciliación, y se sustentan en un importante trabajo de detección de necesidades, planificación de servicios y aplicación final de cuestionarios para conocer la satisfacción de las familias, de acuerdo con la dimensión evaluativa que debe contemplar una buena práctica. Todo ello con la pretensión de mejorar la calidad de los procesos que se llevan a cabo con los grupos y las comunidades.

Los programas de ConciliAmes son replicables y transferibles a otros contextos, ya que varios municipios de España han mostrado interés por los servicios e iniciativas de conciliación impulsados por este ayuntamiento, de tal modo que se pueda implementar un proyecto similar en sus respectivas comunidades. Muestra de ello es la concesión –en el año 2018– del Premio Progreso de la Federación Andaluza de Municipios y Provincias en la categoría de educación para ayuntamientos de más de 20000 habitantes.

### 3. Oportunidades de conciliación desde la empresa: el plan de conciliación de Tecalis

Fundada en el 2010, Tecalis lleva –desde entonces– ofreciendo soluciones digitales a todo tipo de empresas: del sector financiero, bancario, inversor, seguros, telecomunicaciones, educativo y sanitario. Sus productos digitales abarcan, entre otros, la verificación de identidad, autenticación con biometría, firma y comunicación electrónicas, controles de prevención del fraude y gestión del riesgo digital. Su modelo empresarial concede gran importancia al bienestar corporativo y a la conciliación de la vida personal y laboral de toda su plantilla. Atendiendo a estos aspectos, se ha triplicado la productividad y el rendimiento de la empresa.

Su modelo de conciliación, siguiendo un criterio de innovación, se caracteriza por extenderse al conjunto de personas trabajadoras de la compañía, no solo a padres y madres de familia; ya que cada persona puede elegir su horario de trabajo en función de sus circunstancias personales, decidiendo cómo, cuándo y dónde quiere trabajar, gestionan autónomamente sus tiempos y

disponen de absoluta flexibilidad a la hora de fijar la hora de entrada y de salida. El único requisito que se exige es cumplir con el cómputo semanal de 40 horas en invierno y 35 en épocas estivales. También existe la flexibilidad de poder organizar la jornada en cuatro días laborables, siendo más fácil de ejecutar en épocas estivales, sin que esto implique ninguna reducción salarial, ya que las horas trabajadas serían las mismas, pero organizadas de otro modo. Esta medida de jornada flexible no podrá llevarse a cabo si no se respetan las normas relacionadas con la salud y el descanso de los empleados, puesto que entre el final de una jornada laboral y el inicio de la siguiente deben de transcurrir un mínimo de 12 horas. La premisa básica de Tecalis, asentada en una cultura de confianza plena en sus trabajadores/as, es que la compañía se adapte a las personas, y no las personas a la compañía; razón por la que las medidas de conciliación se crean para dar respuesta a las necesidades de sus empleados/as, considerando también los resultados del sistema de evaluación cuantitativa y cualitativa que aplica la propia empresa.

Otro factor a tener en cuenta, y que contribuye favorablemente a su modelo de conciliación, es la forma de trabajo imperante en su cotidianidad: en equipo, con una estructura horizontal y con el apoyo de las tecnologías. Esto es, al ser un trabajo colaborativo, si a un empleado le surge cualquier problema personal y/o familiar que impida su asistencia al puesto laboral, la situación es fácilmente subsanable por otro compañero.

Además, Tecalis se propuso reforzar la sensación de los trabajadores/as respecto a la ayuda para conciliar que reciben de la empresa. Así, más allá de las medidas de organización del tiempo de trabajo, se ofrece la posibilidad de trabajar 100% en remoto, 100% en la oficina o a través de un sistema híbrido que combina ambas modalidades (tras la crisis de la COVID, el 100% del personal de esta empresa ha optado por la modalidad del teletrabajo). Se contemplan permisos especiales para el cuidado de familiares hasta 2.º grado de consanguinidad, disponiendo de una bolsa de horas: la compañía regala horas para atender las diferentes circunstancias personales. También, en el caso de las horas trabajadas de más, se computan por vacaciones o por horas trabajadas, algo que permite hacer efectiva la jornada flexible explicada con anterioridad. Otra de las medidas implantadas alude a los días laborables en fechas familiares relevantes, que pasan a ser no laborables para favorecer la conciliación y los encuentros familiares.

En la última versión de su *Plan Concilia* se han incrementado las actividades *Team Building* o de construcción de equipos, debido especialmente a

que en la actualidad toda la plantilla está trabajando en remoto. Esta circunstancia ha obligado a una programación casi semanal (tanto *online* como *offline*) de las iniciativas, en las que se cuenta con la implicación de los familiares del personal, por ejemplo, en la realización de visitas, actividades de ocio o celebraciones como las de carnaval.

Desde un punto de vista empresarial, Tecalis cuida los diferentes pilares del bienestar corporativo: la salud –tanto física como psicológica– de los empleados/as, la actividad física y la nutrición saludable; además de ofrecer un seguro médico muy completo para la totalidad de los trabajadores/as, ya sea para resolver cuestiones de salud tanto profesionales como personales. Merece la pena destacar que en la empresa existe la figura de “responsable de la felicidad” (una psicóloga), que trabaja –coordinadamente con otros departamentos– en el área de *people and talent* y se encarga de la gestión del bienestar de los trabajadores/as en todos los planos.

Las políticas de bienestar corporativo de Tecalis traspasan los muros de la empresa y se traducen en numerosas acciones comunitarias, por ejemplo: los kilómetros realizados por sus empleados/as en las bicicletas estáticas se computan y se convierten en kilos de alimentos no perecederos para el Banco de Alimentos. Se cumple con el criterio de implicación del trabajo en red, ya que sus proyectos crean colaboraciones entre distintos agentes y estructuras, como sucede entre Tecalis y el Ayuntamiento de Ames, generando una relación simbiótica de la que se benefician ambas partes. En este sentido, dentro del compromiso social que desarrolla la empresa, destacan sus colaboraciones con colegios e institutos de la zona en el fomento de las carreras STEM, incluso cediendo software a centros educativos en tiempos de pandemia de la COVID-19.

Al margen de estos hitos, Tecalis ha sido reconocida con numerosos premios, tanto a nivel autonómico como nacional, entre los que destacan: el Premio RSE Galicia 2019, otorgado por la Xunta de Galicia, que pone en valor la gestión basada en la responsabilidad social empresarial y las prácticas de conciliación, junto con otros criterios (laboral-económico, ambiental y de acción social); el Premio GEMCAT (Generación de Empleo de Calidad Transfronterizo) a la mejor iniciativa gallega en materia de conciliación laboral, entregado en Portugal a las mejores prácticas empresariales de conciliación laboral y fomento del empleo de calidad en la Euroregión Norte España-Portugal; y un accésit en los Premios Supercuidadores 2020 por su ejemplar programa *Contigo también en remoto*, orientado al cuidado y apoyo de la plantilla

de la compañía durante las circunstancias excepcionales provocadas por la COVID-19.

Por último, hay que destacar que todas estas medidas se implementan atendiendo al grado de satisfacción de sus empleados/as –que es muy alto, según la responsable entrevistada– y también porque redundan en una clara mejoría en el rendimiento y la productividad; un aspecto fundamental al tratarse de una empresa.

#### 4. Conciliando desde el asociacionismo: Asociación Recreativa y Cultural Os Tilos

La Asociación Recreativa y Cultural Os Tilos, es una entidad sin ánimo de lucro situada en el Ayuntamiento de Teo, que se crea en el año 1992 con el objetivo de promover la animación sociocultural y la intervención sociocomunitaria, ofertando diversas actividades y proyectos socioeducativos para mayores de 3 años.

Desde su creación, la asociación intentó ofrecer un espacio y un proyecto que se identificase con la ciudadanía. Su mayor apuesta es la de facilitar una conciliación familiar, laboral y personal; tratando de fomentar la igualdad de oportunidades y de género, dinamizando la vida sociocomunitaria a través de las actividades culturales y lúdicas, además de crear un lugar de encuentro para las relaciones sociales entre iguales e intergeneracionales.

La asociación Os Tilos responde a las necesidades de los diferentes colectivos, aunque se orienta principalmente a la infancia, la juventud y las personas mayores; tratando, en todo momento, de adaptarse a las demandas que surgen y –de algún modo– cubrir las necesidades detectadas en su entorno.

En este sentido, con el fin de dar respuesta a las demandas de las familias, se crearon los proyectos de conciliación “Aulas de conciliación familiar-Aulas de juego” y los “Campamentos Urbanos”, que cuentan con objetivos comunes. Por un lado, constituyen una opción de conciliación familiar, personal y laboral durante los periodos no lectivos, las tardes y las vacaciones escolares; por otro, se convierten en un espacio lúdico-educativo para la infancia, tratando de educar a través de actividades de educación no reglada, de ocio y tiempo libre, que favorezcan las destrezas y las actitudes de los/as participantes, mediante la diversión con actividades lúdico-educativas y el fomento de juegos cooperativos, de creatividad y de actividades físico-deportivas.

Las “Aulas de conciliación familiar-Aulas de juego” es un proyecto que se realiza de lunes a viernes en horario de 16:00 a 20:30, que además ofrece una ampliación horaria desde las 15:00

para las familias que necesiten conciliar. Estas aulas “se toman un descanso” en los meses de julio y agosto, al no existir suficiente demanda para cubrir los gastos que genera su implementación. El incremento de la participación y la necesidad de adaptar las actividades a cada grupo de edad conlleva que –con el paso de los años– se haya incrementado la oferta de un aula a tres. Hoy en día están en funcionamiento “O Mundo de XEA”, destinado para pequeños y pequeñas de 3 a 5 años (Figura 4); el “Planeta Sólit”, para niñas y niños de 6 a 8 años; y el “Club de Piratas”, para los que tienen entre 9 y 12 años.

En estas aulas de conciliación están inscritos –en el curso 2022-2023– un total de 53 niños/as, aunque la participación cambia en función del día y de las necesidades de las familias.

Los “campamentos urbanos” se llevan a cabo durante los periodos de vacaciones escolares y, al igual que las aulas de conciliación, han ido cambiando en función de la demanda de las familias y del volumen de participación. El campamento de verano es el más longevo, puesto que –en el año 2022– celebró su 20ª edición. Los campamentos que se realizan a lo largo del curso escolar dan respuesta a las demandas familiares, que precisan de un lugar donde sus hijas e hijos puedan disfrutar de las vacaciones mientras sus progenitores/as ejercen sus obligaciones laborales.

El horario de apertura de estos campamentos urbanos se sitúa entre las 7:30 hasta las 15:30 horas, y contempla dos ampliaciones horarias hasta las 16:30 o 17:30, salvo en el mes de agosto que no existe demanda hasta las 17:30 horas. La franja horaria de mayor participación es la propia de las actividades del campamento de 9:30 a 14:30 horas. En términos de impacto, cabe destacar que el campamento del verano contó con 273 inscripciones en el año 2022.

El perfil de la infancia que participa en los proyectos de conciliación es el siguiente: entre los 3 y los 12 años se implican en las aulas de conciliación, y hasta los 15 años en los campamentos urbanos. Las familias que necesitan de estos recursos son –en su mayoría– del Ayuntamiento de Teo y de los municipios colindantes, contando con algún/alguna participante que –aún siendo de otros lugares– pasa las vacaciones de verano en casa de familiares. En las aulas de conciliación también participan –durante el curso escolar– familias que han sido derivadas de los servicios sociales del Ayuntamiento de Teo, mientras que en el período de vacaciones es el propio ayuntamiento el que ofrece este recurso.

En general, en los proyectos de conciliación participan menores con diferentes capacidades, nivel cultural, social y económico, lo que hace que



**Figura 4.** Aula de conciliación familiar “O mundo de Xea” (de 3 a 5 años).  
Fuente: <http://asociacion.arcostilos.org>. Reproducida con autorización.

la Asociación Os Tilos –como entidad y equipo–trabaja en un contexto social amplio y tenga en cuenta las distintas realidades que vive cada menor, con el fin de crear las mismas oportunidades de juego y aprendizaje.

La propia entidad valora de forma positiva las medidas y servicios ofertados, considerando su nivel de infraestructuras y el personal con el que cuenta. Indican que la participación creció de forma considerable por la confianza que los ciudadanos depositan en su labor; de ahí que entiendan que su quehacer diario comporta un impacto muy positivo en el territorio, ya que muchas familias lo identifican como un servicio educativo que facilita la conciliación mientras desempeñan su labor profesional o dedican su tiempo a otras actividades. En este sentido, cumple con el criterio de transversalidad de una buena práctica, puesto que no solo se oferta un servicio de conciliación, sino que se ofrecen actividades de gran valor educativo (promoción de la convivencia, participación solidaria, actividad física, sensibilización medioambiental...). También merece la pena destacar la generación de empleo derivada de la implementación de estos proyectos, ya que se realizan contrataciones en períodos en los que tienen lugar los campamentos.

Desde la entidad identifican como principales fortalezas el amplio horario de los servicios y programas, así como la atención personalizada; señalando como debilidades la escasez de ayudas y subvenciones que perciben, lo que dificulta

su labor. En este sentido existe el riesgo real de que determinadas familias puedan quedar fuera de estos recursos por el encarecimiento de los proyectos.

Finalmente, esta asociación no solo está pendiente de las necesidades de las familias, sino también de los cambios que acontecen en la sociedad, y que les afectan directamente, como puede ser la modificación de los horarios laborales.

## 5. Discusión y conclusiones

El estudio de los tres casos ha permitido identificar iniciativas que allanan el terreno hacia la conciliación de los tiempos personales, familiares y laborales. Desde distintos ámbitos de actuación, como la administración local –Ayuntamiento de Ames–, el tejido empresarial –Tecalís– y el movimiento asociativo –Asociación Recreativa y Cultural Os Tilos–, se suman esfuerzos por contribuir a la organización de los tiempos cotidianos. Con todo, una de las limitaciones del estudio puede concretarse en el número de casos analizados, que podría –en futuras investigaciones– ampliarse; además, también sería deseable extender el estudio a otros ámbitos de acción-intervención y contar con la voz de la infancia y las familias, con el fin de poder indagar –desde una perspectiva más integral– otras propuestas que facilitan la conciliación de la vida laboral y familiar.

Las experiencias aquí presentadas cumplen los criterios de buenas prácticas y están

encaminadas a favorecer la conciliación personal, familiar y laboral; puesto que las estrategias para conciliar estas esferas no sólo han de provenir de los recursos y/o servicios de los que disponga cada unidad familiar, ya que las entidades públicas y las empresas privadas también tienen responsabilidades al respecto con el fin de garantizar los derechos de las personas. De ahí la necesidad de buscar soluciones desde planteamientos integrales y holísticos, en aras de transformar las políticas públicas, las culturas empresariales, las dinámicas familiares, las estrategias sociales y las necesidades personales (Chinchilla y León, 2007).

Así, de un lado resaltamos una empresa –que siendo socialmente responsable– contribuye al desarrollo de políticas de conciliación, impulsando acciones y/o medidas que permitan ir más allá de lo establecido legalmente (Calderón, 2017) con el fin de facilitar los espacios y tiempos de relación en familia, además de favorecer un clima en el entorno laboral más agradable (Meil et al., 2008). Se trata de estrategias que comportan el desarrollo de una cultura organizativa que implica la asunción de responsabilidades y de concienciación por parte tanto de trabajadores/as como de empresarios/as.

De otro, destacamos la labor de la administración local y de una asociación sin ánimo de lucro en el afán por promover una perspectiva de corresponsabilidad más comunitaria. En ambos proyectos existe una transferencia que comporta beneficios sociales a la ciudadanía; ya que las diferentes iniciativas implementadas evidencian un impacto positivo y tangible tanto en las personas como en los territorios, generando redes y promoviendo colaboraciones entre las diferentes instituciones y entidades. De este modo, se ponen en marcha servicios que contribuyen a mejorar

significativamente la oferta existente para facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral; impulsando experiencias socioeducativas que fomentan el compromiso cívico y la acción comunitaria integral. Unas iniciativas que –en el plano comunitario– requieren de la aprobación de planes de conciliación que incluyan diferentes tipos de entidades del entramado asociativo e incluso de las administraciones (Cánovas et al., 2005).

Cabe tener en cuenta que los casos analizados ejemplifican y cumplen criterios de buenas prácticas (Gradaílle y Caballo, 2016), pero no han de ser entendidas como acciones perfectas, puesto que contemplan aspectos que es necesario mejorar, como por ejemplo el menú del comedor de ConciliAmes o el encarecimiento de los proyectos ofertados por la Asociación Recreativa y Cultural Os Tilos. No obstante, sí representan iniciativas valiosas en materia de conciliación con capacidad de salvar los entresijos del presente y orientar actuaciones futuras.

En todo caso, a pesar del incremento de la red de corresponsabilidad y de la oferta de servicios, programas e iniciativas para fomentar la conciliación, lograr una verdadera equidad social requiere promover un cambio actitudinal de la sociedad, con el fin de romper determinadas dinámicas, tal y como se señala en el *Flexímetro 2019* (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2019). Este cambio de paradigma comporta una visión diferente en la tríada relativa a la responsabilidad, las obligaciones (laborales, personales y/o familiares) y los tiempos de cuidados; un desafío que requiere de una buena articulación en clave de políticas sociales, laborales y comunitarias, donde la educación está llamada a ser la principal herramienta para promover la transformación social.

## Referencias bibliográficas

- Albertini, M. y Segata, C. (2017). La rilevanza del livello municipale delle politiche di conciliazione. Uno studio dell'offerta di servizi pubblici. *Sociologia urbana e rurale*, 114, 56-73.
- Ayuntamiento de Ames. (2019a). Regulamento da rede municipal de comedores escolares, Bos días cole e tardes divertidas do Concello de Ames. *Boletín Oficial de la Provincia de A Coruña*, número 31, de 13 de febrero de 2019. [https://www.concellodeames.gal/sites/default/files/regulamento\\_bop.pdf](https://www.concellodeames.gal/sites/default/files/regulamento_bop.pdf)
- Ayuntamiento de Ames. (2019b). Regulamento de funcionamento dos programas lúdicos do Concello de Ames. *Boletín Oficial de la Provincia de A Coruña*, número 86, del 8 de mayo de 2019. [https://www.concellodeames.gal/sites/default/files/avisos/adjuntos/2021/10/regulamento\\_ludicos.pdf](https://www.concellodeames.gal/sites/default/files/avisos/adjuntos/2021/10/regulamento_ludicos.pdf)
- Ayuntamiento de Ames. (2019c). Regulamento do servizo escola de verán do Concello de Ames. *Boletín Oficial de la Provincia de A Coruña*, número 86, del 8 de mayo de 2019. <https://www.concellodeames.gal/sites/default/files/aprobacion-definitiva-regulamento-escola-veran.pdf>
- Calderón, M. C. (2017). Conciliación de la vida laboral, familiar y personal. *Tabularium*, 1(4), 129-150.
- Campillo, I. (2010). Políticas de conciliación de la vida laboral y familiar en los regímenes de bienestar mediterráneos: los casos de Italia y España. *Política y Sociedad*, 47(1), 189-213.

- Campillo, I. (2015). Desarrollo y crisis de las políticas de conciliación de la vida laboral y familiar en España (1997-2014). Un marco explicativo. *Investigaciones Feministas*, 5, 207-231.
- Cánovas, A., Aragón, J. y Rocha, F. (2005). Las políticas de conciliación de la vida familiar y laboral en las Comunidades Autónomas. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 23(1), 73-93.
- Chinchilla, N. y León, C. (2007). *Hacia la conciliación de la vida laboral, familiar y personal. Guía de Buenas prácticas de la Empresa Flexible*. Centro Internacional Trabajo y familia-Universidad de Navarra.
- Cortés, M. C. y Orejuela, J. J. (2021). La conciliación trabajo-familia en un grupo de mujeres líderes emprendedoras del eje cafetero. *Psicoespacios. Revista de la institución universitaria de Envigado*, 15(27), 1-17.
- Davila, M. y Troncoso, C. (2022). Buenas prácticas laborales y compromiso organizacional. *Ciencia & Trabajo*, 20(63), 145-150.
- Fraguela, R., Morán de Castro, M. C. y Varela, L. (2020). Entre lo escolar y lo extraescolar: nuevas realidades, viejos desafíos. In J. A. Caride, M. B. Caballo y R. Gradaílle (coords.), *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes* (pp. 85-101). Octaedro.
- Gornick, J. y Heron, A. (2006). The regulation of working time as work-family reconciliation policy: comparing Europe, Japan and United States. *Journal of Comparative Policy Analysis Research and Practice*, 8(2), 149-166.
- Gradaílle, R. y Caballo, M. B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 19, 75-88. <https://doi.org/10.18172/con.2773>
- Gradaílle, R. y Varela, L. (2018). Recursos comunitarios y medidas de conciliación de las familias del alumnado de Educación Primaria en Galicia. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 13(1), 69-92. <http://doi.org/10.14198/OBETS2018.13.1.03>
- IGE-Instituto Galego de Estatística. (2022). *Padrón municipal de habitantes. Poboación segundo o municipio de residencia, sexo e idades simples*. <https://www.ige.gal/igebdt/selector.jsp?COD=5310&paxina=001&c=0201001002>
- Instituto de la Mujer. (2011). *Guía de buenas prácticas para promover la conciliación de la vida personal, familiar y profesional desde entidades locales de España y Noruega: 21 experiencias ilustrativas*. <https://cpage.mpr.gob.es/producto/guia-de-buenas-practicas-para-promover-la-conciliacion-de-la-vida-personal-familiar-y-profesional-desde-entidades-locales-de-espana-y-noruega-3/>
- Meil, G., García, C., Luque, M. A. y Ayuso, L. (2008). Las grandes empresas y la conciliación de la vida laboral y personal en España. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 71, 15-33.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2019). *VI Guía de buenas prácticas hacia el equilibrio de la vida profesional, familiar y personal*. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/familias/conciliacion/docs/VIguiabuenaspracticas.pdf>
- Naldini, M. y Saraceno, Ch. (2022). Changes in the Italian work-family system and the role of policies in the last forty years. *Stato e Mercato*, 7, 87-115.
- Riera, J. (2020). Infancia, inclusión socieducativa y corresponsabilidad: un reto relacional y en red. In J.A. Caride, M.B. Caballo y R. Gradaílle (coords.), *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes* (pp. 65-83). Octaedro.
- Rodríguez, E. (2021). De la conciliación a la corresponsabilidad en el tiempo de trabajo: un cambio de paradigma imprescindible para conseguir el trabajo decente. *Lex Social: Revista de Derechos Sociales*, 11(1), 40-78. <https://doi.org/10.46661/lexsocial.5470>
- Roig, R. y Pineda, C. (2020). El teletrabajo y la conciliación: dos políticas públicas diferentes. *GIGAPP Estudios Working Papers*, 7(182-189), 593-608. <https://www.gigapp.org/ewp/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/203>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- Varela, L. y Gradaílle, R. (2021). El espejismo de la conciliación: dificultades y estrategias para la organización de los tiempos cotidianos de las familias con hijos/as en Educación Primaria en Galicia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(89), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5105>

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Teijeiro, Y., Vila-Couñago, E. y García, I. (2023). Buenas prácticas en educación y conciliación para la equidad social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43, 91-103. DOI:10.7179/PSRI\_2023.43.06

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Yésica Teijeiro Bóo.** Facultade de Ciencias da Educación. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782. Santiago de Compostela. [yesica.teijeiro@usc.es](mailto:yesica.teijeiro@usc.es)

**Esther Vila-Couñago.** Facultade de Ciencias da Educación. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782. Santiago de Compostela. [esther.vila@usc.es](mailto:esther.vila@usc.es)

**Iván García García.** Facultade de Ciencias da Educación. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782. Santiago de Compostela. [ivan.garcia.garcia@usc.es](mailto:ivan.garcia.garcia@usc.es)

## PERFIL ACADÉMICO

### YÉSICA TEIJEIRO BÓO

<https://orcid.org/0000-0003-3957-9796>

Licenciada en Pedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidade de Santiago de Compostela (USC), en la que es profesora en la actualidad en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Su tesis doctoral se centró en el análisis de experiencias y programas educativos para la infancia en contexto hospitalarios. Es miembro del grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-*interea*). Su docencia y líneas de investigación giran en torno a la pedagogía hospitalaria, la atención a la diversidad, la escuela inclusiva, la pedagogía social y los tiempos educativos y sociales.

### ESTHER VILA-COUÑAGO

<https://orcid.org/0000-0001-6407-463X>

Es profesora en el Área de Didáctica y Organización Escolar, en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidade de Santiago de Compostela (USC). Sus líneas de investigación giran, fundamentalmente, en torno a los métodos mixtos de investigación social, la medición y evaluación educativa. Ha participado en publicaciones y en proyectos de investigación sobre servicios de orientación profesional, calidad de los centros docentes, tiempos escolares y sociales de la infancia, competencia en el lenguaje escrito y competencia digital en estudiantes de educación obligatoria.

### IVÁN GARCÍA GARCÍA

<https://orcid.org/0000-0002-9897-1678>

Técnico de Gestión Cultural del Ayuntamiento de Vedra. Su experiencia se centra en la dinamización de proyectos en el sector asociativo, iniciativas en el ámbito de la infancia, juventud, personas mayores... y en general en proyectos de desarrollo local.

Es profesor asociado de la Universidade de Santiago de Compostela (USC) en el Área de Teoría e Historia de la Educación. Además, es docente en cursos de monitorado de tiempo libre, y en otras formaciones relacionadas con la participación y el voluntariado.

Forma parte del grupo de investigación SEPA-*interea* y cuenta con experiencia investigadora, con publicaciones de capítulos y artículos de libros, revistas, actas... a nivel estatal, autonómico y local. Cabe destacar la coordinación del Programa Educativo Ulla Elemental (materiales didácticos...).



# INVESTIGACIONES



## **Foster care in Portugal: outcomes, needs, and challenges for deinstitutionalization**

**Acogimiento familiar en Portugal: resultados, necesidades y desafíos para la desinstitucionalización**

**Acolhimento familiar em Portugal: resultados, necessidades e desafios para a desinstitucionalização**

Paulo DELGADO

Escola Superior do Instituto Politécnico do Porto

Received date: 14. IV.2022  
Reviewed date: 24.X.2022  
Accepted date: 28.V.2023

<p><b>KEY WORDS:</b> Foster care; deinstitutionalisation; Portugal</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> This paper assesses evidence of and challenges to the development of the foster care system in Portugal. It describes the evolution of the social policy adopted in the Portuguese child placement system, highlighting family placement in foster care, followed by an overview of the main institutional actors in the protection system and the supports provided to family carers. Then, based on available research developed in Portugal, a portrait of the experiences lived by foster families and children placed in foster care is presented, revealing children and carers' opinions about well-being and personal development, education and leaving care process, foster care and residential care, and participation in decision-making. The analysis adopted identify the intensity and singularity of relationships in foster care, and the impact it has on children's and foster families life's. They reveal an intense, unique experience that is unmatched by other educational and affective relationships established between adults and children. The article discusses implications for policies and practices, by considering the need for a shift from residential to family care to achieve a better balance in the system and move closer to international statements of good practices.</p>
<p><b>PALABRAS CLAVE:</b> Acogimiento familiar; desinstitucionalización; Portugal</p>	<p><b>RESUMEN:</b> Este estudio evalúa la evidencia y los desafíos del desarrollo del sistema de acogimiento familiar en Portugal. Describe la evolución de la política social adoptada en el sistema de acogimiento infantil portugués, destacando la colocación en acogimiento familiar, seguida de una descripción general de los principales actores institucionales del sistema</p>

### CONTACT WITH THE AUTHORS

**Paulo Delgado.** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação (ESE do Porto). R. Dr. Roberto Frias 602, 4200-465 Porto, Portugal. [pdelgado@ese.ipp.pt](mailto:pdelgado@ese.ipp.pt)

### FUNDING

This work was supported by National Funds through the FCT -Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under the scope of the project UIDB/05198/2020 (Centre for Research and Innovation in Education, inED).

	<p>de protección y los apoyos brindados a los cuidadores familiares. Luego, con base en la investigación disponible desarrollada en Portugal, se presenta un retrato de las experiencias vividas por las familias de acogida y los niños colocados en acogimiento familiar, revelando las opiniones de los niños y cuidadores sobre el bienestar y el desarrollo personal, la educación y el proceso de salida del acogimiento, el acogimiento familiar y acogimiento residencial, y participación en la toma de decisiones. Los análisis adoptados identifican la intensidad y singularidad de las relaciones en el acogimiento familiar, y el impacto que tiene en la vida de los niños y las familias de acogimiento. Revelan una experiencia intensa y única que no tiene parangón con otras relaciones educativas y afectivas que se establecen entre adultos y niños. El artículo discute las implicaciones para las políticas y prácticas, al considerar la necesidad de un cambio del acogimiento residencial al familiar para lograr un mejor equilibrio en el sistema y acercarse a las declaraciones internacionales de buenas prácticas.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b>                  Políticas educativas;                  direito à educação;                  equidade social;                  educação inclusiva;                  educação do lazer</p>	<p><b>RESUMO:</b> Colocando os seus principais argumentos nos valores que invocam a equidade e a inclusão social, numa perspetiva histórica, o texto que apresentamos salienta o importante papel que as políticas educativas têm nas conquistas associadas a um futuro melhor para as pessoas e a sociedade. Assim sendo, não é obviada a relevância adquirida pelos seus discursos e práticas –em convergência com aqueles que nomeiam a cooperação e solidariedade, paz, liberdade ou justiça social– nas declarações internacionais, comprometendo suas iniciativas com um duplo desafio: por um lado, garantir o direito à uma educação de qualidade ao longo da vida, expandindo e diversificando as oportunidades educativas, as formas de educar e de ser educado em sociedade; por outro, fortalecer o potencial transformador da educação como um esforço público e um bem comum, na transina transição cara um provir mais habitável e sustentável, ecológica e socialmente. Imagina-lo e construí-lo requer um novo contrato social para a educação, no qual o lazer –como um direito de terceira geração, que atende necessidades básicas relacionadas com o descanso, a recreação, o desenvolvimento pessoal, o bem-estar ou qualidade de vida– deve conciliar a liberdade com a igualdade, a inclusão com mudanças e processos de transformação tecnológica, social, cultural, etc. para que ninguém fique para trás.</p>

## 1. Introduction

In this article, we assess evidence of and challenges to the development of the foster care system in Portugal, where the welfare system is one with the highest percentage of children in residential care in the European context and within the post-industrialised Western model (Courtney & Iwaniec, 2009; Del Valle & Bravo, 2013; EUROCHILD, 2020). In 2020, national data from CASA Report (Institute of Social Security, ISS, 2020) revealed that from 7046 children and youth in alternative care, 2.7% (n=191) were placed in family foster care, meaning that 97.3% (n=6855) were in residential care. It should also be noted that only 16 of the 867 children under six years were in family foster care, representing 1.8% of this age group.

The Portuguese childcare system is thus of particular interest in the international community (Palacios & Gilligan, 2018) and a paradox to the worldwide trend to favour family placement and reduce the percentage of children who are living in residential care (Opening doors for Europe's children & Eurochild, 2015; United Nations General Assembly, 2009). This trend marks a gap between national practices and the principles advocated internationally by remarked entities (e.g., EUROCHILD, 2020) to guarantee as much as possible quality solutions for children placement in the context of proximity structures and with

foster families, instead of entrusting children to institutional care.

The debate about the solutions provided by family foster care and residential care is extensive and several studies have demonstrated more benefits in placing children in family foster care (Dregan & Gulliford, 2012; Lee et al., 2011; Smyke et al., 2012). Van Ijzendoorn and colleagues (2020), in an integrative and systematic review on the effects of institutionalisation and deinstitutionalisation found strong negative associations between residential care and children's development, more prominent in physical growth, cognition and attention. Moving from residential to family foster care was associated with recovery on growth and cognition. The length of stay in institutions was also associated with an increased risk of more severe consequences and reduced probability of recovery.

In a meta-analysis focused on the comparison between residential and family foster care conducted in 2008, Van Ijzendoorn and colleagues have already found that children in residential care tend to present lower level of IQ in comparison to the ones in foster families. Reinforcing these findings, Li and colleagues (2019) found that children in family foster care have better experiences and fewer problems in perceptions of care, internalizing and externalising problems as compared to children in residential care.

In Portugal, the residential care system maintains 433 units, several of religious origin and many of which still follow an assistentialist culture, beyond other challenges related to incomplete and part-time technical teams, lack of specialised training, and low pay of professionals (Rodrigues et al., 2013; Rodrigues, 2018). Overall, 60% of residential care facilities have more than 25 children, 30% have 12 or fewer children. According to Rodrigues and colleagues, many do not preserve privacy and individual identity or foresees children's participation in processes and decisions in daily life (Rodrigues et al., 2013; Rodrigues, 2018). In more than half of the residential care facilities, gender segregation is still practised and there is a lack of external evaluation of the quality of their performance.

These national evidences are aligned with international data about institutions pointing to disproportional staff-to-child ratios (Van Ijzendoorn et al., 2020), staff's little training (Groark & McCall, 2011) and children's limited possibilities to "meaningful" participation in decision-making (McPherson et al., 2021).

In this context, this article describes the social policy that has been followed in the Portuguese child placement system, highlighting family placement in foster care and its advances and challenges. It is our aim to understand the causes that led to a different evolution of the Portuguese protection system and identify possible causes for the strengthen of residential care in Portugal. First, we discuss the key aspects of the evolution of family foster care system and the supporting policies. Then, we provide an overview of the main institutional actors in the protection system and the foster carers working conditions. We conclude by drawing from the available research conducted in Portugal a portrayal of the experiences lived by foster families and children placed in family foster care.

## 2. Method

With a multidisciplinary approach, this study draws on diverse sources including the legal framework of placement family care, political and institutional documents to contextualize the evolution of family foster care in Portugal, in comparison to international movements in this field. Our analytical approach calls on literature about foster families and children experiences with foster care as empirical data, considering the few research studies developed in Portugal since the beginning of this

century about foster care. The period since 2005 was chosen to limit our results to contemporary discoveries in this domain. On the other hand, another argument that justifies this approach is the scarcity of research carried out in Portugal. The few works carried out are in this range.

The procedure carried out to select the included studies was (i) identify published articles, books as well as scientific report and thesis or dissertations about foster care since 2005; (ii) screened and considered for analysis all the pieces of information related to foster families and children experiences in foster care (iii) We excluded manuscripts that were guidelines for practice and theoretical publications, studies where the distinction between forms of care was not possible to be made, and publications identifying other types of out-of-home care, like kinship care. Finally, articles only related with parents' and professionals' point of view were also removed from the study; (iv) from this dataset, some examples revealing children and carers' opinions about well-being and personal development, education and leaving care process, and participation in decision-making in foster care were selected.

The criteria followed to select the excerpts was an intent to identify the intensity and singularity of relationships in foster care, the impact it has on children's and foster family's life's. They reveal an intense, unique experience that is unmatched by other educational and affective relationships established between adults and children (Cairns, 2002). Foster care placement resembles the construction of a multi-piece puzzle with advances and retreats, victories, and defeats, which must be assembled gradually for short or long periods, sometimes achieving permanence, and which gives different results when we compare them with outcomes in residential care (Beek & Schofield, 2004; Bell & Romano, 2017).

Data collection focused on two published articles (Delgado et al., 2018; Carvalho et al., 2020), three books (Delgado, 2007; Delgado et al., 2013; Delgado et al., 2016), one thesis (Diogo, 2018) and two dissertations (Batalhas, 2008; Gonçalves, 2017) addressing the experiences of main actors in foster care. The main characteristics of the selected studies are summarized in Table 1. When trying to map the experiences of foster families and children in Portugal, the paucity of available research data was evident. It was only possible to identify one study that took the perspective of the biological families (Delgado et al., 2016).

**Table 1. Descriptive characteristics of the selected studies**

Reference	Aims	Methodology	Sample	Instrument	Results
1. Delgado, 2007 Book	Analyse the child's participation in the foster family on a day-to-day basis and the outcomes of foster care on their educational path.	Qualitative study	20 children in foster care from 12 to 16 years old and 20 foster families	Semi-structured interview. Survey by Questionnaire	Data revealed that foster care is a context of protection, stability and family life experience; The need to be implemented the participation of biological families in decisions and promoting reunification in a larger number of cases.
2. Batalhas, 2008 Dissertation	Understand how representations of foster families relate to childcare practices and young people.	Qualitative study	10 foster families, in Braga district	Semi-structured interview.	Presentation of main characteristics of foster families and what makes them sensitive to foster care, their ways of organizing and the process of integrating children and young people fostered.
3. Delgado et al., 2013 Book	Characterize and analyse foster care in Portugal; identify decisive quality criteria for the implementation of this type of social response.	Quantitative and Qualitative study (triangulation of participants and data collection techniques)	289 children in foster care and 52 foster families	Three data sources: Survey by Questionnaire, interviews with foster carers and 2 Focus Group.	The urgent need for a foster care promotion policy that disseminates, recruits and accompanies new, dedicated and competent foster families; avoid an excessive number of children fostered in each foster family, potential indicators of overload situations and risk of exit the foster programme.
4. Delgado et al., 2016 Book	Investigate the complexities and challenges that are associated with contacts and visits for children or young people, for foster carers, for biological families and for social workers.	Quantitative and Qualitative study (triangulation of participants and data collection techniques)	221 children in foster care in Porto district	Three data sources: Survey by Questionnaire, 3 Focus Group with children and interviews with 10 complete cases (carers, parents, and social workers)	Presentation of a set of proposals to improve the organization and implementation of contacts, as well as the management and monitoring of placements.
5. Gonçalves, 2017 Dissertation	To analyse the narratives of young people - adults about their experiences of foster care, in order to characterize their childhood and their perceptions about the influence that this foster care experience exerted on their current living conditions.	Qualitative study	5 young people - adults	Narrative analyses	Foster care can turn danger into opportunity if this type of care respects children's rights, particularly the right to participation, and provides personalized care that is conveniently monitored and supervised.

**Table 1. Descriptive characteristics of the selected studies**

Reference	Aims	Methodology	Sample	Instrument	Results
6. Delgado et al., 2018 Article	A pilot study on the sensitive issue of how children and young people experience family contact in foster care, and the views of key adults in their lives on the same issue. There is a special focus on the children's experiences, opinions, and feelings.	Qualitative study	10 children and young people in foster care in the district of Porto	3 Focus Group	The importance of developing a monitored cooperation that improves communication processes to take into account the children's and young people's views in the decision-making process; and to develop more attentive and open working relationships with parents throughout the foster care placement.
7. Diogo, 2018 Thesis	To give voice to the foster carers to understand their foster experience, namely the elements that contribute to their decision to remain in the foster care system and keep fostering children or just leave.	Qualitative study	10 foster families.	Semi-structured, in-depth interviews.	The family's resilience to foster children with traumatic experiences and challenging behaviours, the quality of technical support and the maintenance of contact with the child after cessation, contribute to renewing the willingness to be a foster family.
8. Carvalho et al, 2020 Article	Understand the life perspectives of children and young people, who are in foster care or residential care, about the factors that contribute to their subjective well-being.	Qualitative study	28 children and young people between 11 and 15 years old	4 Focus Group	These children and young people considered their current situation to be more advantageous than they had before with their biological families, enjoying more material goods and, in the case of foster care, felt the affection they need to their harmonious development.

APA, 7ª ed.

### 3. Development and current state of child in out-of-home care in Portugal

#### 3.1. Historical evolution of family placement in Portugal

Foster family care was formalised in 1979 with the enactment of the Decree-Law n.º288/79 which intended to ensure legal coverage of a practice similar to adoption that has always existed in Portuguese society, as an agreed family practice or as a destination for a group of orphaned or abandoned children, in large part from cases of assistance developed by the Catholic Church (Delgado, 2011).

In the 1990s and the early 2000s, there was a boom in family placement, in part sustained by kinship care. In 2004, of the 10714 who were placed, 1326 (12.3%) were in foster families and 1802 (16.8%) were integrated in kinship care

families, representing at that time a total of 29.1% of children in foster/kinship families (ISS, 2020).

This period was marked by the reform of the child protection system in 1999, which abandoned a purely welfare/paternalist logic in favour of an intervention based on the principles of participation, respect for the condition of the child, and the promotion of autonomy, as set out in the Convention on the Rights of the Child (1989). Two legal frameworks contributed for changes in the protection system and marked its division into: protective measures integrated in the Law of Protection of Children and Young People in Danger (Law n.º147/99) and educational tutelary measures, associated with the practice of crimes, provided for in the educational Tutelary Law Law n.º166/99).

Until the legal reform of 1999, the protection system covered both juvenile delinquency and children and youth in dangerous situations. In all

cases, the same procedures and answers were foreseen, namely the most serious measure, internment, which was carried out jointly in the institutions. Later, the 2008 regulation on foster care – Decree-Law n.º11/2008 – led to a narrower classification of its scope, allowing placement only in the unrelated family (foster family care), which has significantly reduced the importance of foster/kinship care within the childcare system. This change in the law was probably decided for three fundamental reasons. A political reason, to produce an artificial reduction in the number of children in out-of-home care, which was an objective assumed by the government at the time; an economic reason, for the reduction of support available for kinship care; a legal reason, for the need to harmonize foster care regulations with the law for the protection of children and young people. Although the Decree-Law n.º11/2008 provides for the widening and deepening of the requirements and conditions in the selection process of new foster families, foster care has not been promoted since then, nor are there any new selection processes of foster care families (Delgado et al., 2016).

The application of stricter criteria in monitoring and evaluating the performance of foster families, coupled with their non-substitution as they were removed or ceased fostering, led to the progressive emaciation of foster family care and its near disappearance from the system (Gersão, 2013).

Between 2008 and 2017, despite a reduction of almost 25% in the number of children placed, from 9956 to 7553, residential care has increased in relative terms, from 91% to 97%, while foster family care dropped down from 9% to 3% (ISS, 2020). This reduction was motivated by the ‘removal’ of kinship care from the placement care system, with the implementation of Decree-Law n.º11/2008, as well as the adopted policy of divestment in foster care. The path that Portugal has been taking since, mainly 2008, seems to be in the opposite direction to the international movement to favour family care, which led several countries to reform placement care policies and guidelines, invest in training and preparation of foster families and provide resources to strengthen family care (Delgado et al., 2016).

One example is the DOM plan (Challenges, Opportunities, and Changes) developed by the Ministry of Labour, Solidarity and Social Security, which was instituted from 2007 to 2012, and invested financial resources on the training and qualification of technical teams from residential units, to provide them with supervision, and to strengthen their composition by recruiting new members with qualifications in social intervention. Support was available to all institutions, particularly those of religious nature, which play a significant role in

the residential care system. In contrast, in Ireland, the deinstitutionalisation process was influenced by the decision of many Catholic churches to cease their activity as units of the residential care system (Gilligan, 2019a).

Noteworthy, Portugal ratified over the years structuring instruments for the advocacy of children’s human rights, revealing the commitment to this demand, such as the ratification of the Convention on the Rights of the Child in 1990. Even so, policies adopted in recent years and resources and supports allocation to the placement care system seem to reveal a disinvestment in foster family care, thus reinforcing the institutionalisation paradigm that has prevailed. The vacancies in residential care remained unchanged, and the few and decreasing numbers in foster care families contribute to directing some of the children into placement in residential units (Rodrigues, 2018).

### **3.2. Main institutional actors in Portuguese protection system**

Intervention in the face of maltreatment is, according to the Protection Act (Law n.º147/99), primarily the responsibility of the community where the child and his/her family lives, representing the first line of intervention. This includes schools or educational organisations and health centres or hospitals, two particularly relevant areas for child protection. The responsibility lies with everyone on site, rejecting the idea of an assistentialist intervention (Gersão, 2013).

The Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, CPCJ (Child and Youth Protection Committees) corresponds to the second line of intervention and are distributed throughout the national territory at the municipality level. Their intervention in cases of abuse precedes the third level, which are the courts and the teams that advise them (EMATS – Multidisciplinary Court Support Teams). The different levels of intervention embody a hierarchy that corresponds, in turn, to different functional competences: the entities in the first line intervene with their resources and within their activities, seeking to resolve problems as soon as they are detected; CPCJs, as official institutions of administrative competence, initiate, execute, and terminate promotion and protection processes; the courts, if it is not possible to remedy the situation at previous levels, apply protective measures and monitor their implementation through specialised teams, at which level the will of parents or representatives of parenting skills may be overridden (Delgado, 2011).

The placement of a child in foster family care is the responsibility of the CPCJ and the courts.

However, the former may only apply protective measures if they obtain the consent of parents, legal representatives, or guardians. Without consent, only courts can apply protective measures. In 2019, CPCJs across the country applied for 14249 protective measures. Of these, 13227 were in the natural environment, and 1022 were in out-of-home care, of which only 9 were foster care (CNPDPJC, 2020). Statistical data on protection proceedings that take place in the courts are not disclosed.

The ISS (Institute of Social Security) is a public body, part of the Ministry of Labour, Solidarity, and Social Security, which centralises the protection of the most vulnerable groups, namely children, young people, those with disabilities, and the elderly, as well as others in economic or social need. It is responsible for promoting the sustained improvement of the conditions and levels of social protection and well-being of children within the social action subsystem.

The management of the residential and family care system is the responsibility of the ISS and Santa Casa da Misericórdia in the Lisbon region. The former, in addition to being a manager, has its own foster care programme, which has the largest number of children placed. As a management entity, it may cooperate with Non-Governmental Organizations, NGOs, to act as framing institutions, as is currently the case with Mundos de Vida, a non-profit association in the north region of Portugal that develops its programme in the districts of Porto and Braga. In 2020, Santa Casa da Misericórdia started a foster care programme in Lisbon, generating the expectation that the capital will effectively contribute to the development of foster care in the country.

At present, the few existing foster care families operate under ISS through the district centres of the respective geographies, and Mundos de Vida. In 2018, it accounted for 43 of the 246 children and ISS the rest. Family care is mainly concentrated in the north in the districts of Porto, Braga, Vila Real, and Viana do Castelo. Some foster care families were also added in the island of Madeira. The evolution of the protection system is inevitably associated with this debate about the role that the state, through the ISS, and civil society, through NGOs, should play in the development of foster care.

The Portuguese childcare system does not have associations or organisations representing foster families, children in foster care, or care leavers. This is probably due to scarce civic and social participation, which does not exist also in residential care (Delgado et al., 2016).

Kinship care has remained almost invisible in childcare system since the legal changes

introduced in 2008 in the regime of foster care enforcement, which led to a drop in the deinstitutionalised rate and cut expenses in the system. Thus, it is important to reflect on the nature and classification of foster and kinship care, as well as to reflect on the economic, educational, psychosocial, or other support available to extended family members who accept their grandchildren, nephews, or siblings. Most social, tax, and employment rights granted in foster care in Portugal are not provided for in kinship care, although they require the same care, time, and dedication that is legitimately required of foster families. However, recent research (Mateos et al., 2012; Montserrat, 2014; Coleman & Wu, 2016; Hill et al., 2018; Jedwad, Shu & Shaw, 2020) has highlighted the need to provide special training and support services for those carers, as well as specific evaluation processes for kinship care.

### 3.3. Supports to family carers

The foster family may be a single person, two people who are married or living in a union, or two or more people who are related and live in shared accommodation. The foster care regulation, published in September 2019 – Decree-Law n.º 139/19, does not recognise kinship care as a type of foster care, maintaining the option taken in 2008, with the Decree-Law n.º 11/2008.

Until 2019, the economic support scheme for foster family care was up to 153 euros a month for child support and 177 euros a month for services provided. This was doubled (354 euros a month) for children with special needs and problems related to disabilities, chronic illness, and emotional and behavioural problems, requiring extraordinary expenses. These values were taxed and included in the annual household income assessments, until 2019 reform.

The set of rights and duties that constitute the status of foster families was reformed in September 2019, imposing a social, fiscal, and labour framework that makes its performance attractive (Figueiredo, 2020). In fact, an adequate and efficient support and payment system helps to increase the range of foster families and increases the chances of placement for children who need a family to grow up. It increases the responsibility of the carer and the tasks to perform, particularly towards the biological family, by replacing a tradition based solely on a spirit of volunteering with an intervention that combines that generosity with a scientific and technical ethic (Kelly, 2000; Berridge, 2001).

The foster family was given the right to deduct from tax the expenses incurred by the placement

for health insurance, education, and training costs for the child. For the employment/activity provision framework, the foster family was assigned a system of absences and leave to care for the child the same as members of the household.

The activity is tax-exempt and includes the remuneration for the services and the maintenance costs of the child in a single benefit. The monthly allowance is higher when there are children with associated problems and additional needs. Cash support per child is 523 euros per month, a standard which does not vary at the discretion of officials. It rises to 601 euros a month if the host child is under six or has specific problems or needs such as disability or chronic illness (plus 15% of the value), and to 691 euros (plus 30%) if the two characteristics are combined. This reform is an important contribution to make the necessary resources available to foster carers support the costs of family placement and surely will support gradual transition from residential units to family placements.

#### 4. The experience of foster families

The selected excerpts express the commitment that foster families make to the well-being of children and the way they mobilise within their family and in the community to promote the development of foster children at various levels. The future of the bonds they create is a central concern in their discourse.

##### 4.1. Well-being and personal development

The motivation to foster expresses concern for the well-being of children and fundamentally reveals altruism and willingness to help.

“I like children very much, I like to give affection and to help” (Diogo, 2018, p. 130).

[What matters is] “the happiness of boys, watching them change for the better” (Diogo, 2018, p. 145).

“The first time she heard a beep from the supermarket checkouts, she found it a huge joke... She was 9 years, had never been shopping... and this is also a pride for us. It was not we who taught her how to walk, but we took her to several places for the first time” (Delgado et al., 2016, p. 111).

The foster families reveal their concern to mobilise their extended family and neighbourhoods, trying to create a support network, as an important aspect to provide the experience of a typical family to foster children.

“My mother is their grandmother, my sisters are their aunts (laughs). It's all family. They found John to be

very intelligent. I even have a brother-in-law who plays a lot with them, as he was a soldier and went to war; he does some things, and they are all happy. I think this is important in the background. After all, the most important are the affections they have along the way” (Delgado et al, 2016, p. 112).

##### 4.2. Foster care and RC comparison

Family care is assumed as an alternative to residential care. Foster families acknowledge benefits for children of being placed with them instead of in residential care, since they have more opportunities to establish a close relation with the children and attend to their individuality.

“I think in institutions they end up... I am suspicious, my father worked for a long time in an institution and told of situations that I was recording. Heavy one, and they were institutions of nuns. Things that did not please anyone. These children are lost” (Diogo, 2018, p. 131).

“I think a child in a foster family is much better than in an institution, has more affection. In an institution, there are many and one cannot be giving the necessary attention to each one” (Diogo, 2018, p. 133).

##### 4.3. Education and leaving care process

Education is an area of concern and investment and seen as a tool for children autonomy in adulthood. Foster families express their effort to encourage children to get involved with school activities and work towards academic success.

“I sit by their side and go to work. I try to explain to her how studies should be done: if she cannot memorise or if she is distracted by reading, she should write things in her notebook and try to memorise” (Batalhas, 2008, p. 33).

The positive results are a source of great satisfaction, providing the sense of rewarding to foster families.

“When she first got 78% in history, which she had never taken (...) it completely changed; even the doctors said, it does not even look like B. My greatest joy is knowing that her grades, since she went home, have changed her behaviour completely” (Diogo, 2018, p. 156).

Along with education, learning a profession and transition to the labour market are important areas of concern.

“He took the pastry course, I got him a job'. And yet 'we were going to help A grow up, be a woman, have

a profession. She had taken a course, finished 9th grade, and went to high school to be someone. Our aim has always been for A to have a career, down to earth, to be a woman” (Diogo, 2018, p. 135).

Leaving care and the consequent management of loss worry foster families, who fear for the future of young people, but also for their disengagement or alienation, breaking the affective bonds that were built over the years. It tends to be difficult for foster families to refer to children who have already left. For example, a career refers to two brothers, with whom she has lost ties and lives in distress at the idea that their father beats them (Delgado, 2007, p. 211).

“The fear I have most is losing the contact” (Diogo, 2018, p. 168).

“We know they are not ours, but they must go to a good place where we can visit them” (Delgado, 2007, p. 211).

The data suggest that foster placements receive the support of extended family and friends, as well as the effort of main carers in the nuclear family. Families’ networks offer more affection and provide individualised and permanent attention to each child. At home, there is a great effort to accompany the child to school, in completing homework and in providing other learning, preparing leaving care, and a good transition to the labour market. Academic outcomes are a central concern for foster carers, considering the children’s handicaps, such as difficulties in accomplishing rules or learning disabilities. However, dissemination and promotion of family foster care culture should be a main priority. A study by Moreira (2017) on the knowledge and perception of family care in the general population concluded that participants have low knowledge about care, especially family foster care. The generosity and altruism that motivate the decision to become a foster family must be accompanied by a clear understanding of foster carers roles, duties and rights, that allow to distinguish foster care from adoption or other forms of family placement.

This evidence highlights the necessity of considering the extended family in the process of selection and supporting foster families. In foster caregiver training, educational and professional issues should be addressed, using, as much as possible, the involvement of experienced and former caregivers.

## 5. Children’s experiences in foster care

The experiences of children in foster care or their memories of this period are diverse and

sometimes contradictory. They are a mix of positive and negative feelings, but enriching experiences prevail that have contributed to a successful personal and social trajectory.

### 5.1. Well-being and personal development

From the outset, the possibility of living and belonging to a family is part of a stable and secure support network, which includes the extended one of the carers, as we can check in the following excerpts.

“Being aware of what a family really is, because you in the institution do not know this side, right? And then... knowing family patterns, you see? What is having a father or mother...? That was fundamental for me, because having family standards... no doubt!” (Gonçalves, 2017, p. 103).

“The best thing is to be treated like a daughter, to be treated like everyone else” (Carvalho et al, 2020).

It seems clear that sometimes placement creates bonds that last for the rest of life.

“I was going to be 18 in two years... I never intended to go back, always wanted to stay with that family and continue to live with them” (Gonçalves, 2017, p. 101).

The relationship with the biological family emerges in the children’s discourses as one of the most difficult aspects to manage during family care, and it is often associated with feelings of fear, sadness, abandonment, and disinterest on the part of their parents and other family members.

“I ask her why she does not come to visit us and she gets upset with me. Another time, when she was on the phone, I asked her if she would come on that day, and she said no, because she was going to the doctor, and my foster mother told me to say she could come in the afternoon; and my mother said the appointment would take all day anyway. So, I said to her, ‘Oh mom, so you are coming tomorrow morning?’ She said no, but I insisted that she could come in the morning, and she came. I liked it when my mother came, but I was afraid, and I was sad that she only came “because I insisted (Delgado et al., 2016, p. 89)

### 5.2. Education and leaving care process

The description of the positive impact of family care on schooling and on personal and social development is given in several excerpts.

“At the age of 17, I finished the 12<sup>th</sup> year in school, and in maturity, I speak for myself. However, at 17, I can

have a conversation with my head and feet. And I feel that many people with my age cannot. They change ideas very easily, and I do not, I have my opinions” (Delgado et al., 2018, p. 4).

“Here (...) it is better because I have new experiences; for example, a month or two ago I joined the fanfare, which I never had. I already have the art to study, something that my father did not give me, nor encouraged [...] now look at the route I have had, and I am having at school (Delgado et al, 2016, p. 107).

### 5.3. Foster care and residential care comparison

Throughout their course in the protection system, there are many cases of children who have experience living in residential units and who compare the two contexts.

“I think this is something that the foster family gets in relation to the residential units, because the residential staff, however much they want, they finish the shift at the end of the day and go to home. In the foster family, we are constantly with the family.... If it goes well, it becomes our family, we constantly deal with them and eat with them at the table and we go out on Sundays with them” (Gonçalves, 2017, p. 103).  
“In the institution, people don’t really care about us (...) in the foster family, if I take a negative mark, my aunt worries about me and punishes me, whereas at the centre it wasn’t like that” (Carvalho et al, 2020).

### 5.4. Participation in decision-making

Finally, children seek greater participation in decision-making, particularly in the pre-placement phase, and have access to information such as where the foster family lives and whether or not they have more children.

“I think a 10-year-old child can see, choose and say, I think this family is not right for me, I don’t feel well. I think if it goes to that one is better. It could give more choice” (Delgado et al., 2013, p. 145).  
“When I moved to the foster family, I changed school and then, after a year, I went back to my mother and she wanted to transfer me to the school near where she lived, but I did not like it. I stayed at the school where I was when living in the foster family. My mother warned me that if I misbehaved, I would go back to school by the house” (Delgado et al., 2013, p. 152).

In summary, the testimonies collected in this study highlight the strong commitment of carers to their children, as well as the sadness and negative impact that withdrawal has on children’s lives. As we read in some excerpts, foster care can be

an appropriate context for the child’s development when provides stability and a concept of the family that is being built or will be built later, in the future, with this experience. It also shows the difficulties in managing tensions between families and other persons involved, respecting identity and family histories, and maintaining a relationship based on affection and sharing whenever possible.

The data analysed in this study allow us to conclude that despite some negative aspects, foster care is an enriching experience which allows the reconstruction of paths that lead to emotional, affective, cognitive, and social development. Through being part of the foster family, a sense of belonging and permanence is a major outcome in children’s perspectives. Like Gilligan’s (2019a) findings, the data suggest that foster placements have an undeniable impact on school pathways and social development. So, it is essential to select and form new foster care families for a gradual shift from residential to family care. The priority placement of children up to six in foster families has been established in the law in 2015. At a later stage, after fulfil this obligation, there is a need to look for families who can accommodate older children for extended periods with specific problems and needs.

## Conclusions

In this article we examined the evidence of and challenges to the child placement system in Portugal, highlighting family placement in foster care. First, we described the evolution of the Portuguese protection system framed by a set of policies, followed by an overview of the main institutional actors. Then, we compiled the research data about the experiences of foster families and children placed in family foster care in Portugal.

For further research it would be important to explore whether the training and support of foster families by foster agencies have influence on families foster care experience. With regard to children in out-of-home care, it would be interesting to analyse how their profile (e.g. sex, age, nationality, length of stay in the actual placement) determines their possibility in going to a foster family or shifting from residential to foster care. Although in Portugal kinship care is not legally a modality of foster care, since 2008, the true is that a group of children continues to be delivered to the custody of their relatives, especially their grandparents. In future research, it will be useful to study kinship care and compare this with foster care. In future research, it also will be useful to compare portuguese outcomes with other countries that might

confirm similar effects in foster care results face to residential care.

The Portuguese case suggests that deinstitutionalisation can be halted or delayed, even when social and cultural conditions would make this change possible. Portugal is an integrated country in the European Union, with an open economy and society and advanced social policies in many domains. It presents a social structure based on family, as part of the southern model of southern Europe, which Santos and Ferreira (2001) dubbed the Providence Society, because it mobilises resources to overcome the deficits of the state.

The description of the Portuguese family foster care system in this article using multiple sources and perspectives highlights its specificities and the way it distances itself from systems elsewhere in the world. Social justice and the principle of equal treatment require that Portuguese children

receive the necessary psychoeducational and social support to promote their well-being and development. The paradigm shift in child protection in Portugal is yet to materialise and can hardly occur without the development of a deinstitutionalisation policy that takes place simultaneously with the promotion of family placement, which removes the risk of confusing it with the reconfiguration of institutions (Gilligan, 2019b). It is crucial to select a new generation of foster families and to consider the feelings and opinions of children about their role in the protection system and about decision-making that influences their lives. In this way, the state will protect and guarantee for each child the right to grow in a stable, affective family environment. It is time to move toward a deinstitutionalised system and we must act quickly because we have a considerable delay.

## References

- Batalhas, V. (2008). *Acolhimento familiar. Práticas e representações das famílias de acolhimento* (Dissertação não editada) [Foster Care. Practices and representations of foster families (Dissertation not edited)]. Instituto Superior de Ciências do trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Beek, M., & Schofield, G. (2004). *Providing a secure base in long-term foster care*. BAAF.
- Bell, T., & Romano, E. (2017). Permanency and safety among children in foster family and kinship care: A scoping review. *Trauma, Violence and Abuse, 18*, 268-286. <https://doi.org/10.1177/1524838015611673>
- Berridge, D. (2001). Foster Families. In P. Foley, J. Roche, & S. Tucker (Edts), *Children in society. Contemporary theory, policy and practice* (pp.169-176). Palgrave and The Open University.
- Cairns, K. (2002). *Attachment, trauma and resilience: therapeutic caring for children*. BAAF.
- Carvalho, J. M. S., Delgado, P., Correia, F., & Alves, S. (2021). Perspetivas de Vida de Crianças e Jovens em Acolhimento Familiar e Residencial [Life Perspectives for Children and Young People in Family and Residential Care]. *Sociedade e Infancias, 5*(número especial), 133-144.
- CNPDPJCJ - Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção de Crianças e Jovens (2018). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2019* [Annual CPCJ Activity Assessment Report 2019]. CNPDPJCJ.
- Coleman, K., & Wu, Q. (2016). Kinship care and service utilization: A review of predisposing, enabling, and need factors. *Children and Youth Services Review, 61*, 201-210. <https://10.1016/j.childyouth.2015.12.014>
- Courtney, M. E., & Iwaniec, D. (Eds.). (2009). *Residential care of children: Comparative perspectives*. Oxford University Press.
- Delgado, P. (2007). *O Acolhimento Familiar de Crianças. Conceitos, práticas e (in)definições*. Profedições.
- Delgado, P. (2011). *O Acolhimento familiar de Crianças. Uma perspetiva ecológica*. [Foster Care: na ecological approach]. Profedições.
- Delgado, P. (coord), Bertão, A., Timóteo, I., Carvalho, J., Sampaio, R., Sousa, A., et al. (2013). *Acolhimento Familiar de Crianças. Evidências do presente, desafios para o futuro*. [Foster Care: evidence of the present, challenges for the future]. Porto: Livpsic.
- Delgado, P. (Coord.), Sousa, A., Bertão, A., Moreiras, D., Timóteo, I., Oliveira, J., et al. (2016). *O contacto no acolhimento familiar. O que pensam as crianças, as famílias e os profissionais*. [Contact in Foster Care. What children, families and professionals think] Mais Leitura.
- Delgado P., Pinto V. S., Carvalho J. M. S., & Gilligan, R. (2018). Family contact in foster care in Portugal. The views of children in foster care and other key actors. *Child & Family Social Work, 1-8*. <https://doi.org/10.1111/cfs.12586>
- Del Valle, J., & 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>
- Diogo, E. (2018). *Ser família de Acolhimento de crianças em Portugal*. [Being a Foster Care family in Portugal]. Universidade Católica Editora.

- 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 Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47, 1517-1526.
- Eurochild (2020). *Growing up in lockdown: Europe's children in the age of COVID-19. 2020 Eurochild Report*. Retrieved January 10, 2022, from <https://eurochild.org/uploads/2020/12/2020-Eurochild-Semester-Report.pdf>
- Figueiredo, P. (2020). *Regime de execução do acolhimento familiar. Anotado*. [Implementation regime for Foster Care. Noted]. Centro de Estudos Judiciários.
- Gersão, E. (2013). *A criança, a família e o direito. De onde viemos. Onde estamos. Para onde vamos?* [Child, family and Law. Where we came from. Where we are. Where are we going?]. Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.
- Gilligan R. (2019a). The family foster care system in Ireland – Advances and Challenges. *Child Youth & Services review*, 100, 221-228. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.02.008> Received 13 October 2018.
- Gilligan R. (2019b). The views of children in foster care and other key actors. *Child & Family Social Work*. 1-8. <https://doi.org/10.1111/cfs.12586>
- Gonçalves, M. (2017). *Crescer em famílias de acolhimento: histórias de vida de jovens – adultos*. (Dissertação não editada) [Growing up in foster families: life stories of young people – adults (Dissertation not edited)]. Instituto da educação da Universidade do Minho, Braga.
- Groark C. J., & McCall R. B. (2011). Implementing changes in institutions to improve young children's development. *Infant Ment Health J*, 32, 509-525.
- Hill, L., Gilligan, R., & Connelly, G. (2018). How did kinship care emerge as a significant form of placement for children in care? A comparative study of the experience in Ireland and Scotland. *Children and Youth Services Review*, <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.06.003>
- Jedwad, M., Xu, Y., & Shaw, T. V. (2020). Kinship care first? Factors associated with placement moves in out-of-home care. Online advance publication. *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105104>
- Instituto da Segurança Social, I. P. (2020). *Casa 2019. Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens* [Casa 2019. Annual characterization report on the situation of children and young people in out-of-home care]. Instituto da Segurança Social.
- Kelly, G. (2000). Outcome studies of foster care. In G. Kelly e G. Robbie (Edts), *Issues in Foster Care* (pp.59-84). Jessica Kingsley.
- Lee, B. R., Bright, C. L., Svoboda, D. V., Fakanmoju, S., & Barth, R. P. (2011). Outcomes of group care for youth: A review of comparative studies. *Research on Social Work Practice*, 21, 177-189. doi:10.1177/1049731510386243
- Li, D., Chng, G. S., & Chu, C. M. (2019). Comparing Long-Term Placement Outcomes of Residential and Family Foster Care: A Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(5), 653-664. <https://doi.org/10.1177/1524838017726427>
- Mateos, A., Balsells, M., Molina, M., & Fuentes-Peláez, N. (2012). The Perception Adolescents in Kinship Foster Care Have of their Own Needs. *Review of Research and Social Intervention*, 38, 25-41.
- McPherson, L., Vosz, M., Gatwiri, K., Parmenter, N., Macnamara, N., Mitchell, J., & Tucci, J. (2021). What does research tell us about young people's participation in decision making in residential care? A systematic scoping review. *Children and Youth Services Review*, 122. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105899>
- Miller-Graff, L. E., Howell, K. H., Martinez-Torteya, C., & Grein, K. (2017). Direct and indirect effects of maltreatment and social support on children's social competence across reporters. *Child Psychiatry Human Development*, 48, 741-753. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0698-4>
- Moreira, M. (2017). *Acolhimento Familiar: Conhecimento e percepções*. (Dissertação não editada). [Foster care: Knowledge and perceptions. (Dissertation not edited)]. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Montserrat, C. (2014). Kinship care in Spain: messages from research. *Child & Family Social Work*, 19, 367-376, <https://doi.org/10.1111/cfs.12028>
- Opening doors for Europe's children, & Eurochild (2015). *Strengthening families. Ending institutional care*. Retrieved October 29, 2019, from <https://www.eurochild.org/projects/opening-doors-for-europes-children/>
- Palacios, J., & Gilligan, R. (2018). *Crianças portuguesas maltratadas pelas suas famílias e pelo Estado*. [Portuguese children mistreated by their families and the State]. Público 12 de dezembro.
- Rodrigues, S., Barbosa-Ducharne, M., & Del Valle, J. (2013). The quality of residential childcare in Portugal and the example of its development in Spain. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 11-22.
- Rodrigues, S. (2018). *A qualidade do acolhimento residencial em Portugal: avaliação da adequação dos serviços às necessidades das crianças e jovens institucionalizados*. (Tese não editada). [The quality of residential care in Portugal: assessment of the adequacy of services to the needs of institutionalized children and young people. (Unedited thesis)]. Faculdade de Psicologia e Ciências da educação da Universidade do Porto.

- Santos, B., & Ferreira, S. (2001). A reforma do Estado-Providência entre globalizações conflitantes. In P. Hespanha, & G. carapineiro (Org.), *Risco Social e incerteza. Pode o Estado Social recuar mais?* [Social risk and uncertainty. Can the welfare state retreat further? ] (pp. 177-226). Afrontamento.
- Smyke, A. T., Zeanah, C. H., Gleason, M. M., Drury, S. S., Fox, N. A., Nelson, C. A., & Guthrie, D. (2012). A randomized controlled trial comparing foster care and institutional care for children with signs of reactive attachment disorder. *American Journal of Psychiatry*, 169, 508-514.
- Van Ijzendoorn, M. H., Lujik, M. P., & Juffer, F. (2008). IQ of children growing up in children's homes: A meta-analysis on IQ delays in orphanages. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 341-366.

### HOW TO CITE THE ARTICLE

Delgado, P. (2023). Foster care in Portugal: outcomes, needs, and challenges for deinstitutionalization. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43 107-119. DOI:10.7179/PSRI\_2023.43.07

### AUTHOR'S ADDRESS

**Paulo Delgado.** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação (ESE do Porto). R. Dr. Roberto Frias 602, 4200-465 Porto, Portugal. [pdelgado@ese.ipp.pt](mailto:pdelgado@ese.ipp.pt). Telephone: + 351 962952039

### PERFIL ACADÉMICO

#### **PAULO DELGADO**

<https://orcid.org/0000-0001-6977-8214>

Graduated in Law, Master in Education Administration and PhD in Educational Sciences from the University of Santiago de Compostela, with Aggregation in Educational Sciences at UTAD - University of Trás-os-Montes and Alto Douro. Researcher at InED - Center for Research and Innovation in Education and member of the Center's Management; Full professor at Escola Superior de Educação do Porto of the Instituto Politécnico do Porto, Portugal; President of the Pedagogical Council of the Escola Superior de Educação do Porto since April 2017.



**Patrones de aprendizaje, factores socio-familiares,  
memoria y rendimiento académico en jóvenes tutelados**  
**Learning patterns, socio-familial factors, memory and academic performance  
in mentored young people**  
**Padrões de aprendizagem, factores socio-familiares, memória e desempenho  
académico nos jovens sob tutela**

Antonio VEGA-MARTÍNEZ, Marc MARTÍNEZ-PONS  
y José Reinaldo MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ  
Universidad Autónoma de Barcelona

Fecha de recepción: 02.V.2022  
Fecha de revisión: 25.X.2022  
Fecha de aceptación: 02.V.2023

**PALABRAS CLAVE:**

Patrones de  
aprendizaje;  
factores socio-  
familiares;  
rendimiento  
académico;  
jóvenes tutelados

**RESUMEN:** La presente investigación trata de identificar los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de personas jóvenes tuteladas. Se investiga sobre la relación entre los patrones de aprendizaje, los factores socio-familiares, la memoria verbal a corto plazo y el rendimiento académico de menores que están bajo la tutela de la Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia (DGAIA). La muestra está compuesta por 32 participantes con edades comprendidas entre los 13 y 15 años, que conviven en Centros Residenciales de Acción Educativa en Cataluña. Los instrumentos utilizados fueron: el *Inventory of Learning Patterns*, *Prueba de memoria de Atkinson y Shiffrin* y un *Cuestionario de aspectos socio-familiares* en el cual, también, se incluye dos preguntas sobre el rendimiento (repitencia y nota media). Los resultados muestran relación entre las variables estudiadas, de modo que las personas con patrones de aprendizaje asociados a un mejor rendimiento académico, como son el dirigido al significado y dirigido a la aplicación, se relacionan con factores socio-familiares favorables y memoria verbal a corto plazo alta. Los patrones, dirigido a la reproducción y no dirigido, se asocian con un rendimiento académico insuficiente, con factores socio-familiares no favorables y memoria verbal a corto plazo baja.

**CONTACTO CON LOS AUTORES**

**José Reinaldo Martínez Fernández.** Facultad de Ciencias de la Educación. Unidad de Psicología Evolutiva y de la Educación. Edificio G6. Despacho 251. Campus de Bellaterra. C.P. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). E-mail: [josereinaldo.martinez@uab.cat](mailto:josereinaldo.martinez@uab.cat)

**FINANCIACIÓN**

Este estudio ha sido desarrollado en el seno del Grupo de Investigación GRID\_PAFIU con apoyo financiero del Departament de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya al *Grup de Recerca i Innovació en Disseny (GRID). Tecnologia i aplicació multimèdia i digital als dissenys observacionals* (Còdi: 2021 SGR 00718).

<b>KEYWORDS:</b> Learning patterns; socio-family factors; academic performance; young people under tutelage	<b>ABSTRACT:</b> This study attempts to identify the factors that influence the learning process of tutored young people. It investigates the relationship between learning patterns, socio-family factors, short-term verbal memory and academic performance of minors tutored by the General Directorate of Attention to Children and Adolescents (DGAIA). The sample is made up of 32 subjects between the ages of 13 and 15, who live in Residential Centres for Educational Action in Catalonia. The instruments used were: The Inventory of Learning Patterns, Atkinson and Shiffrin's memory test and a Questionnaire of socio-family aspects, which also includes two performance questions (repetition and average grade). The results show a relationship between the considered variables, so that the subjects with learning patterns associated with better academic performance, such as meaning-directed and application-directed, are related to favourable psychosocial factors and high short-term verbal memory. The reproduction-directed and undirected patterns are associated with poor academic performance, unfavourable psychosocial factors, and low short-term verbal memory.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Padrões de aprendizagem; factores sócio- familiares; desempenho académico; jovens sob tutela	<b>RESUMO:</b> Esta investigação visa identificar os factores que influenciam o processo de aprendizagem dos jovens em cuidados de saúde. Investiga-se a relação entre padrões de aprendizagem, factores sócio-familiares, memória verbal de curto prazo e desempenho académico dos menores que estão sob os cuidados da Direcção Geral de Cuidados à Criança e ao Adolescente (DGAIA). A amostra consistiu em 32 participantes com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, residentes em Centros Residenciais de Acção Educativa na Catalunha. Os instrumentos utilizados foram: o Inventário de Padrões de Aprendizagem, o teste de memória Atkinson e Shiffrin e um questionário sobre aspectos sócio-familiares, que incluiu também duas perguntas sobre o desempenho (repetição e nota média). Os resultados mostram uma relação entre as variáveis estudadas, de modo que as pessoas com padrões de aprendizagem associados a um melhor desempenho académico, tais como o orientado para o significado e o orientado para a aplicação, estão relacionados com factores sócio-familiares favoráveis e uma elevada memória verbal a curto prazo. Os padrões dirigidos e não dirigidos à reprodução estão associados a um fraco desempenho académico, a factores sócio-familiares desfavoráveis e a uma baixa memória verbal de curto prazo.

En la actualidad y desde hace apenas algunos años, se hace cada vez más patente la necesidad de atención educativa en el colectivo de personas jóvenes tuteladas por los resultados deficientes en el ámbito académico (Rodríguez y Rosquete, 2019). Se trata de menores que se encuentran bajo el amparo del sistema de protección de la infancia y la adolescencia a causa de las negligencias en el cuidado y crianza por parte de sus progenitores y/o figuras tutoras legales (Vega-Martínez, 2015). Un colectivo que suele tener limitaciones para la adquisición de ciertas competencias para el aprendizaje, e incluso para la forma de pensar y entender la realidad, y que suelen hallarse en situaciones de vulnerabilidad y alto riesgo de exclusión social (Vega-Martínez, Op.cit.). Actualmente, no existe una cifra exacta sobre el número de personas jóvenes tuteladas a nivel europeo debido a que cada país dispone de categorías y sistemas estadísticos diferentes. No obstante, en España la cifra ha ascendido un 18% desde 2015, superando la barrera de las 50.000 personas jóvenes tuteladas (el 47% se encuentran en centros residenciales). Destaca la Comunidad Autónoma de Valencia con 13.419 personas jóvenes tuteladas, Andalucía con 9.337 (Dirección General de Derechos de la Infancia y de la Adolescencia, 2022) y Cataluña (8.446) (*Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència*, 2022). Sobre la base de las problemáticas que acompañan a estas personas menores, diversos autores han identificado que

los factores académicos son el segundo ámbito, después del familiar, con mayor repercusión en las posibilidades de éxito o fracaso de ellas, y son a su vez los factores peor valorados por este colectivo (Martínez y Sánchez, 2019). A ello, se le suma, los posibles efectos negativos de la pandemia por la COVID-19, y el confinamiento subyacente, sobre los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico de estas personas jóvenes tuteladas (Bonal y González, 2020; Martínez-Pons, 2021).

Según el Instituto de Trabajo Social y de Servicios Sociales (Intress, 2016), el 52% de las personas jóvenes tuteladas no obtendrán el certificado de Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, la tasa de idoneidad del colectivo se ubica por debajo de la media, pues sólo el 31.7% ocupa el curso que les corresponde a los 15 años, frente al 73.5% de las personas jóvenes en general. Además, de quienes logran obtener el certificado, únicamente el 22.8% lo hace con un rendimiento satisfactorio, aunque posteriormente el 95% de éstos deja de estudiar de forma inmediata. El resto, inicia estudios postobligatorios, donde se incluyen bachillerato y ciclos formativos de grado medio, 4% chicas y 1% chicos (Montserrat et al., 2015). Asimismo, esta brecha entre personas jóvenes tuteladas y no tuteladas se pronuncia a medida que aumenta la edad y se acaba reflejando en la ocupación laboral (Cabrera et al., 2020).

Las respuestas que se han dado ante esta situación han sido de carácter superficial, alegando

en ocasiones que es debido a la alta movilidad escolar promovida por los cambios de centro, no tener un espacio propio donde realizar las tareas, no recibir ayuda específica e individual, así como las inasistencias ocasionadas por residir fuera del núcleo familiar, tales como: recibir visitas familiares o acudir al logopeda y/o al psicólogo debido a vivencias emocionales pasadas (Campos et al., 2019). Sin embargo, la propia DGAIA (en Cataluña) impulsó cambios sobre estos aspectos, al igual que redujo este tipo de absentismo, logrando mejoras en el rendimiento académico. De este modo, los factores socio-familiares parecen tener un alto impacto en el rendimiento académico de estas personas jóvenes tuteladas, siendo la relación intrafamiliar, la clase social de la que proviene la persona y la implicación y/o apoyo que muestra la familia en el ámbito académico y en los proyectos de vida (Antonio-Aguirre et al., 2019; Criado y Bueno, 2017; Fajardo et al., 2017) algunas de las variables más significativas. Pero no se trata de una relación directa, sino que estos factores influyen de manera indirecta en los procesos de aprendizaje y en las creencias de personas jóvenes tuteladas, y ello en el rendimiento académico.

En este sentido, se asume la hipótesis de Vermunt (2005) cuando destaca la relevancia del contexto en la explicación de los procesos de aprendizaje; en particular en los vínculos direccionales que van desde el marco de creencias, y epistemología personal, hacia las estrategias (de regulación y de procesamiento) y su impacto en los resultados de aprendizaje. Así, se configura cierto perfil o patrón de aprendizaje, que adquiere una persona a partir de una serie de creencias (concepciones y orientaciones de aprendizaje) acerca del aprendizaje que influyen en las acciones (estrategias de regulación y de procesamiento) (Hederich Martínez y Camargo Uribe, 2019; Martínez-Fernández, 2019). Cabe resaltar que los patrones de aprendizaje son modificables y susceptibles al contexto, así como a los factores evolutivos en el desarrollo de la persona. Así, se puede afirmar que los patrones de aprendizaje se adecúan a la capacidad de resiliencia, la edad y los efectos de las relaciones socio-familiares en lo que se define como un modelo contextual en la explicación de los procesos de aprendizaje (García Martín, 2015; Vermunt, 2005).

Ante lo descrito, en vías de hallar una explicación al bajo rendimiento y el fracaso académico de los jóvenes tutelados, el presente estudio se planteó identificar los patrones de aprendizaje en una muestra de jóvenes tutelados, describir los factores socio-familiares asociados, discutir acerca de los indicadores de la memoria verbal a corto plazo y analizar el rendimiento académico en relación con las variables mencionadas. Así, se

pregunta acerca de ¿qué relación existe entre los patrones de aprendizaje, los factores socio-familiares asociados, la memoria verbal a corto plazo y el rendimiento académico en personas jóvenes tuteladas?

## Patrones de Aprendizaje

Vermunt (1998) define cuatro patrones de aprendizaje: dirigido al significado (*MD*, por sus siglas en inglés), donde prima una concepción constructivista del aprendizaje, orientando por el interés personal, la autorregulación y el uso de estrategias de procesamiento crítico para la adquisición del conocimiento. El patrón dirigido a la aplicación (*AD*), en el que se entiende el aprendizaje como el uso del conocimiento, con orientación vocacional, estrategias de autorregulación y de regulación externa y procesamiento concreto. El patrón dirigido a la reproducción (*RD*), cuando el aprendizaje se entiende como la obtención de bloques de la información, orientado a las calificaciones y la obtención del título, regulación externa y procesamiento superficial como el ensayo y la memorización. Por último, el patrón no dirigido (*UD*), donde se considera el aprendizaje como un proceso cooperativo y estimulado por el docente, con orientación ambivalente, ausencia de regulación y escaso procesamiento.

No obstante, investigaciones posteriores que han utilizado la propuesta original han identificado otro tipo de patrones, como el pasivo idealista (*PI*) que hace referencia a la combinación de creencias acerca del aprendizaje (García-Ravidá, 2017); o un patrón que pone en conjunto las orientaciones motivacionales, como el patrón pasivo motivacional (*PM*) (Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Song y Vermunt, 2021). Se denominan pasivos porque no se corresponden con los componentes de la acción (estrategias de regulación y/o de procesamiento).

En lo que refiere a la relación entre los patrones de aprendizaje y el rendimiento académico, los patrones dirigido al significado y dirigido a la aplicación se asocian al mejor rendimiento académico, siendo el patrón *MD* un predictor del alto rendimiento. Mientras que, por otro lado, los patrones dirigidos a la reproducción y no dirigidos se relacionan con un bajo rendimiento académico (Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Vermunt, 2005).

## Factores socio-familiares

La familia se establece como el pilar fundamental en el crecimiento de la persona, generando altos niveles de influencia en la trayectoria educativa y laboral de las personas jóvenes (Huayamave et al., 2019;

Jariot et al., 2015). En ese sentido, Pérez (2015) identificó en una amplia muestra de personas jóvenes tuteladas que las variables sociofamiliares que más afectan en el rendimiento académico de este colectivo son la relación intrafamiliar, la implicación familiar en el ámbito académico y el nivel económico.

Dentro de la relación intrafamiliar se distingue la relación positiva caracterizada por la participación, el afecto, la estabilidad y el apoyo (Fajardo et al., 2017; Huayamave et al., 2019; Martínez y Sánchez, 2019), la cual se asocia a mayor motivación, desempeño y expectativas de logro (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2020; Manzano y Figueroa, 2016). Así como a la capacidad de regulación del comportamiento y las emociones (Bullón et al., 2017; Cruz et al., 2013; Huayamave et al., 2019). Contrariamente, la relación negativa basada en la inestabilidad, la ausencia de competencias y los problemas de salud, entre otros, se relacionan de manera negativa con la confianza en sí mismo, el nivel de aspiraciones y la motivación (López et al., 2015; Vargas et al., 2020). Por último, una tercera posibilidad que tiene en cuenta la ausencia de progenitores.

Por otro lado, una implicación académica alta y continua de madres y/o padres se asocia a mayor predisposición, realización de las tareas tanto dentro como fuera del aula y el respeto ente compañeros y compañeras (Burbano, 2017; Chaparro et al., 2016; Manzano y Figueroa, 2016; Martínez-Pons, 2021; Vargas et al., 2020). De hecho, la concepción académica que tiene la familia sobre la persona joven se relaciona con mayores niveles de autorregulación y esfuerzo (CSASE, 2020; Bullón et al., 2017). En sentido opuesto, se diferencia la implicación nula, pero también se identifica la implicación media que responde a un interés esporádico, no regular (Burbano, 2017; Chaparro et al., 2016; Manzano y Figueroa, 2016; Vargas et al., 2020).

Por último, el nivel socioeconómico donde la persona asume unos ciertos valores que impregnan su personalidad y su desarrollo académico, condicionado por las responsabilidades adquiridas por sus madres y/o padres correspondientes a cada clase social, el nivel de estudios, la profesión de éstos y el nivel de ingresos (Bonal y González, 2020; Martínez-Pons, 2021; Vargas et al., 2020).

## Memoria Verbal a Corto plazo (MVCP)

La MVCP es la encargada de generar el recuerdo verbal durante un tiempo limitado, permitiendo manipular la información, analizarla, contrastarla y relacionarla con otros conocimientos; procesos cognitivos necesarios para un nuevo aprendizaje (de la Peña y Ballell, 2019; Sánchez et al., 2020; Serpa, 2020).

Villaseñor et al. (2009) demostraron que durante la niñez y la adolescencia existe un aumento en la capacidad de mantener y almacenar información, tanto a corto como a largo plazo. Sin embargo, este proceso puede verse debilitado cuando una persona experimenta carencias psicoemocionales durante los periodos críticos. Así, su capacidad de atención y memoria, y la posterior representación mental, se ven mermadas (de la Barrera y Donolo, 2009).

Diversas investigaciones han reportado influencias entre la memoria verbal a corto plazo y otras variables como los factores socio-familiares. Villaseñor et al. (2009) hallaron relación entre el nivel educativo de los padres y la capacidad de atención y memoria a corto plazo, que sobre todo afectaba a la información verbal. Villagómez (2017) mostró que los y las adolescentes con menor capacidad de MVCP se relacionan con peor comportamiento en el aula y menores posibilidades de éxito académico. Serpa (2020), describe que las personas jóvenes con síntomas de hiperactividad, impulsividad y desatención durante la niñez se asocian con dificultades en las funciones ejecutivas, destacando entre ellas la MVCP.

## Rendimiento Académico

El rendimiento académico, de las personas jóvenes tuteladas, se encuentra muy por debajo de la media de la población escolar general. En tal sentido, la Federación de Entidades de Proyectos y Pisos tutelados (FEPA) describe que las principales características en estas personas jóvenes son la falta de motivación, la inestabilidad emocional y las escasas capacidades. Aunque esto podría ser considerado el efecto de problemáticas previas.

Algunas evidencias, de este bajo rendimiento y dificultades de aprendizaje, son reportadas por Ponce (2008) quien señala que únicamente el 50% de las personas jóvenes tuteladas tiene dominio instrumental del castellano (40% nativos y 15% extranjeros). Montserrat et al., (2011) identificaron que el 64.5% de las personas jóvenes tuteladas repite curso en la educación secundaria, cuando los datos del resto de la población escolar son de un 9.1%. Así como que aquellas personas jóvenes que logran obtener el certificado una tercera parte lo hacen con adaptaciones curriculares (Montserrat et al., 2011).

Todo ello explica que la tasa de idoneidad sea únicamente del 32% en cuanto al colectivo de personas jóvenes tuteladas, así dos de cada tres tutelados o tuteladas repiten curso en la ESO. Lo que genera que a los 16 años sólo el 20% logre graduarse, en contraposición al 60% del resto de jóvenes. Además, a esta misma edad (15-16 años) el 10% de

las personas jóvenes tuteladas está recibiendo una adaptación curricular, mientras que el porcentaje en el resto de jóvenes es del 1%. A estos resultados se suman otros aspectos como el absentismo escolar y/o el comportamiento en el aula. En esa línea, el 58.2% asisten regularmente a clase, mientras que el 25.3% presentan faltas injustificadas y el 16.5% son absentistas. En cuanto al comportamiento, el 25% de las personas jóvenes tuteladas ha estado inmerso en diversos problemas en el instituto y el 38.2% ha protagonizado problemas considerados graves y han sido sancionados (Montserrat et al., 2013; Vega-Martínez, 2015).

## Método

### Participantes

La muestra está compuesta por 32 adolescentes (20 de estas personas son chicos, el 62.5%) que residen en tres centros residenciales de acción educativa (CRAE), por más de cuatro años, ubicados en la provincia de Tarragona y Barcelona. Las edades están comprendidas entre los 13 y los 15 años, con una media de 14.25 ( $SD=1.2$ ). Las instituciones fueron seleccionadas por conveniencia dentro de un proyecto interno de mejora del rendimiento académico. Cabe destacar que se trata de una muestra pequeña, que por sus características (socio-demográficas, de rendimiento académico y de protección al menor) es de difícil acceso.

### Instrumentos

Adaptación del Cuestionario *Inventory of Learning Styles* (ILS), (Martínez-Fernández et al., 2015) para alumnos de secundaria. Cuenta con 60 ítems distribuidos en 20 subescalas que conforman los cuatro patrones. La *parte A* incluye los ítems referidos a las estrategias de procesamiento y de regulación, que se responden en una escala tipo Likert de 1 (no lo hago) a 3 (lo hago siempre). La *parte B* está compuesta por las concepciones de aprendizaje y las orientaciones motivacionales, la cual se responde mediante una escala Likert de 1 (no lo pienso) a 3 (lo pienso). Para este estudio, y con base en el marco teórico de los patrones de aprendizaje, se calcularon los cuatro patrones clásicos sobre la base del análisis de fiabilidad por Alpha de Cronbach: MD (.89), AD (.74), RD (.60) y UD (.80).

La prueba de Memoria de Atkinson y Shiffrin (1968) se utilizó para medir la variable de memoria verbal a corto plazo. La prueba consiste en tratar de recordar el máximo de palabras de una lista de 15. Primeramente, se presenta la lista de 15 palabras verbalmente, existiendo unos dos segundos entre la presentación de una palabra y otra

(Ensayo 1). Una vez dichas las 15 palabras, se le pide a la persona que las repita y se anotan las palabras recordadas. Después de un minuto, se realiza el mismo ejercicio dos veces más. El resultado será el número de palabras que la persona logra recordar en el tercer ensayo. La categorización de los resultados responde a: memoria verbal a corto plazo (en adelante MVCP) baja (de 0 a 4 palabras), media (de 5 a 9 palabras) y alta (más de 9 palabras). Las palabras utilizadas forman parte del contexto próximo de las personas de la muestra (Árbol, piscina, bicicleta, sombra, niño, helicóptero, casa, plaza, blanco, reloj, vaso, ordenador, manzana, colegio, caballo).

Cuestionario de Aspectos Socio-familiares ad hoc con la finalidad de obtener datos socio-demográficos de las personas jóvenes tuteladas de la muestra. La identificación de los factores socio-familiares se lleva a cabo a partir de las aportaciones de diferentes referentes (Burbano, 2017; Chaparro et al., 2016; Manzano y Figueroa, 2016; Martínez-Pons, 2021; Pérez, 2015; Vargas et al., 2020) con el objetivo de obtener información sobre: (1) Nivel económico, dividido en clase baja, media, alta. (2) Factores relacionales dentro de la familia, categorizada en relación positiva, relación negativa y nula. (3) Implicación familiar en el ámbito académico, clasificada en implicación alta (constante interés por la evolución del joven), media (interés esporádico) y nula. Además de ello, el cuestionario incorpora otras variables relacionadas con el rendimiento donde se incluyen preguntas sobre la nota media y la repetencia.

Con relación al rendimiento académico, se consideró si eran repetidores o no, y su nota media al momento de la aplicación de los cuestionarios. Así, se identifican jóvenes con un rendimiento suficiente/positivo (media de expediente académico igual o superior a 5 puntos en una escala máxima de 10 puntos) o insuficiente/negativo (medias inferiores al 5 sobre 10).

Cabe señalar que los instrumentos utilizados en este estudio para la identificación de los patrones de aprendizaje, la memoria verbal a corto plazo y aspectos socio-familiares, no se han empleado, previamente, para el análisis de personas jóvenes tuteladas. Sin embargo, se han aplicado en las formas y contenidos de su uso habitual con la finalidad de tener una aproximación comparativa entre estas personas tuteladas y los alcances (en patrones de aprendizaje y en memoria) reportado en jóvenes de la población general.

### Procedimiento

Inicialmente, se seleccionaron tres Centros Residenciales de Acción Educativa que forman parte

de un proyecto común para la mejora del rendimiento académico y se recibió la aceptación por parte de los responsables. Cabe señalar que las personas jóvenes participantes, sus familiares y figuras tutoras han colaborado de manera voluntaria, y han dado el consentimiento para la utilización de sus datos personales con fines de investigación. Todas las pruebas fueron aplicadas en un plazo de una semana, dentro del periodo del tercer trimestre en los cursos de segundo, tercero y cuarto de la ESO. El cuestionario ILS y la prueba de memoria de Atkinson y Shiffrin (1968) fueron aplicadas directamente a las personas participantes, mientras que el cuestionario de aspectos socio-familiares y las preguntas referentes al rendimiento fueron respondidas por las figuras tutoras legales de cada participante. Cabe señalar, que las figuras tutoras son plenamente conscientes de la relación e implicación académica de la familia con el/la menor, así como de la clase social. Además, estos aspectos son claramente observables en las visitas familiares y debatidos en el seno de las reuniones de los Equipos de Atención a la Infancia y Adolescencia que trabaja con los familiares.

En cuanto a los análisis, los patrones de aprendizaje fueron identificados a través del análisis de fiabilidad por Alpha de Cronbach sobre la base del modelo teórico de Vermunt, para un análisis centrado en las variables. Posteriormente, dado el tamaño de la muestra y el tipo de datos más bien ordinales, se procedió al análisis de las diferencias de medias en el conjunto de variables utilizando pruebas no paramétricas como la de Kruskal-Wallis y la U de Mann-Whitney. Todos los análisis se realizaron a través del programa estadístico SPSS versión 25 con licencia de autorización para el Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

## Resultados

Siguiendo el modelo de Vermunt (1998) para la identificación de patrones de aprendizaje, se identificaron los mismos a partir de un análisis de fiabilidad por Alpha de Cronbach para el conjunto de las subescalas que conforman cada patrón.

Con relación a los factores socio-familiares, por un lado, se identificó que los participantes del estudio provenían en su mayoría de clase social baja (53%), el 60% con relación positiva basada en afecto, estabilidad, y apoyo de sus familiares. Por otro lado, un 22% de las personas jóvenes tuteladas mantiene una relación familiar negativa; y un 19% no tiene relación con sus progenitores consanguíneos. Finalmente, en el 25% de estas personas se identifica una implicación familiar alta

con relación al rendimiento académico de las personas jóvenes tuteladas.

En cuanto a la memoria verbal, se identificó que el 60% manifiesta un nivel medio. El 28% cuenta con un nivel alto y el 12.5% con un nivel bajo, no siendo capaces de recordar más de 5 palabras. Por lo que hace al rendimiento académico, se identifica que el 44% ha repetido en la Educación Secundaria Obligatoria, al menos una vez. La nota media está por debajo del aprobado en un 44%, y en ningún caso hay una nota media superior a 7 puntos.

Así, en análisis posteriores, se miden las diferencias de media en las puntuaciones de los patrones de aprendizaje según las variables socio-familiares, los datos sobre la memoria y sobre el rendimiento académico de estas personas jóvenes tuteladas. Con relación a la clase social se aplicó la prueba U de Mann-Whitney, identificando diferencias significativas ( $p < .05$ ) en el patrón RD ( $U = 61.500$ ;  $p = .012$ ) y en el UD ( $U = 61.000$ ;  $p = .011$ ), donde las personas de clase social baja adquieren mayores puntuaciones. Mientras que las de clase media tienen puntuaciones significativamente mayores en el patrón AD ( $U = 65.000$ ;  $p = .018$ ). En el patrón MD no se hallaron diferencias significativas (ver Tabla 1).

Tabla 1. Diferencias en los patrones de aprendizaje según la clase social			
	Clase social	N	Rango promedio
MD	Media	15	19.33
	Baja	17	14.00
AD	Media	15	20.67
	Baja	17	12.82
RD	Media	15	12.10
	Baja	17	20.38
UD	Media	15	12.07
	Baja	17	20.41

En cuanto a los patrones de aprendizaje en función de la relación con la familia se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis, en la que se determinó que existen diferencias significativas ( $p < .001$ ) en los patrones MD ( $\chi^2 = 13.49$ ,  $gl = 2$ ) y AD ( $\chi^2 = 17.234$ ,  $gl = 2$ ) a favor de las personas jóvenes tuteladas con relación familiar positiva. En los patrones RD ( $\chi^2 = 11.036$ ,  $gl = 2$ ) y UD ( $\chi^2 = 16.119$ ,  $gl = 2$ ) estas diferencias son opuestas, pues las personas jóvenes tuteladas con relación familiar positiva adquieren las puntuaciones más bajas (ver Tabla 2).

Referente a los patrones de aprendizaje y la implicación familiar se aplicó la prueba de

Kruskall-Wallis, revelando que existen diferencias significativas ( $p < .001$ ). En tal sentido, las personas jóvenes tuteladas con familias que tiene una implicación nula en el ámbito académico adquieren mayores puntuaciones en el patrón UD ( $\chi^2 = 8.420$ ,  $gl = 2$ ;  $p < .001$ ). Por el contrario, en las que se identifica una implicación familiar alta se observan mayores puntuaciones en los patrones MD ( $\chi^2 = 15.278$ ,  $gl = 2$ ;  $p < .001$ ) y AD ( $\chi^2 = 16.584$ ,  $gl = 2$ ;  $p < .001$ ). Por último, en el patrón RD no se hallaron diferencias significativas (ver Tabla 3).

**Tabla 2. Diferencia en los patrones de aprendizaje según la relación familiar**

	Relación familiar	N	Rango promedio
MD	Positiva	19	21.53
	Negativa	7	9.29
	Ausencia de progenitores	6	9.00
AD	Positiva	19	22.13
	Negativa	7	7.00
	Ausencia de progenitores	6	9.75
RD	Positiva	19	12.05
	Negativa	7	24.64
	Ausencia de progenitores	6	21.08
UD	Positiva	19	11.11
	Negativa	7	25.50
	Ausencia de progenitores	6	23.08

**Tabla 3. Diferencia en los patrones de aprendizaje según la implicación familiar**

	Implicación familiar	N	Rango promedio
MD	Alta	8	27.50
	Media	12	14.25
	Nulo	12	11.42
AD	Alta	8	27.63
	Media	12	15.13
	Nulo	12	10.46
RD	Alta	8	13.13
	Media	12	14.54
	Nulo	12	20.71
UD	Alta	8	10.63
	Media	12	14.63
	Nulo	12	22.29

Para el análisis de las diferencias de media en los patrones en función de la memoria verbal a corto plazo se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis. Se aprecian diferencias significativas en el patrón MD ( $\chi^2 = 14.323$ ,  $gl = 2$ ;  $p < .001$ ) y AD ( $\chi^2 = 11.438$ ,  $gl = 2$ ;  $p = .00$ ) en los cuales las personas con MVCP alta adquieren puntuaciones altas. Mientras que en el patrón UD ( $\chi^2 = 7.165$ ,  $gl = 2$ ;  $p < .001$ ) son las de MVCP baja quienes adquieren las mayores puntuaciones (ver Tabla 4).

**Tabla 4. Diferencia en los patrones de aprendizaje según la memoria verbal a corto plazo**

	MVCP	N	Rango promedio
MD	Alta	9	25.72
	Media	19	14.21
	Baja	4	6.63
AD	Alta	9	24.89
	Media	19	14.26
	Baja	4	8.25
RD	Alta	9	13.11
	Media	19	17.87
	Baja	4	17.63
UD	Alta	9	9.56
	Media	19	18.92
	Baja	4	20.63

En cuanto a las diferencias en los patrones de aprendizaje según la repetencia, se llevó a cabo la prueba U de Mann-Whitney. Así, se identifican diferencias significativas en los patrones MD ( $U = 61,000$ ;  $p < .01$ ) y AD ( $U = 51,000$ ;  $p < .00$ ), donde las personas jóvenes tuteladas con tendencia a no repetir curso adquieren mayores puntuaciones (ver Tabla 5).

En lo que refiere a la nota media (rendimiento), sobre la base de un análisis de correlación de Spearman, se halló que el patrón UD está relacionado de manera significativa negativa con la nota media ( $r = -.54$ ;  $p = .001$ ). Mientras que los patrones MD ( $r = .60$ ) y AD ( $r = .68$ ) se relacionan de manera significativa positiva ( $p = .00$ ) con el rendimiento académico. La intensidad de la relación es moderada en los tres casos. El patrón RD no muestra relación significativa con la nota media.

**Tabla 5. Diferencia entre los patrones de aprendizaje según la repitencia**

	Repitencia	N	Rango promedio
MD	SÍ	14	11.86
	NO	18	20.11
AD	SÍ	14	11.14
	NO	18	20.67
RD	SÍ	14	18.32
	NO	18	15.08
UD	SÍ	14	19.50
	NO	18	14.17

## Discusión y conclusiones

El presente estudio tenía como objetivo analizar la relación entre los patrones de aprendizaje con ciertos factores socio-familiares, la memoria verbal a corto plazo y el rendimiento académico en personas jóvenes tuteladas que cursan la Educación Secundaria Obligatoria. En ese sentido, se identifican los cuatro patrones de aprendizaje clásicos con altas puntuaciones de fiabilidad (Song y Vermunt, 2021). En particular, se identifica una fuerte presencia de la concepción superficial acerca del aprendizaje como incremento de la información o aprendizaje estimulado y/o cooperativo; la orientación a los certificados, la regulación externa o ausencia de regulación y las estrategias memorísticas y/o en el peor de los casos la ausencia de éstas. De hecho, Martínez-Fernández et al. (2018; 2021) identifican la clara relación entre el patrón no dirigido y el poco apoyo familiar en las primeras etapas de la infancia. Claramente, este patrón se relaciona con serias dificultades para hacer frente a los requerimientos de la educación secundaria y superior (Coertjens et al., 2017; Martínez-Fernández, 2019; Martínez-Fernández et al., 2021; 2018). En tal sentido, una clara línea de mejora en la formación de los equipos educativos en los centros residenciales es el diseño de acciones formativas que incidan en la toma de conciencia acerca de los procesos de aprendizaje, el objetivo de vida de las personas jóvenes tuteladas, la motivación intrínseca y la actuación autorregulada como factores que impulsan el rendimiento académico positivo. Desde el punto de vista de los autores, unas claras líneas que no sólo impulsarán mejoras en el rendimiento académico, sino que en el propio empoderamiento acerca de la propia vida y los procesos de aprendizaje.

En cuanto a los factores socio-familiares se identificó que las personas participantes provienen en su mayoría de la clase social baja o media.

Esto coincide con otros estudios (Fajardo, 2017; Jariot et al., 2015; Pérez, 2015) que refuerzan la relación entre los factores de riesgo de exclusión social y los niveles socioeconómicos medio-bajos.

Por último, tan solo una de cada cuatro personas jóvenes tuteladas se identifica con una implicación familiar alta en el ámbito académico, un factor que autores como Antonio-Aguirre et al. (2019) y Chaparro et al. (2016) consideran indispensable en la educación secundaria. En suma, se aprecia que los peores datos relativos a las variables socio-familiares recaen en aquellos factores donde la familia tiene mayor poder de cambio: la relación intrafamiliar y la implicación en el ámbito educativo. Estos dos factores toman relevancia por su relación con la capacidad de autorregulación, el autoconcepto académico y el esfuerzo (Bullón et al., 2017; Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2020).

En referencia a la memoria verbal a corto plazo, se identifica en el colectivo de personas jóvenes tuteladas unos resultados que se asemejan a los y las estudiantes que conviven con sus familiares. En tal sentido, se halló que prácticamente todos los chicos y chicas, de este estudio, se encuentran en niveles medio-altos. Estos datos, son contrarios a las aportaciones de Farfán et al. (2017) quienes asocian los niveles bajos en la MVCP con experiencias negligentes en el hogar y el escaso cuidado por parte de los progenitores durante la infancia.

Finalmente, el análisis del rendimiento académico de las personas jóvenes tuteladas desvela que prácticamente la mitad ha repetido alguna vez (44%) durante la educación secundaria obligatoria. Estos resultados son inferiores a los obtenidos por Montserrat et al. (2011) donde el 64.5% de las personas tuteladas había repetido curso. Estos datos se asemejan a los proporcionados por la DGAIA donde se indica que la mitad de las personas jóvenes tuteladas no supera la ESO (Intress, 2016). Así mismo, Montserrat et al. (2015) afirman que únicamente uno de cada cinco personas jóvenes tuteladas obtiene el certificado de la ESO con un rendimiento satisfactorio. De este modo, Rodríguez y Rosquete (2019) señalan la dificultad en la continuidad académica de las personas tuteladas, lo que suma riesgo de exclusión social de cara al futuro (Cabrera et al., 2020; Vega-Martínez, 2015).

En base a la pregunta de investigación principal sobre qué relación existe entre los patrones de aprendizaje, los factores socio-familiares, la memoria verbal a corto plazo y el rendimiento académico en personas jóvenes tuteladas; se obtuvieron las siguientes relaciones:

El patrón de aprendizaje dirigido al significado (MD) no muestra relación significativa con la

clase social, pero si lo hace con el resto de factores socio-familiares considerados favorables, tales como la relación familiar positiva y la alta implicación en el ámbito académico de los y las jóvenes. Según diferentes autores, estos factores generan mayor predisposición para la realización de las tareas (Burbano, 2017; Chaparro et al., 2016; Manzano y Figueroa, 2016; Martínez-Pons, 2021; Vargas et al., 2020), así como mayor capacidad de autorregulación, tal como el propio patrón indica. Igualmente, el patrón MD se relaciona con la capacidad de memoria verbal a corto plazo alta, hecho que según señalan de la Peña y Ballell (2019) y Villagómez (2017) parece favorecer el rendimiento académico y la habilidad lectora. Estos resultados siguen las aportaciones de diversos autores, los cuales consideran que la relación familiar y la implicación de ésta en el ámbito académico son aspectos de mayor importancia que la clase social (Fajardo et al., 2017; Huayamave et al., 2019; Martínez y Sánchez, 2019).

El patrón de aprendizaje dirigido a la aplicación (AD) reporta las mismas relaciones con los factores socio-familiares que el dirigido al significado. En cuanto a la memoria, el patrón dirigido a la aplicación se relaciona con un alto nivel de memoria a corto plazo y un mejor rendimiento (en línea con Vermunt, 2005).

El patrón dirigido a la reproducción (RD) se relaciona con los factores socio-familiares menos favorables como la clase social baja o la ausencia de familiares (acorde con García Martín, 2015; Vargas, 2020). En este sentido, para Criado y Bueno (2017) la clase social no es un factor determinante, pero sí se trata de un condicionante que agrava la repercusión de otros factores, como la relación familiar. Además, este agravante se hace más presente a medida que se avanza en los cursos (Fajardo et al., 2017).

Por último, el patrón no dirigido (UD) se relaciona con todos los factores socio-familiares negativos (clase social baja, relación familiar negativa e implicación familiar nula en el ámbito académico). En esa línea, López et al. (2015), así como Manzano y Figueroa (2016) afirman que las familias que no interaccionan lo suficiente, y en muchos casos no son coparticipes del proceso educativo de sus hijas e hijos, generan influencias en el proceso de aprendizaje del o la menor, el cual se ve reflejado en un rendimiento académico negativo (García Martín, 2015). Se trata de resultados que apoyan los hallazgos de Martínez-Fernández et al. (2018;

2021) quienes identifican que las y los estudiantes con patrón UD, al inicio de la adolescencia, presentan características previas en su infancia que parece que no favorecen el adecuado desarrollo de los procesos de aprendizaje. Este patrón UD también se relaciona con bajos niveles de MVCP en consonancia con Serpa (2020) que asocia a personas jóvenes caracterizadas por desatención durante la niñez con dificultades en las funciones ejecutivas, particularmente en MVCP. Además, tal y como demuestra Villagómez (2017), las dificultades en las funciones ejecutivas están ligadas a menores posibilidades de éxito académico.

El presente estudio asume algunas limitaciones de tipo metodológico y epistemológico. En primer lugar, las personas jóvenes tuteladas son un colectivo de estudio de muy difícil acceso. El sistema de protección de la infancia, claramente, establece reticencias con el fin de salvaguardar el interés de las personas menores. En segundo lugar, el estudio tendría otra limitación conceptual o epistemológica, y es que, la investigación no identifica a jóvenes con problemas de aprendizaje. Un hecho que podría potenciar los patrones más superficiales como el dirigido a la reproducción o no dirigido.

Más allá de lo comentado, y a partir de los resultados expuestos anteriormente, es fundamental plantear la necesidad y la perspectiva de identificar precozmente no solo aquellas personas jóvenes vulnerables que están dentro del sistema de protección de la infancia, sino también identificar los aspectos socio-familiares desde una edad temprana con la finalidad de diseñar acciones, allá donde sea necesario, e intervenir precozmente en la prevención del fracaso escolar de las personas jóvenes tuteladas y reducir así el riesgo de exclusión social. En tal sentido, futuras investigaciones deben abordar en profundidad la identificación de personas en riesgo de exclusión con patrones de aprendizaje no dirigido (UD) y poco apoyo familiar. Los datos de este estudio exploratorio señalan que tales circunstancias parecen incidir en el aumento del riesgo de exclusión asociado a la repitencia escolar. Asimismo, se hace necesario el diseño de investigaciones de corte longitudinal que ofrezcan datos que permitan explicar el cambio, o no, de los patrones UD o pasivos para disponer de mayores herramientas de ayudas para la juventud que se enfrenta a procesos educativos y vitales con una baja implicación familiar.

## Referencias bibliográficas

- Antonio-Aguirre, I., Rodríguez, A. y Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109-118. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.324>
- Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *The psychology of learning and motivation*, 2, 89-195. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Bonal, X. y González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66, 635-655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Bullón, F. F., Campos, M. M., Castaño, E. F., del Barco, B. L. y del Río, M. I. P. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.17509>
- Burbano, S. (2017). Falta de acompañamiento parental: bajo rendimiento académico. *Revista Huellas*, 1(8), 9.
- Cabrera, E. M., Navasa, P. G., Alemán, E. C. y Sánchez, J. J. C. (2020). Inclusión social y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (35), 101-111.
- Campos, J., Barbosa-Ducharme, M., Dias, P., Rodrigues, S., Martins, A. C. y Leal, M. (2019). Emotional and behavioral problems and psychosocial skills in adolescents in residential care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36(3), 237-246. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0594-9>
- Chaparro, A. A., González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 53-68.
- Coertjens, L., Donche, V., De Maeyer, S., van Daal, T. y Van Petegem, P. (2017). The growth trend in learning strategies during the transition from secondary to higher education in Flanders. *Higher Education*, 73(3), 499-518. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0093-x>
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE). (2020). *Informes d'avaluació 22: Anàlisi del context de l'alumnat de quart d'ESO. Curs 2018-2019*. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Criado, E. M. y Bueno, C. G. (2017). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 35. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56777>
- Cruz, R. G., Andrade, N. A. O. y Guerrero, A. M. R. (2013). El papel de la familia en el aprendizaje compartido de la regulación emocional como bienestar subjetivo. *European Scientific Journal*, 9(32).
- de la Barrera, M. L. y Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista digital Universitaria*, 10(4), 1-17.
- de la Peña, C. y Ballell, D. (2019). Comprensión lectora: contribución de la memoria de trabajo verbal en Educación Primaria diferenciada. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 18(1), 31-40. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.1.1898](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1898)
- Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA). (2022). *Informe Estadístic Mensual. (Agost de 2022)*. Barcelona: Departament de Drets Socials de la Generalitat de Catalunya.
- Dirección General de Derechos de la Infancia y de la Adolescencia. (2022). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 24. Datos 2021*. Madrid: Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 del Gobierno de España.
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B. y Polo, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 20(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17509>
- Farfán, Y., Ramírez, P. A. y Rincón, Y. P. (2017). *Alteraciones en memoria y atención y proceso inhibitorios: su relación con el Bullying, síntomas de estrés postraumático y maltrato en el hogar* (Bachelor's thesis, Universidad Piloto de Colombia).
- García Martín, P. (2015). *Patrons d'aprenentatge i influència de la implicació familiar en nens catalans de nou anys*. (Trabajo de final de Grado en Educación Primaria). Recuperado en: <https://ddd.uab.cat/record/123048>
- García-Ravidá, L. B. (2017). *Patrones de aprendizaje en universitarios latinoamericanos: dimensión cultural e implicaciones educativas* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona).
- Hederich Martínez, C. y Camargo Uribe, A. (2019). Revisión crítica del modelo de patrones de aprendizaje de J. Vermunt. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9469>
- Huayamave, K. G., Benavides, B. B. y Sangacha, M. M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 9(2), 61-72.
- Intrass. (2016). I Edición de las Jornadas de Innovación Social en el ámbito de la infancia tutelada. *Revista de Educación Social*, 23.
- Jarriot, M., Sala, J. y Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26, 90-103.

- López, P., Barreto, A. y del Salto, M. W. A. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *Medisan*, 19(9), 1163-1166.
- Manzano, B. F. S. y Figueroa, M. P. R. (2016). Funcionalidad de la familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(1), 235-256.
- Martínez, R. M. G. y Sánchez, I. M. (2019). La transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados. Una mirada hacia la dimensión "vida residencial". *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(2), 71-84.
- Martínez-Fernández, J. R. (2019). El modelo de patrones de aprendizaje: estado actual, reflexiones y perspectivas desde el territorio de Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 227-244. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9953>
- Martínez-Fernández, J. R., Ciraso-Calí, A., de la Barrera, M. L., García-Ravidá, L. B. y Quesada-Pallarès, C. (2021). Experiencias iniciales del desarrollo y su relación con los procesos de aprendizaje en la adolescencia. *Revista de Pedagogía Bordón*, 73(3), 99-114. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.81394>
- Martínez-Fernández, J. R., García-Orrriols, J. y García-Ravidá, L. B. (2015). *Inventario de Patrones de Aprendizaje - ILP*. Grupo de Investigación PAFIU. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36074.00961>
- Martínez-Fernández, J. R., García-Ravidá, L. B., García-Orrriols, J. y Garbayo, L. (2018). Desarrollo personal y aprendizaje: desafíos a la escuela desde una mirada longitudinal a los patrones de aprendizaje. *Contextos de Educación*, (25), 45-57.
- Martínez-Fernández, J. R. y Vermunt, J. D. (2015). A cross-cultural analysis on the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*, 40(2), 278-295. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.823934>
- Martínez-Pons, M. (2021). *Informes d'avaluació 28: L'impacte del confinament en els resultats de l'avaluació de quart d'ESO. Curs 2020-2021*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya).
- Montserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 443-453. <https://doi.org/10.1174/0210370130808200267>
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Bertran, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Sitio web: <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/UCI2011.pdf>
- Montserrat, C., Casas, F. y Sisteró, C. (2015). *Estudi sobre l'atenció als joves extutelats: Evolució, valoració i reptes de futur*. Barcelona: Departament de Benestar i Família.
- Pérez, A. (2015). *Els processos d'ensenyament i aprenentatge dels joves tutelats en Centres Residencials d'Acció Educativa (CRAE)*. (Tesis doctoral. Programa Qualitat i innovació en processos educatius. Universitat Autònoma de Barcelona): [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl\\_10803\\_299195/apr1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl_10803_299195/apr1de1.pdf)
- Ponce, A. (2008). *L'Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats, principal recurs de sortida per al jovent resident en recursos de la DGAIA*. Barcelona: Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya.
- Rodríguez, D. R. y Rosquete, R. G. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>
- Sánchez, C. P. R., Acosta, L. R., Serna, C. M. P. y Salamanca, O. L. (2020). Memoria de trabajo y habilidades de aprendizaje verbal en estudiantes de cuarto grado de primaria. *Revista Boletín Redipe*, 9(12), 167-183. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i12.1142>
- Serpa, S. (2020). *Memoria verbal y no verbal en adolescentes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad-TDAH*. (Tesis doctoral, Universidad de San Martín de Porres). Repositorio académico USMP. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/6967>
- Song, Y. y Vermunt, J. D. (2021). A comparative study of learning patterns of secondary school, high school and college students. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100958. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100958>
- Vargas, M. I. C., Ordoñez, R. P. M., Rodríguez, B. L. R. y Patiño, A. E. C. (2020). Factores familiares, comunitarios y escolares que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(1), 622-646.
- Vega-Martínez, A. (2015). *Joves tutelats i transició cap a la vida independent*. (Trabajo de Fin de Grado en Educación Social: Universitat Autònoma de Barcelona). <https://ddd.uab.cat/record/141242>
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x>
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>
- Villagómez, D. R. (2017). *Estudio correlacional entre la memoria de trabajo, inhibición de respuesta, y habilidad verbal con el éxito académico y el comportamiento en adolescentes* (Master's thesis, Quito: USFQ, 2017).
- Villaseñor, E. M., Martín, A. S., Díaz, E. G., Rosselli, M. y Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Vega-Martínez, A., Martínez-Pons, M. y Martínez-Fernández, J. R. (2023). Patrones de aprendizaje, factores socio-familiares, memoria y rendimiento académico en jóvenes tutelados. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43 121-132. DOI:10.7179/PSRI\_2023.43.08

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Antonio Vega-Martínez.** Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Edificio B5-139. Campus de Bellaterra. C.P. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). E-mail: antonio.vegam@autonoma.cat

**Marc Martínez-Pons.** Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Edificio G6-265. Campus de Bellaterra. C.P. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). E-mail: marc.martinezp@autonoma.cat

**J. Reinaldo Martínez-Fernández.** Facultad de Ciencias de la Educación. Unidad de Psicología Evolutiva y de la Educación. Edificio G6. Despacho 251. Campus de Bellaterra. C.P. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). E-mail: josereinaldo.martinez@uab.cat

## PERFIL ACADÉMICO

### ANTONIO VEGA-MARTÍNEZ

<https://orcid.org/0000-0002-7885-7181>

Profesor Asociado en la Universidad Autónoma de Barcelona en el Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Doctor en Psicología de la Comunicación y Cambio por la Universidad Autónoma de Barcelona. Graduado en Educación Social por la misma UAB. Máster en Neuropsicología de la Educación por la Universidad Internacional de La Rioja. Miembro del Grupo de Investigación PAFIU de la UAB. Sus líneas de investigación se centran en los patrones de aprendizaje en educación superior y el análisis de la formación investigadora en la universidad. Ha participado en congresos y publicado en revistas indexadas del ámbito educativo.

### MARC MARTÍNEZ-PONS

<https://orcid.org/0000-0003-4939-1420>

Estudiante de Doctorado en Educación en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Graduado en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Barcelona. Máster en Políticas Educativas para el desarrollo global por la Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Oslo y la Universidad de Malta. Sus líneas de investigación se centran en la equidad, la orientación educativa y las políticas educativas. Ha participado en congresos del ámbito educativo y ha colaborado como consultor de entidades del tercer sector.

### J. REINALDO MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ

<https://orcid.org/0000-0002-1233-7386>

Profesor Agregado en la Universitat Autònoma de Barcelona en el Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Doctor en Procesos Cognitivos por la Universitat de Barcelona. Coordinador UAB del Doctorado en Psicología de la Comunicación y Cambio. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de los Patrones de Aprendizaje (PA) y la Formación Investigadora en la Universidad (FIU) desde el liderazgo del Grupo de Investigación PAFIU de la UAB. En estas líneas ha participado en 16 proyectos de investigación con liderazgo en alguno de ellos, varios contratos de investigación y unas 60 publicaciones de impacto nacional e internacional.

## **Ámbitos emergentes en educación social: intervención socioeducativa con personas afectadas por la enfermedad de alzheimer y otros trastornos neurocognitivos mayores**

**Emerging areas in social education: socio-educational intervention with people affected by alzheimer's disease or another major neurocognitive disorders**

**Âmbitos emergentes em educação social: intervenção socioeducativa com pessoas afetadas pela doença de alzheimer e outros transtornos neurocognitivos maiores**

María D. DAPIÁ CONDE, José María FAILDE GARRIDO,  
Laura RUÍZ SORIANO y Miguel Ángel VÁZQUEZ-VÁZQUEZ  
Universidad de Vigo

Fecha de recepción: 07.VII.2022

Fecha de revisión: 23.X.2022

Fecha de aceptación: 11.V.2023

### **PALABRAS CLAVE:**

Educación social;  
enfermedad de alzheimer;  
geragogía;  
profesionalización;  
personas mayores;  
trastorno neurocognitivo mayor

**RESUMEN:** El aumento de la esperanza de vida producido en las últimas cinco décadas lleva parejo un incremento del espectro visible de los trastornos neurocognitivos mayores (TNM), entre los que destaca la enfermedad de Alzheimer (EA) como la entidad clínica más prevalente. Actualmente, no existe un tratamiento eficaz para estas patologías, siendo los enfoques biomédicos necesariamente complementados con terapias no farmacológicas, provenientes de diferentes disciplinas psicológicas y socioeducativas, entre las que la educación social (ES) comienza a hacerse presente. No obstante, sus prácticas son todavía poco visibles, precisándose de mayores esfuerzos en materia de investigación y transferencia. El objetivo de este estudio es describir y analizar la intervención socioeducativa que los profesionales de la ES realizan con las personas afectadas por EA u otro ENM. Complementariamente, se analizará el grado de inserción laboral en el ámbito gerontológico. El presente estudio responde a un diseño observacional descriptivo transversal, con metodología mixta, utilizando la técnica cualitativa Delphi a partir de un panel de expertos configurado por 25 participantes y un enfoque más cuantitativo mediante encuesta dirigida a todos los centros gerontológicos de Galicia. Los resultados reflejan que los profesionales de la ES presentan una importante inserción laboral

### CONTACTO CON LOS AUTORES

María Dolores Dapia Conde. Universidad de Vigo; Facultad de Educación y Trabajo Social; C.P. 32004 Ourense. [ddapia@uvigo.es](mailto:ddapia@uvigo.es)

### FINANCIACIÓN

Este estudio fue parcialmente financiado por la Beca de la Fundación Dorzán 2018-2019. Instituciones de Financiamiento: Fundación Dorzán (Ourense, España).

	<p>en los centros gerontológicos y, particularmente, en los dispositivos de atención a personas afectadas por EA u otro TNM. Su actuación es muy heterogénea, tanto por la diversidad de áreas en las que intervienen, como por los colectivos a los que las direcciona. Persisten, sin embargo, limitaciones que interfieren el adecuado desarrollo de la carrera profesional de los ES, motivadas por la ausencia de una regulación laboral, la falta de clarificación de sus funciones y por la escasa formación en este ámbito de intervención. Asimismo, se ha constatado una presencia limitada de investigaciones publicadas sobre la temática.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b>                  Social Education;                  alzheimer's disease;                  geragogy;                  professionalization;                  older people;                  major neurocognitive disorder</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> The increase in life expectancy produced in the last five decades has accompanied an increase in the visible spectrum of major neurocognitive disorders (MND), among which Alzheimer's disease (AD) stands out as the most prevalent clinical entity. Currently there is no effective treatment for these pathologies, being biomedical approaches necessarily complemented with non-pharmacological therapies, coming from different psychological and socio-educational disciplines, among which social education (SE) is beginning to be present. However, their practices are still not very visible, requiring greater efforts in research and transfer. The objective is to describe and analyse the socio-educational intervention that SE professionals carry out with people affected by AD or another MND. Additionally, the degree of labour insertion in the gerontological field was defined. The present study responds to a descriptive, cross-sectional observational design, with mixed methodology, using the qualitative Delphi technique from a panel of experts consisted of 25 participants and a more quantitative approach through a survey aimed at all gerontological centers in Galicia. The results reflect SE professionals present an important labour insertion in gerontological centers and, particularly, in the care facilities for people affected by AD or another MND. Its performance is very heterogeneous, both due to the diversity of areas in which they intervene, as well as the groups to which it addresses them. However, there are still limitations that interfere with the adequate development of the professional career of social educators, motivated by the absence of labour regulations, the lack of clarification of their functions and the scarce training in this field of intervention. Likewise, there has been a limited presence of published research on the subject.</p>
<p><b>PALAVRAS CHAVE:</b>                  Educação social;                  doença de alzheimer;                  geragogia;                  profissionalização;                  idosos;                  transtorno neurocognitivo maior</p>	<p><b>RESUMO:</b> O aumento da expectativa de vida produzido nas últimas cinco décadas tem sido acompanhado por um aumento no espectro visível dos principais transtornos neurocognitivos (DNM), dentre os quais a doença de Alzheimer (DA) se destaca como a entidade clínica mais prevalente. Atualmente não existe um tratamento eficaz para essas patologias, e as abordagens biomédicas são necessariamente complementadas com terapias não farmacológicas, de diferentes disciplinas psicológicas e socioeducativas, entre as quais a educação social (ES) começa a se fazer presente. No entanto, suas práticas ainda são pouco visíveis, exigindo maiores esforços em termos de pesquisa e transferência. O objetivo é descrever e analisar a intervenção socioeducativa que os profissionais da SE realizam com pessoas acometidas por DA ou outro DNM. Além disso, o grau de emprego no campo gerontológico será analisado. O presente estudo responde a um desenho observacional descritivo transversal, com metodologia mista, utilizando a técnica qualitativa Delphi a partir de um painel de especialistas composto por 25 participantes e uma abordagem mais quantitativa através de um inquérito dirigido a todos os centros gerontológicos da Galiza. Os resultados mostram que os profissionais da SE apresentam uma importante inserção laboral nos centros gerontológicos e, principalmente, nos dispositivos de atenção às pessoas acometidas por DA ou outros DNM. A sua atuação é muito heterogênea, quer pela diversidade das áreas em que intervêm, quer pelos grupos a que se dirigem. No entanto, ainda existem limitações que interferem no desenvolvimento adequado da carreira profissional dos SEs, motivadas pela ausência de regulamentação laboral, pela falta de esclarecimento das suas funções e pela falta de formação neste campo de intervenção. Da mesma forma, verificou-se uma presença limitada de pesquisas publicadas sobre o assunto.</p>

## Introducción

El envejecimiento es un fenómeno global que afecta de modo especial a los países desarrollados (United Nations, 2019). Europa (EU-27) destaca como uno de los continentes más envejecidos, con un porcentaje de personas mayores que representaba, a enero de 2019, el 20.3% del total de su población, lo que supone un incremento del 2.9% en los últimos 10 años (EUROSTAT, 2020). España es, asimismo, un país con unas tasas de

envejecimiento de las más elevadas del continente (INE, 2020).

Se estima que en torno a cincuenta millones de personas viven actualmente con un TNM en el mundo, de los que unos dos tercios sufren la enfermedad de Alzheimer (EA), la entidad clínica más prevalente (Alzheimer's Disease International, ADI, 2018; Alzheimer's Association, 2020). Esta patología afecta en mayor medida a mujeres (71% frente a 3,3%), e incrementa significativamente su prevalencia con la edad (Garre-Olmo, 2018; Niu et al., 2017).

La investigación sobre los trastornos neurodegenerativos ha aumentado considerablemente, constituyendo una de las principales áreas de estudio (ADI, 2018). Pese a ello, ninguno de los tratamientos farmacológicos disponibles es eficaz para curar la EA y detener el daño cerebral que produce (Alzheimer's Association, 2020). Existen alternativas farmacológicas y no farmacológicas que tratan de mantener la capacidad funcional y cognitiva durante el mayor tiempo posible y paliar los síntomas. Este tipo de tratamientos son implementados por diferentes profesionales, psicólogos, terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas, pedagogos, educadores sociales, etc.

La educación social (ES) en España ha nacido como resultado “de la integración de tres tradiciones ocupacionales: animación sociocultural, educación de adultos y educación especializada” (Pérez de Guzmán et al., 2020, p. 634). Uno de los hitos más relevantes que ha marcado la consolidación de esta profesión ha sido la aprobación del título de diplomado en educación social en 1991 en el que, de forma genérica, se establecen los ámbitos de actuación. En la primera directriz del Real Decreto 1420/1991 se establecía que “las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en ES deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa”. Debido a la ambigüedad de lo dispuesto en esta directriz, así como a la integración en el mismo grado de las tres tradiciones profesionales antes indicadas, aún es necesario aclarar y delimitar la profesión. En un análisis de los diferentes documentos profesionalizadores (Asociación Estatal de Educación Social, ASEDES, 2007; Asociación Internacional de Educadores Sociales, AIEJI, 2011; Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia, CEESG, 2018) hemos encontrado pocas alusiones directas a la intervención en el campo de la gerontología y más escasas en el ámbito de la atención a las personas con EA y TNM. Es en el documento Funciones de los educadores sociales por ámbitos de actuación (CEESG, 2018) en el que se alude explícitamente, entre las funciones relacionadas con la gerontología, a la “intervención con personas con demencia”.

Aunque desde hace unos años se comprueba la intervención de los profesionales de la ES en el ámbito de la atención a las personas con deterioro cognitivo o a sus familias (Seijo, 2009; Pérez, 2014; García Mateos et al, 2014; Gimenez y Habib, 2015), no conocemos en detalle su labor profesional en este campo. Lo que sí es evidente es la

ausencia de publicaciones específicas sobre este tema en las principales bases de datos. En este sentido, en una búsqueda parametrizada que hemos realizado en las bases de datos bibliográficas Medline, Psycinfo, Scopus, WOS y ERIC en el periodo comprendido entre enero de 2000 y enero de 2022 utilizando los términos “personas mayores”, “gerontología”, “trastorno neurocognitivo mayor” y “educación social” o “educador social”, hemos encontrado que los primeros términos concentran el mayor número de referencias. Incluso los términos “educación social” y “educador social” aglutinan un número relativamente importante de publicaciones científicas. Sin embargo, cuando cruzamos los términos “adultos mayores”, “gerontología” o “trastorno neurocognitivo mayor” con “educación social” y “educador social”, el número de referencias bibliográficas se reduce significativamente, estando prácticamente ausentes aquellas que, en concreto, se refieren a la labor profesional de los educadores sociales, y no identificando nada que aluda específicamente a la intervención de los educadores sociales dirigida a personas afectadas por EA u otro TNM.

La intervención socioeducativa desarrollada por la ES puede y debe jugar un papel importante en el desarrollo del envejecimiento activo (Martínez et al., 2016; Buedo-Guirado et al., 2017). Sin embargo, es necesario incrementar la visibilización de sus prácticas y estrategias de intervención contribuyendo a difundir la labor profesional de la ES, en el ámbito de la gerontología (Muñoz et al., 2020) y más específicamente, en el de la atención a personas afectadas por la EA u otros TNM. Además, para contribuir a este objetivo, se ha analizado el grado de inserción laboral de los educadores sociales en el ámbito gerontológico general y en el ámbito específico de la atención a las personas afectadas por EA u otro TNM.

## 1. Metodología

El presente estudio responde a un diseño observacional descriptivo, transversal, con metodología mixta. Por un lado, se utilizaron la técnica de proyecciones Delphi (López Gómez, 2018), cuya finalidad es despertar el grado de consenso entre los expertos en el tema objeto de la investigación, en nuestro caso el análisis de la intervención socioeducativa realizada por educadores sociales con personas afectadas por EA-TNM. La previsión del panel de expertos se obtiene a través de sucesivas consultas, también llamadas rondas, a través de cuestionarios estructurados con propuestas de opción múltiple y/o preguntas abiertas. Los resultados provisionales de cada ronda son analizados y devueltos a cada experto para su posterior

reconsideración y/o desarrollo en sucesivas rondas de consulta, hasta llegar a un consenso.

Además, con un enfoque más cuantitativo, una encuesta analizó la inserción profesional de los ES en el ámbito gerontológico y en la atención a las personas afectadas por EA u otro TNM. Para este último grupo también se analizaron cuestiones relacionadas con su perfil profesional y sus necesidades y demandas formativas en relación con este ámbito de intervención.

Finalmente, de toda la información recolectada y analizada, se realizó un análisis de las Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas, utilizando una matriz DAFO.

### ***Instrumento y procedimiento***

Previamente a la selección del panel de expertos, fue necesario identificar qué dispositivos gerontológicos en Galicia tenían la figura profesional de Educador Social y en qué centros de atención específica a las personas afectadas por EA u otro TNM. El análisis de la inserción de los profesionales de la educación social en el campo de la gerontología se circunscribió a Galicia (región situada en el noroeste de España). Para ello, se utilizaron catálogos facilitados por la Xunta de Galicia, el CEESG (Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia) y AFAGA (Federación de Asociaciones de Familiares de Enfermos de Alzheimer y otras demencias de Galicia). Una vez identificadas las instituciones, se contactó con todas ellas por correo electrónico, teléfono o acudiendo directamente al centro/entidad, donde se les preguntaba cuántos profesionales de la educación social tenían contratados. Esto nos permitió identificar qué instituciones y la población de profesionales de la ES que trabajaban en este ámbito.

En segundo lugar, para analizar la práctica profesional de los educadores sociales que trabajan con personas afectadas por EA-TNM, se utilizó el método de proyecciones Delphi. Para su selección, se optó por un muestreo no probabilístico intencionado (Otzen y Manterola, 2017), lo que nos ha permitido seleccionar casos que cumplieran las siguientes condiciones: tener la titulación de educador social, trabajar con personas que padecen la enfermedad de Alzheimer u otro trastorno neurocognitivo mayor, que desarrollen su actividad en la comunidad autónoma de Galicia y con un mínimo de 5 años de experiencia en este campo. Finalmente, el panel de expertos quedó configurado por 25 participantes que tenían una edad media de 34,36 años ( $S_x = 5,60$ ), con un rango de edad entre 25 y 48 años, siendo el 95,5% de sexo femenino. La mayoría de los expertos eran diplomados en educación social (81,8%) y graduados el 18,2% restante, habiendo obtenido la

titulación entre 1997 y 2016. Desarrollaban su labor profesional principalmente en centros de día.

En una primera ronda se administró un cuestionario ad hoc semiestructurado que contenía información sobre cuatro bloques: perfil profesional, práctica socioeducativa, detección de necesidades y formación. Instrumentos que previamente fueron sometidos a una validación de contenido por seis expertos, que evaluaron cuatro criterios, utilizando una escala con formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos (de 1, totalmente en desacuerdo, a 5, totalmente de acuerdo): 1) Representatividad de los contenidos evaluados; 2) Claridad de las cuestiones planteadas; 3) Formato de respuesta y extensión; 4) Valoración global. Los jueces fueron consistentes en sus valoraciones, otorgando puntuaciones altas (oscilando entre valores 4 y 5 en todos los criterios evaluados, con la única excepción del ítem relativo a la extensión del cuestionario, que obtuvo una puntuación ligeramente superior a 3, lo que obligó a eliminar dos de las preguntas que estaban en la versión inicial. El coeficiente de concordancia de Kendall fue adecuado ( $W_6 = .76$ ,  $p = .016$ ). Después de la validación, se consultó al panel de expertos en tres rondas (opiniones, conclusiones parciales, informe final) utilizando el correo electrónico y el repositorio de Google Drive.

La participación de los expertos se realizó de forma voluntaria y garantizando siempre su anonimato. Además, todo el proceso de investigación se llevó a cabo de acuerdo con las normas éticas y de procedimiento que rigen el Protocolo de Helsinki para la investigación con seres humanos.

El estudio fue aprobado por el Comité Ético del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación y del Comportamiento de la Universidad de Vigo (CE-DCEC-UVIGO-2018-02-23-6462). Esta autorización garantiza que el estudio cumple con los principios éticos recogidos en la Declaración de Helsinki para estudios con seres humanos.

### ***Análisis de datos***

En primer lugar, se realizó un análisis cuantitativo para determinar el número de profesionales de la educación social insertados laboralmente al ámbito de la gerontología y, específicamente, para aquellos que prestan servicio a personas afectadas con EA y, por otro lado, de las respuestas obtenidas de los cuestionarios para analizar cuestiones sociodemográficas y aspectos relacionados con la práctica, usando estadísticos de tendencia central y dispersión, análisis de frecuencias y porcentajes, usando el programa SPSS.

El análisis cualitativo se aplicó para analizar las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario administrado a los profesionales; se hizo un análisis

de contenido, que nos permitió elaborar un sistema categorial (inductivo-deductivo) para describir la intervención de la ES en este ámbito, usando matrices manuales descriptivas, apoyadas por el programa Excel. De modo individual cada uno de los investigadores elaboró una primera categorización que fue consensuada en una reunión conjunta, dando lugar a la categorización final (triangulación de perspectivas) de los resultados. El análisis de contenido dio lugar a diferentes niveles de clasificación –primer, segundo y tercer orden–, en base a una concepción naturalista de la información obtenida, siguiendo para ello las directrices de Bardin (1986) de exhaustividad, exclusividad, semi-inducción y pertinencia de la categoría. Como apoyo al informe de resultados se incluyen diferentes extractos ilustrativos, identificados por el género (H o M) y número del participante (de 1 a 25), su edad y los números de línea del documento de resultados.

## 2. Resultados

### *Inserción profesional*

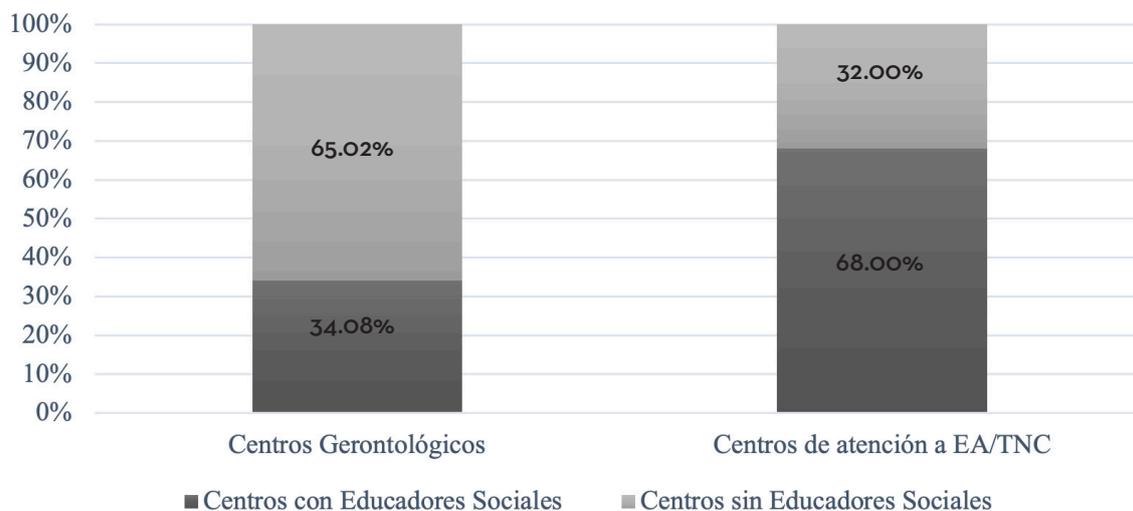
Previo a la caracterización de la práctica profesional de los educadores sociales en los centros de

atención a personas que padecen EA-TNM, presentaremos brevemente los resultados de su inserción laboral en el campo gerontológico, primero desde una perspectiva generalista para luego centrarnos en los centros específicos de atención a este colectivo.

Se identificaron 593 instituciones en activo que prestan servicios en el ámbito de la atención a personas mayores (centros de día, residencias y viviendas comunitarias) de las cuales 202 (34.08%) refirieron contar, al menos, con un educador social entre su personal (Gráfico 1) –mayoritariamente con contrato de educador social y en algunos casos de animador sociocultural–.

Por otra parte, de todos los centros de atención gerontológicos, se identificaron 50 dispositivos de atención a personas afectadas por la EA u otro TNM. Estos recursos se clasifican en: centros de día, centros terapéuticos y unidades terapéuticas. En 34 de ellos (68%) tenían contratado, al menos, un profesional con la categoría de educador social (Gráfico 1).

Entre estos profesionales, un 77.3% tenían un contrato indefinido; respecto a la dedicación un 72.7% estaban a tiempo completo, un 22.7% a tiempo parcial y un 4.6% trabajaba por horas.



**Gráfico 1. Nivel de inserción de los titulados en Educación Social.**

### *Práctica Profesional*

La actividad profesional de los educadores sociales se organizó en cuatro categorías primarias (Tabla 1), que se corresponden con la población destinataria de su intervención: i) Personas con EA u otro TNM; ii) Familiares/cuidadores principales; iii) Profesionales o futuros profesionales del ámbito; y iv) Entorno sociocomunitario. A partir de estas categorías primarias se establecieron categorías de segundo (áreas de intervención) y tercer orden. Estas últimas se corresponden con

actividades y son directamente indicadas en la descripción de las áreas de intervención.

### *Actuaciones dirigidas a Personas con EA u otro TNM*

Las actuaciones y servicios de atención a personas con EA están condicionadas, en primer término, por su nivel de deterioro cognitivo y de dependencia.

“... una de las dificultades encontradas es adaptarse a las capacidades y circunstancias personales de cada

**Tabla 1. Funciones ES en el ámbito de intervención de la EA u otro TNM.  
 Categorías de primer y segundo orden**

Categorías de primer orden <i>Destinatarios de la intervención</i>	Categorías de segundo orden <i>Áreas de intervención</i>
– Personas con la EA u otro TNM	– Área de estimulación cognitiva – Área funcional y motriz – Área de interacción social – Ergoterapia/Laborterapia – Área dramático-musical – Actividades de evaluación, planificación y gestión
– Familiares/cuidadores principales	– Evaluación, información y asesoramiento-orientación – Área formativa – Área lúdico-social
– Profesionales o futuros profesionales del ámbito	– Área formativa – Coordinación – Gestión
– Entorno sociocomunitario	– Intervenciones dirigidas a la prevención del deterioro cognitivo y promoción de la salud – Acciones formativas, de sensibilización y difusión

usuario, ya que cada uno tiene un avance diferente de la enfermedad y se encuentran en estadios muy diferentes” (M<sub>13</sub>, 32, 2203-2205).

En las fases leves de la enfermedad, los usuarios, son atendidos en centros y/o unidades terapéuticas, y cuando la afectación es mayor son derivados a centros de día específicos. Esto marca una diferencia importante con los centros residenciales, en los cuales se adaptan las actividades, pero no los servicios. El propósito general de las intervenciones de los educadores sociales, en cualquiera de las fases, está dirigida a actuar sobre las capacidades preservadas de los individuos, con la intención de rehabilitarlas, mantenerlas y/o enlentecer la progresión del deterioro funcional y cognitivo, tratando de que la persona permanezca lo más integrada en su entorno y conectado socialmente.

“... intervenimos intentando adaptarnos a los gustos, preferencias y capacidades de los usuarios con el objetivo de estimular sus capacidades actuales... para que puedan seguir realizando aquellas actividades cotidianas y de ocio que le resulten significativas” (M<sub>2</sub>, 38, 227-229).

La intervención diseñada en los diferentes recursos terapéuticos se enfoca desde un modelo de atención integral, teniendo en cuenta el plan de atención individual (PAI), actuando, en diferentes áreas, en colaboración con otros profesionales.

“... tanto las intervenciones, como las actividades asociadas a las mismas, son programadas por un equipo de diferentes profesionales” (M<sub>3</sub>, 45, 431-432).

Las áreas de intervención en las que centran su actividad los profesionales de la ES consultados, han sido agrupadas en categorías atendiendo a las áreas preferentemente implicadas: cognitiva, funcional y social. Además, se han añadido dos más por implicar simultáneamente diferentes áreas (ergoterapia/laborterapia y dramático-musical) y, una última denominada “evaluación, planificación y gestión”.

- *Área de funcionamiento cognitivo*

Con el fin de estimular las capacidades cognitivas aplican diferentes técnicas. Destacan, por su recurrencia terapias de orientación a la realidad, reminiscencia o aquellas dirigidas de forma específica a rehabilitar/estimular alguna función cognitiva. Emplean tanto estímulos físicos y tangibles (fichas o juegos) como virtuales (programas de ordenador tales como Smartbrain o Grador), o de comunicación verbal.

- *Área Funcional y motriz*

La intervención se orienta a mantener el funcionamiento y la autonomía de las personas, en sus capacidades motoras, vinculadas a actividades de la vida diaria, cuidado personal, independencia en el hogar, así como las relativas a la ocupación del tiempo libre y la participación social. Para ello, los educadores sociales recurren a actividades que implican movimiento del cuerpo, tales como gerontogimnasia, psicomotricidad, estimulación cenestésica y propioceptiva, grafomotricidad, juegos sensoriales, relajación/meditación, deambulación asistida o paseos.

“... entre sus objetivos está fomentar la movilidad, fortalecer los músculos y la funcionalidad de las

articulaciones, trabajar la motricidad fina... y mantener la máxima independencia para el desempeño de las actividades básicas de la vida diaria..." (M<sub>6</sub>, 37, 1051-1053).

- *Área de interacción social*

Son denominadas también actividades de animación sociocultural o de ocio. Se incluyen actividades con carácter preferentemente socializador que pretenden romper con la rutina diaria, divertir y/o estimular la participación, potenciando la interacción social, la conexión con el entorno y el bienestar emocional.

Destacan, por una parte, las desarrolladas en el propio centro, tales como celebraciones de fechas señaladas (festividades, efemérides, aniversarios...), juegos lúdicos o tradicionales, juegos de mesa, dinámicas, conversaciones temáticas...

"... se trata de realizar actividades que resulten verdaderamente significativas, teniendo en cuenta los intereses de cada persona..." (M<sub>6</sub>, 37, 1521-1522).

Y, por otra parte, actividades que supongan una relación con el entorno, tales como celebraciones, fiestas, actividades intergeneracionales, asistencia a actividades comunitarias, salidas, excursiones o charlas que son impartidas por personas ajenas al centro.

"... En la actualidad estamos desarrollando un programa intergeneracional con centros de educación infantil...con el que tratamos de enseñar a los niños que es la enfermedad de Alzheimer... y como tratar a las personas con la enfermedad" (M<sub>17</sub>, 34, 2951-1055).

- *Ergoterapia/Laborterapia*

Conocidas como actividades ocupacionales, buscan mantener, desarrollar o potenciar las capacidades cognitivas, físicas y sociales, y no únicamente el entretenimiento u ocupación del tiempo, con el objetivo principal de ralentizar el deterioro físico y cognitivo y el aislamiento social.

La propuesta de actividades en esta categoría es amplia y se ha agrupado en tres subcategorías: i) Artes plásticas, tales como pintura, modelado, decoración, manualidades... ii) Actividades de dinámica ocupacional, más vinculadas con actividades productivas, tales como horticultura, jardinería, talleres de cocina, reciclado... y iii) Actividades asistidas con animales (equinoterapia y caninoterapia).

- *Área dramático-musical*

Los educadores sociales utilizan elementos escénico-teatrales o musicales, con el fin de

fomentar las relaciones interpersonales, además de actuar sobre las habilidades cognitivas, emocionales y motoras. A través de la expresión corporal, la danza, el baile, el canto, las dramatizaciones, los cuentos y leyendas... se facilita la expresión y comunicación, se actúa sobre la memoria y el lenguaje, la movilidad y se potencia la evocación de emociones, lo que permite incrementar el nivel de bienestar emocional, la atención y la concentración, así como la motivación y la participación de los usuarios.

- *Evaluación, planificación y gestión*

Son actuaciones de carácter organizativo, que no provocan una acción directa sobre las personas, si bien son necesarias para el buen desarrollo de las actividades directas y para una atención individualizada y adaptada (centrada en la persona).

Entre ellas, podemos citar, la participación en la elaboración de los PAI, la detección de gustos e intereses de cada usuario, la programación de actividades, su evaluación y registro, las reuniones de equipo, visitas domiciliarias, la elaboración de proyectos, las valoraciones multidisciplinares, o la búsqueda de recursos para financiarse.

"...además de las actividades de intervención directa, realizamos tareas de planificación y evaluación de proyectos, actividades, talleres..." (M<sub>22</sub>, 31, 3862-3863).

Es destacable que, en opinión de los profesionales de la ES consultados, las actividades que aportan mayores beneficios para los usuarios son la estimulación cognitiva (especialmente la reminiscencia y la orientación a la realidad), las actividades musicales, los juegos, la psicomotricidad, los talleres/manualidades y las actividades intergeneracionales. Asimismo, consideran que las principales dificultades encontradas en su práctica profesional están relacionadas con las conductas disruptivas y con progresivo deterioro cognitivo y funcional de los usuarios.

"...al trabajar con enfermos de Alzheimer, nos encontramos con las dificultades del avance de la enfermedad que, con frecuencia, dificultan el seguimiento de los talleres y actividades, hasta una fase en la que únicamente se puede trabajar la estimulación sensorial..." (M<sub>13</sub>, 32, 2250-2253).

Además, consideran que pueden verse limitadas sus intervenciones por la escasez de recursos (materiales, humanos o técnicos), tales como la falta de salas multisensoriales o de equipos especializados para la estimulación sensorial; la elevada ratio de los grupos que impide una atención individualizada.

Finalmente, los profesionales sienten que otro de los obstáculos de su práctica es el desconocimiento de su profesión, tanto por los empleadores como por la sociedad.

### **Actuaciones dirigidas a familiares/cuidadores principales**

De forma más específica, desde la ES, intervienen en tres áreas:

- *Área de evaluación, información y asesoramiento-orientación*

Son actuaciones propias de esta área: la información y apoyo personalizado durante el preingreso, ingreso (acogida) y la estancia en el centro (funcionamiento, requisitos de acceso, visitas); orientaciones e informes sobre recursos comunitarios, ayudas (técnicas, económicas) y actividades; asesoramiento referido a la evolución de la enfermedad; afrontamiento de la enfermedad, adaptación a las diferentes fases, establecimiento de normas, autocuidados y respiro familiar...; asesoramiento educativo durante las fases de proximidad a la muerte...

- *Área formativa*

A través de acciones formativas diversas (cursos, talleres, charlas...) tratan de mejorar los conocimientos sobre aspectos vinculados a la patología, los cuidados y cómo afrontar los desafíos en las distintas fases de la enfermedad. Además de los cursos y talleres, incorporan actividades más innovadoras como las escuelas de familias o tutoriales de buenas prácticas.

Por otra parte, también proponen actuaciones dirigidas al propio bienestar de los cuidadores informales principales, en torno a la prevención de burnout, o mediante estrategias de autoayuda y/o fomentando la participación en grupos de ayuda mutua.

- *Área lúdico-social*

Enclavadas en esta área, con una finalidad de entretenimiento, respiro e interacción social o relacional, se planifican actividades tales como bailes, fiestas y celebraciones, concursos (repostería, murales...), actividades convivenciales con los propios familiares (meriendas, actividades intergeneracionales), salidas o viajes, o actividades de mindfulness y yoga.

Los educadores sociales identifican una serie de dificultades asociadas al trabajo con familiares entre las que destacan: la escasa implicación con el centro; el desconocimiento y aceptación de la enfermedad; dificultades para

la conciliación familia-centro; sobrecarga física y psicológica; sentimientos de culpabilidad por la institucionalización de su familiar o falta de recursos comunitarios.

“...dificultades de comprensión de la enfermedad, sobre todo en cónyuges, debido a la edad, roles adquiridos socialmente... además de problemas de conciliación que le impide asistir al centro, así como quejas de sobrecarga de los cuidadores” (M<sub>6</sub>, 37, 1051-1053).

### **Actuaciones dirigidas a profesionales o futuros profesionales del ámbito**

La intervención de los educadores sociales dirigida a este colectivo se centra fundamentalmente en tres áreas de actuación.

- *Área formativa*

Los educadores sociales se implican en el diseño e implementación de acciones de formación especializada, orientada a profesionales de la rama sociosanitaria, tanto interna (trabajadores de la propia institución) como externa (profesionales de otros centros o futuros profesionales). Esta formación puede ser presencial o telemática.

Además, participan en la elaboración de manuales y guías especializadas de consulta para profesionales, tutorizan prácticas de personal en formación (con especial atención a estudiantes de ES) y llevan a cabo la detección de necesidades formativas.

- *Coordinación*

La intervención con personas afectadas por la EA u otro TNM exige, habitualmente, la colaboración con otros profesionales o con otros dispositivos asistenciales, para el seguimiento de casos, para la elaboración conjunta de orientaciones y pautas para la intervención o para la adaptación de actividades a las prescripciones de rehabilitación física o cognitiva.

- *De gestión*

Se concreta en la dirección, selección y gestión de recursos humanos, en acciones de carácter asistencial, dirección del centro, o bien en actuaciones divulgativas de la intervención socioeducativa que realizan.

### **Actuaciones dirigidas al entorno comunitario**

Son intervenciones que se dirigen a toda la comunidad o bien a un colectivo específico de ésta. Los

profesionales de la ES se implican especialmente en dos grandes grupos de actividades en esta área.

- *Intervenciones dirigidas a la prevención del deterioro cognitivo y a la promoción de la salud*

Orientadas a un grupo específico de la población, generalmente mayores de 50 años, que presentan o no deterioro cognitivo, sin diagnóstico establecido. Se constituyen como programas preventivos que, bajo diferentes denominaciones, tales como “envejecimiento activo”, “cultiva la mente”, “prevención y promoción de la salud”, etc., pretenden educar para un envejecimiento satisfactorio, saludable y con el mayor nivel de autonomía posible.

- *Acciones formativas, de sensibilización y difusión*

Incluye charlas informativas, jornadas formativas, actos conmemorativos (como el día Mundial del Alzheimer) u otras actividades que permiten divulgar los servicios que prestan las instituciones en las que trabajan, el conocimiento de la enfermedad, actividades de sensibilización en centros escolares (p.ej. la abuela necesita besitos), ciclos de cine (p.ej. Arrugas), actividades intergeneracionales, cenas sociales y/o benéficas u otras actividades de ocio.

“... una intervención importante de nuestra profesión es la comunitaria, para seguir sintiéndonos parte activa de nuestra comunidad...” (M<sub>3</sub>, 45, 507-508).

### Formación

La mayoría de los profesionales refieren que la formación obtenida tras finalizar el grado en ES no les habilitó para intervenir con este colectivo. Para completar su formación, recurrieron a otras vías complementarias como másteres y posgrados, cursos específicos, congresos, intercambio de experiencias con otros profesionales, visitas a otros centros o a través de lecturas/consultas de manuales.

“...en educación social yo tenía asignaturas enfocadas a la gente mayor, pero con muy poca relación con la enfermedad de Alzheimer y lo que veíamos era muy poco práctico...” (M<sub>11</sub>, 33, 1902-1903).

### Matriz DAFO: Educación Social e intervención con personas afectadas por la EA u otro TNM

La información obtenida a través de las tres perspectivas de análisis –documental, institucional y práctica profesional–, fue volcada en una matriz DAFO (tabla 2), sintetizando los resultados más relevantes. Dicho análisis, nos ha permitido diagnosticar el estado actual de la intervención socioeducativa que realizan los profesionales de la ES dirigida a personas afectadas por la EA u otro TNM.

**Tabla 2. Matriz DAFO. Intervención socioeducativa de los educadores y educadoras sociales en el contexto de la intervención con personas afectadas por EA u otro TNM**

FACTORES INTERNOS	FACTORES EXTERNOS
Fortalezas	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título que aporta conocimientos teóricos y prácticos sobre la intervención socioeducativa (habilidades sociales, trabajo en equipo, pedagogía social, dinámicas de grupo, animación sociocultural...) útiles para intervenir en este ámbito.</li> <li>• La formación de grado incluye, en muchas universidades, materia/s específicas sobre gerontología y geriatría.</li> <li>• Existencia de Colegios Profesionales de Educadores y Educadoras Sociales en diferentes puntos del ámbito nacional que defienden la profesión y elaboran documentos profesionalizadores.</li> <li>• Las instituciones públicas y privadas han incorporado a los profesionales de la ES entre los perfiles profesionales de centros gerontológicos.</li> <li>• Existencia de referentes profesionales en el ámbito de la intervención con personas afectadas por EA u otro TNM.</li> <li>• Diversidad de actuaciones en diferentes áreas de intervención y con diferentes colectivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La nueva concepción de la intervención en salud concibe esta desde una perspectiva holística biopsicosocial.</li> <li>• Incremento de la población mayor y, por ello también de patologías neurodegenerativas.</li> <li>• Irrupción de nuevos paradigmas o modelos de intervención (ej. Envejecimiento activo) en los que basar la intervención desde la ES, como instrumento para mejorar la calidad de vida.</li> <li>• Incorporación de educadores sociales en la elaboración de los Planes de Atención Individual.</li> <li>• Crecimiento de dispositivos asistenciales especializados en la atención a personas mayores y con trastornos degenerativos.</li> <li>• Nuevas alternativas para incrementar la formación postgraduada en este ámbito.</li> <li>• Demanda social de la figura del ES.</li> </ul>

**Tabla 2. Matriz DAFO. Intervención socioeducativa de los educadores y educadoras sociales en el contexto de la intervención con personas afectadas por EA u otro TNM**

FACTORES INTERNOS	FACTORES EXTERNOS
Debilidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasa presencia en el currículum académico de materias relacionadas con la intervención socioeducativa con personas afectadas por la EA u otro TNM.</li> <li>• Falta de definición clara de las funciones que deben realizar los educadores sociales en los centros e instituciones gerontológicas.</li> <li>• Ausencia de regulación laboral respecto a la contratación de educadores sociales en centros gerontológicos y específicos en el ámbito de EA u otro TNM.</li> <li>• Falta de hábito investigador y de un cuerpo sólido de documentación científica derivada de ésta, así como de una estrategia de transferencia para la difusión del conocimiento y la visibilización de buenas prácticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existencia de otras figuras profesionales que realizan intervenciones socioeducativas en este ámbito con menor coste para el empleador (animador sociocultural, integrador social...) que puede derivar en intrusismo profesional.</li> <li>• Desconocimiento y falta de reconocimiento de las funciones que desempeñan los educadores sociales por parte de las instituciones empleadoras, y/o responsables de las políticas sociales y/o de la población.</li> <li>• Prevalencia de lo asistencial en detrimento de lo socioeducativo en la intervención con personas con EA.</li> <li>• La crisis económica y sanitaria actual se acompaña de recortes en el área social, lo que implica menor oferta de empleo y restricciones de la acción socioeducativa.</li> </ul>

### 3. Discusión y conclusiones

Las consecuencias de los TNM, y específicamente la EA, van más allá del entorno próximo del paciente para convertirse en un problema que trasciende lo estrictamente biomédico, con graves repercusiones sociales, económicas y sanitarias (WHO, 2017), requiriendo una visión multidisciplinar (Zucchella et al., 2018), de modo especial, con enfoque psico-social (Waldorff et al., 2012). En este contexto, se ha ido produciendo, en los últimos años, una creciente demanda de la intervención socioeducativa, convirtiendo a los educadores sociales en una pieza clave en la atención a este colectivo. Su intervención es amplia y variada, y se dirige tanto a los que sufren la EA, como a las familias, a otros profesionales o a la propia comunidad. Estos profesionales, según este estudio, plantean propuestas en las que la música, el teatro, los juegos, la actividad física, la intervención con animales, la estimulación cognitiva o las actividades intergeneracionales, constituyen referentes de sus quehaceres diarios.

A partir de la información recabada hemos realizado un diagnóstico que identifica los elementos facilitadores y obstáculos para la intervención desarrollada desde la ES en el ámbito de atención a personas afectadas por la EA u otro TNM.

#### *Elementos facilitadores*

La formación académica es una de las variables que más incide en los procesos de profesionalización. La aprobación del título universitario de ES supuso un reconocimiento social, laboral y económico de la profesión, permitiendo la creación de colegios profesionales orientados a aspectos organizativos y a la defensa y desarrollo de la profesión. La opción formativa polivalente, no especializada, adoptada en España, ha integrado en un

único título a profesionales de diferentes ámbitos de intervención (Pérez de Guzmán et al., 2020), posibilitando a los titulados en ES la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos genéricos de gran relevancia para la intervención geragógica y por la que los estudiantes expresan un interés creciente (Dapía et al., 2017).

El modelo de formación generalista adoptado, abre posibilidades de intervención en una diversidad de ámbitos o áreas (March et al., 2016) pudiendo considerarse “como una de las oportunidades que le brinda la profesión y que favorece la búsqueda de nuevos yacimientos de empleo y la incorporación al mercado laboral” (Eslava et al., 2018a, p. 59). Uno de los nichos de mercado, tal como se ha constatado, que los educadores sociales han explorado para su integración laboral, ha sido la atención a personas con la EA u otro TNM; un ámbito de intervención que se podría definir de heterogénea, tanto por las áreas atendidas y actividades ejecutadas, como por la pluralidad de destinatarios con los que intervienen (enfermos, familiares, profesionales, comunidad). Al igual que ha sucedido en otros ámbitos la construcción y el desarrollo de la profesión de ES se ha producido a través del buen hacer de su práctica profesional (Losada et al., 2015; Pérez Serrano, 2004).

Por otra parte, la concepción de la salud enfocada desde una perspectiva biopsicosocial, junto con la irrupción de nuevos paradigmas como el “envejecimiento activo” (International Longevity Centre Brazil, 2015; WHO, 2002) permiten encarar el envejecimiento como una etapa de la vida en la que las personas mayores dispongan de las condiciones necesarias para garantizar la salud y la seguridad, que les permita seguir desarrollando una vida plena (Walker y Zaidi, 2019). Envejecer saludable y activamente implica, también, disponer

de redes sociales satisfactorias que posibiliten la participación efectiva y significativa en la comunidad, como elementos fundamentales para alcanzar una buena calidad de vida y una satisfacción con el propio envejecimiento. Dicho modelo, brinda nuevas oportunidades para que los profesionales de la ES, entre otras disciplinas, puedan desarrollar su intervención socioeducativa (Bermejo, 2016), contribuyendo a esta nueva forma de entender y conceptualizar el proceso de envejecer, y a transitar de un modelo asistencialista a un enfoque más holístico o integral (Echenique, 2009).

El fenómeno del envejecimiento poblacional lleva implícito un significativo incremento de patologías neurodegenerativas (Garré-Olmo, 2018), que ha provocado en las últimas décadas una implantación creciente de centros de atención especializada dirigida a personas con la EA u otro TNM. Son dispositivos asistenciales que adoptan enfoques de intervención multidisciplinarios, posibilitando oportunidades para los profesionales de la ES (Buedo-Guirado et al., 2017). La contratación de educadores sociales en el sector privado, público y en el tercer sector, es un hecho facilitado por su versatilidad y capacidad de adaptación a los cambios sociales y a nuevos ámbitos de la intervención (Serdio, 2015; March et al., 2016), heterogéneos y complejos como el de la atención a personas afectadas por la EA u otros TNM.

### **Barreras**

El enfoque generalista y polivalente de la titulación universitaria de ES genera carencias formativas que son percibidas en el ejercicio profesional; se echa en falta prácticas y, sobre todo, formación específica dirigida a las diferentes áreas de intervención y/o colectivos concretos (Álvarez Fernández, 2017; Eslava et al., 2018a, b.). Para subsanar estas carencias recurren a la formación continua, permitiéndoles la adaptación a nuevas necesidades emergentes (Eslava et al., 2018b).

Aunque desde finales del pasado siglo han ido surgiendo nuevos paradigmas (Engel, 1978) y nuevas formas de conceptualizar la intervención gerontológica como el modelo ACP (Martínez Rodríguez, 2017; Martínez de Miguel et al., 2016), todavía la intervención en el ámbito sociosanitario no se ha desprendido del modelo asistencialista; este modelo merma las posibilidades para la intervención socioeducativa (Echenique, 2009) y convierte el modelo de envejecimiento activo en un referente teórico, no siempre presente en las prácticas asistenciales gerontológicas (Bermejo, 2016; Buedo-Guirado et al., 2017).

Por otra parte, si bien hemos constatado que existe un porcentaje elevado de centros de

atención especializada a EA u otros TNM que cuentan con educadores sociales, no es algo extensivo a todos ellos, debido a que su incorporación no está regulada laboralmente ni está recogida en los convenios laborales actuales. Coincidimos con Muñoz Galiano (2008, p. 431) cuando afirma que, “la práctica profesional de los educadores sociales en general y con personas mayores en particular, depende en gran medida de la regulación normativa, de las políticas sociales (...) y de la calidad de la formación recibida”.

Además, sigue habiendo un desconocimiento social de la figura del educador social, incluso por parte de los empleadores, sobre cuáles son las funciones que este profesional ejerce y, sobre la delimitación de sus funciones específicas frente a otros profesionales (Álvarez-Fernández, 2017; Eslava et al., 2018a). Esta situación, provoca que los titulados en ES puedan ser contratados bajo otras categorías que, por ser más rentables para el empleador, deriven en precariedad o abuso laboral. Al mismo tiempo, el desconocimiento y la falta de una regulación clara origina que otros titulados del ámbito de la intervención socioeducativa con más bajo nivel de capacitación/formación desarrollen actividades que exceden de su cualificación e invaden las competencias de los educadores sociales, lo cual evidencia intrusismo profesional (Buedo-Guirado et al., 2018).

La dificultad que conlleva trabajar con personas afectadas por un TNM –dificultades de comprensión, deterioro funcional progresivo, trastornos disruptivos...–, hacen necesario estar permanentemente adaptando las actividades a las necesidades cambiantes de los usuarios, añadiendo complejidad a la intervención socioeducativa (Giménez Gualdo y Habib Allah, 2015). A todo ello, hemos de sumar la precariedad de recursos de ayuda y las dificultades que entraña para las familias asumir los cuidados (Esandi y Canga-Armayor, 2011).

Finalmente, aunque no ha sido un tema analizado en este estudio, se detecta que la ES necesita, para su desarrollo, promover acciones de investigación y transferencia de conocimiento, necesarias para su visibilidad y consolidación en este campo profesional (Morales y Sánchez, 2012; Muñoz et al., 2020; Sánchez-Santamaría et al., 2012).

El presente estudio es original en cuanto que visibiliza y contribuye a la profesionalización de los educadores sociales en el ámbito de la atención a los afectados por la EA y otros TNM, sin embargo, presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, el reducido tamaño de la muestra, si bien los participantes suponen más del 70% del número total de profesionales de la ES que actualmente están trabajando en Galicia en el ámbito gerontológico. En segundo lugar, el haberse centrado únicamente en

una comunidad autónoma reduce el nivel de generalización, siendo recomendable ampliar este estudio a otras comunidades y/o al ámbito internacional.

Los datos de este estudio son útiles para orientar la práctica profesional de los educadores sociales en el campo de la intervención con personas afectadas por trastornos neurocognitivos mayores y contribuye a aumentar el cuerpo de información disponible en un área claramente deficitaria.

En conclusión, se puede decir que los graduados en educación social han sido capaces de detectar como nicho de empleo el cuidado de personas mayores y, en particular, de personas afectadas por EA u otro TNM e integrarse profesionalmente en este campo, aunque se enfrentan a grandes retos en los que es necesaria la colaboración de diferentes actores: administración, universidad, colegios profesionales y mundo empresarial.

## Bibliografía

- Álvarez Fernández, A. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia* [Doctoral Thesis, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional UAM. <http://hdl.handle.net/10486/678291>
- Alzheimer's Disease International (ADI) (2018). *World Alzheimer Report 2018. The state of the art of dementia research: New frontiers*. Alzheimer's Disease International. <https://www.alzint.org/u/WorldAlzheimerReport2018.pdf>
- Alzheimer's Association (2020). Alzheimer's disease facts and figures. *Alzheimer's Dement*, 16, 391-460. <https://doi.org/10.1002/alz.12068>
- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) (2007). *Documentos profesionalizadores: definición de educación social. Código deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social. <https://bit.ly/3yB6Piq>
- Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) (2011). Presentación al Marco conceptual de las Funciones y Competencias del Educador/a Social. *Revista de Educación Social*, 13, 1-20. [https://www.eduso.net/res/pdf/13/mar\\_conc\\_res\\_13.pdf](https://www.eduso.net/res/pdf/13/mar_conc_res_13.pdf)
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido [Content analysis]*. Akal.
- Belchí Romero, G. (2018). *Necesidad y funciones del profesional de la educación social en los centros sociales de personas mayores. Una figura tan importante como ignorada*. [Doctoral Thesis, Universidad de Murcia]. Repositorio institucional Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/58380>
- Bermejo, L. (2016). Reeducarse para conseguir una vida autorrealizada de calidad. *Boletín del Programa Iberoamericano de Cooperación sobre Adultos Mayores*, 11(6). <https://bit.ly/3ZGAYbH>
- Buedo-Guirado, C., Rubio, L., Aranda, L. y Dumitrache, C. G. (2017). Promoción del envejecimiento activo en la atención gerontológica: el papel de la educación social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 185-194. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v2.1090>
- Buedo-Guirado, C., Rubio, L. y Romero-Coronado, J. (2018). La inclusión de la Educación Social en la intervención sociocultural en las residencias de mayores. Propuesta para la modificación del marco regulador. *Revista de Educación Social*, 27, 221-235. <https://bit.ly/3JzN6FP>
- Colexio Profesional de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG) (2018). *Funcións das educadoras e educadores sociais por ámbitos de actuación*. Santiago de Compostela: Deputación da Coruña/CEESG. [bit.ly/314u8xZ](https://bit.ly/314u8xZ)
- Dapía, M., Failde, J. M. y Fernández, M. R. (2017). Los/as estudiantes de educación social y trabajo social ante la atención a personas mayores: Intereses profesionales. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7, 28-30. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.2285>
- Echenique, M. (2009). *Guía para la orientación laboral de colectivos vulnerables*. Cruz Roja Española.
- Engel, G. L. (1978). The biopsychosocial model and the education of health professionals. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 21(310), 169-187. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1978.tb22070.x>
- Esandi, N. y Canga-Armayor, A. (2011). Familia cuidadora y enfermedad de Alzheimer: una revisión bibliográfica. *Gerokomos*, 22(2), 56-61. <https://scielo.isciii.es/pdf/geroko/v22n2/comunicacion1.pdf>
- Eslava, M. D., González, I. y de León, C. (2018a). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 53-76. <https://doi.org/10.14201/eks20181915376>
- Eslava, M. D., González, I. y de León, C. (2018b). Análisis de las dificultades manifestadas para el desempeño profesional de la educación social ¿Qué formación hemos recibido? *Educación Social Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 59-82. <http://bit.ly/3mDwuni>
- García Mateos, F., González Ingelmo, M. E. y Haro Ruiz, A. (2014). Programa de Educación Social-Familiar y de atención al cuidador principal de una persona con demencia del Centro de Referencia Estatal de Alzheimer y otras demencias del Imsero en Salamanca. *RES: Revista de Educación Social*, 18. [http://www.eduso.net/res/pdf/18/ex29\\_res\\_18.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/18/ex29_res_18.pdf)

- Garre-Olmo, J. (2018). Epidemiología de la enfermedad de Alzheimer y otras demencias. *Revista de Neurología*, 66(11), 377-386. <https://doi.org/10.33588/rn.6611.2017519>
- Giménez, A. M. y Habid, M. C. (2015). Estimulación de la memoria en ancianos con Alzheimer: experiencia desde el Prácticum de Educación Social. *RES, Revista de Educación Social*, 21, 257-275. [https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/estimemo\\_res\\_21.pdf](https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/estimemo_res_21.pdf)
- Giménez Gualdo, A. M. y Habib Allah, M. C. (2015). Estimulación de la memoria en ancianos con Alzheimer: Experiencia desde el Prácticum de Educación Social. *Revista de Educación Social*, 21. <https://bit.ly/3ywR5N4>
- INE (2020). *Demografía y población. Indicadores de estructura de la población*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=9683yL=0>
- López Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 27(1), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20169>
- Losada, L., Muñoz, J. M. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Interacció Socioeducativa*, 60, 59-76. <http://hdl.handle.net/2183/16891>
- March, M., Orte, C. y Ballester, L. L. (2016). La pedagogía social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 45-82. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2016.27.06](https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.06)
- Martínez, S., Escarbajal, A. y Salmerón, J. A. (2016). El educador social en los centros para personas mayores. Respuestas socioeducativas para una nueva generación de mayores. *Educar*, 52(2), 451-467. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.717>
- Martínez Rodríguez, T. (2017). Evaluación de los servicios gerontológicos: un nuevo modelo basado en la Atención Centrada en la Persona. *Revista Argentina de Gerontología y Geriatria*, 31(3), 83-89. <https://bit.ly/3ZK5PnQ>
- Morales, S. y Sánchez, J. (2012). Una experiencia docente sobre aprender a investigar en educación social: diseño y desarrollo de proyectos de investigación socioeducativa. *Enseñanza y Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(1), 181-204. <http://bit.ly/3yz7Lne>
- Muñoz Galiano, I. M. (2008). *Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias*. [Doctoral Thesis]. Editorial de la Universidad de Granada.
- Muñoz, I. M., Cobo, A. Bahamonde, C. y Torres, G. (2020). Análisis bibliométrico sobre la educación social con personas mayores. *Información Tecnológica*, 31(4), 199-210. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400199>
- Niu, H., Álvarez-Álvarez, I., Guillén-Grima, F. y Aguinaga-Ontoso, I. (2017). Prevalencia e incidencia de la enfermedad de Alzheimer en Europa: metaanálisis. *Neurología*, 32(8), 523-532. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2016.02.016>
- Pérez, B. (2014). ¿El Futuro de los Recuerdos? Estimulación cognitiva No Farmacológica con el apoyo de las TIC para enfermos de Alzheimer y otras demencias. En J. L. Hernández Huerta (Coord.). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias* (pp. 93-104). FahrenHouse, Colección Ágora, n. 1. Serie Educación, n.1.
- Pérez de Guzmán, V., Trujillo Herrera, J. F. y Bas Peña, E. (2020). La educación social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 632-658. <https://doi.org/10.21501/22161201.3095>
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1420>
- Sánchez-Santamaría, J., Ramos-Pardo, F. J., Sánchez-Antolín, P. y Blanco-García, M. (2012). Impacto, difusión y conocimiento de la investigación en pedagogía social: un estudio cuantitativo en bases de datos internacionales. En S. Morales, J. Lirio y R. M. Ytarte (Coords.) *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social* (pp. 57-68). Nau llibres.
- Seijo, P. (2009). A educación social na atención do Alzheimer e outras demencias. En M.H. Zapico et al. (Coord). *O Alzheimer e outras demencias en Galicia: unha visión interdisciplinaria* (pp. 73-88). Toxosoutos.
- Serdio, C. (2015). Educación y envejecimiento: Una relación dinámica y en constante transformación. *Educación XXI*, 18(2), 237-255. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14603>
- United Nations (2019). *World Population Prospects*. Department of Economic and Social Affairs, Population Dynamics. <https://population.un.org/wpp/>
- Waldorff, F. B., Buss, D. V., Eckermann, A., Rasmussen, M. L. H., Keiding, N., Rishøj, S., Siersma, V., Sørensen, J., Sørensen, L. V., Vogel, A. y Waldemar, G. (2012). Efficacy of psychosocial intervention in patients with mild Alzheimer's disease: the multicentre, rater blinded, randomised Danish Alzheimer Intervention Study (DAISY). *British Medical Journal*, 345, e4693. <https://doi.org/10.1136/bmj.e4693>
- Walker, A. y Zaidi, A. (2019). Strategies of Active Ageing in Europe. En A. Walker (Ed.), *The Future of Ageing in Europe. Making an Asset of Longevity* (pp. 29-52). Singapore: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1417-9>
- WHO (2017). *Global action plan on the public health response to dementia, 2017-2025*. Geneva: World Health Organization. <https://bit.ly/403JRP>

Zucchella, C., Sinforiani, E., Tamburin, S., Federico, A., Mantovani, E., Bernini, S., Casale, R. y Bartolo, M. (2018). The multidisciplinary approach to Alzheimer's disease and dementia. A narrative review of non-pharmacological treatment. *Frontiers in Neurology*, 9, 1058. <https://doi.org/10.3389/fneur.2018.01058>

## CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Dapía, M., Failde, J. M., Ruíz, L. y Vázquez-Vázquez, M. A. (2023). Ámbitos emergentes en educación social: intervención socioeducativa con personas afectadas por la enfermedad de alzheimer y otros trastornos neurocognitivos mayores. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43, 133-147. DOI:10.7179/PSRI\_2023.43.09

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**María D. Dapía Conde.** ddapia@uvigo.es

**José María Failde Garrido.** jfailde@uvigo.es

**Laura Ruiz Soriano.** ruizsorianaolaura@hotmail.com

**Miguel Ángel Vázquez Vazquez.** mvazquezv@uvigo.es

## PERFIL ACADÉMICO

### MARÍA D. DAPÍA CONDE

<https://orcid.org/0000-0003-1348-2654>

Doctora en Psicopedagogía. Profesora titular de la Universidad de Vigo en el área de Teoría e Historia de la Educación. Docente en la titulación de Educación Social e investigadora en el ámbito de la gerontología social, en temas de ocio, envejecimiento activo y profesionalización de los/as educadores sociales. Secretaria de la Sociedad Gallega de Gerontología y Geriatria.

### JOSÉ MARÍA FAILDE GARRIDO

<https://orcid.org/0000-0002-0946-7729>

Doctor en psicología y especialista en Psicología Clínica. Profesor titular de Universidad del Área de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Codirector del programa de doctorado Internacional en Ciencias Sociales y Envejecimiento, en el que participan la Universidad de Oporto, La Universidad de Tras os Montes e Alto Douro, La Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de a Coruña y la Universidad de Vigo. Presidente de la Sociedad Gallega de Gerontología y Geriatria. Pertenece al grupo de investigación Salud, Sexualidad y Genero de la Universidad de Vigo.

**LAURA RUIZ SORIANO**

<https://orcid.org/0009-0006-0490-5968>

Graduada en Educación Social y doctora en Ciencias de Educación y del Comportamiento. Educadora Social en la Asociación Ourensana de Esclerosis Múltiple, Parkinson y Enfermedades Raras. Investigadora Postdoctoral del grupo de Investigación Salud, Sexualidad y Género de la Universidad de Vigo.

**MIGUEL ÁNGEL VÁZQUEZ VAZQUEZ**

<https://orcid.org/0009-0005-9950-0447>

Licenciado en Medicina, especialista en geriatría y doctor en Ciencias de la Educación y el Comportamiento. Director de Caligers, empresa de consultoría especializada en temas de Gerontología y Geriatría. Expresidente de la Sociedad Gallega de Gerontología y Geriatría y profesor Asociado de la Universidad de Vigo, en el área de Psicobiología. Asesor y consultor en temas de Gerontología y Geriatría, con participación a nivel nacional e internacional.



## **Emerging areas in social education: socio-educational intervention with people affected by alzheimer's disease or another major neurocognitive disorders**

**Ámbitos emergentes en educación social: intervención socioeducativa con personas afectadas por la enfermedad de alzheimer y otros trastornos neurocognitivos mayores**

**Âmbitos emergentes em educação social: intervenção socioeducativa com pessoas afetadas pela doença de alzheimer e outros transtornos neurocognitivos maiores**

María D. DAPÍA CONDE, José María FAILDE GARRIDO, Laura RUÍZ SORIANO  
y Miguel Ángel VÁZQUEZ-VÁZQUEZ  
Universidad de Vigo

Received date: 07. VII.2022

Reviewed date: 23.X.2022

Accepted date: 11.V.2023

### **KEYWORDS:**

Social Education;  
alzheimer's disease;  
geragogy;  
professionalization;  
older people;  
major neurocognitive  
disorder

**ABSTRACT:** The increase in life expectancy produced in the last five decades has accompanied an increase in the visible spectrum of major neurocognitive disorders (MND), among which Alzheimer's disease (AD) stands out as the most prevalent clinical entity. Currently there is no effective treatment for these pathologies, being biomedical approaches necessarily complemented with non-pharmacological therapies, coming from different psychological and socio-educational disciplines, among which social education (SE) is beginning to be present. However, their practices are still not very visible, requiring greater efforts in research and transfer. The objective is to describe and analyse the socio-educational intervention that SE professionals carry out with people affected by AD or another MND. Additionally, the degree of labour insertion in the gerontological field was defined. The present study responds to a descriptive, cross-sectional observational design, with mixed methodology, using the qualitative Delphi technique from a panel of experts consisted of 25 participants and a more quantitative approach through a survey aimed at all gerontological centers in Galicia. The results

### CONTACT WITH THE AUTHORS

María Dolores Dapía Conde. Universidad de Vigo; Facultad de Educación y Trabajo Social; C.P. 32004 Ourense. [ddapia@uvigo.es](mailto:ddapia@uvigo.es)

### FUNDING

This study was partially funded by the Dorzan Foundation Scholarship 2018-2019. Funding Institutions: Dorzan Foundation (Ourense, Spain).

	<p>reflect SE professionals present an important labour insertion in gerontological centers and, particularly, in the care facilities for people affected by AD or another MND. Its performance is very heterogeneous, both due to the diversity of areas in which they intervene, as well as the groups to which it addresses them. However, there are still limitations that interfere with the adequate development of the professional career of social educators, motivated by the absence of labour regulations, the lack of clarification of their functions and the scarce training in this field of intervention. Likewise, there has been a limited presence of published research on the subject.</p>
<p><b>PALABRAS CLAVE:</b>                  Educación social;                  enfermedad de alzheimer;                  geragogía;                  profesionalización;                  personas mayores;                  trastorno neurocognitivo mayor</p>	<p><b>RESUMEN:</b> El aumento de la esperanza de vida producido en las últimas cinco décadas lleva parejo un incremento del espectro visible de los trastornos neurocognitivos mayores (TNM), entre los que destaca la enfermedad de Alzheimer (EA) como la entidad clínica más prevalente. Actualmente, no existe un tratamiento eficaz para estas patologías, siendo los enfoques biomédicos necesariamente complementados con terapias no farmacológicas, provenientes de diferentes disciplinas psicológicas y socioeducativas, entre las que la educación social (ES) comienza a hacerse presente. No obstante, sus prácticas son todavía poco visibles, precisándose de mayores esfuerzos en materia de investigación y transferencia. El objetivo de este estudio es describir y analizar la intervención socioeducativa que los profesionales de la ES realizan con las personas afectadas por EA u otro ENM. Complementariamente, se analizará el grado de inserción laboral en el ámbito gerontológico. El presente estudio responde a un diseño observacional descriptivo transversal, con metodología mixta, utilizando la técnica cualitativa Delphi a partir de un panel de expertos configurado por 25 participantes y un enfoque más cuantitativo mediante encuesta dirigida a todos los centros gerontológicos de Galicia. Los resultados reflejan que los profesionales de la ES presentan una importante inserción laboral en los centros gerontológicos y, particularmente, en los dispositivos de atención a personas afectadas por EA u otro TNM. Su actuación es muy heterogénea, tanto por la diversidad de áreas en las que intervienen, como por los colectivos a los que las direcciona. Persisten, sin embargo, limitaciones que interfieren el adecuado desarrollo de la carrera profesional de los ES, motivadas por la ausencia de una regulación laboral, la falta de clarificación de sus funciones y por la escasa formación en este ámbito de intervención. Asimismo, se ha constatado una limitada presencia de investigaciones publicadas sobre la temática.</p>
<p><b>PALAVRAS CHAVE:</b>                  Educação social;                  doença de alzheimer;                  geragogia;                  profissionalização;                  idosos;                  transtorno neurocognitivo maior</p>	<p><b>RESUMO:</b> O aumento da expectativa de vida produzido nas últimas cinco décadas tem sido acompanhado por um aumento no espectro visível dos principais transtornos neurocognitivos (DNM), dentre os quais a doença de Alzheimer (DA) se destaca como a entidade clínica mais prevalente. Atualmente não existe um tratamento eficaz para essas patologias, e as abordagens biomédicas são necessariamente complementadas com terapias não farmacológicas, de diferentes disciplinas psicológicas e socioeducativas, entre as quais a educação social (ES) começa a se fazer presente. No entanto, suas práticas ainda são pouco visíveis, exigindo maiores esforços em termos de pesquisa e transferência. O objetivo é descrever e analisar a intervenção socioeducativa que os profissionais da SE realizam com pessoas acometidas por DA ou outro DNM. Além disso, o grau de emprego no campo gerontológico será analisado. O presente estudo responde a um desenho observacional descritivo transversal, com metodologia mista, utilizando a técnica qualitativa Delphi a partir de um painel de especialistas composto por 25 participantes e uma abordagem mais quantitativa através de um inquérito dirigido a todos os centros gerontológicos da Galiza. Os resultados mostram que os profissionais da SE apresentam uma importante inserção laboral nos centros gerontológicos e, principalmente, nos dispositivos de atenção às pessoas acometidas por DA ou outros DNM. A sua atuação é muito heterogénea, quer pela diversidade das áreas em que intervêm, quer pelos grupos a que se dirigem. No entanto, ainda existem limitações que interferem no desenvolvimento adequado da carreira profissional dos SEs, motivadas pela ausência de regulamentação laboral, pela falta de esclarecimento das suas funções e pela falta de formação neste campo de intervenção. Da mesma forma, verificou-se uma presença limitada de pesquisas publicadas sobre o assunto.</p>

## Introduction

Ageing is a global phenomenon that particularly affects developed countries (United Nations, 2019). Europe (EU-27) stands out as one of the oldest continents, with a percentage of older people representing, as of January 2019, the 20th. 3% of its total population, which is an increase of 2.9% in the last 10 years (EUROSTAT, 2020). Spain is also

a country with the highest aging rates on the continent (INE, 2020).

It is estimated that around fifty million people currently live with an MND in the world, of which about two-thirds suffer from Alzheimer's disease (AD), the most prevalent clinical entity (Alzheimer's Disease International, ADI, 2018; Alzheimer's Association, 2020). This pathology affects women to a greater extent (7.1% versus 3.3%), and

significantly increases its prevalence with age (Garre-Olmo, 2018; Niu et al., 2017).

Research on neurodegenerative disorders has increased considerably, constituting one of the main areas of study (ADI, 2018). Despite this, there is no effective treatment capable of curing the AD and stopping the brain damage it causes (Alzheimer's Association, 2020). There are pharmacological and non-pharmacological alternatives that try to maintain functional and cognitive capacity for as long as possible and alleviate symptoms. This type of treatment is implemented by different professionals, psychologists, occupational therapists, physiotherapists, pedagogues, social educators...

Social education (SE) in Spain has originated as a result "of the integration of three occupational traditions: sociocultural animation, adult education and specialized education" (Pérez de Guzmán, et al., 2020, p. 634). One of the most relevant milestones that has marked the consolidation of the social education profession has been the approval of the diploma in social education in 1991 in which, in a generic way, the areas of action are established. In Royal Decree RD 1420/1991 it stated in its first guideline that "the teaching leading to the obtaining of the official diploma in SE must be oriented to the training of an educator in the fields of non-formal education, adult education (including those of the old people)". Due to the ambiguity of the provisions of this guideline, as well as the integration in the same degree of the three professional traditions indicated above, it is still necessary to clarify and define the profession. In an analysis of the different professionalizing documents (Asociación Estatal de Educación Social, ASEDES, 2007; Asociación Internacional de Educadores Sociales, AIEJI, 2011; Colexio Profesional de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, CEESG, 2018) we have found few direct allusions to intervention in the field of gerontology and scarcer in the field of care for people with AD and MCD. It is in the document Functions of social educators by areas of action (CEESG, 2018) in which it is explicitly alluded to, among the functions related to gerontology, to "intervention with people with dementia".

Although for some years the intervention of SE professionals has been verified in the field of care for people with cognitive impairment or their families (Seijo, 2009; Perez, 2014; Garcia Mateos et al, 2014; Gimenez & Habib, 2015), however, we do not know in detail their professional work in this field. What is evident is the absence of specific publications on this subject in the main databases. In this sense, in a parameterized search that we have carried out in the bibliographic databases Medline,

Psycinfo, Scopus, WOS and ERIC in the period between January 2000 and January 2022 using the terms "older people", "gerontology", "major neurocognitive disorder" and "social education" or "social educator", we have found that the first terms account for the largest number of references. Even the terms "social education" and "social educator" bring together a relatively important number of scientific publications. However, when we cross the terms "older adults", "gerontology" or "major neurocognitive disorder" with "social education" and "social educator", the number of bibliographic references is significantly reduced, being practically absent those that, specifically, refer to the professional work of social educators, and not identifying any that specifically alludes to the intervention of social educators aimed at people affected by AD or another TNM.

The socio-educational intervention developed by the SE can and should play an important role in the development of the active ageing (Martínez et al., 2016; Buedo-Guirado et al., 2017). However, it is necessary to increase the visibility of its practices and intervention strategies by contributing to disseminate the professional work of the SE, in the field of gerontology (Muñoz, et al., 2020) and more specifically, in the care of people affected by AD or other MND (AD-MND). In this context, the present study aims to describe and analyze the socio-educational intervention performed by SE professionals with people affected by AD-MND. Additionally, in order to contribute to this objective, we have analyzed the degree of labor insertion of social educators in the general gerontological field and in the specific field of care for people affected by AD or another TNM. Additionally, in order to contribute to this objective, we have analyzed the degree of labor insertion of social educators in the general gerontological field and in the specific field of care for people affected by AD or another TNM.

## 1. Methodology

In the present study, it responds to a descriptive, cross-sectional observational design, with mixed methodology. On the one hand, the qualitative research techniques Delphi (López Gómez, 2018) were used, whose purpose is to arouse the degree of consensus among experts in the subject matter of the research, in our case the analysis of the socio-educational intervention carried out by social educators with people affected by AD-MND. The forecast of the expert panel is obtained through successive consultations, also called rounds, through structured questionnaires with multiple choice proposals and/or open questions.

The provisional results of each round are analyzed and returned to each expert for further reconsideration and/or development in successive rounds of consultation, until a consensus is reached.

In addition, with a more quantitative approach, a survey analyzed the professional insertion of ES in the gerontological field and in the care of people affected by AD or other TNM. For this last group, questions related to their professional profile and their training needs and demands in relation to this area of intervention were also analyzed.

Finally, from all the information collected and analyzed, an analysis of the Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats was carried out, using a SWOT matrix.

### ***Instrument and procedure***

Prior to the selection of the panel of experts, it was necessary to identify which gerontological devices in Galicia had the professional figure of Social Educator and which centers of specific attention to people affected by AD or other TNM. The analysis of the insertion of social education professionals in the field of gerontology was limited to Galicia (region located in the northwest of Spain). For this purpose, were used catalogs provided by the Galician regional administration, the CEESG (College of Social Educators of Galicia) and AFAGA (Federation of Galician Associations of Relatives of Alzheimer's and other Dementia). Once the institutions were identified, all of them were contacted by email, telephone or going directly to the center/entity in which they were asked how many social education professionals they had hired. This allowed us to identify which institutions and the population of SE professionals who were working in this field.

Secondly to analyze the *Professional practice* of working SEs who work with people affected by AD-MND, the Delphi projection method was used. For its selection, an intentional non-probabilistic sampling was chosen (Otzen and Manterola, 2017), which has allowed us to select cases that met the following conditions: having the qualification of social educator, working with people suffering from Alzheimer's disease or another major neurocognitive disorder, who develop their activity in the autonomous community of Galicia and with a minimum of 5 years of experience in this field. Finally, the panel of experts was configured by 25 participants who had an average age of 34.36 years old ( $S_x = 5.60$ ), with an age range between 25 and 48 years old, being 95.5% female. Most of the experts had a degree in social education (81.8%) and graduates the remaining 18.2%, having obtained the degree between 1997 and 2016. They

carried out their professional work mainly in day centers.

In a first round, a semi-structured ad hoc questionnaire containing information on four blocks: professional profile, socio-educational practice, needs detection and training was administered. Instruments, which were previously submitted to a content validation by six experts, which evaluated four criteria, using a scale with a five-point Likert-type response format (from 1, strongly disagree, to 5, totally agree): 1) Representativeness of the contents evaluated; 2) Clarity of the issues raised; 3) Response format and length; 4) Overall assessment. The judges were consistent in their assessments, giving high scores (ranging between values 4 and 5 in all the criteria evaluated, with the sole exception of the item related to the length of the questionnaire, which obtained a score slightly higher than 3, which forced us to eliminate two of the questions that were in the initial version. Kendall's concordance coefficient was adequate ( $W6 = .76$ ,  $p = .016$ ). After validation, the panel of experts was consulted in three rounds (opinions, partial conclusions, final report) using email and the Google Drive repository.

The participation of the experts was carried out on a voluntary basis and always guaranteeing their anonymity. In addition, the entire research process was conducted in accordance with the ethical and procedural standards governing the Helsinki Protocol for research involving human subjects.

The study was approved by the Ethics Committee of the Doctoral Program in Educational and Behavioural Sciences of the University of Vigo (CE-DCEC-UVIGO-2018-02-23-6462). This authorization guarantees that the study complies with the ethical principles included in the Declaration of Helsinki, for studies with human beings.

### ***Data analysis***

First, a quantitative analysis was performed to determine, on the one hand, the number of social education professionals inserted into the field of gerontology and, specifically, for those who provide services to people affected with AD-MND, and, on the other hand, in the answers obtained from the questionnaires to analyze issues related to professional practice and other sociodemographic aspects, using statistics of central tendency and dispersion, and an analysis of frequencies and percentages using the SPSS program.

The qualitative analysis was applied to analyze the answers to the open-ended questions in the questionnaires administered to the professionals; a content analysis was made, which allowed us to develop a categorial system (inductive-deductive)

to describe the intervention of the SE in this field, using manual descriptive matrices, supported by the Excel program. Individually, each of the researchers elaborated a first categorization that was agreed upon in a joint meeting (triangulation of perspectives), leading to the final categorization of the results. The content analysis gave rise to different levels of classification –first, second and third order, based on a naturalistic conception of the information obtained, following the guidelines of Bardin (1986) of completeness, exclusivity, semi-induction, and relevance of the category. In support of the results report, different illustrative extracts are included, identified by gender (H or M) and participant number (from 1 to 25 in subscript), their age and the line numbers of the results document.

## 2. Results

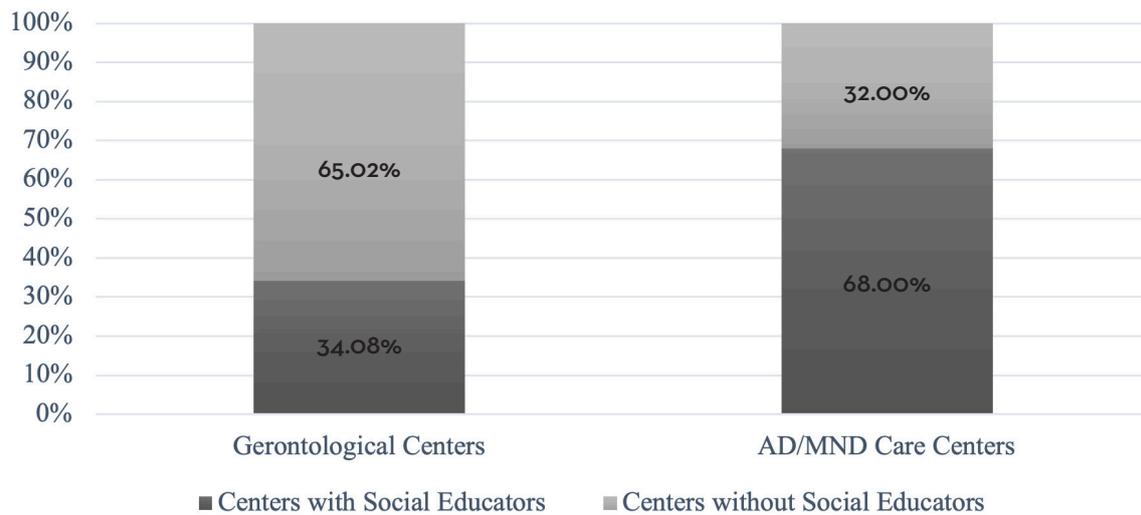
### *Professional Insertion*

Prior to the characterization of the professional practice of social educators in care centers for

people suffering from AD-MND, we will briefly present the results of their labor insertion in the gerontological field, first from a generalist perspective and then focus on the specific centers of attention to this group.

We identified 593 active institutions providing services in the field of care for the older adults (day centers, residences, and community housing), of which 202 (34.08%) they reported having at least one social educator among their staff (figure 1) – mostly with a contract as a social educator and in some cases as a sociocultural animator. In this type of places, although they are not specific centers for the treatment of dementia and Alzheimer's, people with moderate or severe cognitive impairment are mainly treated.

On the other hand, of all gerontological care centers, 50 care ones were identified for people affected by AD-MND. These resources are classified into: day, therapeutic centers and therapeutic units. In 34 of them (68%) they had hired at least one professional with the category of social educator (Figure 1).



**Figure 1. Level of insertion of graduates in Social Education.**

Among these professionals, 77.3% had an indefinite contract; regarding dedication, 72.7% were hired full-time, 22.7% part-time and 4.6% worked hourly.

### *Professional Practice*

The professional activity of social educators was organized into four primary categories (Table 1), which correspond to the target population of their intervention: i) People with AD-MND; (ii) Family members/primary caregivers; (iii) Professionals or future professionals in the field; and (iv) Socio-Community environment. From these primary categories were established categories of second (areas of intervention) and third order. The latter

correspond to activities and are directly indicated in the description of the areas of intervention.

### *Actions directed at Persons with AD-MND*

The actions and services of attention to people with AD is conditioned, in the first place, by their level of cognitive impairment and dependence.

“... one of the difficulties encountered is to adapt to the abilities and personal circumstances of each user, since each one has a different progression of the disease and are in very different stages” (M<sub>13</sub>, 32, 2203-2205).

**Table 1. SE functions in the field of intervention of the AD or other MND.  
 First-and second-order categories**

<b>First-order categories</b> <i>Addressees of assistance</i>	<b>Second-order categories</b> <i>Areas of intervention</i>
– People with AD or other MND	– Cognitive stimulation area – Functional and motor area – Social interaction area – Ergotherapy/Laborterapia – Dramatic-musical area – Evaluation, planning and management activities
– Primary family members/caregivers	– Evaluation, information and advice-guidance – Training area – Recreational-social area
– Professionals or future professionals in the field	– Training area – Coordination – Management
– Socio-Community environment	– Interventions aimed at the prevention of cognitive decline and health promotion – Training, awareness-raising and dissemination actions

In the mild phases of the disease, users are treated in centers or therapeutic units, and when the affectation is greater, they are referred to specific day centers. This makes an important difference with residential centers, where activities are adapted, but not the services. The general purpose of the interventions of social educators, in any of the phases, is aimed at acting on the preserved capacities of individuals, with the intention of rehabilitating them, maintaining them and/or slowing the progression of functional and cognitive impairment, trying to make the person remain as integrated in their environment and socially connected.

“... we intervene trying to adapt to the tastes, preferences and capabilities of users with the aim of stimulating their current capabilities... so that they can continue to carry out those daily and leisure activities that are significant to them” (M<sub>2</sub>, 38, 227-229).

The intervention designed in the different therapeutic resources is focused from a comprehensive care model, considering the Individual Care Plan (ICP), acting, in different areas, in collaboration with other professionals.

“... both the interventions and the activities associated with them are programmed by a team of different professionals” (M<sub>3</sub>, 45, 431-432).

The areas of intervention in which the SE professionals consulted focus their activity, have been grouped into categories attending to the areas preferably involved: cognitive, functional, and social. In addition, two more have been added for simultaneously involving different areas (ergotherapy/labor therapy and dramatic-musical)

and a last one called “evaluation, planning and management”.

- *Area of cognitive functioning*

In order to stimulate cognitive abilities, different techniques are used. They stand out, by its recurrence therapies of orientation to the reality, reminiscence or those directed in a specific way to rehabilitate/stimulate some cognitive function. They use both physical and tangible stimuli (chips or games) as well as virtual (computer programs such as Smart-brain or Grador), or verbal communication.

- *Functional and Motor Area*

The intervention is aimed at maintaining the functioning and autonomy of people, in their motor capacities, linked to activities of daily living, personal care, independence in the home, as well as those related to the occupation of free time and social participation. To do this, social educators resort to activities that involve body movement, such as gerontogymnastics, psychomotricity, cenesthesia and proprioceptive stimulation, graphomotor, sensory games, relaxation/meditation, assisted ambulation or walks.

“... among its objectives is to promote mobility, strengthen muscles and joint functionality, work fine motor skills... and to maintain maximum independence for the performance of the basic activities of the daily round...” (M<sub>6</sub>, 37, 1051-1053).

- *Area of social interaction*

Also called socio-cultural or leisure activities. Activities with a preferably socializing character

are included that aim to break with the daily routine, amuse and/or stimulate participation, enhancing social interaction, connection with the environment and emotional well-being.

They highlight, on the one hand, those developed in the center itself, such as celebrations of specific dates (festivities, ephemeris, anniversaries...), playful or traditional games, board games, dynamics, thematic conversations...

“... it is about carrying out activities that are truly meaningful, taking into account the interests of each person...” (M<sub>9</sub>, 37, 1521-1522).

And, on the other hand, activities that involve a relationship with the environment, such as celebrations, parties, intergenerational activities, attendance at community activities, outings, excursions or talks that are given by people outside the center.

“... We are currently developing an intergenerational program with early childhood education centers... with which we try to teach children what Alzheimer’s disease is... and how to treat people with the disease” (M<sub>17</sub>, 34, 2951-1055).

- *Ergotherapy/Laborterapia*

Known as occupational activities, they seek to maintain, develop, or enhance cognitive, physical, and social abilities, and not only entertainment or occupation of time, with the main objective of slowing down physical and cognitive decline and social isolation.

The proposal of activities in this category is broad and has been grouped into three subcategories: i) Plastic Arts, such as painting, modeling, decoration, crafts... ii) Occupational dynamic activities, more linked with productive activities, such as horticulture, gardening, cooking workshops, recycling... and, iii) Animal-assisted activities (equine therapy and canine therapy).

- *Dramatic-musical area*

Social educators use scenic-theatrical or musical elements, in order to foster interpersonal relationships, in addition to acting on cognitive, emotional, and motor skills. Through body expression, dance, singing, dramatizations, tales, and legends... it facilitates expression and communication, acts on memory and language, mobility and enhances the evocation of emotions, which allows to increase the level of emotional well-being, attention, and concentration, as well as motivation and participation of users.

- *Evaluation, planning and management*

They are actions of an organizational nature, which do not provoke a direct action on people, although they are necessary for the good development of direct activities and for an individualized attention centered on the person (ACP).

Among them, we can mention, the participation in the elaboration of the ICP, the detection of tastes and interests of each user, the programming of activities, their evaluation and registration, team meetings, home visits, the elaboration of projects, multidisciplinary evaluations, or the search for resources to be financed.

“... in addition to direct intervention activities, we carry out planning and evaluation tasks of projects, activities, workshops...” (M<sub>22</sub>, 31, 3862-3863).

It is noteworthy that, in the opinion of the SE professionals consulted the activities that provide the greatest benefits for users are cognitive stimulation (especially reminiscence and orientation to reality), musical activities, games, psychomotricity, workshops/crafts and intergenerational activities. Likewise, they consider that the main difficulties encountered in their professional practice are related to disruptive behaviors and progressive cognitive and functional impairment of users.

“... we encounter the difficulties of the progression of the disease that, often, make it difficult to follow up the workshops and activities, until a phase in which only sensory stimulation can be worked...” (M<sub>13</sub>, 32, 2250-2253).

In addition, they consider that their interventions may be limited by the scarcity of resources (material, human or technical), such as the lack of multisensory rooms or specialized equipment for sensory stimulation; the high ratio of groups that prevents individualized attention.

Finally, professionals feel that another obstacle to their practice is ignorance of their profession, both by employers and by society.

### ***Actions aimed at family members/primary caregivers***

More specifically, from the SE, they intervene in three areas:

- *Area of evaluation, information, and advice-orientation*

These are actions specific to this area: personalized information and support during pre-admission, admission (reception) and stay in the center

(operation, access requirements, visits); orientations and reports on community resources, aids (technical, economic) and activities; advice related to the evolution of the disease; coping with the disease, adaptation to the different phases, establishment of standards, self-care and family respite...; educational advice during the phases of proximity to death...

- *Training area*

Through various training actions (courses, workshops, talks...) they try to improve knowledge about aspects related to pathology, care and how to face the challenges in the different phases of the disease. In addition to courses and workshops, they incorporate more innovative activities such as family schools or good practice tutorials.

On the other hand, they also propose actions aimed at the well-being of the main informal caregivers, around the prevention of burnout, or through self-help strategies and/or encouraging participation in mutual aid groups.

- *Playful-social area*

Located in this area, with a purpose of entertainment, respite and social or relational interaction, activities such as dances, parties and celebrations, contests (pastries, murals...), coexistence activities with their own relatives (snacks, intergenerational activities), outings or trips, or mindfulness and yoga activities are planned.

The social educators identify a series of difficulties associated with working with family members, among which are: the lack of involvement with the center; ignorance and acceptance of the disease; difficulties in reconciling family and center; physical and psychological overload; feelings of guilt for the institutionalization of their family member or lack of community resources.

“... difficulties in understanding the disease, especially in spouses, due to age, socially acquired roles... in addition to problems of conciliation that prevents him from attending the center, as well as complaints of overload of the caregivers” (M<sub>6</sub>, 37, 1051-1053).

### ***Actions aimed at professionals or future professionals in the field***

The intervention of social educators aimed at this group focuses fundamentally on three areas of action.

- *Training area*

Social educators are involved in the design and implementation of specialized training actions,

aimed at professionals of the socio-health branch, both internal (workers of the institution itself) and external (professionals from other centers or future professionals). This training can be face-to-face or telematics.

In addition, they participate in the preparation of manuals and specialized reference guides for professionals, tutor internships of personnel in training (with special attention to SE students) and carry out the detection of training needs.

- *Coordination*

The intervention with people affected by AD or another MND usually requires collaboration with other professionals or with other care devices, for the follow-up of cases, for the joint elaboration of guidelines for the intervention or for the adaptation of activities to the prescriptions of physical or cognitive rehabilitation.

- *Management*

It is specified in the direction, selection and management of human resources, in actions of a care nature, direction of the center, or in informative actions of the socio-educational intervention that they carry out.

### ***Actions aimed at the Community environment***

They are interventions that are aimed at the whole community or a specific group of it. SE professionals are especially involved in two major groups of activities in this area.

- *Interventions aimed at the prevention of cognitive decline and health promotion*

Aimed at a specific group of the population, usually over 50 years old, who present or not cognitive impairment. They are constituted as preventive programs that, under different denominations, such as “active aging”, “cultivates the mind”, “prevention and promotion of health”, aim to educate for a healthy aging and with the highest possible level of autonomy.

- *Training, awareness-raising and dissemination actions*

Includes informative talks, commemorative events (such as World Alzheimer’s Day) or other activities that allow to disseminate the services provided by the institutions in which they work, the knowledge of the disease, awareness-raising activities in schools (e.g. the grandmother needs kisses), film cycles (e.g. Wrinkles), intergenerational

activities, social and/or charity dinners or other leisure activities.

"... an important intervention of our profession is the community, to continue to feel an active part of our community..." (M<sub>3</sub>, 45, 507-508).

### Training

The majority of professionals refer that the training obtained after completing the degree in SE did not enable them to intervene with this group. To complete their training, they made use of other complementary ways such as masters and postgraduates, specific courses, congresses, exchange of experiences with other professionals, visits to other centers or through readings/consultation of manuals.

"... in social education I had subjects focused on older people, but with very little relation to Alzheimer's disease and what we saw was very impractical..." (M<sub>11</sub>, 33, 1902-1903).

### SWOT Matrix: Social Education and intervention with people affected by AD-MND

The information obtained through the different data sources was turned into a SWOT matrix (Table 2), synthesizing the most relevant results. This analysis has allowed us to diagnose the current state of the socio-educational intervention carried out by SE professionals aimed at people affected by AD-MND.

Table 2. DAFO matrix. Socio-educational intervention of educators in the context of intervention with people affected by AD or other MND	
INTERNAL FACTORS	EXTERNAL FACTORS
Strengths	Opportunities
<ul style="list-style-type: none"> <li>Title that provides theoretical and practical knowledge about the socio-educational intervention (social skills, teamwork, social pedagogy, group dynamics, sociocultural animation ...) useful to intervene in this field.</li> <li>Undergraduate training includes, in many universities, specific subject/s on gerontology and geriatrics.</li> <li>Existence of Professional Associations of Educators and Social Educators in different points of the national scope that defends the profession and elaborates professionalizing documents.</li> <li>Public and private institutions have incorporated ES professionals among the professional profiles of gerontological centers.</li> <li>Existence of professional references in the field of intervention with people affected by AD or another MND.</li> <li>Diversity of actions in different areas of intervention and with different groups.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>The new conception of health intervention conceives this from a holistic biopsychosocial perspective.</li> <li>Increase in the elderly population and, therefore, also in neurodegenerative diseases.</li> <li>Emergence of new paradigms or models of intervention (e.g. Active aging) on which to base the intervention from the ES, as an instrument to improve the quality of life.</li> <li>Incorporation of social educators in the elaboration of the Individual Care Plans.</li> <li>Growth of care devices specialized in the care of elderly people and with degenerative disorders.</li> <li>New alternatives to increase postgraduate training in this field.</li> <li>Social demand of the figure of the ES.</li> </ul>
Weaknesses	Threats
<ul style="list-style-type: none"> <li>Low presence in the academic curriculum of subjects related to socio-educational intervention with people affected by AD or other NM.</li> <li>Lack of clear definition of the functions to be performed by social educators in gerontological centers and institutions.</li> <li>Absence of labor regulation regarding the hiring of social educators in gerontological and specific centers in the field of AD or other MND.</li> <li>Lack of research habit and a solid body of scientific documentation derived from it, as well as a transfer strategy for the dissemination of knowledge and the visibility of good practices.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existence of other professional figures who carry out socio-educational interventions in this field at a lower cost to the employer (sociocultural animator, social integrator...) which can lead to professional intrusion.</li> <li>Lack of knowledge and lack of recognition of the roles played by social educators by the employer institutions, and/or those responsible for social policies and/or the population.</li> <li>Prevalence of care to the detriment of socio-educational in the intervention with people with AD.</li> <li>The current economic and health crisis is accompanied by cuts in the social area, which implies less supply of employment and restrictions on socio-educational action.</li> </ul>

### 3. Discussion and conclusions

The consequences of AD-MND go beyond the patient's immediate environment to become a problem that transcends the strictly biomedical, with serious social, economic and health repercussions

(WHO, 2017), requiring a multidisciplinary vision (Zucchella et al., 2018), especially with a psychosocial approach (Waldorff et al., 2012). In this context, in recent years there has been a growing demand for socio-educational intervention, making social educators a key element in the attention to

this group. Its intervention is wide and varied and is aimed at those suffering from AD-MND, as well as families, other professionals or the community itself. These professionals, according to this study, propose actions in which music, theatre, games, physical activity, intervention with animals, cognitive stimulation or intergenerational activities, are references of their daily tasks.

Based on the information collected we have made a diagnosis that identifies the facilitating elements and obstacles for the intervention developed from the SE in the field of care for people affected by AD-MND.

### **Facilitating elements**

The academic training is one of the variables that most affects the processes of professionalization. The approval of the university degree of SE meant a social, labor, and economic recognition of the profession, allowing the creation of professional associations oriented to organizational aspects and to the defense and development of the profession. The non-specialized training option, adopted in Spain, has integrated into a single degree, professionals from different fields of intervention (Pérez de Guzmán et al., 2020), enabling graduates in SE to acquire generic theoretical and practical knowledge of great relevance for geragogic intervention and for which students express a growing interest (Dapía et al., 2017).

The generalist training model adopted, opens possibilities for intervention in a variety of areas (March et al., 2016) and can be considered “as one of the opportunities offered by the profession and that favors the search for new sources of employment and incorporation into the labor market” (Eslava et al., 2018a, p. 59). One of the market niches, as has been found, that social educators have explored for their labor integration, has been the attention to people with AD-MND; an area of intervention that could be defined as heterogeneous, both by the areas attended and activities carried out, and by the plurality of recipients with whom they intervene (patients, relatives, professionals, community). As has happened in other areas, the construction and development of the SE profession has occurred through the good work of their professional practice (Losada et al., 2015).

On the other hand, the conception of health focused from a biopsychosocial perspective, together with the emergence of new paradigms such as “active aging” make it possible to approach ageing as a stage of life in which older people have the necessary conditions to guarantee health and safety, which allows them to continue developing a full life (Walker & Zaidi, 2019).

Aging healthy and actively implies, also, having satisfactory social networks that enable effective and meaningful participation in the community, as fundamental elements to achieve a good quality of life and satisfaction with aging itself. This model provides new opportunities for SE professionals, among other disciplines, to develop their socio-educational intervention (Bermejo, 2016), contributing to this new way of understanding and conceptualizing the aging process, and to moving from a care model to a more integral approach (Echenique, 2009).

The phenomenon of population aging implies a significant increase in neurodegenerative pathologies (Garré-Olmo, 2018), which has led in recent decades to a growing implementation of specialized care centers aimed at people with AD-MND. They are care devices that adopt multidisciplinary intervention approaches, enabling opportunities for SE professionals (Buedo-Guirado et al., 2017). The hiring of social educators in the private, public and third sectors is facilitated by their versatility and ability to adapt to social changes and new areas of intervention (Serdio, 2015; March et al., 2016), heterogeneous and complex such as care for people affected by AD-MND.

### **Barriers**

The generalist and versatile approach of the university degree of SE generates training deficiencies that are perceived in the professional practice; there is a lack of practices, and, above all, specific training aimed at the different areas of intervention and/or specific groups (Álvarez Fernández, 2017; Eslava et al., 2018a,b). To remedy these shortcomings, they turn to continuing training, enabling them to adapt to new emerging needs (Eslava et al., 2018b).

Although since the end of the last century new paradigms have been emerging (Engel, 1978) and new ways of conceptualizing gerontological intervention as the ACP model (Martínez Rodríguez, 2017; Martínez et al., 2016), still the intervention in the socio-health field has not been detached from the care model; this model reduces the possibilities for socio-educational intervention (Echenique, 2009) and turns the active aging model into a theoretical reference, not always present in gerontological care practices (Bermejo, 2016; Buedo-Guirado et al., 2017).

On the other hand, although we have found that there is a high percentage of specialized care centers for AD-MND that have social educators, it is not something extended to all of them, because their incorporation is not regulated in the labor market, nor is it included in the current labor

agreements. We agree with Muñoz Galiano (2008, p. 431) when he states that “the professional practice of social educators in general and with older people in particular depends to a large extent on normative regulation, on social policies (...) and on the quality of the training received”.

In addition, there is still a social ignorance of the figure of the social educator, even on the part of employers, about what functions these professionals exercise and about the delimitation their specific functions, compared to other professionals (Álvarez-Fernández, 2017; Eslava et al., 2018a). At the same time, ignorance, and the lack of clear regulation cause other graduates in the field of socio-educational intervention with a lower level of training/training to develop activities that exceed their qualifications and invade the competences of social educators, which evidence professional intrusion (Buedo-Guirado et al., 2018).

The difficulty involved in working with people affected by an MND –comprehension difficulties, progressive functional deterioration, disruptive disorders...–, make it necessary to be permanently adapting the activities to the changing needs of the users, adding complexity to the socio-educational intervention (Giménez Gualdo & Habib Allah, 2015). To all this, we must add the precariousness of aid resources and the difficulties involved for families to assume care (Esandi & Canga-Armayor, 2011).

Finally, although it has not been a subject analyzed in this study, it is detected that the SE

needs, for its development, to promote research and knowledge transfer actions, necessary for its visibility and consolidation in this professional field (Morales & Sánchez, 2012; Muñoz et al., 2020; Sánchez-Santamaría et al., 2012).

This study is original in that it makes visible and contributes to the professionalization of social educators in the field of care for those affected by AD-MND, however, it has certain limitations. Firstly, the small sample size, although the participants represent more than 70% of the total number of SE professionals who are currently working in Galicia. Secondly, having focused only on one autonomous community reduces the level of generalization, and it is advisable to extend this study to other communities and/or to the international context.

The data from this study are useful to guide the professional practice of social educators in the field of intervention with people affected by major neurocognitive disorders and contribute to increase the body of information available in a clearly deficient area.

In conclusion, it can be said that graduates in social education have been able to detect as a niche of employment the care of old people and, in particular, people affected by AD or another MND and integrate professionally into this field, although they face great challenges in which the collaboration of different participants is necessary: Administration, university, professional associations and business world.

## Bibliographic references

- Álvarez Fernández, A. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia* [Doctoral Thesis, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional UAM. <http://hdl.handle.net/10486/678291>
- Alzheimer's Disease International (ADI) (2018). *World Alzheimer Report 2018. The state of the art of dementia research: New frontiers*. Alzheimer's Disease International. <https://www.alzint.org/u/WorldAlzheimerReport2018.pdf>
- Alzheimer's Association (2020). Alzheimer's disease facts and figures. *Alzheimer's Dement*, 16, 391-460. <https://doi.org/10.1002/alz.12068>
- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) (2007). *Documentos profesionalizadores: definición de educación social. Código deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social*. Asociación Estatal de Educación Social. <https://bit.ly/3yB6Piq>
- Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) (2011). Presentación al Marco conceptual de las Funciones y Competencias del Educador/a Social. *Revista de Educación Social*, 13, 1-20. [https://www.eduso.net/res/pdf/13/mar\\_conc\\_res\\_13.pdf](https://www.eduso.net/res/pdf/13/mar_conc_res_13.pdf)
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido [Content analysis]*. Akal.
- Belchí Romero, G. (2018). *Necesidad y funciones del profesional de la educación social en los centros sociales de personas mayores. Una figura tan importante como ignorada*. [Doctoral Thesis, Universidad de Murcia]. Repositorio institucional Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/58380>
- Bermejo, L. (2016). Reeducarse para conseguir una vida autorrealizada de calidad. *Boletín del Programa Iberoamericana de Cooperación sobre Adultos Mayores*, 11(6). <https://bit.ly/3ZGAYbH>

- Buedo-Guirado, C., Rubio, L., Aranda, L., & Dumitrache, C. G. (2017). Promoción del envejecimiento activo en la atención gerontológica: el papel de la educación social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 185-194. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v2.1090>
- Buedo-Guirado, C., Rubio, L., & Romero-Coronado, J. (2018). La inclusión de la Educación Social en la intervención sociocultural en las residencias de mayores. Propuesta para la modificación del marco regulador. *Revista de Educación Social*, 27, 221-235. <https://bit.ly/3JzN6FP>
- Colexio Profesional de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG) (2018). *Funcións das educadoras e educadores sociais por ámbitos de actuación*. Santiago de Compostela: Deputación da Coruña/CEESG. [bit.ly/3l4u8xZ](http://bit.ly/3l4u8xZ)
- Dapía, M., Failde, J. M., & Fernández, M. R. (2017). Los/as estudiantes de educación social y trabajo social ante la atención a personas mayores: Intereses profesionales. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7, 28-30. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.2285>
- Echenique, M. (2009). *Guía para la orientación laboral de colectivos vulnerables*. Cruz Roja Española.
- Engel, G.L. (1978). The biopsychosocial model and the education of health professionals. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 21(310), 169-187. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1978.tb22070.x>
- Esandi, N., & Canga-Armayor, A. (2011). Familia cuidadora y enfermedad de Alzheimer: una revisión bibliográfica. *Gerokomos*, 22(2), 56-61. <https://scielo.isciii.es/pdf/geroko/v22n2/comunicacion1.pdf>
- Eslava, M. D., González, I., & de León, C. (2018a). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 53-76. <https://doi.org/10.14201/eks20181915376>
- Eslava, M. D., González, I., & de León, C. (2018b). Análisis de las dificultades manifestadas para el desempeño profesional de la educación social ¿Qué formación hemos recibido? *Educación Social Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 59-82. <http://bit.ly/3mDuwni>
- García Mateos, F., González Ingelmo, M. E., & Haro Ruiz, A. (2014). Programa de Educación Social-Familiar y de atención al cuidador principal de una persona con demencia del Centro de Referencia Estatal de Alzheimer y otras demencias del Imserso en Salamanca. *RES: Revista de Educación Social*, 18. [http://www.eduso.net/res/pdf/18/ex29\\_res\\_18.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/18/ex29_res_18.pdf)
- Garre-Olmo, J. (2018). Epidemiología de la enfermedad de Alzheimer y otras demencias. *Revista de Neurología*, 66(11), 377-386. <https://doi.org/10.33588/rn.6611.2017519>
- Giménez, A. M., & Habid, M. C. (2015). Estimulación de la memoria en ancianos con Alzheimer: experiencia desde el Prácticum de Educación Social. *RES, Revista de Educación Social*, 21, 257-275. [https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/estimemo\\_res\\_21.pdf](https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/estimemo_res_21.pdf)
- Giménez Gualdo, A. M., & Habib Allah, M. C. (2015). Estimulación de la memoria en ancianos con Alzhéimer: Experiencia desde el Prácticum de Educación Social. *Revista de Educación Social*, 21. <https://bit.ly/3ywR5N4>
- INE (2020). *Demografía y población. Indicadores de estructura de la población*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=9683yL=0>
- López Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20169>
- Losada, L., Muñoz, J. M., & Espiñeira-Bellón, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76. <http://hdl.handle.net/2183/16891>
- March, M., Orte, C., & Ballester, LL. (2016). La pedagogía social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 45-82. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2016.27.06](https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.06)
- Martínez, S., Escarbajal, A., & Salmerón, J. A. (2016). El educador social en los centros para personas mayores. Respuestas socioeducativas para una nueva generación de mayores. *Educación*, 52(2), 451-467. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.717>
- Martínez Rodríguez, T. (2017). Evaluación de los servicios gerontológicos: un nuevo modelo basado en la Atención Centrada en la Persona. *Revista Argentina de Gerontología y Geriátrica*, 31(3), 83-89. <https://bit.ly/3ZK5PnQ>
- Morales, S., & Sánchez, J. (2012). Una experiencia docente sobre aprender a investigar en educación social: diseño y desarrollo de proyectos de investigación socioeducativa. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(1), 181-204. <http://bit.ly/3yz7Lne>
- Muñoz Galiano, I. M. (2008). *Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias*. [Doctoral Thesis]. Editorial de la Universidad de Granada.
- Muñoz, I. M., Cobo, A. Bahamonde, C., & Torres, G. (2020). Análisis bibliométrico sobre la educación social con personas mayores. *Información Tecnológica*, 31(4), 199-210. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400199>
- Niu, H., Álvarez-Álvarez, I., Guillén-Grima, F., & Aguinaga-Ontoso, I. (2017). Prevalencia e incidencia de la enfermedad de Alzheimer en Europa: metaanálisis. *Neurología*, 32(8), 523-532. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2016.02.016>
- Pérez, B. (2014). ¿El Futuro de los Recuerdos? Estimulación cognitiva No Farmacológica con el apoyo de las TIC para enfermos de Alzheimer y otras demencias. En J. L. Hernández Huerta (Coor). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias* (pp. 93-104). FahrenHouse, Colección Ágora, n. 1. Serie Educación, n.1.

- Pérez de Guzmán, V., Trujillo Herrera, J. F., & Bas Peña, E. (2020). La educación social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 632-658. <https://doi.org/10.21501/22161201.3095>
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1420>
- Sánchez-Santamaría, J., Ramos-Pardo, F. J., Sánchez-Antolín, P., & Blanco-García, M. (2012). Impacto, difusión y conocimiento de la investigación en pedagogía social: un estudio cuantitativo en bases de datos internacionales. In S. Morales, J. Lirio, & R. M. Ytarte (Coords.) *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social* (pp. 57-68). Nau llibres.
- Seijo, P. (2009). A educación social na atención do Alzheimer e outras demencias. In M. H. Zapico et al. (Coord). *O Alzheimer e outras demencias en Galicia: unha visión interdisciplinaria* (pp. 73-88). Toxosoutos.
- Serdio, C. (2015). Educación y envejecimiento: Una relación dinámica y en constante transformación. *Educación XX1*, 18(2), 237-255. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14603>
- United Nations (2019). *World Population Prospects*. Department of Economic and Social Affairs, Population Dynamics. <https://population.un.org/wpp/>
- Waldorff, F. B., Buss, D. V., Eckermann, A., Rasmussen, M. L. H., Keiding, N., Rishøj, S., Siersma, V., Sørensen, J., Sørensen, L. V., Vogel, A., & Waldemar, G. (2012). Efficacy of psychosocial intervention in patients with mild Alzheimer's disease: the multicentre, rater blinded, randomised Danish Alzheimer Intervention Study (DAISY). *British Medical Journal*, 345, e4693. <https://doi.org/10.1136/bmj.e4693>
- Walker, A., & Zaidi, A. (2019). Strategies of Active Ageing in Europe. In A. Walker (Ed.), *The Future of Ageing in Europe. Making an Asset of Longevity* (pp 29-52). Singapore: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1417-9>
- WHO (2017). *Global action plan on the public health response to dementia, 2017-2025*. World Health Organization. <https://bit.ly/403jJRP>
- Zucchella, C., Sinfiorani, E., Tamburin, S., Federico, A., Mantovani, E., Bernini, S., Casale, R., & Bartolo, M. (2018). The multidisciplinary approach to Alzheimer's disease and dementia. A narrative review of non-pharmacological treatment. *Frontiers in Neurology*, 9, 1058. <https://doi.org/10.3389/fneur.2018.01058>

## HOW TO CITE THE ARTICLE

Dapía, M., Failde, J. M., Ruíz, L., & Vázquez-Vázquez, M. A. (2023). Emerging areas in social education: socio-educational intervention with people affected by alzheimer's disease or another major neurocognitive disorders. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43 133-146. DOI:10.7179/PSRI\_2023.43.09

## AUTHOR'S ADDRESS

**María D. Dapía Conde.** [ddapia@uvigo.es](mailto:ddapia@uvigo.es)

**José María Failde Garrido.** [jfailde@uvigo.es](mailto:jfailde@uvigo.es)

**Laura Ruiz Soriano.** [ruizsoranolaura@hotmail.com](mailto:ruizsoranolaura@hotmail.com)

**Miguel Ángel Vázquez Vazquez.** [mvazquezv@uvigo.es](mailto:mvazquezv@uvigo.es)

## ACADEMIC PROFILE

### **MARÍA D. DAPÍA CONDE**

<https://orcid.org/0000-0003-1348-2654>

Doctora en Psicopedagogía. Profesora titular de la Universidad de Vigo en el área de Teoría e Historia de la Educación. Docente en la titulación de Educación Social e investigadora en el ámbito de la gerontología social, en temas de ocio, envejecimiento activo y profesionalización de los/as educadores sociales. Secretaria de la Sociedad Gallega de Gerontología y Geriatria.

### **JOSÉ MARÍA FAILDE GARRIDO**

<https://orcid.org/0000-0002-0946-7729>

Doctor en psicología y especialista en Psicología Clínica. Profesor titular de Universidad del Área de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Codirector del programa de doctorado Internacional en Ciencias Sociales y Envejecimiento, en el que participan la Universidad de Oporto, La Universidad de Tras os Montes e Alto Douro, La Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de a Coruña y la Universidad de Vigo. Presidente de la Sociedad Gallega de Gerontología y Geriatria. Pertenece al grupo de investigación Salud, Sexualidad y Genero de la Universidad de Vigo.

### **LAURA RUIZ SORIANO**

<https://orcid.org/0009-0006-0490-5968>

Graduada en Educación Social y doctora en Ciencias de Educación y del Comportamiento. Educadora Social en la Asociación Ourensana de Esclerosis Múltiple, Parkinson y Enfermedades Raras. Investigadora Postdoctoral del grupo de Investigación Salud, Sexualidad y Genero de la Universidad de Vigo.

### **MIGUEL ÁNGEL VÁZQUEZ VAZQUEZ**

<https://orcid.org/0009-0005-9950-0447>

Licenciado en Medicina, especialista en geriatría y doctor en Ciencias de la Educación y el Comportamiento. Director de Caligers, empresa de consultoría especializada en temas de Gerontología y Geriatria. Expresidente de la Sociedad Gallega de Gerontología y Geriatria y profesor Asociado de la Universidad de Vigo, en el área de Psicobiología. Asesor y consultor en temas de Gerontología y Geriatria, con participación a nivel nacional e internacional.

**Dinamización de una performance teatral con estudiantes de educación secundaria para prevenir la violencia micromachista**  
**Dynamisation of a theatrical performance with secondary school students to prevent micro-chauvinism violence**  
**Dinamização de um espectáculo teatral com alunos do ensino secundário para prevenir a violência micromachista**

Yasna PRADENA-GARCÍA, Rocío ANGUITA-MARTÍNEZ  
y Eduardo FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ  
Universidad de Valladolid

Fecha de recepción: 07.IX.2022  
Fecha de revisión: 24.X.2022  
Fecha de aceptación: 02.V.2023

**PALABRAS CLAVE:**

Teatro;  
formación profesional;  
educación secundaria;  
igualdad de género;  
competencia comunicativa

**RESUMEN:** Partiendo de una metodología cualitativa basada en un estudio de casos, este trabajo surge a partir de los datos obtenidos de la dinamización que ha realizado un grupo de 45 estudiantes de Formación Profesional (FP) con un público de estudiantes de educación secundaria (ESO) tras las presentaciones de una performance teatral. Estas dinamizaciones tenían como objetivo facilitar el distanciamiento cognitivo y la recuperación de los conocimientos tácitos que traía consigo dicho público sobre las construcciones sociales de género y, específicamente, las situaciones de violencia. En este contexto, se han descrito y analizado algunas muestras de las aportaciones realizadas por distintos grupos de estudiantes de la ESO para presentar alternativas de mejora en el contenido de la performance teatral. Los resultados permiten concluir que: a) las particulares características de la performance teatral y la dinamización permiten que la juventud se vea representada e interpelada respecto de

**CONTACTO CON LOS AUTORES**

**Yasna Pradena García.** Universidad de Paseo de Belén, 1. Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes. C.P. 47011 Valladolid (Spain). [yasnapatricia.pradena@uva.es](mailto:yasnapatricia.pradena@uva.es).

**FINANCIACIÓN**

Esta investigación ha sido realizada en el marco del proyecto de investigación RTI2018-097144-B-I00 NOMADIS: Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Secundaria del Plan Nacional de I+D+i, del proyecto VA005G19 de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. También, por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León con las ayudas destinadas a la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo. En la orden EDU/556/2019, para el proyecto "La performance o arte de acción para la promoción de la igualdad de género en el ámbito educativo" (VA241-18)

	<p>la violencia micromachista; b) las posibilidades que ofrece el propio espacio teatral como laboratorio de creación ciudadana amplía las competencias espectatoriales y/o comunicativas de las y los adolescentes desde una perspectiva crítica de género; y c) las competencias profesionales del alumnado de FP aumentan en la experiencia de dinamización, a modo de prácticas, al transferir conocimientos vinculados con la igualdad y la educación con perspectiva de género que desarrollará, posteriormente, en su vida laboral.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b> Theatre; vocational training; secondary education; gender equality; communicative competence</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> This work use a qualitative methodology based on a case study, and it arises from the data obtained from the dynamisation carried out by a group of 45 Vocational Training (VET) students with an audience of secondary school students (ESO) after the presentations of a theatrical performance. The aim of these activities was to facilitate cognitive distancing and the recovery of the tacit knowledge that the audience brought with them about the social constructions of gender and, specifically, situations of violence. In this context, some samples of the contributions made by different groups of secondary school students have been described and analysed in order to present alternatives for improving the content of the theatrical performance. The results have allowed us to conclude a) that the particular characteristics of the theatrical performance and the dynamisation allow young people to see themselves represented and challenged with respect to micro-chauvinism violence; b) that the possibilities offered by the theatrical space itself as a laboratory of citizen creation broaden the spectatorial and/or communicative competences of adolescents from a critical gender perspective; and c) that the professional competences of the VET students increase in the dynamisation experience, as an internship, by transferring knowledge linked to equality and education with a gender perspective that they will later develop in their working life.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Teatro; formação profissional; educação secundária; igualdade de género; competência comunicativa</p>	<p><b>RESUMO:</b> Utilizando uma metodologia qualitativa baseada num estudo de caso, este trabalho surge a partir dos dados obtidos na dinamização realizada por um grupo de 45 alunos de Formação Profissional (FP) com uma plateia de alunos do ensino secundário (ESO) após as apresentações de um espectáculo teatral. O objectivo destas actividades era facilitar o distanciamento cognitivo e a recuperação do conhecimento tácito que a audiência trazia consigo sobre as construções sociais de género e, especificamente, sobre situações de violência. Neste contexto, foram descritas e analisadas algumas amostras dos contributos de diferentes grupos de alunos do ensino secundário, a fim de apresentar alternativas para melhorar o conteúdo da representação teatral. Os resultados permitiram-nos concluir a) que as características particulares do espectáculo teatral e a sua dinamização permitem que os jovens se vejam representados e interpelados em relação à violência micromachista; b) que as possibilidades oferecidas pelo próprio espaço teatral como laboratório de criação cidadã ampliam as competências espectatoriais e/ou comunicativas dos adolescentes numa perspectiva crítica de género; e c) que as competências profissionais dos/as alunos/as do EFP aumentam na experiência de dinamização, enquanto estágio, transferindo conhecimentos ligados à igualdade e à educação numa perspectiva de género que desenvolverão mais tarde na sua vida profissional.</p>

## Introducción

### *Normalización cultural de la violencia de género: micromachismos entre jóvenes adolescentes*

Los estereotipos de género han gozado de un importante grado de afianzamiento social. Ya sean originados en el marco de estructuras socio-históricas o sustentados por paradigmas y cosmovisiones de muy diversa índole, lo cierto es que han nutrido buena parte de las explicaciones comunes dadas en lo que concierne a las causas de la violencia de género (Cantera y Blanch, 2010). Las estructuras culturales de género se han convertido en “estereotipos sociales”, esto es, comportamientos inmutables que determinan lo que deben ser y hacer las mujeres y los hombres (Díaz de Greñu y Anguita, 2017).

En este sentido, son amplios los estudios que señalan la creciente normalización de la violencia de género trasladando e imponiendo en las interacciones sociales toda una serie de valores

hegemónicos relacionados con el patriarcado (Ballesteros et al., 2018). Dentro de los trabajos realizados, el foco de estudio parece que también se está centrando en analizar todas esas formas sutiles y cotidianas de dominación masculina, control parental y violencia simbólica o invisible que Bonino (1995) ha denominado micromachismos.

Con este concepto se quiere hacer referencia a todas aquellas prácticas que atentan contra la autonomía personal de las mujeres, casi siempre invisibles y legitimadas por el entorno social (Donoso et al., 2018; García et al., 2018; Román y Faepb, 2017). Si ponemos el foco en la situación actual en España, investigaciones como las desarrolladas por Díaz-Aguado et al., (2021) o Ruiz-Narezo et al., (2021) han constatado la situación actual de la violencia ejercida contra las mujeres adolescentes, las condiciones de riesgo y de protección frente a una violencia que es sufrida de muy diversas formas, y la evolución detectada al compararla con estudios anteriores.

### *Dramatización teatral y promoción de la igualdad de género en escenarios educativos*

La literatura especializada recoge significativas alusiones a las posibilidades de utilizar el teatro aplicado (TA) (García-Huidobro et al., 2021; Motos y Ferrandis, 2015; Nicholson, 2005; Sedano-Solís, 2019) para el desarrollo de propuestas conscientizadoras y representaciones escénicas que asuman una mirada crítica capaz de problematizar y cuestionar la realidad que nos rodea (Neelands, 2007; Freebody y Finneran, 2013).

Algunos trabajos como los desarrollados por Edmiston (2014) o Munday et al., (2016) plantean la posibilidad de utilizar estrategias de dramatización teatral como herramientas de mediación en una educación dialógica y crítica capaz de reconocer los intereses y experiencias vitales del alumnado, generar relaciones horizontales y no jerárquicas y, por último, favorecer el empoderamiento del alumnado al desarrollar su creatividad y la promoción del diálogo participativo. Cuando nos referimos al papel del teatro como elemento de mediación pedagógica lo que queremos resaltar siguiendo a Barron (2006) son las posibilidades de adquirir aprendizajes, habilidades o competencias en el seno de una propuesta educativa caracterizada por la articulación de saberes compartidos, actividades, recursos materiales, condiciones, relaciones e interacciones que son utilizadas por los individuos y los grupos.

Esta asunción del papel del teatro aplicado para favorecer el desarrollo de nuevas miradas que rompan con el modo (patriarcal) en que vemos las cosas y nos vinculamos con ellas, parece ser también un tema recurrente en la investigación del teatro (Gallagher, 2000; O'Connor, 2013). Como señala la propia Gallagher (2011) el teatro aplicado puede convertirse en un dispositivo de investigación capaz de ofrecer otros modos de comunicación, de conducta y de autorrepresentación, en un entorno que reproduce los modos de ser y hacer propios de la masculinidad hegemónica.

## 1. Justificación y objetivos

Considerando el contexto que describimos en el apartado anterior sobre la problemática social de la violencia estructural patriarcal y la importancia que puede tener la incorporación del arte en la educación como metodología de prevención, estimamos que estudios sobre la promoción de la igualdad de género con las y los jóvenes adolescentes son imprescindibles para avanzar hacia sistemas educativos formales que promuevan la igualdad. Es en este ámbito donde comienzan a realizarse análisis de propuestas innovadoras que

incorporan las metodologías teatrales en el ámbito educativo con el objetivo de analizar y comprender situaciones de la vida diaria, fomentando el desarrollo de una ciudadanía más igualitaria e inclusiva, y permitiendo plantear nuevas formas expresivas y reflexivas vinculadas con la transformación de la realidad por medio de la creatividad teatral y la facilitación o mediación del aprendizaje (Motos et al., 2013; Santos, 2017).

De ahí que consideremos pertinente observar los diversos métodos preventivos que se implementan en los ámbitos educativos (ya sean formales o no formales), centrando la mirada en la incorporación del teatro como recurso didáctico y en la pedagogía teatral como forma de sistematización de procesos metodológicos creativos artísticos. En este sentido, el carácter didáctico del teatro aplicado como metodología para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad en el ámbito educativo, parece tener un potencial innovador para generar procesos de concienciación, empoderamiento, comunicación e interacción con el entorno educativo y social (Motos et al., 2019; Pradena-García et al., 2022). Dentro de este marco de trabajo, el objetivo general de la investigación ha sido conocer la potencialidad de las dinámicas y estrategias implementadas durante el desarrollo de una performance teatral para prevenir la violencia micromachista y promover la igualdad con estudiantes de ESO.

Algunos de estos aspectos ya habían sido analizados anteriormente en una serie de estudios que nos han sido útiles a la hora de orientar nuestra investigación: imaginar nuevas realidades con enfoque de género (Boal, 2002; Stahl, 2018); generar dinámicas de educación crítica y dialógica mediadas por el teatro (Taylor, 2019; Villanueva, 2019); crear espacios sociales y educativos no jerárquicos (Enria, 2016); el rol de la educadora o educador como facilitadores del aprendizaje (Motos et al., 2013); promover competencias espectatoriales y favorecer audiencias críticas (Helbo, 2021).

Principalmente, el foco del estudio que presentamos se dirigía a valorar la oportunidad de propuestas basadas en la performance teatral para mejorar las capacidades de diálogo y de crítica en adolescentes, su participación activa y una futura toma de conciencia ciudadana para actuar con perspectiva de género. A partir de ahí, dos eran los objetivos de tipo más específico que buscábamos en nuestra indagación:

1. describir los diversos mecanismos de mediación pedagógica de índole dialógico-participativa utilizados durante la performance teatral, valorando su capacidad para favorecer la reflexión respecto de los conocimientos tácitos de género del alumnado

de Educación Secundaria que acude como público.

2. analizar las formas de enunciación colectiva, creación narrativa e implicación personal del alumnado para transformar la obra teatral y desarrollar una competencia espectral y comunicativa con perspectiva de género.

## 2. Metodología

La investigación se ha desarrollado a partir de un enfoque cualitativo basado en el estudio de casos (Stake, 2005), en tanto propuesta aceptada ampliamente por la comunidad científica internacional por su capacidad para generar evaluaciones de innovaciones educativas desarrolladas en contextos locales, asumiendo una posición interpretativa desde el punto de vista de la investigación que incluya las perspectivas de quienes participan activamente de dichas experiencias.

Partiendo de lo señalado por Flyvbjerg (2004) y Simons (2009) respecto de las fortalezas y ventajas del estudio de casos, pensábamos que su utilización nos permitiría comprender el papel privilegiado que juegan una serie de dinámicas educativas implementadas en el marco de una performance teatral para poder examinar los imaginarios y percepciones del alumnado adolescente en relación con la violencia de género, rescatar sus diferentes puntos de vista y posiciones con respecto del tema, así como la influencia personal que pueden tener la activación de procesos de reflexión crítica mediante el teatro.

### 2.1. Contexto del estudio y unidad de análisis muestral

La experiencia objeto de estudio se ha llevado a cabo en el contexto de un Instituto público de Educación Secundaria de la ciudad de Valladolid en la comunidad de Castilla y León durante el primer trimestre del curso académico 2018/19, concretamente con el alumnado de dos Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional (FP), de Técnico Superior de Animación Sociocultural y Turística (AST) y Promoción de la Igualdad de Género (PIG), en el marco de tres asignaturas diferentes de las dos titulaciones: Habilidades Sociales (2.º curso de PIG), Prevención de la Violencia de Género (1.º curso PIG) e Información Juvenil (2.º curso de AST) con el trabajo conjunto de las tres docentes responsables de las asignaturas.

El grupo de estudiantes que ha participado en este proceso estaba compuesto principalmente por mujeres (85%). La mayoría del estudiantado se

concentraba en el Grado de Formación Profesional de Animación Sociocultural y Turística (55%), en el que a la vez se encontró la mayor cantidad de hombres. El resto del grupo se distribuía entre 1.º y 2.º de Promoción de la Igualdad de Género en el que casi en su totalidad son mujeres, excepto dos hombres matriculados uno en el grupo de 1.º y otro en 2.º. Un 42% de las y los integrantes del grupo tenían edades entre 21 y 25 años, le sigue el grupo de 19 años (25%) y el resto que se distribuye entre las edades de 26 y 30 años.

La performance teatral fue presentada a una audiencia de estudiantes pertenecientes a distintos Institutos Públicos de Educación Secundaria (ESO), en cinco centros cívicos de la ciudad. La propuesta de trabajo en torno a las presentaciones de la obra incluía los siguientes momentos: 1) Presentación de la performance teatral; 2) Dinamización; y 3) Aportaciones de la audiencia, tal como vemos en la Figura 1.

### 2.2. Instrumentos y procedimientos de recogida de la información

Para la realización del estudio se utilizaron instrumentos, procedimientos y técnicas etnográficas, como vemos en la Tabla 1., cuyo objetivo era la búsqueda de una descripción densa del escenario seleccionado, garantizando así la profundidad posterior en el análisis cualitativo de los datos para lograr la validez y credibilidad en nuestras proposiciones teóricas generadas.

Uno de los enfoques utilizados a la hora de abordar el material empírico será el considerar los discursos ofrecidos por el alumnado de secundaria desde el punto de vista de la investigación narrativa (Chase, 2015), ya sea en sus reflexiones posteriores a la presentación de la performance y sus aportaciones para la transformación de la obra. Cada una de las narraciones ofrecidas por el alumnado las consideramos como modos de actuar y dar sentido al mundo (Brunner, 1986), posiciones con las que expresan en primera persona, como actor u observador, emociones, pensamientos e interpretaciones respecto de las acciones desarrolladas durante la dramatización teatral y las dinámicas de trabajo generadas en torno a la misma.

Otro de los enfoques adoptados en la recolección de datos se inspirará en combinar las metodologías de investigación basadas en las artes con enfoques relacionados con la horizontalidad dialógica (Corona y Kaltmeier, 2012). Nos interesaba sistematizar el trabajo desarrollado en torno a la performance teatral desde una dimensión ética y estética de la investigación que contribuyera a poder ayudar en los procesos de toma de

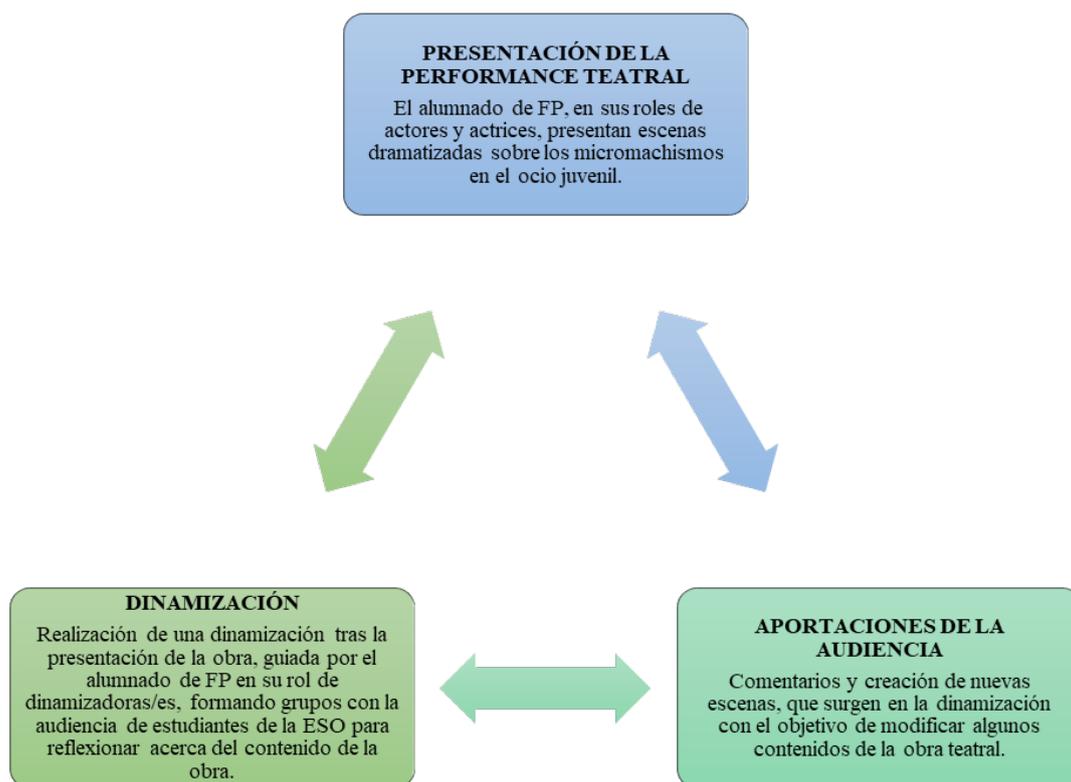


Figura 1. Esquema de la presentación de la performance teatral y la dinamización.  
Elaboración propia.

Tabla 1. Síntesis de los procedimientos de recogida de datos de las presentaciones y dinamización de la performance teatral			
Presentaciones observadas	Procedimientos	Datos analizados	Codificación
Seis funciones de la performance teatral en centros cívicos.	Grabaciones audiovisuales de las seis funciones de la performance teatral y sus respectivas dinamizaciones.	Reflexiones grupales guiadas por estudiantes de FP en equipos de trabajo con público de la ESO.	Registro Grupal (RG) / Numeración del registro (1,2,3...)
		Propuestas narrativas del público de la ESO. (mujeres y hombres)	Propuesta Narrativa (PN) / Mujer - Hombre (m-h)
		Recreación mejorada de las escenas de la obra que propone el público de la ESO.	Recreación (R) / fecha
Fuente: elaboración propia.			

conciencia del alumnado adolescente con respecto a la violencia de género en sus vidas cotidianas, pero también en la capacidad de mediar en sus experiencias perceptuales, emocionales o sensoriales apoyándonos en el arte escénico (Barone, 2001). Este itinerario de indagación también se enriquecería con la búsqueda de formas colectivas de ejercer la representación, la autoridad y la autoría colectiva.

### 2.3. Categorización y análisis de los datos

Entendemos por análisis el conjunto de procedimientos (la codificación, la clasificación, el mapeo conceptual, la generación de temas) que nos permiten organizar los datos para producir conclusiones y una comprensión (o teoría) general del caso (Ryan y Bernard, 2003). Esto se tradujo en un proceso inductivo formal de descomposición

de los datos en segmentos o conjuntos de datos que después, procedimos a clasificar, ordenar y examinar para encontrar conexiones que pudieran ayudarnos a comprender el caso.

Las preguntas y categorías de análisis emergentes para el proceso de dinamización son las que vemos en la Tabla 2., a continuación:

**Tabla 2. Preguntas y categorías de análisis emergentes para la dinamización**

Preguntas de investigación	Categorías de análisis	Referencias literarias para la categorización
¿Qué estrategias de mediación pedagógica son activadas para facilitar en la audiencia procesos de involucramiento respecto de la violencia micromachista?	Pedagogías dialógico-reflexivas para la implicación afectiva de las escenas representadas.	Taylor (2019) - (Villanueva, 2019)
	Mecanismos de facilitación para la comprensión de la obra.	Motos et al., (2013) - Santos (2017)
	Problematización de los conocimientos tácitos de género.	Bonino (1995) - (Ballesteros et al., 2018)
¿Qué procesos de enunciación colectiva se establecen a partir de la performance teatral con la audiencia?	Creaciones narrativas generadas por la audiencia.	Boal (2002) - Stahl (2018)
	Desarrollo de la competencia espectral y receptividad de la audiencia con enfoque de género	Helbo (2021) - Cahill y Dadvand (2021)

Fuente: elaboración propia.

El procedimiento para el análisis de datos se centró en la revisión de las grabaciones de las seis presentaciones que se realizaron de la performance teatral en cinco centros cívicos. Este conjunto de registros audiovisuales ha sido organizado por medio del CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) NVivo 12 Plus, con el objetivo de facilitar la visualización del contenido de los registros, su transcripción, codificación y análisis. Las transcripciones de datos verbales corresponden a los comentarios que han realizado las y los estudiantes de FP juntamente con la audiencia de la ESO tras la presentación de la performance teatral en la etapa de dinamización grupal. Igualmente, se han transcrito las aportaciones que hacen los grupos a la performance teatral para una segunda representación en la que recrean una realidad transformada y mejorada de la obra.

#### 2.4. Criterios éticos y de calidad de la investigación

Para realizar este estudio, se contó con el permiso, la confidencialidad y el anonimato de todas las personas e instituciones participantes en esta investigación. Para el acceso al centro educativo de educación secundaria se pidió autorización por escrito a la Dirección General de Innovación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y, posteriormente, a la dirección del centro, así como se procedió a una comunicación oficial a la inspección educativa. Una vez cumplidos estos trámites, se negoció el acceso y las condiciones de la investigación con

los tres grupos de estudiantes de FP y sus respectivas profesoras en una sesión presencial, firmando posteriormente de forma individual el consentimiento informado de participación para todo el proceso de investigación. Igualmente, se pidió permiso a todos los grupos de educación secundaria que participaron como espectadores de las representaciones, tanto para la grabación como para el uso posterior de datos.

En relación con el aseguramiento de los criterios de credibilidad y verosimilitud de los datos obtenidos durante el análisis e interpretación, se tomó la decisión de utilizar la propuesta de gestión de la calidad de la investigación cualitativa de Charmaz (2006), apoyándonos en criterios que garantizan la validez y confiabilidad de un estudio que pretendía constatar cuáles podrían ser los mecanismos que contribuyen a mediar en un cambio perceptivo a la hora de diagnosticar las situaciones relacionadas con el micromachismo.

Para realizar esto, nos hemos dotado de diversas técnicas de triangulación para determinar la congruencia de los datos: rescatar fuentes de información de tipo visual, textual, oral y corporal para comprender el proceso (Fischer-Lichte, 2011); utilización y combinación de metodologías narrativas, dialógicas y horizontales (Taylor, 2019; Villanueva, 2019); discusión de categorías, notas de campo e interpretaciones en el seno del equipo investigador (Denzin y Lincoln, 2015); problematización de los hallazgos y discusión teórica respecto de las nuevas situaciones de violencia de género que pueden estar sufriendo el colectivo de jóvenes adolescentes (Díaz-Aguado et al., 2021) y el papel que puede jugar la educación basada

en las artes teatrales con enfoque de género para lanzar propuestas innovadoras que coloquen al alumnado en una posición de ciudadanía activa sensible a las desigualdades generadas en la relación hombre-mujer (Munday et al., 2016).

### 3. Resultados

#### 3.1. La dinamización como estrategia para activar la participación de la audiencia

La principal estrategia de mediación pedagógica que se utiliza para facilitar en la audiencia procesos de involucramiento sobre la temática que se aborda en la performance teatral es la dinamización. En esta etapa emerge la figura del alumnado de FP como mediadora/mediador que implementa y gestiona la dinámica tras la presentación de la performance teatral para reflexionar, con el alumnado de la ESO, las cuestiones que se han planteado en dicha obra:

Mediadoras: Si os fijáis los chicos cuando dicen frases, eran en contra de los micromachismos. Si se os ocurre una situación, esa situación tenéis que transformarla en una frase que represente todo lo contrario. Ejemplo ¿qué pasa si no le pides la contraseña del móvil? [...] Que os posicionéis frente a esta situación. (RG\_7)

Mediadora: ¿Habéis entendido lo que representaban los espejos?

Estudiante ESO (chica): Es como el reflejo de lo que no se ve.

Mediadora: Es como el reflejo de la sociedad.

Mediador: Es como una manera de señalar, nosotros todos tenemos el papel para poder cambiarlo, porque al fin y al cabo todos somos cómplices de alguna manera, lo queramos o no. (RG\_4)

#### Una audiencia participativa: aportaciones para transformar la realidad

En el contexto de diálogo y reflexión, las y los mediadores de FP fomentan en la audiencia procesos de imaginación de una realidad distinta de la que se presenta en la obra. En este sentido, el espectador y espectadora son sujetos creativos y transformadores que “desafían”, o “desestabilizan” las construcciones sociales que se consideran opresivas para intentar cambiarlas:

(Frase) ¿Por qué me tengo que vestir como tú quieras y no como yo decida? Que nadie tiene que decir con quién tengo que ir. (PN / m)

Hemos estado hablando de la escena que han representado, y también hemos estado contando cosas que nos han pasado similares, u otras cosas y hemos pensado una escena que es cuando una chica va

andando por la calle y le dicen piropos que no son piropos, que son insultos. (PN / m)

(Frase) ¿Y si no tuviera que mirar para atrás cuando voy sola a casa? Me ha parecido muy bien, porque las escenas que hacen son casi como la vida cotidiana, porque le pasa a un montón de chicas, entonces esto hay que contarlo. (PN / m)

#### 3.2. Propuestas narrativas de espectadores y espectadoras participativas

En las propuestas narrativas del alumnado de la ESO que acude como audiencia, analizamos las aportaciones desde las siguientes perspectivas: a) derecho a la emancipación de las mujeres (cuerpo, estética y acciones); b) masculinidades igualitarias; y c) visualización de una nueva realidad social emancipadora y equitativa.

#### Derecho a la emancipación de las mujeres (cuerpo, estética y acciones)

En este tema emergen diversas vindicaciones y demandas asociadas a la emancipación de los cuerpos de las mujeres. En este sentido, analizamos que la afirmación “hacer lo que se quiera con el cuerpo” está condicionada por diversos factores sociales éticos asociados a la “opinión pública patriarcal” que surge frente a las acciones de una mujer cuando “hace lo que quiere” con su cuerpo:

¿porqué por hacer lo que quiera con mi cuerpo tengo que ser una guarra? (PN / m)

Y por eso la frase que hemos elegido “No tienes por qué dejarte de vestir como quieras sólo por miedo a qué piense tu esposo” (PN / m)

(Frases) ¿Y si no quiero llevar sujetador?, ¿Y si no quiero ser rescatada por ningún príncipe azul?, ¿Y si soy algo más que un objeto sexual? (PN / m)

(Frase) ¿Y si la cerveza es para mí y la coca cola para él? ¿Y si conduzco yo? (PN / m)

La mayoría de los comentarios que vindican la emancipación del cuerpo, la estética y los comportamientos de las mujeres provienen de las chicas que acuden como audiencia. Sin embargo, también surgen comentarios por parte de los chicos demostrando una sensibilización frente a la temática que se trabaja:

Las escenas que han hecho nos han parecido muy interesantes y tiene que ver mucho con la vida de los adolescentes y de personas que tratan a las mujeres como si fueran objetos. (PN / h).

Queremos resaltar que en el vídeo nos ha parecido muy chulo eso de que sean las mujeres las que representan el sexo superior. Y nuestra frase es: “No son lo

que está entre sus piernas, sino lo que está entre sus orejas". Y hemos hablado sobre algunas situaciones de machismo cercano de alguna amiga y un adulto borracho que se la han ido las manos, o alguna amiga que su novio la controlaba. (PN / h)

Es interesante ver que las y los jóvenes son conscientes que el cuerpo de la mujer se visualiza como "objeto" que se puede utilizar de distintos modos. Por lo que ellas se posicionan frente a esta "cosificación" y se niegan a continuar con ese rol que se les ha atribuido históricamente a las mujeres (mujer-cosa / mujer-mascota):

Una de las frases que hemos pensado "no soy una perra, no necesito collar". Y otra frase que hemos pensado "soy una persona, no soy un muñeco" (PN / m)  
¿Por qué las mujeres tenemos que ser el sexo débil? (PN / m)

Y la segunda frase es ¿por qué tengo que ser yo ama de casa? (PN / m)

### Comportamientos masculinos igualitarios

En esta temática, la audiencia aporta sus opiniones sobre las prácticas sexistas y desiguales que perciben en sus propias vidas o en sus entornos más cercanos. De estos comentarios podemos analizar que los contextos socioculturales siguen siendo sexistas, segregando a las mujeres de prácticas vinculadas a "lo masculino" y a los hombres de "lo femenino". Ellas y ellos visualizan esto en sus vidas, y denuncian dichas desigualdades:

La parte de los espejos no la había entendido de esa forma, sino que al da la vuelta al espejo yo pensaba que sería ¿qué pasaría si en vez de a las chicas les pasara a los chicos?, si fueran los chicos los que tienen que ir con miedo por la calle, que fueran los chicos los que no pudieron hacer los deportes porque se les critica. (PN / m)

Las mujeres tienen un papel importante, pero el machismo no solo afecta a la mujer, afecta al hombre, pero de una manera distinta, la visualización del hombre como poderoso, eso hace que un chico... quiero ayudar a planchar, a mí me gusta diseñar, me gusta la ropa, me gusta el rosa... (maricón, débil) todas estas cosas ¿Y eso no machismo? Eso también es machismo. La discriminación va para ambos bandos, lo único que la mujer lo sufre de una manera bastante más brutal. (PN / m)

Lo que más nos ha llamado la atención es que la violencia de género sólo especifica a las mujeres, pero también hay violencia de género con los hombres y las parejas homosexuales, y las frases "¿Y si nos apoyamos entre nosotras?", "¿Y si la ropa no tiene género?" (PN / m-h)

### Imaginar una realidad social emancipadora e igualitaria

La visualización de una nueva realidad se manifiesta desde distintas perspectivas entre la audiencia que participa en la obra:

En general, el grupo ha dicho que el mensaje de la canción ha sido lo más importante. Y también que el hecho de que las mujeres nos apoyemos entre nosotras y estemos unidas en estos momentos es más importante también. (PN / m). La frase es "cambiamos las palabras y respetémonos. Cambiemos nuestra forma de expresarnos y que respetemos al otro" (PN / h)

Los espejos reflejan el patriarcado de esta sociedad y que si le das la vuelta hay otro mundo que no es patriarcado, que puede ser feminista que no olvidemos que feminismo es igualdad, no es las mujeres por encima de los hombres. Como frases tenemos "me niego a gritar piropos a desconocidos por la calle" (PN / m-h)

A partir de estas aportaciones, vemos que emergen ideas vinculadas al concepto de *sororidad*, como acción de mutualidad crítica entre mujeres en respuesta a los abusos que viven. De esta forma, construyen una conciencia sobre la necesidad de apoyo. Podemos interpretar, entonces, que entender la sororidad como práctica para fomentar el agrupamiento femenino sano y fortalecer redes de apoyo y cuidados entre las mujeres, pueden ser un factor primordial en el desarrollo de mujeres adolescentes que construyen relaciones sanas y amorosas.

### 3.3. Propuestas corporizadas de espectadoras y espectadores participativos

Las propuestas corporizadas para la recreación de la performance teatral, al igual que las frases que hemos visto anteriormente, son las aportaciones que han surgido en la reflexión grupal y búsqueda para "modificar" la realidad que se presenta en la obra. Esta parte compromete a la audiencia en la incorporación de escenas dramatizadas. En la Figura 2. se incorpora un grupo de estudiantes de la ESO (mujeres).

En la Figura 3, un grupo de estudiantes de la ESO (hombres) se incorpora en la recreación de la escena, adoptando una actitud de preocupación y cuidados hacia la mujer joven.

De estas aportaciones corporizadas podemos aseverar que las situaciones de micromachismos que ha representado el alumnado de la ESO han surgido por una comprensión del tema fruto del contexto dialógico grupal en el que discuten,



Figura 2. Recreación de escena con la incorporación de estudiantes (mujeres) del público de la ESO. Imagen del trabajo de campo. Información codificada por el equipo de investigación (R / 21nov).



Figura 3. Recreación de escena con la incorporación de estudiantes (hombres) del público de la ESO. Imagen del trabajo de campo. Información codificada por el equipo de investigación (R / 22nov).

reflexionan y debaten sobre los micromachismos aparecidos en la performance inicialmente escenificada.

Esto ha impulsado la búsqueda entre sus propias experiencias para plasmarlas en escenas corporizadas que reflejan sus vivencias cotidianas y las de sus entornos más cercanos respecto de esta temática. Estas “interpretaciones” son representadas de manera estereotipada, es decir, que muestran situaciones generalizadas que de una u otra manera todas y todos reconocemos. Esto nos lleva a deducir que estas situaciones se repiten a diario y que la juventud, a partir de estos procesos reflexivos es capaz de reconocerlas.

En otro sentido respecto del análisis del proceso participativo, es interesante destacar la capacidad de “improvisación”, “desinhibición” y “juego” del alumnado participante en la corporización, porque se ha involucrado integralmente en la actividad. En relación con esto, podemos valorar la importancia de crear espacios educativos formales y no formales que promuevan la confianza entre las y los estudiantes, tanto por parte de las personas que ofrecen la actividad, como respecto de sus

relaciones “inter pares” e “intergrupales”. Los ambientes de confianza y seguridad, al momento de plantear una actividad con estas características, pueden ser determinantes si se quiere impulsar procesos de aprendizaje disruptivo-artísticos.

## 4. Discusión

### 4.1. Dramatizando los micromachismos entre jóvenes adolescentes

Atendiendo a los resultados fruto del análisis de los datos, podemos establecer diversas consideraciones respecto de la potencialidad de las dinimizaciones y la participación de la audiencia tras las presentaciones de una performance teatral para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad.

En primer lugar, el análisis de la recreación de la pieza teatral realizada por las y los estudiantes de secundaria señala la vigencia y actualidad de la violencia de género entre jóvenes y adolescentes, sobre todo en determinados contextos vinculados al ocio y la socialización juvenil que se

convierten en observatorios privilegiados desde el teatro aplicado para diagnosticar y analizar los mecanismos coercitivos y encubiertos con los que se ejerce la dominación y la violencia de los hombres hacia las mujeres. Prácticas que, además, son justificadas y toleradas socialmente en el marco de una cultura patriarcal hegemónica que funciona como mecanismo coadyuvante para anular la autonomía de las mujeres y su emancipación. (Crabtree et al., 2009)

Asimismo, constatamos los análisis desarrollados por Taylor (2019) y Villanueva (2019) respecto del papel que juegan las metodologías dialógico-participativas para favorecer la inmersión e implicación del espectador y espectadora en la problemática de la violencia de género y la promoción de la igualdad entre jóvenes y adolescentes. Efectivamente, estos procesos de mediación pedagógica, facilitación y reflexión de la obra se convierten en procesos culturalmente relevantes y pertinentes socialmente, al reflexionar de forma conjunta respecto de experiencias reales y auténticas vividas por las y los estudiantes en relación con la violencia de género, en línea con lo planteado en trabajos como el de Duffy y Powers (2018).

Con respecto de la violencia patriarcal micromachista sufrida, ejercida u observada en sus contextos de socialización y vida cotidiana, el trabajo realizado de mediación colectiva, reflexión y evaluación de las distintas experiencias vividas por el alumnado de secundaria, ha permitido reforzar su competencia espectral –en línea a lo desarrollado por Helbo (2021)– procurando no sólo un distanciamiento cognitivo respecto de la representación dramática sino, y sobre todo, confrontar y analizar, como también sostienen Cahill y Dadvand (2021), los conocimientos tácitos que sobre el género traen las y los estudiantes, convirtiéndoles en ese momento en audiencia implicada, confirmando así las propuestas desarrolladas por Motos et al., (2013).

Son, por tanto, estos mecanismos de mediación pedagógica una herramienta indispensable para desmontar, desestabilizar y deconstruir todas esas construcciones sociales opresivas respecto de las mujeres descritas en trabajos como los de Abraham (2017) o Bateman y Coetzee (2018), favoreciendo el cambio en las percepciones y/o acciones del público desde una perspectiva de género y promoción de la igualdad.

En tercer lugar, de los resultados extraídos en la fase de (re)creación podemos evidenciar cómo ese proceso de construcción del espectador implica finalmente considerar a la audiencia de secundaria como actantes observadores, que no sólo justificarían y legitimarían la obra teatral mediante su presencia, mirada o escucha (fase de

escenificación teatral), ni tampoco únicamente desde el involucramiento perceptivo-afectivo o el distanciamiento cognitivo (fase de dinamización). Lo que observamos también es que el proceso de performance teatral implica, a su vez, la necesidad de un proceso de enunciación colectiva, donde la sala y el escenario se inventan juntos, comparten actorialidad (Helbo, 2021), convirtiéndose el alumnado de secundaria en co-actores de un proceso –el de la performance– que deviene en un laboratorio de invención creativa, de búsqueda de otros sentidos posibles respecto de la violencia de género y los micromachismos por parte de jóvenes y adolescentes.

Por otra parte, las nuevas narrativas producidas por las mujeres adolescentes son traídas “a escena”, teatralizadas y representadas mediante la voz, el gesto facial o la exposición pública de sus cuerpos, todo ello en un ambiente social protegido (procurado por la performance teatral) que permite, como ya ha sido señalado por Coetzee (2018), que dicho conocimiento corporalizado se convierta, por la propia dinámica creativa, en memoria colectiva donde poder compartir las experiencias personales y ajenas vividas por mujeres jóvenes adolescentes, sus miedos y sufrimientos, pero también sus expectativas de autonomía y liberación personal.

Finalmente, esas producciones narrativas implican que los adolescentes (hombres) puedan también denunciar que son víctimas del patriarcado, mostrando interés en un cambio hacia esas formas desiguales y violentas de relacionarse. Lo que convierte a la performance teatral en una oportunidad para legitimar otros modelos alejados de los patrones de masculinidad tradicional. En continuidad con las investigaciones realizadas por Landy y Montgomery (2012), la experiencia ofrecida por la performance teatral sienta las bases para un cambio social, pues, simultáneamente, se transforma en una herramienta para la concientización de género, la promoción de la igualdad e incluso la revisión de las prácticas con las que hombres adolescentes se relacionan con el colectivo de mujeres.

#### **4.2. El Teatro Aplicado a la Educación para la promoción de la igualdad de género**

A la luz de los resultados anteriormente señalados, la incorporación del teatro aplicado como estrategia de concientización para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad nos muestra que la pedagogía teatral es un instrumento metodológico que, en el ámbito sociocultural, promueve la concientización crítica al introducir temáticas con enfoque de género desde una educación dialógica feminista.

Con respecto a la exploración de conocimientos tácitos de género con el alumnado y a las estrategias metodológicas de dinamización y dramatización teatral utilizadas para identificar temáticas de desigualdad y micromachismos, la experiencia que hemos analizado confirma algunos planteamientos previos como los realizados por Beth-González (2018) acerca de las posibilidades del teatro como herramienta especialmente útil en la tarea de provocar situaciones de toma de conciencia a la hora de identificar y diagnosticar las situaciones de micromachismos que las y los estudiantes observan en sus propias vidas o en las de sus personas cercanas.

La incorporación de estrategias dramáticas y del desarrollo de procesos de indagación crítica durante la performance teatral, nos ha permitido comprobar –en la línea ofrecida por trabajos como el de Bateman y Coetzee (2018)– que, tanto el alumnado de Formación Profesional como el de Secundaria, han profundizado en su comprensión de constructos relacionados con el género, a la vez que desarrollan performativamente una ética del cuidado que permite romper con la cultura del silencio y las formas de dominación ejercidas hacia las mujeres en diferentes ámbitos de sus vidas (Gallagher y Sahni, 2019).

En la dimensión metodológicas de dramatización teatral para la promoción de la igualdad de género y las prácticas dramáticas en el aula de Formación Profesional que facilitan la creación colectiva de la performance teatral, hemos identificado cómo la incorporación al aula de metodologías de arte corporalizado o encarnado rompe con la tendencia, aún vigente, de un conocimiento que es seleccionado de forma jerárquica y descontextualizada, aspecto que ya ha sido analizado en investigaciones como las de Jackson y Vine (2013). En las presentaciones teatrales realizadas en los centros cívicos y en las dinamizaciones llevadas a cabo con el alumnado de secundaria, vemos cómo priman las interacciones y reflexiones compartidas, el análisis que une lo racional con lo emocional y corporal, analizado en trabajos previos como el realizado por Sloan (2018).

## 5. Conclusiones

El trabajo de investigación que hemos desarrollado se planteaba inicialmente comprender la dinamización como una mediación pedagógica que ha realizado el alumnado de Formación Profesional (FP) tras la presentación de una performance teatral con el objetivo de facilitar el distanciamiento cognitivo y recuperar los conocimientos tácitos que trae consigo la audiencia de Educación Secundaria (ESO) sobre las construcciones sociales de género.

La violencia de género entre jóvenes, hoy, no deja de ser un síntoma de los efectos que sobre mujeres y hombres tiene la masculinidad hegemónica patriarcal; y, por tanto, es importante establecer procesos pedagógicos con dicho colectivo que les permita reconocer y visibilizar dichas situaciones, procurar herramientas de análisis sobre las mismas y, sobre todo, buscar acciones colectivas capaces de conformar otros imaginarios y formas de socialización horizontal e igualitaria.

En el contexto anteriormente descrito, los resultados extraídos de la investigación apuntan a generar proyectos y programas educativos que faciliten el reconocimiento de las microviolencias cotidianas que las mujeres sufren en el marco de la cultura patriarcal, favoreciendo una toma de conciencia personal y grupal en torno a la necesidad de generar otras pautas relacionales entre hombres y mujeres. Al mismo tiempo, hemos podido valorar de forma positiva cómo los procesos de creación dramática y narrativa, experimental y participativa, la adopción de formas de mediación dialógicas y horizontales con las que indagar e investigar en torno a la dominación masculina en ámbitos tan aparentemente sutiles como los asociados al micromachismo, han permitido no sólo hacer visible sino traducir e integrar pedagógicamente los conocimientos tácitos que el alumnado de Educación Secundaria tiene sobre el género, y acerca de las relaciones de violencia simbólica e incluso física ejercida sobre las mujeres en contextos de socialización juvenil y adolescente.

Si aspiramos a introducir el teatro como herramienta de trabajo en la educación formal desde un enfoque de género y/o feminista hemos de considerar, entonces, el carácter didáctico y político de las dramaturgias implementadas. No estamos hablando aquí únicamente del uso de lo teatral como espacio experimental y lúdico (que también), sino de un proceso de concientización en la que se aspira a que quienes observan la obra activen formas reflexivas respecto de lo que en ella se denuncia. La performance teatral que hemos estudiado convierte las salas teatrales (en este caso, los centros cívicos y la población de secundaria que acude a los mismos) en verdaderos escenarios constituyentes, capaces de movilizar las percepciones, los afectos, los conocimientos y las disposiciones de docentes y estudiantes hacia una sociedad libre de machismo y capaz de moverse hacia mayores cuotas de igualdad en los espacios de socialización intra e inter pares. No se trata de generar un producto teatral contemplativo e instituido, sino, por el contrario, se busca desarrollar un proceso educativo (el matiz es importante) reflexivo e instituyente por medio de acciones mediadas y dialógicas.

## Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

Un estudio como el que aquí hemos expuesto no está exento de limitaciones y dificultades surgidas a lo largo de la investigación, en unos casos relacionadas con el equipo investigador y su relación con el objeto de estudio; mientras que en otros son fruto de las propias características de la metodología y enfoque de investigación adoptados, cuando no las derivadas del propio contexto de realización del estudio.

El estudio partía de un trabajo desarrollado por docentes de los Ciclos Formativos de Grado Superior en un instituto de Educación Secundaria en la ciudad de Valladolid, en una propuesta que no sólo implicaba la preparación y diseño de la performance teatral en las aulas del instituto, sino que al mismo tiempo esta propuesta acaba por converger y extenderse hacia escenarios de actuación como fueron cinco centros cívicos y el propio ayuntamiento de la ciudad. En todo este proceso se acometían tareas pedagógicas y curriculares, de experimentación y creación de la performance con otras dimensiones relacionadas con la gestión y vínculo con las entidades escolares y centros sociales, aspectos todos ellos que hacían que el trabajo de campo desarrollado fuera en ocasiones vertiginoso, dinámico y cambiante, siempre constreñido a horarios y tiempos limitados, lo que en ocasiones no favorecía la acometida serena, lenta y pausada que un análisis interpretativo-hermenéutico como el que ofrecemos aquí sin duda merece.

Lo mismo podemos decir en relación con la audiencia a la que iba dirigida la performance teatral, el alumnado y profesorado de Educación Secundaria. En ocasiones, la acometida de la investigación, la grabación de las sesiones, la realización de entrevistas a las y los participantes se hacía en

el marco de dinámicas en los que las representaciones escénicas eran vividas, en ocasiones, por dicho colectivo como un “momento más” en su trayectoria escolar, y no siempre era posible encontrar en sus palabras y gestos una motivación intrínseca ni una disposición favorable hacia la tarea investigadora.

Respecto de posibles líneas de investigación futuras, pensamos que los enfoques basados en los estudios de caso pueden ampliar el trabajo aquí iniciado respecto de las posibilidades del teatro aplicado para favorecer la orquestación de aprendizajes en el ámbito escolar formal, generando otras investigaciones que contemplen su utilización en otros niveles educativos (educación infantil y primaria, educación superior, educación de adultos...), incluso ampliando los estudios exploratorios en escenarios sociales y comunitarios (colectivos de personas con diversidad funcional, grupos vulnerables, trabajo con personas mayores, contextos hospitalarios, en el campo de las adicciones y de salud mental...).

En esta misma línea de indagación cualitativa, parece oportuno desarrollar estudios etnográficos en torno a las potencialidades y fortalezas vinculadas a los laboratorios de investigación y creación teatral feminista. Podría ser interesante analizar qué procesos organizativos y metodológicos son utilizados en dichos laboratorios para el abordaje de la concientización de género, qué contenidos y formas relacionales son activadas en dichos espacios colaborativos, qué niveles de incidencia tienen en los procesos de agenciamiento femenino. Estrategias de análisis vinculadas con los enfoques biográfico-narrativos, el uso de etnografías digitales, la investigación basada en la (auto)narración artística, las metodologías dialógico-comunicativas, parecen ser oportunas para enriquecer dichos trabajos y estudios diagnósticos.

## Referencias bibliográficas

- Abraham, N. (2017). Witnessing change: understanding change in participatory theatre practice with vulnerable youth in a Kids Company-supported primary school. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 233-250. <https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1293510>
- Ballesteros, J. C., Sanmartín, A. y Tudela, P. (2018). *Barómetro juvenil sobre Vida y Salud*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3537684>
- Barron, B. (2006). *Interest and Self-Sustained Learning as Catalyst of Development: A Learning Ecology Perspective*. Human Development.
- Barone, T. (2001). Science, art, and the predispositions of educational researchers. *Educational Researcher*, 30(7), 24-28. <https://doi.org/10.3102/O013189X030007024>
- Bateman, T. y Coetzee, M. H. (2018). Dramatizing gender: Exploring gender constructs through drama-based strategies. *Youth Theatre Journal*, 32(2), 124-137. <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1529470>
- Beth Gonzalez, J. (2018). Towards recognition and regard: Creating connectivity in theatre education through intentional wakefulness. *Youth Theatre Journal*, 32(1), 30-44. <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1445051>

- Boal, A. (2002). *Games for Actors and non-actors*. Routledge.
- Bonino, L. (1995). Desvelando los micromachismos en la vida conyugal. En J. Corsi (Eds.), *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención* (pp. 191-208). Paidós.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Cahill, H. y Dadvand, B. (2021). Triadic labour in teaching for the prevention of gender-based violence. *Gender and Education*, 33(2), 252-266. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1722070>
- Cantera, L. y Blanch, J. M. (2010). Percepción social de la violencia en la pareja desde los estereotipos de género. *Intervención Psicosocial*, 19(2), 121-127. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n2a3>
- Coetzee, M. H. (2018). Embodied knowledge(s), embodied pedagogies and performance. *South African Theatre Journal*, 37(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/10137548.2018.1425527>
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. SAGE.
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. En N. K. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV* (58-112). Gedisa.
- Crabtree, R. D., Sapp, D. A. y Licona, A. C. (Eds.). (2009). *Feminist pedagogy: Looking back to move forward*. Johns Hopkins University Press.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (Coords.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV*. Gedisa.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R., Martín Babarro y J., Falcón, L. (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Ministerio de Igualdad. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7357\\_d\\_Estudio\\_ViolenciaEnLaAdolescencia.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7357_d_Estudio_ViolenciaEnLaAdolescencia.pdf)
- Díaz de Greñu Domingo, S. y Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Donoso Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J. y Vilà Baños, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: concepciones, conductas y experiencias. *Educación XX1*, 27(1), 109-133. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20180>
- Duffy, P. y Powers, B. (2018). Blind to what's in front of them: Theatre of the Oppressed and teacher reflexive practice, embodying culturally relevant pedagogy with pre-service teachers. *Youth Theatre Journal*, 32(1), 45-59. <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1445677>
- Edmiston, B. (2014). *Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches: engaging students across the curriculum*. Routledge.
- Enria, L. (2016). Co-producing knowledge through participatory theatre: reflections on ethnography, empathy and power. *Qualitative Research*, 16(3), 319-329. <https://doi.org/10.1177/1468794115615387>.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), 106, 33-62. [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_106\\_041167998142322.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_106_041167998142322.pdf)
- Freebody, K. y Finneran, M. (2013). *Drama and social justice*. En M. Anderson. y J. Dunn (Eds.), *How drama activates learning: Contemporary research and practice* (pp. 47-63). Bloomsbury Publishing.
- Gallagher, K. (2000). The everyday classroom as problematic: A feminist pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 30(1), 71-81. <http://www.jstor.org/stable/3202130>
- Gallagher, K. (2011). *Write Like This: Teaching Real-World Writing Through Modeling and Mentor Texts*. Stenhouse Publishers.
- Gallagher, K. y Sahni, U. (2019). Performing care: re-imagining gender, personhood, and educational justice. *Gender and Education*, 31(5), 631-642. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1609652>.
- García, A., Hidalgo, M., López, C. y Román, M. R. (2018). Los micromachismos en los adolescentes. Su asociación con las relaciones de pareja y el modelo de maternidad y paternidad. *Cultura de los cuidados: Revista de Enfermería y Humanidades*, 51, 144-153. <https://doi.org/10.14198/cuid.2018.51.16>.
- García-Huidobro Valdés, V. (2021). Teatro Aplicado y Pedagogía Teatral. En L. d. Canto Fariña., V. García-Huidobro Valdés., A. Sedano Solís. y Compañía la Balanza: Teatro y Educación, *Teatro Aplicado en Educación* (pp. 57-112). Universidad Católica de Chile.
- Helbo, A. (2021). La metamorfosis del espectador y la competencia espectacular. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 35, 11-22. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/article/view/5074>
- Jackson, A. y Vine, C. (2013). *Learning through theatre: The changing face of theatre in education*. Routledge.
- Landy, R. J. y Montgomery, D. T. (2012). *Theatre for change: education, social action and therapy*. Palgrave Macmillan.

- Motos, T., Benlliure, V. A. y Fields, D. L. (2019) The impact of theatrical experiences on young adults in Spain. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(2), 192-200. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1494562>
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Octaedro.
- Motos, T., Navarro, A., Ferrandis, D. y Stronks, D. (2013). *Otros escenarios para el Teatro*. Ñaque.
- Munday, C., Anderson, M., Gibson, R. y Martin, A. J. (2016). Drama in schools. Agency, community and the classroom. En M. Finneran y K. Freebody (Eds.), *Drama and social justice: Theory, research and practice in International contexts* (pp. 75-88). Routledge.
- Neelands, J. (2007). Taming the political: the struggle over recognition in the politics of applied theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12(3). <https://doi.org/10.1080/13569780701560388>
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: the gift of theatre*. Palgrave Macmillan.
- O'Connor, P. (2013). Drama as critical pedagogy: Re-imagining terrorism. En M. Anderson. y J. Dunn (Eds.), *How drama activates learning: Contemporary research and practice* (pp. 125-134). Bloomsbury.
- Pradena-García, Y., Anguita-Martínez, R. y Fernández-Rodríguez, E. (2022). Metodologías concientizadoras para la promoción de la igualdad de género a través del Teatro Aplicado en Educación. *Revista Izquierdas*, 51, 1-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8361346>
- Román, R. y Faepb, A. A. (2017). Juventud universitaria, micromachismos y relaciones de noviazgo. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28, (74), 149-169. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/935/930>
- Ryan, G. W. y Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field methods*, 15(1), 85-109. <https://doi.org/10.1177/1525822X0223956>
- Ruiz-Bueno, A. (2008). La mostra: alguns elements per a la seva confecció. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 7(1), 75-88. <https://doi.org/10.1344/reire2008.1.1117>
- Ruiz-Narezo, M., Santibáñez-Gruber, R. y Laespada-Martínez, T. (2021). Conducta antisocial y delictiva, violencia escolar y violencia en las relaciones de pareja en adolescentes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria - RECYT*, 39, 140-152. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2021.39.09](https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.39.09)
- Santos, B. (2017). *Teatro del oprimido. Raíces y Ala. Una teoría de la praxis*. Descontrol.
- Sedano-Solís, A. S. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes*, 23, 104-113. <https://doi.org/10.7238/a.v0i23.3260>.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Sloan, C. (2018). Understanding spaces of potentiality in applied theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 23(4), 582-597. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1508991>
- Stahl, S. (2018). Acting Out to Call In: Practicing Theatre of the Oppressed With High School Students. *The Educational Forum*, 82(3), 369-373. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1457123>.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, L. (2019). Towards a concept of inefficiency in performance and dialogue practice. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(3), 333-351. <https://doi.org/10.1080/13569783.2019.1619449>.
- Villanueva Vargas, M. C. (2019). *Opening spaces for Critical Pedagogy through Drama in Education in the Chilean classroom* [Tesis de doctorado, Trinity College Dublin. School of Education]. Archivo digital. <http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/86151>.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Pradena-García, Y., Fernández-Rodríguez, E. y Anguita-Martínez, R. (2023). Dinamización de una performance teatral con estudiantes de educación secundaria para prevenir la violencia micromachista. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43 149-164. DOI:10.7179/PSRI\_2023.43.10

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Yasna Pradena-García.** Facultad de Educación y Trabajo Social, Paseo de Belén, 1; Campus Miguel Delibes. Universidad de Valladolid. C.P. 47011 Valladolid (Spain). Tfno: 983186861. [yasnapatricia.pradena@uva.es](mailto:yasnapatricia.pradena@uva.es)

**Eduardo Fernández-Rodríguez.** Facultad de Educación y Trabajo Social, Paseo de Belén, 1; Campus Miguel Delibes. Universidad de Valladolid. C.P. 47011 Valladolid (Spain). Tfno: 983184681. [eduardo.fernandez@uva.es](mailto:eduardo.fernandez@uva.es)

**Rocío Anguita-Martínez.** Facultad de Educación y Trabajo Social, Paseo de Belén, 1; Campus Miguel Delibes. Universidad de Valladolid. C.P. 47011 Valladolid (Spain). Tfno: 983184339. [rocio.anguita@uva.es](mailto:rocio.anguita@uva.es)

## PERFIL ACADÉMICO

### YASNA PRADENA-GARCÍA

<https://orcid.org/0000-0001-7687-6592>

Investigadora con orientación postdoctoral, por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo, en la Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, departamento de Pedagogía. Doctora por la Universidad de Valladolid dentro del Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación investigando en la línea del Teatro Aplicado para la prevención de la violencia y la promoción de la igualdad de género en el ámbito educativo. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) Ciudadanía, Ecologías del Aprendizaje y Educación Expandida (CEAEX). Y de la Red Universitaria De Investigación e Innovación Educativa. Conectando Redes y Promoviendo el Conocimiento Abierto (REUNI+D).

### EDUARDO FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ

<https://orcid.org/0000-0001-8611-2510>

Profesor Titular de Universidad del Dpto. de Pedagogía. Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) Ciudadanía, Ecologías del Aprendizaje y Educación Expandida (CEAEX). Y de la Red Universitaria De Investigación e Innovación Educativa Conectando Redes y Promoviendo el Conocimiento Abierto (REUNI+D).

En su actividad investigadora, ha desarrollado trabajos de distinta naturaleza en revistas nacionales e internacionales indexadas con la participación en el contexto de 8 proyectos obtenidos en convocatorias competitivas: 8 nacionales y 2 regionales, con la publicación de 30 artículos en revistas indexadas relacionadas con los campos del currículum, el análisis político de los discursos educativos, formación del profesorado, educación y alfabetización mediática, educación TICs y pedagogías críticas. Además de 4 capítulos de libro y 10 contribuciones en proceedings y libros de actas nacionales e internacionales.

Ha dirigido 6 tesis doctorales desde el año 2008, desarrolladas dentro del programa de doctorado del Departamento de Pedagogía y relacionadas con las líneas de trabajo de mi currículum.

### **ROCÍO ANGUITA-MARTÍNEZ**

<https://orcid.org/0000-0002-2533-8871>

Profesora Titular de Universidad del Dpto. de Pedagogía. Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Directora del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) Ciudadanía, Ecologías del Aprendizaje y Educación Expandida (CEAEX). Y miembro de la Red Universitaria De Investigación e Innovación Educativa. Conectando Redes y Promoviendo el Conocimiento Abierto (REUNI+D).

Su labor investigadora se ha desarrollado con la participación en 29 proyectos obtenidos de forma ininterrumpida desde 1990 hasta la actualidad en convocatorias competitivas: 3 europeos, 19 y 9 regionales. De todos ellos, ha liderado como investigadora principal dos proyectos nacionales y cuatro proyectos regionales. Ha publicado más de 30 artículos en revistas indexadas relacionadas con los campos de la educación, las TICs, y temáticas con enfoque de género e igualdad. Además de 5 libros, 12 capítulos de libro y 20 contribuciones en proceedings nacionales e internacionales. Ha dirigido y codirigido 13 tesis doctorales desde el año 2000, desarrolladas dentro del programa de doctorado del Departamento de Pedagogía y relacionadas con sus tres líneas de trabajo. En la actualidad coordina el programa de doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid.

## **Inteligencia emocional y adolescencia: Percepción, comprensión y regulación de las emociones**

**Emotional intelligence and adolescence:  
perception, understanding, and regulation of emotions**

**Inteligência emocional e adolescência:  
percepção, compreensão e regulação das emoções**

Fernando LÓPEZ-NOGUERO\*, José Alberto GALLARDO-LÓPEZ\*\*  
e Irene GARCÍA-LÁZARO\*\*\*

\*Universidad Pablo de Olavide, \*\*Universidad de Cádiz, \*\*\*Universidad de Sevilla

Fecha de recepción: 04.I.2023

Fecha de revisión: 24.IV.2023

Fecha de aceptación: 02.VI.2023

### **PALABRAS CLAVE:**

Inteligencia  
emocional;  
TMMS-24;  
Educación  
Secundaria;  
educación emocional;  
emociones

**RESUMEN:** La educación emocional debe entenderse como un proceso educativo permanente, donde se pretenda desarrollar habilidades emocionales que preparen a los sujetos para vivir en sociedad, contribuyendo a mejorar su bienestar personal y social. Atendiendo a una perspectiva tradicional, la educación en las instituciones docentes se ha centrado en transmitir conocimientos y desarrollar aprendizajes sin prestar atención a los aspectos emocionales de los estudiantes. Sin embargo, los procesos de aprendizaje son siempre sociales, ya que dependen directamente de la interacción entre las personas y, por tanto, de la comprensión e internalización de las emociones. El objetivo de esta investigación es analizar cómo el alumnado de Educación Secundaria percibe, comprende y regula sus emociones, evaluando sus niveles de atención emocional, claridad emocional y reparación de las emociones, analizando si influye el género, la edad o el contexto de los centros educativos. Para llevar a cabo este objetivo, se aplicó la Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24) a una muestra de 528 estudiantes pertenecientes al segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (3.º y 4.º curso), de centros públicos de la provincia de Sevilla (España). La metodología de investigación utilizada responde a un diseño ex post facto, cuantitativo, transversal, y descriptivo. Los resultados indican que la mayoría de los adolescentes encuestados presta atención a sus sentimientos, preocupándose en analizar sus emociones. Igualmente, se refleja que el género es una variable a tener presente en el análisis de los resultados. Asimismo, la edad de los participantes es un factor que repercute en cómo las personas encuestadas perciben, comprenden y regulan sus emociones. Finalmente, el contexto de los centros educativos donde estudia este alumnado también se ha declarado como un factor a tener presente en los resultados del estudio.

### CONTACTO CON LOS AUTORES

Irene García Lázaro. Universidad de Sevilla, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, C/ Pirotecnia s/n. Facultad de Ciencias de la Educación. C.P. 41013 Sevilla. [igarci9@us.es](mailto:igarci9@us.es).

<b>KEYWORDS:</b> Emotional intelligence; TMMS-24; Secondary Education; emotional education; emotions	<b>ABSTRACT:</b> Emotional education should be recognized as an ongoing educational process aimed at cultivating emotional skills that enable individuals to thrive in society, thus contributing to their personal and social well-being. Traditionally, educational institutions have focused primarily on knowledge transmission and cognitive development, often neglecting the emotional aspects of students. However, learning processes are inherently social, relying on interpersonal interactions and the comprehension and internalization of emotions. This research aims to examine how adolescents in Secondary Education perceive, understand, and regulate their emotions, while also assessing the influence of gender, age, and educational context. The Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24) was administered to a sample of 528 students enrolled in the second cycle of Compulsory Secondary Education (3rd and 4th year) in public schools in the province of Seville, Spain. Employing an ex post facto, quantitative, cross-sectional, and descriptive design, this study found that a majority of the surveyed adolescents exhibit emotional awareness by attentively analyzing their emotions. Moreover, gender was identified as a variable of significance in the analysis of results. Furthermore, the age of the participants was found to impact how emotions are perceived, understood, and regulated. Lastly, the educational context in which students are situated was highlighted as a significant factor influencing the study's outcomes.
<b>PALAVRAS CHAVE:</b> Inteligência emocional; TMMS-24; Ensino Secundário; educação emocional; emoções	<b>RESUMO:</b> A educação emocional deve ser compreendida como um processo educativo contínuo, cujo objetivo é desenvolver habilidades emocionais que preparem os indivíduos para viver em sociedade, contribuindo para o aprimoramento de seu bem-estar pessoal e social. De uma perspectiva tradicional, a educação nas instituições de ensino tem se concentrado na transmissão de conhecimentos e no desenvolvimento das aprendizagens, muitas vezes negligenciando os aspectos emocionais dos alunos. No entanto, os processos de aprendizagem são sempre sociais, pois dependem diretamente da interação entre as pessoas e, portanto, da compreensão e internalização das emoções. O objetivo desta pesquisa é analisar como os alunos do Ensino Secundário percebem, compreendem e regulam suas emoções, avaliando seus níveis de atenção emocional, clareza emocional e reparação emocional, e investigando se o gênero, a idade ou o contexto das instituições educativas exercem influência. Para atingir esse objetivo, aplicou-se a Escala de Traços do Estado de Humor-24 (TMMS-24) a uma amostra de 528 alunos matriculados no segundo ciclo do Ensino Secundário Obrigatório (3.º e 4.º ano) em escolas públicas da província de Sevilha, Espanha. A metodologia de pesquisa utilizada foi um desenho ex post facto, quantitativo, transversal e descritivo. Os resultados indicam que a maioria dos adolescentes pesquisados presta atenção aos seus sentimentos, dedicando-se à análise de suas emoções. Além disso, constata-se que o gênero é uma variável a ser considerada na análise dos resultados. Da mesma forma, a idade dos participantes é um fator que afeta a percepção, compreensão e regulação de suas emoções. Por fim, destaca-se o contexto das instituições educativas onde esses alunos estudam como um fator a ser considerado nos resultados do estudo.

## Introducción

El estudio de las emociones ha sido una temática muy recurrente en los últimos tiempos, convirtiéndose en el centro de interés de numerosas investigaciones en el ámbito educativo (Arias-Pareja y Puma-Solis, 2022; Domínguez 2022; Gallardo-López y García-Lázaro, 2022; Martín et al., 2017). Así, desde hace algunos años, la literatura científica hace especial hincapié en la importancia de conocer y regular las emociones que ayudan en el bienestar personal y social. En concreto, la inteligencia emocional (IE en adelante) permite procesar la información que facilitan las emociones poniendo atención en conocer las causas de esas emociones, desarrollando habilidades para regularlas y generar comportamientos adaptativos (Cecchini et al., 2018; Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015; Mayer et al., 2008).

En este sentido, Bisquerra (2009) define las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y

actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos sociales” (p. 146), mientras Goleman (1996) define la IE como la manera de relacionarse con el contexto, adaptándose a la sociedad, teniendo presente las emociones y su gestión. En concreto, este último autor contempla cinco competencias clave vinculadas con reconocer y dominar las propias emociones, la aptitud de automotivarse, la empatía y el dominio de las relaciones interpersonales.

Gardner, ya en 1983, clasificó las inteligencias en intrapersonal e interpersonal, inteligencias que permiten establecer relaciones con otras personas y conocerse a sí mismo, estando ambas estrechamente relacionadas con la IE. Años después, Mayer y Salovey (1997) describen el concepto de IE indicando que es: “la capacidad de percibir las emociones, de acceder a ellas y generarlas para ayudar al pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional, y regular la emoción de forma reflexiva para promover el crecimiento emocional e intelectual” (p. 5). Atendiendo

a esta definición, se observa cómo se alude al conocimiento y comprensión de los estados emocionales, así como a la capacidad de organizar las emociones con el propósito de impulsar un incremento individual y colectivo (Moscoso, 2019).

De esta forma, son numerosas las investigaciones que han relacionado la IE con diversos ámbitos como el bienestar personal (Fernández-Berrocal y Extremera, 2007; Peláez-Fernández et al., 2021; Sánchez-Álvarez et al., 2015), rendimiento académico (Buenrostro-Guerrero et al., 2012; Dolev y Leshem, 2017; Ferragut y Fierro, 2012; Gutiérrez-Moret et al., 2016; Morillo-Guerrero, 2022; Pérez-Pérez y Castejón, 2007; Pulido y Herrera, 2017; Sánchez et al., 2022), ajuste psicológico (Cañas et al., 2020; Cobos-Sánchez et al., 2017; Gómez-Baya y Mendoza, 2018), salud mental (Martins et al., 2010; Moeller et al., 2020) y burnout académico (Fiorilli et al., 2020; Usán et al., 2020).

Los componentes emocionales y afectivos repercuten directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por esto se hace necesario conocerlos en profundidad, pues influirán en el desempeño del sujeto (Gallardo-Vázquez et al., 2021; Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018). De igual manera, el reconocimiento de las emociones facilitará la convivencia de los jóvenes en el contexto académico, impulsando pautas y comportamientos en consonancia con las normas sociales (Pulido y Herrera, 2017), y ayudando al alumnado a alcanzar un adecuado equilibrio personal (Bisquerra et al., 2014).

Por este motivo, las instituciones docentes deben trabajar la IE con el alumnado, favoreciendo la creación de una imagen real de sí mismos, ayudando a los jóvenes a identificar y reconocer sus propias emociones (Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2009; Grewal y Salovey, 2005; Mestre et al., 2011; Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2021).

La adolescencia es un periodo complejo, donde el sujeto experimenta profundos cambios psicológicos, físicos y emocionales (Bucchianeri et al., 2013; Páez-Gallego et al., 2020). Según Bar-On (2010) la IE de una persona va evolucionando con la edad, debido a la influencia de factores afectivos, psicológicos, sociales y personales que intervienen en la capacidad para adaptarse adecuadamente al entorno. Por ello, la adolescencia es una etapa crucial en el crecimiento emocional (Vaquero-Diego et al., 2020), donde los jóvenes deben afrontar nuevas y complejas experiencias con una frágil estabilidad emocional (Gallardo-López, 2018; Gómez-Baya y Mendoza, 2018). Asimismo, la literatura consultada reafirma que la IE supone un factor clave en el ajuste psicológico, siendo necesario profundizar sobre los elementos que promueven la autorregulación emocional.

Considerando todo lo mencionado, se presenta este estudio que pretende conocer la percepción, comprensión y regulación de las emociones en estudiantes de Educación Secundaria. Para hacerlo posible se ha utilizado la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), debido a su reconocido prestigio y por considerarse el autoinforme más utilizado en idioma español por su utilidad para evaluar a una amplia población con un bajo coste (Gómez-Núñez et al., 2018), e igualmente posee una validez y fiabilidad adecuada (Espinoza et al., 2015; Pérez et al., 2020).

Son numerosas las investigaciones actuales que han utilizado este cuestionario para analizar la IE en una población. Ejemplo de ello es la investigación presentada por Sánchez-Pujalte et al. (2021), quienes analizan la IE de los docentes de Educación Secundaria durante la pandemia de COVID-19 en España, la de Godoy y Sánchez (2021), cuyo objetivo se centra en analizar y comparar las dimensiones de IE del alumnado o la investigación llevada a cabo por Domínguez et al. (2022), quienes pretenden indagar en el nivel de IE en el periodo adolescente.

Asimismo, existen estudios de impacto que evalúan, utilizando la TMMS-24, el nivel de inteligencia emocional intrapersonal percibida por estudiantes adolescentes (Jiménez et al., 2019; Nieto y González, 2015; San Deogracias, 2019), otros trabajos centran su atención en analizar la relación entre la inteligencia emocional, el bienestar personal y el acoso escolar (Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2021) o el autoconcepto (Martínez-Monteagudo et al., 2021), en examinar la relación entre la inteligencia emocional, el engagement educativo, el burnout académico y el rendimiento escolar (Usán y Salavera, 2019; Usán et al., 2020), en valorar las competencias socioemocionales de los estudiantes en la etapa de Educación Secundaria (Jiménez y López-Zafra, 2011; Llorent et al., 2021; Azpiazu et al., 2021), o en investigar sobre la relación entre la motivación hacia el estudio y la inteligencia emocional (Cera et al., 2015).

El objetivo general de la investigación realizada consiste en analizar cómo el alumnado de Educación Secundaria percibe, comprende y regula sus emociones, evaluando su nivel de atención emocional, claridad emocional y reparación de las emociones. Para ello, se han tenido en cuenta diversas variables tales como el género y la edad de las personas encuestadas. De igual modo, se ha atendido al contexto educativo donde estaban ubicados los centros de enseñanza. Partiendo del objetivo general anteriormente reseñado, nos planteamos tres hipótesis iniciales:

H1: El género de las personas participantes en este estudio influye en cómo perciben, comprenden y regulan sus emociones.

H2: La edad de los participantes es un factor que repercute en cómo perciben, comprenden y regulan sus emociones.

H3: El contexto educativo donde se ubica el centro educativo es un factor que influye en las capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional de las personas participantes en este estudio.

## 1. Metodología

El diseño metodológico de investigación es ex post facto, cuantitativo, transversal, correlacional y descriptivo, con una muestra de estudiantes del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (3.º y 4.º curso), del curso académico 2018/2019, pertenecientes a centros públicos de la provincia de Sevilla (España).

La población de estudiantes de ambos sexos matriculados en centros públicos de la provincia de Sevilla, concretamente en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, es de 29.993, según los datos consultados en el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2017).

Sierra (1987) indica que, para una población de 20.000 personas, queda establecido un margen de error +/- 4% (606) y +/- 5% (392). Por ello, teniendo en cuenta que la muestra seleccionada es de 528 estudiantes, se puede concluir en que su índice de fiabilidad es aceptable.

Las personas encuestadas en este estudio fueron informadas previamente de los objetivos de la investigación, y se obtuvo el consentimiento informado de los centros educativos colaboradores, así como de los propios jóvenes o de sus tutores legales. En todo momento, se respetó la confidencialidad de acuerdo con el protocolo establecido por la Declaración de Helsinki (64.ª AMM, Brasil, octubre de 2013).

La muestra participante tiene características muy definidas, compuesta por 260 mujeres (49,2%) y 268 hombres (50,8%), con edades comprendidas entre 12 y 18 años ( $\bar{x}$  = 15,17;  $\sigma$  = 0,97), aunque destaca en porcentaje el alumnado con 15 años (43%), seguido de los que tienen 14 (24,2%) y los de 16 (23,5%). Atendiendo al curso en el que están matriculados, un 56,6% pertenece a 3.º de ESO y un 43,4% a 4.º de ESO. El contexto del centro educativo es, en su mayoría, urbano (84,8%), aunque también existe una representación significativa de las zonas periurbanas (7,6%) y rurales (7,6%).

El instrumento de recogida de información utilizado es la escala *Trait Meta-Mood Scale-24* (Fernández-Berrocal et al., 2004), *TMMS-24*<sup>1</sup>. Este instrumento es una adaptación hispana de una escala original de Salovey et al. (1995), formada por 24 ítems tipo Likert que evalúan el

metacognoscimiento de los estados emocionales en tres dimensiones principales:

- Atención emocional (ítems 1-8).
- Claridad de sentimientos (ítems 9-16).
- Reparación emocional (ítems 17-24).

Como señalamos, los ítems están contruidos tipo Likert, con valoraciones ordinales en una horquilla de 1 a 5 (1 “nada de acuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”).

El cuestionario fue administrado, en soporte digital, de manera individual a los sujetos en los centros educativos utilizando el software de administración de encuestas *Google Forms*. Tras la recogida de datos, estos se sometieron a tratamiento estadístico con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS V26), realizando análisis descriptivos y cruzando variables de interés, incluyendo análisis correlacionales.

Los datos obtenidos, tras la prueba de Kolmogorov-Smirnov, no cumplieron el supuesto de distribución de probabilidad normal, utilizando en consecuencia la estadística no paramétrica en el tratamiento de los datos. Concretamente, se ejecutó la prueba Rho de Spearman para comparaciones múltiples, considerando un p valor menor o igual a .05 para establecer significancia estadística.

## 2. Resultados

En la dimensión “atención emocional”, donde se pretende conocer si las personas encuestadas son capaces de atender a los sentimientos de forma adecuada, en líneas generales los datos obtenidos revelan que el 84,9% de participantes afirma prestar atención a sus sentimientos (ítem 1). En este aspecto, el 79,9% de la muestra manifiesta preocuparse mucho por lo que siente (ítem 2), el 16,9% no se preocupa tanto, mientras un 3,2%, nada.

Acerca del ítem 3, que aborda el tiempo que dedican a pensar en sus emociones, un 65% afirma dedicar tiempo para esta tarea, mientras un 25% de la muestra afirma dedicar un espacio más reducido de su tiempo para pensar en sus emociones y el 10% no dedica tiempo alguno.

En cualquier caso, la inmensa mayoría de jóvenes encuestados reconoce la importancia de prestar atención a su estado de ánimo y emociones (80,1%), mientras el 15,5% afirma compartir en parte esta idea y un 4,4% de participantes en el estudio, nada.

Hemos de destacar asimismo el ítem 5 “Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos”, ya que el 54,7% de los jóvenes participantes en el estudio indica que permite que sus sentimientos afecten a sus pensamientos, mientras el 19,9% no está nada de acuerdo con la afirmación, y un 25,4% de participantes se encuentran algo de acuerdo.

**Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la dimensión “Atención emocional”**

	Ítems							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Media	3,64	3,58	3,10	3,70	2,88	2,88	3,20	3,35
Mediana	4	4	3	4	3	3	3	3
Moda	4	4	3	5	2	2	3	3
Desviación	1,056	1,138	1,234	1,210	1,389	1,274	1,225	1,143
Varianza	1,116	1,296	1,523	1,464	1,928	1,622	1,501	1,306
Asimetría	-,299	-,336	,005	-,525	,175	,188	-,091	-,058
Error estándar de asimetría	,106	,106	,106	,106	,106	,106	,106	,106
Curtosis	-,748	-,865	-1,011	-,833	-1,235	-1,004	-,970	-,949
Error estándar de curtosis	,212	,212	,212	,212	,212	,212	,212	,212

Es reseñable remarcar que el cuestionario propone unas indicaciones para evaluar los puntajes obtenidos en cada dimensión. En este

sentido, la escala TMMS-24 realiza una diferenciación de partida entre géneros que es interesante presentar.

**Tabla 2. Resultados obtenidos en la evaluación de la dimensión “Atención emocional” diferenciados por sexo**

	Sexo	
	Mujeres	Hombres
<b>Debe mejorar su atención emocional</b>		
Puntuación	<24	<21
Porcentaje	30,9%	30,7%
<b>Adecuada atención emocional</b>		
Puntuación	25-35	22-32
Porcentaje	55,3%	54,5%
<b>Presenta demasiada atención emocional</b>		
Puntuación	>36	>33
Porcentaje	13,8%	14,8%

En función del sexo, los datos muestran que el 30,9% de las mujeres y el 30,7% de los hombres deben mejorar su atención emocional. El 55,3% de las mujeres y el 54,5% de los hombres tienen una adecuada atención emocional, y un 13,8% de las mujeres, frente a un 14,8% de los hombres, presenta demasiada atención emocional.

Atendiendo a los resultados obtenidos sobre la dimensión de estudio “claridad de sentimientos”, que pretende conocer si las personas encuestadas comprenden bien sus estados emocionales, el 68,7% manifiesta tener claros sus sentimientos

(ítem 9), un 19,7% no tiene tan claro sus sentimientos, y un 11,6% nada claro.

Continuando con el análisis de los datos obtenidos, en el ítem 11 “Casi siempre sé cómo me siento”, un 70,6% indica estar de acuerdo con esta afirmación. Acerca del ítem 12 “Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas”, el 80,3% está de acuerdo con la afirmación, un 13,4% algo de acuerdo y el 6,3% restante afirma que normalmente no es capaz de conocer lo que siente sobre otras personas.

Por otra parte, en el ítem 14 “Siempre puedo decir cómo me siento”, el 55,8% de las personas encuestadas reconoce saber expresar sus

sentimientos, un 27,5% tiene dificultades para ello, y el 16,7% declara no saber expresar cómo se siente.

**Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la dimensión “Claridad de sentimientos”**

	Ítems							
	9	10	11	12	13	14	15	16
Media	3,23	2,98	3,31	3,43	3,65	2,84	3,18	3,26
Mediana	3	3	3	3	4	3	3	3
Moda	3	2	3	3	4	2	3	3
Desviación	1,308	1,242	1,218	1,135	1,071	1,283	1,135	1,130
Varianza	1,710	1,542	1,484	1,289	1,148	1,646	1,288	1,278
Asimetría	-,144	,124	-,114	-,333	-,420	,227	,010	-,111
Error estándar de asimetría	,106	,106	,106	,106	,106	,106	,106	,106
Curtosis	-1,092	-1,007	-1,053	-,585	-,528	-,996	-,893	-,824
Error estándar de curtosis	,212	,212	,212	,212	,212	,212	,212	,212

**Tabla 4. Resultados obtenidos en la evaluación de la dimensión “Claridad de sentimientos” diferenciados por sexo**

	Sexo	
	Mujeres	Hombres
<b>Debe mejorar su comprensión emocional</b>		
Puntuación	<23	<25
Porcentaje	45,8%	41,4%
<b>Adecuada comprensión emocional</b>		
Puntuación	24-34	26-35
Porcentaje	44,2%	49%
<b>Excelente comprensión emocional</b>		
Puntuación	>35	>36
Porcentaje	10%	9,6%

En función del género, el 45,8% de las mujeres y el 41,4% de los hombres deben mejorar su comprensión emocional. El 44,2% de las mujeres y el 49% de los hombres presentan una adecuada comprensión emocional, y un 10% de las mujeres, frente a un 9,6% de los hombres, presenta excelente comprensión emocional.

Por otro lado, en esta dimensión de estudio, también se llevó a cabo un análisis correlacional (Rho de Spearman), cruzando las variables sexo, edad, curso académico y contexto del centro educativo, con los diferentes ítems que componen esta subescala (Tabla 5), donde sólo se obtuvo significación en la variable “edad”.

**Tabla 5. Correlación de Spearman entre variables “edad” con los ítems de la subescala “Claridad de sentimientos”**

Variable	Ítem	Rho de Spearman	
		Correlación	Significación asintótica (bilateral)
Edad	9	,106	,015*
	10	,088	,044*
	12	,105	,016*

(nota: \* = significación al 0,05; \*\* = significación al 0,01)

Sobre la correlación existente entre la variable de análisis “edad” y los diversos ítems de la subescala “claridad de sentimientos”, se puede observar que, a medida que aumenta la edad de las personas participantes en el estudio, éstas indican tener más claros sus sentimientos, así como mayor capacidad para reconocerlos y definirlos.

Examinando los resultados obtenidos sobre la dimensión de estudio “reparación emocional”, que pretende analizar si son capaces de regular sus estados emocionales de forma adecuada, en el ítem 17 “Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”, el 63% manifiesta ser optimista ante la tristeza, aunque un 22% está algo de acuerdo con la afirmación de este ítem y un 15% nada de acuerdo.

En el ítem 18 “Aunque me siento mal procuro pensar en cosas agradables”, un 63,3% expresa una valoración afirmativa ante la cuestión planteada, el 21,4% está algo de acuerdo y un 15,3% nada de acuerdo.

El 64,2% de las personas encuestadas reconoce que intenta tener pensamientos positivos, aunque se sienta mal (ítem 20). Un 22,7% está algo de acuerdo con la afirmación de este ítem y un 13,1% nada de acuerdo.

El ítem 22 indaga sobre si se preocupan por mantener un buen estado de ánimo, un 81,1% manifiesta que sí, un 14,2% se preocupa menos y el 4,7% no se preocupa nada.

**Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la dimensión “Reparación emocional”**

	Ítems							
	17	18	19	20	21	22	23	24
Media	3,12	3,15	2,69	3,14	3,12	3,62	4,54	2,93
Mediana	3	3	2	3	3	4	5	3
Moda	5	5	1	3	3	4	5	3
Desviación	1,380	1,397	1,424	1,345	1,366	1,164	,857	1,346
Varianza	1,903	1,953	2,028	1,808	1,865	1,356	,735	1,810
Asimetría	-,044	-,084	,326	-,038	-,052	-,490	-2,120	,112
Error estándar de asimetría	,106	,106	,106	,106	,106	,106	,106	,106
Curtosis	-1,249	-1,283	-1,198	-1,195	-1,213	-,678	4,368	-1,151
Error estándar de curtosis	,212	,212	,212	,212	,212	,212	,212	,212

En función del sexo, los resultados obtenidos en el estudio indican que el 44,2% de las mujeres y el 30,2% de los hombres deben mejorar su regulación emocional, entendida como la capacidad para manejar las emociones de forma adecuada. El 41,6% de las mujeres y el 59,4% de los hombres presentan una adecuada regulación emocional, y un 14,2% de las mujeres, frente a un 10,4% de los hombres, tiene una capacidad de regulación emocional excelente.

También se llevó a cabo un análisis correlacional (Rho de Spearman), cruzando las variables sexo, edad, curso académico y contexto del centro educativo, con los diferentes ítems que componen esta subescala (Tabla 8), sólo se obtuvo significación en las variables “edad” y “contexto del centro”.

Interpretando la correlación existente entre las variables de análisis “edad” y “contexto del centro”, y los ítems de la subescala “reparación emocional”,

**Tabla 7. Resultados obtenidos en la evaluación de la dimensión “Reparación emocional” diferenciados por sexo**

	Sexo	
	Mujeres	Hombres
<b>Debe mejorar su regulación emocional</b>		
Puntuación	<23	<23
Porcentaje	44,2%	30,2%
<b>Adecuada regulación emocional</b>		
Puntuación	24-34	24-35
Porcentaje	41,6%	59,4%
<b>Excelente regulación emocional</b>		
Puntuación	>35	>36
Porcentaje	14,2%	10,4%

**Tabla 8. Correlación de Spearman entre variables “edad” y “contexto del centro educativo” con los ítems de la subescala “Reparación emocional”**

Variable	Ítem	Rho de Spearman	
		Correlación	Significación asintótica (bilateral)
Edad	17	,153	,000**
	18	,092	,035*
	20	,121	,006**
	24	,103	,018*
Contexto del centro 1: Urbano 2: Periurbano 3: Rural	17	-,094	,031*

(nota: \* = significación al 0.05; \*\* = significación al 0.01)

se puede percibir que, a mayor edad de las personas participantes, existe una visión más optimista a la hora de enfrentarse y regular sus sentimientos. Además, a la luz de los datos, las personas encuestadas que estudian en centros rurales o periurbanos, parecen presentar una menor capacidad para pensar en sentimientos positivos mientras se sienten mal, en comparación con las de centros educativos situados en zonas urbanas.

Por último, con la finalidad de indagar acerca de las posibles relaciones existentes entre las variables de análisis de la investigación y los resultados globales obtenidos en las diferentes subescalas del cuestionario, se llevó a cabo la prueba Rho de Spearman (Tabla 9).

Examinando la variable “sexo”, se advierte que existe correlación significativa con todas las subescalas del cuestionario (percepción, comprensión y regulación). En este sentido, según los datos obtenidos, son los hombres los que presentan mayor percepción emocional, y son las mujeres las que muestran mayor capacidad de comprensión y de regulación de las emociones. Igualmente, en relación a la variable “edad”, se comprueba que tiene alta correlación con las subescalas “comprensión” y “regulación”, es decir, a mayor edad, se aprecia un mayor grado de comprensión y de regulación de sus emociones.

**Tabla 9. Correlación de Spearman entre variables “sexo”, “edad”, “curso académico” y “contexto del centro educativo”, y las subescalas del cuestionario**

Variable		Subescala		
		Percepción	Comprensión	Regulación
Sexo 1: Mujer 2: Hombre	Coefficiente de correlación	,156**	-,155**	-,130**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,003
	N	528	528	528
Edad	Coefficiente de correlación	,033	,092*	,119**
	Sig. (bilateral)	,443	,035	,006
	N	528	528	528
Curso 1: 5.º curso 2: 6.º curso	Coefficiente de correlación	-,011	-,011	,001
	Sig. (bilateral)	,803	,799	,986
	N	528	528	528
Contexto del centro educativo 1: Urbano 2: Periurbano 3: Rural	Coefficiente de correlación	-,054	-,046	-,073
	Sig. (bilateral)	,214	,289	,094
	N	-,054	-,046	-,073

(nota: \* = significación al 0.05; \*\* = significación al 0.01)

### 3. Discusión y conclusiones

La investigación llevada a cabo pretendía conocer cómo perciben, comprenden y regulan sus emociones jóvenes estudiantes de Educación Secundaria, analizando si influye el sexo, la edad o el contexto de los centros educativos donde están matriculados. Los datos resultantes muestran cómo la mayoría de las personas encuestadas presta atención a sus sentimientos, preocupándose en analizar sus emociones. De igual manera, se pone de manifiesto que el alumnado de Educación Secundaria invierte tiempo en reflexionar acerca de sus emociones, creyendo firmemente que es necesario prestar atención a su estado de ánimo, en la misma línea de las aportaciones de Gallardo-López y García-Lázaro (2022), Jiménez et al. (2019), Nieto y González (2015), San Deogracias (2019) o Domínguez et al. (2022).

Por otro lado, se observa cómo muchas de las personas participantes en esta investigación permiten que sus sentimientos afecten a sus pensamientos, siendo una mayoría las que indican que piensan constantemente en su estado de ánimo. Al respecto, la mayoría presentan una adecuada atención emocional, aunque, aproximadamente un 30% de la muestra debe mejorar en este aspecto, según la escala TMMS-24 aplicada.

La capacidad para comprender los sentimientos es algo fundamental, especialmente en la etapa de la adolescencia, donde tener claros los sentimientos adquiere una especial importancia

(Vaquero-Diego et al., 2020; Páez-Gallego et al., 2020; Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018). En este sentido, los resultados del estudio para esta dimensión de análisis revelan que la mayoría del alumnado encuestado manifiesta tener claros sus sentimientos, poder definirlos y conocer cómo se sienten habitualmente. Además, un alto porcentaje es capaz de reconocer los sentimientos que tienen sobre otras personas, aunque encuentran dificultades para expresar verbalmente cómo se sienten. Sin embargo, los resultados de la investigación advierten que casi la mitad de la muestra participante debe mejorar su comprensión emocional.

Continuando con el análisis, la primera hipótesis de investigación para este estudio era que el género de las personas influye en cómo perciben, comprenden y regulan sus emociones. En este sentido, se ha podido comprobar que el género es una variable a tener presente en el análisis de los resultados. En concreto, según los datos obtenidos, son los hombres los que exteriorizan mayor atención emocional, y las mujeres las que manifiestan mayor capacidad de comprensión y de regulación de las emociones. Estos resultados coinciden con otras investigaciones como la de Vaquero-Diego et al. (2020) o Jiménez et al. (2019).

La segunda hipótesis de investigación planteaba que la edad de las personas participantes es un factor que repercute en cómo perciben, comprenden y regulan sus emociones. En este sentido, como ya evidenciaban otras investigaciones

(Bar-On, 2010), los resultados obtenidos reflejan que a medida que aumenta la edad de las personas encuestadas aumenta la capacidad de reconocer de forma más clara sus sentimientos, así como mayor capacidad para definirlos. Es decir, a mayor edad mayor grado de comprensión emocional.

Acercas de la percepción intrapersonal sobre la capacidad de regular las emociones, en líneas generales, el alumnado participante en el estudio muestra tener más dificultades para gestionar sentimientos como el de tristeza, no obstante, tratan de calmarse ante los asuntos que les preocupan y establecer una posición optimista en sus pensamientos. Los resultados de la evaluación en esta subescala, teniendo en cuenta la variable edad, indican que a medida que aumenta la edad se obtienen mayores resultados en la regulación emocional.

La tercera hipótesis de investigación indicaba que el contexto donde se ubica el centro educativo es un factor influyente en las capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional de estos jóvenes estudiantes. En este sentido, los datos obtenidos exponen cómo el alumnado de centros ubicados en zonas rurales o periurbanas presenta una menor capacidad para pensar en sentimientos positivos mientras se sienten mal, en comparación con el de centros educativos situados en zonas urbanas. En este sentido, otros trabajos valoran el contexto o la ubicación del centro educativo como algo relevante que, en cierta forma, condiciona los resultados relativos a

la percepción, comprensión y regulación emocional (Domínguez et al. 2022; Rojas, 2017).

Como se ha podido constatar a partir de los resultados, es esencial ofrecer al alumnado recursos que le permita percibir y analizar sus sentimientos, aumentando su capacidad de comprensión y autorregulación (Peña-Casares y Agüaded-Ramírez, 2021), y permitiendo el desarrollo de competencias socioemocionales para una adecuada integración socioeducativa (Llorent et al., 2021; Azpiazu et al., 2021).

Finalmente, señalar que, si bien se ha cumplido con el objetivo de investigación, contribuyendo en el campo científico del análisis de las emociones en estudiantes jóvenes adolescentes, es preciso valorar cierta limitación a la hora de extrapolar los resultados a contextos de ámbito nacional o internacional, ya que la investigación se ha realizado en un contexto muy concreto, en una provincia de la comunidad autónoma andaluza situada al sur de España. Por ello, como futura línea de investigación, cabría ampliar la muestra del estudio a otras regiones del territorio español, o a otros países. Asimismo, es considerable profundizar en los factores que justifican las diferencias en función del sexo, de la edad o de los entornos geográficos donde se ubican los centros de enseñanza, así como valorar otras variables que puedan incidir directamente en cómo perciben, comprenden y regulan las emociones el estudiante adolescente.

## Nota

<sup>1</sup> Disponible para su consulta en: [https://drive.google.com/file/d/11hRtqXU5vX1Uf4mase8BaFecaAa4jnGR/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/11hRtqXU5vX1Uf4mase8BaFecaAa4jnGR/view?usp=share_link)

## Referencias bibliográficas

- Arias-Pareja, A. y Puma-Solis, M. (2022). Modelo teórico para la estimulación de la inteligencia emocional como eje transversal en la gestión educativa. *Digital Publisher CEIT*, 7, 196-214. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1997>
- Azpiazu Izaguirre, L., Fernández, A. y Palacios, E. (2021) Adolescent Life Satisfaction Explained by Social Support, Emotion Regulation, and Resilience. *Frontiers Psychology* 12, 1-9.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South Afr. J. Psychol.*, 40(1), 54-62. <https://doi.org/10.1177/008124631004000106>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.), Colau, C., Colau, P., Collel, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Ortega, R. y Avilés, J. M. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Desclée de Bouver.
- Bucchianeri, M. M., Arikian, A. J., Hannan, P. J., Eisenberg, M. E. y Neumark-Sztainer, D. (2013). Body dissatisfaction from adolescence to young adulthood: findings from a 10-year longitudinal study. *Body Image* 10, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2012.09.001>
- Buenrostro-Guerrero, A., Valadez-Sierra, M. D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R. y García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Rev. Educ. Desarro*, 20, 29-37.

- Cañas, E., Estévez, J. F., Estéves, E. y Aparisi, D. (2020). The Role of Emotional Intelligence on Psychological Adjustment and Peer Victimization in a Sample of Spanish Adolescents. *Front. Psychol*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.600972>
- Cecchini Estrada, J. A., Méndez-Giménez, A. y García-Romero, C. (2018). Validación del Cuestionario de Inteligencia Emocional en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(1), 87-96.
- Cera Castillo, E., Almagro, B., Conde García, C. y Sáenz-López Buñuel, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos*, 27, 8-13. <https://doi.org/10.47197/retos.voi27.34336>
- Cobos-Sánchez, L., Flujas-Contreras, J. M. y Gómez-Becerra, I. (2017). The role of Emotional Intelligence in Psychological adjustment among Adolescents. *Ann. Psychol.*, 33, 66-73.
- Dolev, N. y Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- Domínguez Alonso, J., Nieto Campos, B. y Portela Pino, I. (2022). Variables personales y escolares asociadas a la inteligencia emocional adolescente. *Educación XX1*, 25(1), 335-355. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30413>
- Espinoza, M., Sanhueza, M., Ramírez, N. y Sáez, K. (2015). A validation of the construct and reliability of an emotional intelligence scale applied to nursing students. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, 23(1), 139-147. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 173-187). Ed. Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcan, R. y Petrides, K. V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: the mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(9), 3058. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093058>
- Gallardo-Vázquez, P. y Gallardo-López, J. A. (2009). *Inteligencia Emocional y Programas de Educación Emocional*. Wanceulen
- Gallardo-Vázquez, P. y Gallardo-López, J. A. (2015). *La Inteligencia y Educación Emocional en el aula*. Universidad de Sevilla.
- Gallardo-López, J. A. (2018). Educating in emotional competences in the information and communication society. En M. Reyes-Tejedor, J. Gómez-Galán, J. L. Sarasola y E. Meneses. *Values Education in the Digital Age: An Action Training and Research Approach*. UMET.
- Gallardo-Vázquez, P., Gallardo Basile, F. J. y Gallardo-López, J. A. (2021). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales y de los valores en Educación Infantil y Primaria*. Octaedro.
- Gallardo-López, J. A. y García-Lázaro, I. (2022). El papel de las emociones en el desarrollo del alumnado de Educación Secundaria. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, A. Jaén-Martínez, A. H. Martín-Padilla y L. Molina-García (Eds.), *Educación Y Sociedad: Pensamiento e Innovación para la Transformación Social*. Dykinson.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Godoy Rojas, I. A. y Sánchez Moreno, M. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional en educación primaria. *Revista Fuentes*, 23(2), 254-267. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12108>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Ed. Kairós.
- Gómez-Baya, D. y Mendoza Berjano, R. (2018). Trait emotional intelligence as a predictor of adaptive responses to positive and negative affect during adolescence. *Frontiers in Psychology*, 9, 2525. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02525>
- Gómez-Núñez, M. I., Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., Lagos San Martín, N. G., Sanmartín, R. y García-Fernández, J. M. (2018). Factor invariance of the Trait Meta-Mood Scale-24 in a sample of Chilean adolescents. *Journal of Personality Assessment*, 102(2), 231-237. <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1505730>
- Grewal, D. y Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.
- Gutiérrez-Moret, M., Ibáñez-Martínez, R., Aguilar-Moya, R. y Vidal-Infer, A. (2016). Assessment of Emotional intelligence in a sample of prospective secondary education teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 42(2), 123-134. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143144>
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. (2017). Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA). Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. <https://bit.ly/3mR4Xge>
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117.
- Jiménez, M. N., Esnaola Etxaniz I. y Xpe Sáez, I. (2019). Capacidad predictiva de la inteligencia emocional en el bienestar subjetivo de los adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 33(2), 127-144.

- Llorent, V., Zych, I., Fontans, M. y Álamo, M. (2021). Diversidad étnico-cultural, inteligencia emocional y competencias socioemocionales en la educación secundaria andaluza. *Psychology, Society, & Education*, 13(2), 61-75. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i2.3829>
- Martín, M., Guzmán, J. F. y de Benito, A. M. (2017). Inteligencia emocional, percepción de apoyo a la autonomía y relaciones en el deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 13-20.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Suriá, R., Lagos, N., Delgado, B. y García-Fernández, J. M. (2021). Emotional intelligence profiles and self-concept in Chilean adolescents. *Current Psychology*, 40(8), 3860-3867.
- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. A. (2010). Comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personal. Individ. Differ.* 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp.3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mestre, J. M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. y González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 37-54.
- Moeller, R. W., Seehuus, M. y Peisch, V. (2020). Emotional Intelligence, Belongingness, and Mental Health in College Students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00093>
- Morillo-Guerrero, I. J. (2022). Inteligencia emocional y rendimiento académico: un enfoque correlacional. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 73-90. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1>
- Moscoso, M. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit*, 25(1), 107-117. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.09>
- Nieto Campos, B. y González, L. (2015). Inteligencia emocional en el alumnado de Educación Secundaria ourensano. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 7, 18-21. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.157>
- Páez-Gallego J., Gallardo-López J. A., López-Noguero, F. y Rodrigo-Moriche M. P. (2020). Analysis of the Relationship Between Psychological Well-Being and Decision Making in Adolescent Students. *Front. Psychol.* 11, 1195. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01195>
- Peláez-Fernández, M. A., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N. y Extremera, N. (2021). Managing Teachers' Job Attitudes: The Potential Benefits of Being a Happy and Emotional Intelligent Teacher. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661151>
- Peña-Casares, M. J. y Aguaded-Ramírez, E. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 13(1), 79-92.
- Pérez Zarate, J. F., Quispe Plaza, J. I. y Tuesta Chamorro, Y. Y. (2020). Propiedades psicométricas de la escala de Inteligencia Emocional TMMS-24 en adultos de Lima Metropolitana, *PsiqueMag*, 9(2), 60-68.
- Pérez-Pérez, N. y Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13(1), 121-131.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. <https://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i1.1344>
- Rojas, P. (2017). La inteligencia emocional en el contexto educativo de adolescentes cordo-beses. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5, 5-8.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait MetaMood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- San Deogracias Garrido, P. (2019). Propuesta de mejora para el desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos de educación secundaria. *Debates & Prácticas en Educación*, 4(2), 16-37.
- Sánchez Gómez, M., Bresó Esteve, E. y Adelantado Renau, M. (2022). *Inteligencia emocional en entornos educativos: evidencias científicas*. Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). Maintaining Life Satisfaction in Adolescence: Affective Mediators of the Influence of Perceived Emotional Intelligence on Overall Life Satisfaction Judgments in a Two-Year Longitudinal Study. *Frontiers in psychology*, 6, 1892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01892>
- Sánchez-Pujalte, L., Mateu D. N., Etchezahar E. y Gómez Yepes T. (2021). Teachers' burnout during covid-19 pandemic in spain: Trait emotional intelligence and socioemotional competencies. *Sustainability*, 13(13), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su13137259>
- Sierra, R. (1987). *Técnicas de investigación social*. Paraninfo.
- Usán Supervía, P. y Salavera Bordás, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 5-26. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.1879>

- Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C. y Murillo Lorente, V. (2020). Psychological Analysis among Goal Orientation, Emotional Intelligence and Academic Burnout in Middle School Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 17, 8160. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218160>
- Valenzuela-Santoyo, A. C. y Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228-242. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.11>
- Vaquero-Diego, M., Torrijos-Fincias, P. y Rodríguez-Conde, M. J. (2020). Relation between perceived emotional intelligence and social factors in the educational context of Brazilian adolescents. *Psicol. Reflex. Crit*, 33, 1. <https://doi.org/10.1186/s41155-019-0139-y>

### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

López-Nogero, F., Gallardo-López, J. A. y García-Lázaro, I. (2023). Inteligencia emocional y adolescencia. Percepción, comprensión y regulación de las emociones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43 165-178. DOI:10.7179/PSRI\_2023.41.11

### DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Fernando López-Nogero.** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide, Departamento de Educación y Psicología Social, Ctra. de Utrera, km. 1, C.P. 41013 Sevilla. [flopnog@upo.es](mailto:flopnog@upo.es)

**José Alberto Gallardo-López.** Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. Dpto Didáctica, Campus Universitario Río San Pedro, Avd. República Saharaui, C.P. 11519, Puerto Real, Cádiz. [josealberto.gallardo@uca.es](mailto:josealberto.gallardo@uca.es)

**Irene García-Lázaro.** Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Dpto de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, C/ Pirotecnia s/n, C.P. 41013, Sevilla. [igarcia9@us.es](mailto:igarcia9@us.es)

### PERFIL ACADÉMICO

#### FERNANDO LÓPEZ-NOGUERO

<https://orcid.org/0000-0002-1124-8613>

Profesor Titular de Universidad adscrito al Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Doctor "Honoris Causa" por la UNAN-Managua (Nicaragua), con una dilatada trayectoria investigadora y docente en los siguientes ámbitos y temáticas: Pedagogía Social, Animación Sociocultural, Intervención Sociocomunitaria, Educación para la Salud, formación de agentes de cambio social e innovación docente. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

**JOSÉ ALBERTO GALLARDO-LÓPEZ**

<https://orcid.org/0000-0003-3243-1676>

Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz). Principales líneas de investigación: Pedagogía Social, Metodologías activas y participativas, Educación Emocional, Atención a la Diversidad y Tecnología Educativa. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

**IRENE GARCÍA-LÁZARO**

<https://orcid.org/0000-0001-9818-6170>

Profesora sustituta interina en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla) y profesora en la Universidad Isabel I de Castilla. Principales líneas de investigación: Inteligencia Emocional, teorías del juego en el ámbito educativo, Tecnología Educativa y Pedagogía Social. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

**Repensando las teorías educativas críticas desde dinámicas regenerativas frente a procesos de precarización neoliberal**  
**Rethinking critical education theories from regenerative dynamics in the face of neoliberal precariousness processes**  
**Repensar as teorias educativas críticas a partir de dinâmicas regenerativas face aos processos de precarização neoliberal**

Francisco Miguel MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ y Alfonso FERNÁNDEZ-HERRERÍA  
Universidad de Granada

Fecha de recepción: 01.II.2023  
Fecha de revisión: 23.III.2023  
Fecha de aceptación: 05.VI.2023

<p><b>PALABRAS CLAVE:</b> Precariedad; neoliberalismo; subjetividad; teoría crítica; educación</p>	<p><b>RESUMEN:</b> La evolución desde un capitalismo keynesiano a uno neoliberal supone el paso de una 'ciudadanía industrial' a una 'precarizada'. Se pierde la perspectiva estructural y colectiva de los problemas sociales, responsabilizando al individuo de sus situaciones vitales. La exigencia de una activación permanente al servicio de la productividad conlleva una gestión empresarial de su vida, implicando una construcción neoliberal de su identidad. Las teorías educativas críticas clásicas no responden a esta nueva situación pues el problema no está en la falta de activación del sujeto, sino en que ha naturalizado las violencias estructurales trasladándolas al ámbito de la responsabilidad individual. En este contexto necesitamos repensar las teorías educativas críticas como estrategia para la reconstrucción de subjetividades alternativas centradas en vivencias grupales, colectivas, contextualizadas en lo local, que refuercen aprendizajes sociocomunitarios y cooperativos propios de una cultura regenerativa. Esto supone un cambio educativo y cultural profundo de nuestra cosmovisión.</p>
<p><b>KEY WORDS:</b> Precariousness; neoliberalism; subjectivity; critical theory; education</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> The evolution from Keynesian to neoliberal capitalism means a shift from an 'industrial citizenship' to a 'precarised' one. The structural and collective perspective of social problems is lost, making the individuals responsible for their life circumstances. The demand for permanent activation in the service of productivity leads to an entrepreneurial management of their lives. This implies a neoliberal construction of their identities. Classical critical education theories do not respond to this new situation because the problem does not lie in the lack of activation of the individuals, but in the fact that they have naturalised structural</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES

Francisco Miguel Martínez Rodríguez. Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de la Cartuja, s/n. 18071 Granada (España).

	violence by transferring it to the sphere of individual responsibility. In this context, we need to rethink critical education theories as a strategy for the reconstruction of alternative subjectivities centred on group, collective, locally contextualised experiences. These experiences should reinforce socio-community and cooperative learning, characteristic of a regenerative culture. This implies a profound educational and cultural change in our worldview.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Precariedade; neoliberalismo; subjetividade; teoria crítica; educação	<b>RESUMO:</b> A evolução de um capitalismo keynesiano para um capitalismo neoliberal implica a passagem de uma 'cidadania industrial' para uma 'precária'. Perde-se a perspectiva estrutural e coletiva dos problemas sociais, responsabilizando o indivíduo pelas suas situações de vida. A exigência de uma ativação permanente ao serviço da produtividade conduz a uma gestão empresarial das suas vidas, implicando uma construção neoliberal da sua identidade. As teorias educativas críticas clássicas não respondem a esta nova situação porque o problema não reside na falta de ativação do sujeito, mas no facto de terem naturalizado a violência estrutural, transferindo-a para a esfera da responsabilidade individual. Neste contexto, é necessário repensar as teorias educativas críticas como uma estratégia para a reconstrução de subjetividades alternativas centradas em experiências grupais, coletivas, localmente contextualizadas, que reforcem a aprendizagem sócio-comunitária e cooperativa, característica de uma cultura regenerativa. Isto implica uma profunda mudança educativa e cultural na nossa visão do mundo.

## 1. Introducción

En este trabajo se plantea la evolución del capitalismo como contexto socioeconómico de las teorías socioeducativas críticas. Para ello hay que remontarse hasta el final de la Segunda Guerra Mundial y los esfuerzos de reconstrucción que propiciaron la aparición del Estado del bienestar. Las políticas keynesianas subrayaron la idea de la responsabilidad social compartida ante los problemas estructurales como el desempleo, la pobreza, la desigualdad, etc. La crisis del petróleo de 1973 marca un punto de inflexión en donde las ideas neoliberales, inspiradas por la Sociedad Mont Pèlerin, empiezan a colonizar la economía global. Las conquistas sociales del anterior periodo que promovieron una "ciudadanía industrial" son revertidas, dando paso de forma progresiva a un modelo de "ciudadanía precarizada" donde se responsabiliza ahora al individuo de su situación vital, perdiéndose de vista la perspectiva estructural y colectiva de los problemas.

El proceso de precarización tiene unos reconocidos efectos psico-sociales en la vida de los sujetos que supera las meras cuestiones materiales. La ciudadanía precarizada experimenta situaciones de incertidumbre e inestabilidad que le lleva a auto-culpabilizarse de sus circunstancias vitales. El nuevo "sujeto de rendimiento", "sujeto autoexplotado" o "neosujeto", al hacer de su vida una gestión empresarial, se halla en una situación de activación permanente en donde su tiempo está al servicio de la productividad. De esta forma se construye como un ser que se violenta a sí mismo en una dinámica constante de autoexplotación.

Con este proceso los valores neoliberales se han interiorizado en el individuo de tal forma que más que 'dominado' está 'domesticado'. El control externo, léase la biopolítica foucaultiana, queda

en un segundo plano (aunque no desaparece), prevaleciendo la naturalización que ha hecho el sujeto al hacer suyos los principios del neoliberalismo. A este control, que el propio individuo se hace a sí mismo, se le denomina psicopolítica, haciéndose más invisible el dominio neoliberal, de ahí el paso de domado a domesticado. La psicopolítica, con su autoexplotación, se constituye como núcleo central de la construcción de la subjetivación neoliberal.

Dado que el sujeto está ya super-activado las propuestas dirigidas a su movilización planteadas por las teorías educativas críticas clásicas (por ejemplo, Freire) no están dando el resultado esperado, ya que el problema no se encuentra en la falta de activación, sino en que el individuo ha naturalizado las violencias estructurales y las ha normalizado. La lógica neoliberal ha conseguido fragmentar socialmente a las personas aislandolas, escondiendo los problemas sociales, que se percibían como algo externo y compartido, en el 'interior' del individuo y superando de esta manera las estrategias tradicionales de las teorías educativas críticas.

En este contexto se repiensen las teorías críticas en educación como estrategia para enfrentar la desmovilización social y política del neosujeto. Ante esta nueva situación, la reconstrucción de subjetividades alternativas pasan por situar al individuo en vivencias grupales, colectivas, contextualizadas en lo local y centradas en experiencias sociales que refuercen los aprendizajes comunitarios y cooperativos.

Esta renovada orientación de la pedagogía crítica implica una nueva "narrativa cultural" constituida por principios y modelos de una cultura regenerativa que, en conexión con la naturaleza e imitando sus modelos, dé respuesta a los actuales problemas ecosociales. Todo esto supone un

cambio educativo y cultural profundo de nuestra cosmovisión y de nuestro sistema de valores.

## 2. La mutación del capitalismo y el auge del precariado

La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) supuso un punto de inflexión que marcó las políticas económicas, sociales y educativas de posguerra en buena parte del mundo y, en particular, en Europa. La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 sentó las bases éticas y legales de la necesaria reconstrucción física (edificios, infraestructuras, hospitales, escuelas, etc.) y psicológica (emocional, afectiva, mutilados, huérfanos, violaciones derechos humanos, etc.) que requerían los países asolados por una contienda que dejó más de cincuenta millones de víctimas mortales (Navarro et al., 2011). El conocido Plan Marshall (1948-1951) liderado por Estados Unidos favoreció la reconstrucción de Europa y facilitó la modernización industrial posicionando al capitalismo de producción y consumo como modelo económico dominante en occidente. Como expresa Bregman (2017, p. 225): “los esfuerzos de reconstrucción estaban teñidos de ideales keynesianos: empleo para todos, contención del libre mercado y regulación bancaria. El estado de guerra se convirtió en el Estado del bienestar”.

La expansión económica conocida como los “treinta años gloriosos” o “edad de oro del capitalismo” se extendió desde el final de la Gran Guerra hasta prácticamente finales de los setenta (García, 2010). Se puede afirmar que el capital realizó algunas concesiones al mundo del trabajo: mejora de las condiciones laborales, incremento gradual de los salarios, estabilidad en el empleo, regulación y protección social, etc. Asimismo, cuestiones como la pobreza, desempleo, desigualdad, etc., eran concebidos como ‘problemas estructurales’. Las políticas keynesianas partían del principio de responsabilidad social compartida al considerar que el Estado, agentes sociales, empresarios y ciudadanos debían abordar conjuntamente los aspectos derivados de esos problemas estructurales. Este es el germen del denominado Estado del bienestar en el que es el propio Estado el que ocupa una posición central de control y supervisión del mercado. Las políticas públicas en esas tres décadas regulan la economía marcando una serie de ‘líneas rojas’ como son educación, sanidad y servicios sociales que al ser considerados derechos básicos de ciudadanía el mercado no podía especular ni sacar beneficios de ellas (Martínez-Rodríguez, 2013).

Estas políticas garantistas y proteccionistas cumplían, al menos, una doble función: por un lado, el hecho de mejorar las condiciones de la

clase trabajadora igualmente beneficiaba al capital ya que los empleados tenían suficiente poder adquisitivo como para comprar y disfrutar de los productos que ellos mismos fabricaban, lo que redundaba en un crecimiento económico. Por otro lado, las políticas que promovía el Estado del bienestar también servían para frenar el avance del Comunismo, como una especie de guerra ideológica entre las dos grandes visiones enfrentadas del mundo.

Paralelamente al auge del capitalismo keynesiano, que empujó incluso a Estados Unidos hacia postulados más socialistas, se fueron sentando las bases de la ideología neoliberal que unas décadas más tarde cambió el rumbo de la historia a nivel global. Según Bregman (2017, pp. 225-226): “durante esos mismos años el pensamiento neoliberal empezó a despertar interés gracias a los esfuerzos de la Sociedad Mont Pèlerin, que se desarrollaría hasta convertirse en uno de los laboratorios de ideas más destacados del siglo XX”. Los pensadores de Mont Pèlerin, entre los que destacan el filósofo Friedrich Hayek y el economista Milton Friedman, dedicaron su vida a elaborar el conjunto de ideas y argumentos que vertebran el armazón neoliberal desde finales de los cuarenta del pasado siglo veinte (Fernández-Herrería y Martínez-Rodríguez, 2020).

El ‘logro intelectual’ de la Sociedad Mont Pèlerin fue el de crear todo un cuerpo de ideas para transformar el liberalismo económico clásico, reemplazar al keynesianismo y revitalizar el capitalismo. La crisis del petróleo de 1973 fue la ‘excusa’ perfecta para trastocar el modelo anterior. Con la ayuda de políticos abiertamente neoliberales como Ronald Reagan en Estados Unidos y Margaret Thatcher en Reino Unido se empieza a propagar rápidamente la idea de que el Estado, por sí mismo, es ineficiente y no sabe gestionar correctamente la economía (Brown, 2020). Este es el germen de “un nuevo régimen que principalmente trataba de frenar el poder creciente que el pleno empleo y el Estado de bienestar habían dado a los trabajadores en todos los países del mundo occidental” (Navarro y Torres, 2012, p. 21).

La transformación de la economía globalizada volvió obsoletas las anteriores normas de regulación y protección social. Uno de los pilares que atacó el nuevo capitalismo global fue la seguridad centrada en el trabajo asalariado. La estabilidad de las clases trabajadoras que había sido el objetivo de gobiernos anteriores (tanto progresistas como conservadores) con el neoliberalismo se considera un freno al crecimiento. Un capitalismo financiero y especulativo inspiró los cambios políticos. Para Standing (2017, p. 35):

El crecimiento económico ya no es una vía segura al aumento de los salarios. Por ejemplo, entre 1973 y 2007, período de crecimiento de la renta nacional, los salarios reales medios en EE.UU. cayeron un 4,4%. Por contraste, entre 1947 y 1973, durante la Gran Transformación, los salarios reales crecieron un 75%.

Las clases trabajadoras han perdido poder adquisitivo en un proceso de empobrecimiento gradual que en determinadas ocasiones coloca los ingresos personales y familiares en una situación dramática. Muchos están quedando fuera de un mercado laboral desregulado, 'flexible', de empleos a tiempo parcial, por horas y muchos de los que están trabajando viven en una situación precaria (Polo-Amashta et al., 2023). El trabajo ha dejado de ser una garantía para no caer en la pobreza.

En algunos países de la OCDE, incluyendo Reino Unido, EE.UU., España y Polonia, la mayoría de los pobres vive en hogares donde por lo menos una persona dispone de trabajo. El mantra que dice que 'el trabajo es la mejor forma de salir de la pobreza' es sencillamente falso (Standing, 2017, p. 37).

El capitalismo rentista, como lo ha denominado Standing, toma las riendas del desarrollo y de la sociedad en una especie de 'orgia especulativa' del capital financiero. El Estado funciona ahora como 'correa de transmisión' del neoliberalismo (Fernández-Herrería y Martínez-Rodríguez, 2016) liberalizando los mercados, mercantilizando, privatizando y desmantelando de forma sistemática todas las instituciones públicas que antes protegían a las personas de las 'garras' del mercado. Ahora todo gira en torno a la acumulación de capital (Harvey, 2020) y donde el Estado tiene un papel muy activo en la configuración de las nuevas relaciones sociales y de las subjetividades basadas en la competitividad y el individualismo. En opinión de Laval y Dardot (2015, p. 16) el capitalismo neoliberal:

Se apodera de las actividades laborales, de los comportamientos, incluso de las mentes. Este nuevo sistema instaura una competencia generalizada, ordena la relación con uno mismo y con los demás en función de la lógica de la autosuperación y el rendimiento indefinido.

### 3. De una 'ciudadanía industrial' a una 'ciudadanía precarizada'

Esta metamorfosis del capitalismo construida sobre ideas, políticas y reformas neoliberales está afectando profundamente los cimientos en los que se asentaba la ciudadanía industrial (Strangleman, 2015). "El proceso de globalización

está rompiendo los vínculos sociales y culturales sobre los que se sostuvieron los estados-nación" (Ramoneda, 2016, p. 9). Las certezas se desvanecen, la incertidumbre irrumpe con fuerza ante el aumento de la inseguridad laboral y los continuos procesos de deslocalización empresarial, que en países como España restringen las oportunidades reales, disminuyen la seguridad y recortan el bienestar de millones de ciudadanos. La construcción de identidades precarias en un contexto de progresiva vulnerabilidad material y psicológica (Ecclestone y Brunila, 2015; Nässtrom y Kalm, 2015) está dando paso a un nuevo concepto de ciudadanía.

El primero en emplear el término "precariedad" fue Bourdieu (1999) a finales del siglo pasado, pero quien le ha dado mayor visibilidad al conectarlo con una emergente clase social ha sido el profesor Standing (2013, 2014). Buena parte de las publicaciones científicas desde entonces se han enfocado en los conceptos de 'trabajo' y 'ciudadanía'.

En el plano laboral las políticas neoliberales abogan por la desindustrialización y deslocalización del mercado de trabajo atacando directamente al tejido industrial que era el núcleo vertebrador de las comunidades locales. La estrategia se dirige a aumentar el desempleo y atacar a los sindicatos como vía para restar fuerza y mermar a la clase trabajadora. Jones (2012, p. 66) lo expresa con las siguientes palabras: "el objetivo era acabar con la clase obrera como fuerza política y económica en la sociedad, reemplazándola por un conjunto de individuos o emprendedores que compiten entre sí por su propio interés". De esta forma el precariado va perdiendo la seguridad laboral como elemento característico de la "ciudadanía industrial" y que garantizaba el Estado del bienestar (Bagguley, 2013).

Ariño y Romero (2016) hablan incluso de "Estados zombi" o "democracias zombi" para referirse al aumento imparable de la precarización. Para estos autores "definitivamente, además de tiempos hostiles como viene advirtiendo Sami Nair y de tiempos efímeros en palabras de Gilles Lipovetsky, vivimos tiempos precarios e inciertos" (p. 158), ante lo que se preguntan: "¿es exagerado hablar de Estados zombi, sociedades zombi, democracias zombi, políticas zombi?" (p. 165). Se está viviendo una situación tan excepcional que está llevando a muchos trabajadores a plantearse la posibilidad de ser explotados en empleos precarios como opción ante la exclusión total. Un ejemplo de esto se observa en el sector del 'delivery' en España con trabajadores en precario desempeñándose como falsos autónomos ('riders' repartidores de plataformas como Deliveroo o Glovo).

La competencia por los escasos recursos delega en los sujetos la responsabilidad de garantizar su seguridad y un espacio en la sociedad (Jones, 2012). Dado que se ha roto el principio de responsabilidad social compartida del modelo keynesiano, los sujetos están empezando a auto-culpabilizarse de la vulnerabilidad material-psicológica que caracteriza sus vidas precarias (Ecclestone y Brunila, 2015). Esto está provocando una pérdida de fe en la educación y en el sistema educativo al no percibirse ya como una garantía para la movilidad social. A este respecto Standing (2013) habla incluso de una educación 'fraude' desde el momento que se 'vende' un producto, en este caso la educación, como una inversión que no asegura el ascenso social.

Para Nässtrom y Kalm (2015, p. 562) el precariado:

No solo incluye a aquellos que tradicionalmente podríamos asociar con la 'clase baja', como los trabajadores industriales, los pobres urbanos y los trabajadores migrantes indocumentados. También engloba a gran parte de quienes poseen un alto capital cultural y educativo, como los trabajadores culturales, los académicos (...). Incluye a jóvenes y ancianos, mujeres y hombres, ciudadanos e inmigrantes, poco cualificados y altamente cualificados.

Desde esta perspectiva se puede considerar la precariedad como un estado generalizado de inseguridad producto de las reformas económicas neoliberales (Ariño y Romero, 2016; Laval y Dardot, 2015; Standing, 2013). Esta visión ampliada de la precariedad redefine la noción de ciudadanía industrial clásica desposeyéndola de los derechos políticos y sociales del Estado del bienestar (Zhang y Lillie, 2015). Ahora la vida de la ciudadanía precarizada es: "sinónimo de incertidumbre e imprevisibilidad en general" (Cervinkova, 2016, p. 47), por lo que "va más allá de la escasez material" (Das y Randeira, 2015, p. 3).

Autoras como Nässtrom y Kalm (2015, p. 562) dan un paso más al asociar los procesos de precarización neoliberal con la corrupción de la democracia al considerar que una sociedad democrática se corrompe cuando "transmite a los individuos la carga de responsabilidades que deben ser compartidas y divididas entre los ciudadanos". Se culpabiliza a los precarizados de su situación de vulnerabilidad mediante un mecanismo sutil de privatización de la responsabilidad. Se generaliza la idea de que cada uno es responsable de sus actos y, por tanto, de las condiciones de vida en las que se encuentra. De esta forma la precariedad es fruto de la 'libre competencia' considerándose un producto 'natural', no construido, de nuestros

méritos personales (Martínez-Rodríguez, 2019). Un mecanismo sutil de control del sujeto y de estigmatización personal que identifica la precariedad como producto de la incompetencia individual.

#### 4. Precarizados y autoexplotados o cómo se construyen las subjetividades neoliberales contemporáneas

Subyace la idea de que uno ya no es capaz de controlar el tiempo, sino de que es éste el que somete al ser humano. Se vive alienado y atrapado por la obsesiva meta de la productividad. El tiempo del precariado es el tiempo de la competitividad en el que todo es coyuntura y donde cualquier forma de estabilidad pasada (piénsese en el Estado del bienestar) tiende a desvanecerse. "El viaje de la vida ha pasado de obligar a la gente a entrar a la fábrica, a convertirnos en fábricas que desean exprimirse más" (Moruno, 2018, p. 30).

El nuevo "sujeto de rendimiento" al que se refiere Friedrich (2018), el "sujeto autoexplotado" del que habla Han (2019) o el "neosujeto" en expresión de Laval y Dardot (2022), describen, con matices, las cualidades que integran la subjetividad del precariado contemporáneo como ser que "se violenta a sí mismo, que está en guerra consigo mismo" (Han, 2019, p. 11). La imagen foucaultiana del *homo economicus* como sujeto productivo, consumidor (Foucault, 2007), pero a un tiempo ahorrador y controlador de su tiempo fuera del trabajo, ha dado paso a la metáfora hantiana de Prometeo (Han, 2019) en la que, creyéndose en libertad, se halla en una relación de autoexplotación constante consigo mismo.

Von Mises (1986) ya identificó a este emergente sujeto a mediados de los ochenta del siglo XX en pleno auge neoliberal. El *homo agens*, como lo denominó, se responsabiliza de sí mismo generando su propio capital, compitiendo contra los demás y contra sí, siempre activo, alerta, combativo y responsable de sus actos. Esta configuración de la identidad (construcción de la subjetividad) lleva tiempo asumiéndose como la nueva razón del Ser neoliberal y apenas se observa públicamente una contestación evidente a esta explotación 'auto-inducida'. En opinión de Muñoz y Santos (2017, p. 8): "los mensajes dominantes pasan por la activación, esto es, la obligación (sentida como obligación autoimpuesta) de desplegar constantemente acciones para incrementar el propio capital humano". El sujeto 'pierde' el control de su propio tiempo, pues la necesidad lo lleva a dedicar básicamente el tiempo para 'sobrevivir': buscar un empleo, una beca, una ayuda, etc.

El discurso de la "activación" es responsable, en parte, de la construcción de la subjetividad

neoliberal. La idea de la activación, muy presente por ejemplo en el ideario del conocido Informe Delors, se encuentra en la base de las llamadas Políticas Activas de Empleo (PAE) en la Unión Europea (Muñoz y Santos, 2017). Unas políticas que no de forma casual empezaron a aplicarse en Europa, pero también en los Estados Unidos, tras la crisis del petróleo de 1973 como argumentario neoliberal para vincular “derechos de protección” (prestaciones por desempleo, ayudas sociales, etc.) a las personas que se “mueven y demuestran estar motivados”. Esto es, la lógica de la activación redefine el papel de los Estados desde los años ochenta generando una novedosa gubernamentalidad que fomenta la individualidad sobre la base del rendimiento y la actividad. Una forma de hegemonía del poder conectada con el concepto de capital humano y que expresa el sentido foucaultiano (Foucault, 2007) del “empresario de sí mismo”.

El sujeto de rendimiento que se explota a sí mismo va un paso más allá de la sociedad de control (externo) y disciplinaria de la que hablaba Foucault desde la perspectiva de la biopolítica, como arte de gobernar al sujeto sin percatarse de que se le está gobernando. Esto no quiere decir que se hayan superado por completo los mecanismos de control externo, más bien se produce una situación de complementariedad entre control externo e interno. Por un lado, el sujeto se explota, exige y se vigila a sí mismo pero, por otro lado, también es controlado, explotado y vigilado externamente por instituciones disciplinarias propias del sistema productivo y político dominante. Un claro ejemplo de esto último se encuentra en la Nueva Gestión Pública (Martínez-Rodríguez et al., 2018), como estrategia para introducir mecanismos de mercado en la gestión de los servicios públicos. Según López Alós (2019, p. 50): “todas las medidas de autovigilancia y autocastigo que el sujeto de rendimiento adopta, su servidumbre voluntaria, en absoluto excluyen las que le son impuestas por otros. Es decir, el control biopolítico no es eliminado por la psicopolítica”. Ambos mecanismos se refuerzan.

No obstante, conviene remarcar que la psicopolítica y la autoexplotación ocupan un lugar central en el actual contexto de construcción de la subjetivación neoliberal. El anterior sujeto de obediencia sí estaba más claramente explotado y dominado externamente, por lo que el concepto de ‘resistencia activa’ ante un ‘ataque’ procedente del exterior tenía más sentido. De aquí emanan y se justificaban, por ejemplo, las teorías críticas y la pedagogía crítica (Freire, 1979, 2000, 2001).

Como sostiene Han (2019, p. 45), el sujeto actual es “hiperactivo”, “hiperneurótico”, se encuentra auto-sometido a la “histeria del trabajo

y la producción”. Para este autor la sociedad del trabajo y del rendimiento no es ninguna sociedad libre, pues produce nuevas obligaciones. “Cada cual lleva consigo su campo de trabajos forzados (...) se es prisionero y celador, víctima y verdugo, a la vez” (Op. cit., 45). Así libertad y coacción auto-infligida coinciden. No solamente se está domado (control externo, biopolítica), sino también domesticado (control interno, psicopolítica). El sujeto autoexplotado, hiperactivo, competitivo, proactivo, etc., se deja llevar por la “libertad obligada”, es decir, la libre obligación (autoimpuesta) de buscar siempre la maximización del rendimiento personal. Ante esta nueva situación, cabría preguntarse ¿cómo encajan las teorías críticas en educación ante esta construcción de un sujeto “hiperactivo”? ¿Siguen valiendo los tradicionales planteamientos de la pedagogía crítica frente a la versión neoliberal del capitalismo?

## 5. Re-enmarcando las teorías críticas en educación en la era de la precariedad neoliberal

El profesor De Lissovoy (2018) sostiene que los teóricos de la pedagogía crítica no han tenido en cuenta cómo el neoliberalismo construye la subjetividad. Hay que tener muy presente cómo los procesos de precarización y fragmentación condicionan la vida del sujeto contemporáneo. El neoliberalismo exige cada vez más a los sujetos elevadas cotas de responsabilidad individual y de autonomía en un entorno altamente competitivo. Las nuevas formas de alienación neoliberal como la inestabilidad, la incertidumbre, la precariedad o la fragmentación están generando intensas dosis de ‘ansiedad’, de no tener referentes claros de futuro, de vivir en una continua angustia ante un porvenir incierto e inestable. “En el contexto de esta ansiedad, el neoliberalismo nos pide que nos entendamos sobre la base de los principios de responsabilidad individual, autonomía, competencia y cálculo” (De Lissovoy, 2018, p. 2).

Esto plantea un reto a algunos postulados y principios clave de la pedagogía crítica y a la obra de Freire. Por ejemplo, la parálisis de los oprimidos de la que hablaba Freire, como individuos que no actúan (como si tuvieran miedo a la ‘libertad’), choca con la exigencia de autonomía y competitividad que promueve el neoliberalismo: a los precarizados no sólo se les responsabiliza de su situación, además se les exige flexibilidad, dinamismo, ‘hipermovilidad’, etc. (Han, 2019). Como es evidente, el problema ahora no está centrado en la falta de dinamismo o inacción, sino más bien en el sentido que tiene esta movilidad en el contexto de la precarización neoliberal que obliga a estar

permanentemente aumentando tu 'capital personal' (continuo proceso de formación, superación, esfuerzo, aumento de currículum, etc.). Esta llamada a la autorresponsabilización personal provoca: ansiedad, falta de tiempo, incertidumbre, inestabilidad, falta de seguridad, fragmentación social, angustia, actividad frenética, etc. (López Alós, 2019; Moruno, 2018; Muñoz y Santos, 2017), sobre todo, cuando no hay una correlación entre el esfuerzo personal y los 'frutos' educativos, laborales, económicos o sociales. De ahí la idea de 'educación fraude' a la que se refería Standing (2013).

La construcción del individuo que desde aquí se evidencia supone un "amable desarme del Yo" (Han, 2019, p.12). No hay una resistencia consciente del sujeto al modelo de vida actual, no en el sentido freiriano de resistencia activa del oprimido contra el opresor, no de lucha de clases entre los trabajadores y los propietarios. Se trata más bien de una acomodación pacífica del explotado al sistema. El Yo se asimila al sistema dejando a un lado la visión crítica de la que tanto han hablado los teóricos críticos en las últimas décadas. Una forma hábil de superar la tradicional lucha de clases. Ahora no es tan visible el enemigo externo. Se ha naturalizado la lógica neoliberal, interiorizándose de forma 'amigable', que invisibiliza el enemigo que 'tenemos dentro'.

Desde la perspectiva clásica de la pedagogía crítica, tal y como la sintetiza Kincheloe (2007, 2008) estableciendo ocho dimensiones básicas, la práctica de una educación crítica es la forma tradicional de responder a problemas de alienación, adoctrinamiento y opresión de la ideología neoliberal. Conceptos clave como alienación, adoctrinamiento y opresión se entienden como acciones que le acontecen al sujeto y lo modifican desde fuera. La mirada de la pedagogía crítica siempre se centró en definir estos conceptos desde la exterioridad del individuo. Esta lógica tenía sentido en el contexto de la ciudadanía industrial y del Estado de bienestar (Strangleman, 2015), en línea con el planteamiento de Foucault (2007) y su idea de la biopolítica.

En este sentido, la pedagogía crítica formula una relación conflictiva, de lucha, contra un enemigo externo. Sin embargo, una vez que el neoliberalismo modifica las 'reglas del juego' y hemos pasado a una ciudadanía precarizada, la biopolítica se 'interioriza', el enemigo externo se difumina y la relación conflictiva la tiene uno consigo mismo (psicopolítica). Una especie de 'Caballo de Troya' que el neoliberalismo introduce dentro de los límites de la subjetividad. Este cambio ocurre porque el individuo, al enfocar su vida como un negocio, se explota a sí mismo. Se constituye en un "sujeto de rendimiento" o "neosujeto" que supera

la biopolítica, la sociedad de control externo de la que hablaba Foucault, pero no la elimina, ya que "la autoexplotación se ha convertido en práctica cultural perfectamente homologada (...)" y esto "puede percibirse en la llamada habitual a 'explotar nuestros propios recursos personales'" (López Alós, 2019, p. 52).

## 6. Construyendo subjetividades alternativas como prácticas socioeducativas críticas transformadoras

Las líneas maestras de la construcción de la subjetividad neoliberal que se han aprehendido en la práctica de la vida diaria han ido mermando el tejido asociativo. Al neosujeto se le incita a ser individualista, a perder de vista los aspectos estructurales que vienen definidos por cuestiones de injusticia social, subrayando la perspectiva de la mera responsabilidad individual. Como destacaron Nästrom y Kalm (2015) se interioriza la lógica de la "privatización de la responsabilidad". En consecuencia, su actuación sólo valora trabajar para sí mismo desmovilizando social y políticamente al individuo, viendo a los demás como potenciales competidores en lugar de apreciar la riqueza que ofrece una gestión cooperativa.

Reconstruir los elementos básicos de subjetividades alternativas, a la nueva situación producida por la psicopolítica, implica identificar dichos elementos como prácticas socioeducativas transformadoras que 'rompan' las líneas maestras que definen la subjetividad neoliberal. Aquí se proponen prácticas concretas contextualizadas en lo local, cuyos rasgos característicos se van a describir, y que están presentes en infinidad de experiencias y de autores. A modo de ejemplo, puede consultarse la interesante obra de Paul Hawken (2007) "*Blessed Unrest: How the Largest Movement in the World Came into Being and Why No One Saw It Coming*" en donde realiza una recopilación de movimientos pro-medioambiente y justicia social a nivel internacional. Otro ejemplo de experiencias internacionales en esta línea es la obra "*EcoHéroes*" de Carlos Fresneda en la que presenta una síntesis de cien prácticas colaborativas sostenibles en múltiples campos que pueden servir:

Para construir economías y sociedades más resilientes, con un renovado énfasis en lo local en todas las esferas: del urbanismo a la movilidad, de la energía a la alimentación, de la producción al consumo, de la educación a la sostenibilidad (Fresneda, 2020, p. 17).

Ahora que ya se sabe que el neoliberalismo 'moldea' al individuo también desde dentro, una

posible reconstrucción tiene que plantearse redefinir el proceso de desarrollo interno del sujeto. Como se ha reflejado, la pedagogía crítica suele quedarse en la lucha externa y no en la batalla interna del sujeto. Esto no resta valor a la idea clásica de toma de conciencia política como forma de emancipación de los marginados, pero en un mundo líquido que busca fragmentar y dividir, como acertadamente lo describió Bauman (2021), cabe plantear la oportunidad de reconstrucción desde experiencias que se viven y practican en grupo.

Noam Chomsky (2020) sostiene en su obra “Cooperación o Extinción” que los enormes retos eco-sociales derivados del modo de vida neoliberal, como la emergencia climática o el debilitamiento de las democracias, pasa necesariamente por una conciencia colectiva de la cooperación. Frente a la lógica del sujeto autoexplotado (Han, 2019) como ser individual, productivo, cegado por el autorrendimiento, hay que visibilizar poniendo en valor experiencias sociales que refuercen los aprendizajes comunitarios y cooperativos.

Son prácticas que están presentes en un contexto de economía social y solidaria que priorizan un desarrollo local sostenible (Melendro-Estefanía y Ferreira-Delgado, 2023). Producen bienes y servicios más allá de lo meramente monetario. Lo importante es satisfacer necesidades básicas, además de las materiales. Suelen ser autogestionadas de forma grupal con modelos cooperativos que superan la lógica individualizadora. Su gestión interna se basa en dinámicas democráticas horizontales en donde todos los miembros tienen las mismas posibilidades para participar. También son redistributivas, centrándose en la solidaridad y reciprocidad interna y con el contexto social. Todo esto implica una nueva visión en la que, por encima del capital y los beneficios personales, se prioriza a las personas pero desde la perspectiva de un interés comunitario [véanse las obras citadas más arriba de Paul Hawken (2007) y Carlos Fresneda (2020)].

Estas serían algunas de las características generales, con una vertiente práctica, que serviría para plantearse una reconstrucción socioeducativa crítica del actual neosujeto psicopolítico. A este respecto, la propuesta de Wahl (2020) está muy en la línea con la necesidad de re-pensar la pedagogía crítica. Se necesita una educación orientada hacia una nueva “narrativa cultural” constituida por principios y modelos regenerativos centrados en el desarrollo de la conciencia, en una cultura biofílica, en la reconexión con la naturaleza (imitando sus diseños), en pensar y actuar de forma sistémica teniendo en cuenta la interdependencia global. En definitiva: “una cultura regenerativa tendrá que facilitar el desarrollo personal sano de

las perspectivas del yo de un ser humano desde la egocéntrica, a la socio-céntrica, a la especie-céntrica, hasta la biocéntrica y a la cosmo-céntrica” (Wahl, 2020, p. 39). Esto supone un cambio educativo profundo en la cosmovisión y en el sistema de valores. El aprendizaje que supone este desarrollo personal implica el ejercicio de procesos comunitarios conectados a acciones colectivas, en donde la cooperación aparece como base fundamental de las culturas regenerativas.

Dado que el sujeto en la cosmovisión neoliberal se encuentra solo, aislado, fragmentado, con poco poder real de salir de la situación precaria en la que se encuentra, el cambio socioeducativo tiene que venir por resituar al sujeto en un contexto de prácticas comunitarias para experimentar otro tipo de vivencias. El mero discurso teórico, aunque sea crítico (como concepción racionalista, teórica, de la pedagogía crítica tradicional), no va a resolver la situación de vulnerabilidad del sujeto individual. La educación tiene que ‘descender’ desde un aprendizaje meramente centrado en lo intelectual a un aprendizaje vivencial, que se encarna en las experiencias de todo el sujeto (corporales, emocionales, comunitarias, etc.). Y aún más, esta educación del ser humano completo debería contextualizarse en todo un mundo de vida comunitaria que trabaja colaborativamente en la creación de una cultura regenerativa que se defina desde la Comunidad de la Vida (consultar la Carta de la Tierra: <https://cartadelatierra.org/>).

Siguiendo a Margulis (1998) la clave del avance evolutivo está en la cooperación, y no tanto en la competencia. La creatividad de la evolución ha producido progresos tan interesantes como la endosimbiosis según la cual todas las células de los vegetales y animales (células nucleadas, eucariotas) se han formado por la unión simbiótica de bacterias (procariotas). Así pues, la cooperación está en el centro de la tendencia hacia un aumento de la complejidad en las redes de la vida: desde las moléculas a las células, los órganos y los organismos, las comunidades y los ecosistemas, hasta llegar a la biosfera y al conjunto de la Comunidad de la Vida. La integración y la diversificación están presentes como patrones esenciales en la evolución de la vida.

Llevando esto al terreno de lo socioeducativo, si una sociedad se autopercebe y funciona como una mera agregación de individuos sin intereses colectivos, como planteara Thatcher (Jones, 2012), lo único que moviliza al individuo es el propio interés. Esto que es la esencia de la construcción neoliberal nos hace tremendamente vulnerables a los retos globales. Por el contrario, como sostiene Corning (2005), existe un principio organizativo básico subyacente en toda sociedad humana

que es la cooperación mutuamente beneficiosa. Como puede observarse el mismo principio de la colaboración, que es el corazón de la evolución de la vida, debe estar presente en la constitución de una sociedad regenerativa. La educación como proceso comunitario de reconstrucción del individuo tiene que aprender a imitar los patrones y procesos naturales en donde la conciencia de la interdependencia y de la cooperación beneficiosa son sus mecanismos básicos.

En este proceso de aprendizaje subyace la idea de la participación consciente y la de la inteligencia colectiva. Para Atlee (2009) la cooperación entre individuos, cumpliendo una serie de condiciones, puede generar inteligencia colectiva. En los ecosistemas complejos como los actuales, si predominan las relaciones cooperativas en lugar de las competitivas, se produce la emergencia de una inteligencia y de una sabiduría colectiva que redefiniría completamente las subjetividades neoliberales. Desde aquí se invita a repensar las teorías críticas en educación.

## 7. Conclusiones

En este trabajo se concluye con la necesidad de actualización de las teorías críticas en educación para dar una respuesta más adecuada a la evolución del capitalismo neoliberal y a la consecuente construcción de la subjetividad más centrada ahora en la psicopolítica que en la biopolítica. Los mecanismos de control social se han 'invisibilizado' al interiorizarse en el individuo, que los hace suyos, dificultando su detección y sus posibles soluciones. La colonización interna ha generado identidades 'domesticadas' como consecuencia de los procesos de precarización neoliberal, por lo que el sujeto, al no tener conciencia de esta construcción interesada, no es capaz de percibir la violencia estructural que rodea su vida.

Este mecanismo de la 'domesticación' neoliberal traslada el problema, y por tanto la responsabilidad de su solución, del campo estructural (social) al terreno de lo individual y la libre competencia entre sujetos. Todo esto conlleva nuevas exigencias que recaen sobre los hombros de cada individuo 'pidiéndoles' que se movilicen, actualicen, que se formen constantemente, que sean dinámicos, flexibles, en definitiva, que tanto el éxito como el fracaso es responsabilidad básicamente suya. El plano estructural se ha difuminado (en la percepción de éste sujeto bajo esta construcción, no en la realidad) en la era de la 'hipermovilidad' hantiana.

Ante la petición de activación que le solicitaban las teorías críticas en educación, léase Freire, ahora tenemos un neosujeto hiperactivado, pero

cada vez más precarizado, como nueva señal de identidad de su actual condición de ciudadanía. La autorresponsabilización personal hace que el individuo viva y experimente un mundo interno caracterizado por la ansiedad, resentimiento, angustia, incertidumbre, sentimiento de abandono institucional, actividad frenética, y una vivencia del tiempo que queda redefinido en función de la exigencia de la productividad. De aquí la necesidad de repensar las teorías críticas en educación al no contemplar estos mecanismos sutiles que tratan de esconder las violencias estructurales.

El neosujeto ha perdido el control del tiempo, estableciéndose un fuerte dominio político del mismo al servicio de la producción y el capital. Por tanto, "la manera en la cual se vive el tiempo tiene que ver con una estructura de dominación social completa (...). Toda revolución, toda aspiración de cambio, pasa por reordenar el reparto y el sentido del tiempo" (Moruno, 2018, p. 16). La conquista neoliberal del tiempo no solo se da desde la perspectiva temporal, sino también en el plano espacial y del significado. Es la totalización económica capitalista en la sociedad, un gran logro neoliberal que niega el conflicto social (la tradicional 'lucha de clases'). Ahora la libertad y la competencia justifican la desigualdad. No es un tema estructural. Cada cual a lo suyo, a soportar la incertidumbre en soledad, responsabilizándose de forma ansiosa (De Lissovoy, 2018) de sobrevivir en un entorno líquido (Bauman, 2021) en el que apenas hay certezas.

Se han planteado una serie de líneas maestras, desde la perspectiva socioeducativa, que pueden romper la acción reconstructiva de la lógica neoliberal en los sujetos. Están centradas en prácticas contextualizadas en lo local, desde experiencias que se viven y se realizan en grupo, con una conciencia colectiva de la cooperación, en praxis sociales que refuerzan los aprendizajes comunitarios y colaborativos. Dichas prácticas ponen en marcha un conjunto de características, mencionadas más arriba, presentes en los diseños de la cultura regenerativa, que imitan los patrones de funcionamiento de la naturaleza tales como la colaboración, la interdependencia o la integración. Y en el ámbito humano la empatía, la participación consciente, la inteligencia colectiva, la distribución del poder (poder-con frente a poder-sobre), como propiedades emergentes de sistemas eco-sociales complejos. En definitiva, la pedagogía crítica necesita repensarse en positivo poniendo en práctica todas estas ideas como reconstrucción desde lo colectivo y cooperativo. Un diseño que supera el aprendizaje centrado en lo racional para enriquecernos de las diferentes maneras de conocer (sentir, experimentar, percibir, intuir, compartir, etc.).

Las vivencias socioeducativas de estas nuevas experiencias regenerativas implican toda una reconstrucción alternativa frente a la conciencia aislada y ansiosa del neosujeto neoliberal. Con el aprendizaje de estas prácticas regenerativas el sujeto va a pasar de una cosmovisión orientada a la fragmentación y a la competitividad, a una cosmovisión definida por los diseños regenerativos enfocados en la cooperación y en la Comunidad de la Vida.

Estamos en un momento crítico de la gestión humana de nuestra propia casa, el Planeta. Por ello, compartimos la perspectiva de Naomi Klein (2019) de que los movimientos sociales “en masa” son una de las claves para la transformación socioecológica. Esta autora plantea que la

“salvación” pasa por tener una visión alternativa del mundo que compita con la vigente, en la que subraya dos aspectos básicos: los humanos somos parte inseparable de la naturaleza y que la búsqueda colectiva del bien común son, ambos, elementos imprescindibles del cambio necesario.

En consecuencia, se propone una reconstrucción del neosujeto que esté más allá de la mera resistencia como estrategia para resolver los problemas eco-sociales. Se necesita resituar a este individuo que ha normalizado los valores neoliberales en una experiencia alternativa y contraria a los principios en los que se ha naturalizado, es decir, en prácticas regenerativas que se vivencien en grupo, cooperativas, sociocráticas, que posibiliten a este sujeto una experiencia nueva de su propia identidad.

## Referencias bibliográficas

- Ariño, A. y Romero, J. (2016). *La secesión de los ricos*. Galaxia Gutenberg.
- Atlee, T. (2009). *Reflections on Evolutionary Activism*. CreateSpace.
- Bagguley, P. (2013). Industrial citizenship: a re-conceptualisation and case study of the UK. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 33(5/6), 265-279. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-07-2012-0061>
- Bauman, Z. (2021). *Vida líquida*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1999). *Acts of Resistance: Against the Tyranny of the Market*. New Press.
- Bregman, R. (2017). *Utopía para realistas*. Salamandra.
- Brown, W. (2020). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Tinta Limón.
- Cervinkova, H. (2016). Producing Homogeneity as a Historical Tradition. Neo-conservatism, Precarity and Citizenship Education in Poland. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 14(3), 43-55. <http://www.jceps.com/archives/3200>
- Chomsky, N. (2020). *Cooperación o extinción*. S.A. Ediciones B.
- Corning, P. (2005). *Holistic Darwinism*. University of Chicago Press.
- Das, V. y Randeira, S. (2015). Politics of the Urban Poor: Aesthetics, Ethics, Volatility, Precarity. *Current Anthropology*, 56(11), 3-14. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/682353>
- De Lissovoy, N. (2018). Pedagogy of the anxious: rethinking critical pedagogy in the context of neoliberal autonomy and responsabilization. *Journal of Education Policy*, 33(2), 187-205. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1352031>
- Ecclestone, K. y Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and ‘the rapisation’ of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 485-506. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Fernández-Herrería, A. y Martínez-Rodríguez, F. M. (2016). Deconstructing the neoliberal “Entrepreneurial Self”: A critical perspective derived from a global biophilic consciousness. *Policy Futures in Education*, 14(3), 314-326. <https://doi.org/10.1177/1478210316631709>
- Fernández-Herrería, A. y Martínez-Rodríguez, F. M. (2020). Planetary ethics beyond neoliberalism: the Earth Charter’s Community of Life. En Hosseini S. A. H. et al. (Eds.). *The Routledge Handbook of Transformative Global Studies*. Routledge.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France: 1978-1979*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía y acción liberadora*. Zero.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Fresneda, C. (2020). *EcoHéroes. 100 voces por la salud del planeta*. RBA.
- Friedrich, S. (2018). *La sociedad del rendimiento. Cómo el neoliberalismo impregna nuestras vidas*. Katakarak Liburuak.
- García Quero, F. J. (2010). Aproximación crítica a la crisis económica mundial: sistema capitalista, política monetaria y globalización financiera. *Pecunia*, 10, 75-94.
- Han, B. C. (2019). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Harvey, D. (2020). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.
- Hawken, P. (2007). *Blessed Unrest: How the Largest Movement in the World Came into Being and Why No One Saw It Coming*. Viking Press.

- Jones, O. (2012). *Chavs: La demonización de la clase obrera*. Capitán Swing.
- Kincheloe, J. L. (2007). Critical pedagogy in the twenty-first century: Evolution for survival. En P. McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (Eds.). *Critical pedagogy: Where are we now?* Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Springer.
- Klein, N. (2019). *Esto lo cambia todo. El capitalismo contra el clima*. Booket.
- Laval, C. y Dardot, P. (2022). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- López Alós, J. (2019). *Crítica de la razón precaria*. Catarata.
- Margulis, L. (1998). *Symbiotic Planet: A New Look at Evolution*. Basic books.
- Martínez-Rodríguez, F. M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social*. Pirámide.
- Martínez-Rodríguez, F. M. (2019). Precariedad e investigación educativa: una realidad inexplorada en las revistas españolas de educación indexadas en JCR y SJR. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(3), 413-428. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.3.15781>
- Martínez-Rodríguez, F. M., M. Vilches y Fernández-Herrería, A. (2018). Challenging the neoliberal view of education: the Center for Ecoliteracy as a transformative educational practice. *Globalizations*, 15(3), 422-436. <https://doi.org/10.1080/14747731.2018.1446601>
- Melendro-Estefanía, M. y Ferreira-Delgado, J. P. (2023). Inclusión sociolaboral tras la pandemia: un nuevo reto global para la educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 15-25. DOI:10.7179/PSRI\_2023.01
- Moruno, J. (2018). *No tengo tiempo. Geografías de la Precariedad*. Akal.
- Muñoz, D. y Santos, A. (2017). *En las cárceles del capital humano. Nuevas precariedades y formas de subjetivación de los procesos contemporáneos de precarización*. Baladre y Zambra.
- Näsström, S. y Kalm, S. (2015). A democratic critique of precarity. *Global Discourse*, 5(4), 556-573. <https://doi.org/10.1080/23269995.2014.992119>
- Navarro, V. y Torres, J. (2012). *Los amos del mundo. Las armas del terrorismo financiero*. Espasa.
- Navarro, V., J. Torres y Garzón, A. (2011). *Hay alternativas*. Sequitur y ATTAC.
- Polo-Amashta, G. P., Lafaurie-Molina, A. y Perez de Guzmán, M. V. (2023). Exclusión sociolaboral: programas y recursos para la inclusión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 93-105. DOI:10.7179/PSRI\_2023.06
- Ramonedá, J. (2016). Tiempo de secesiones (prólogo). En A. Ariño y J. Romero (Coords.). *La secesión de los ricos*. Galaxia Gutenberg.
- Standing, G. (2013). *El Precariado. Una nueva clase social*. Pasado & Presente.
- Standing, G. (2014). *A Precariat Charter: From Denizens to Citizens*. Bloomsbury Academic.
- Standing, G. (2017). *La corrupción del capitalismo*. Pasado y Presente.
- Strangleman, T. (2015). Rethinking industrial citizenship: the role and meaning of work in an age of austerity. *The British Journal of Sociology*, 66(4), 673-690. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12135>
- Von Mises, L. (1986). *La acción humana. Tratado de economía*. Musigraf Arabí.
- Wahl, D. (2020). *Diseñando culturas regenerativas*. EcoHabitar.
- Zhang, C. y Lillie, N. (2015). Industrial citizenship, cosmopolitanism and European integration. *European Journal of Social Theory*, 18(1), 93-111. <https://doi.org/10.1177/1368431014553756>

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Martínez-Rodríguez, F. M. y Fernández-Herrería, A. (2023). Repensando las teorías educativas críticas desde dinámicas regenerativas frente a procesos de precarización neoliberal. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43 179-190. DOI:10.7179/PSRI\_2023.46.12

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Francisco Miguel Martínez-Rodríguez.** Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de la Cartuja, s/n. 18071 Granada (España). (miguelmr@ugr.es)

**Alfonso Fernández-Herrería.** Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de la Cartuja, s/n. 18071 Granada (España). (alfonsof@ugr.es)

## PERFIL ACADÉMICO

### FRANCISCO MIGUEL MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ

<https://orcid.org/0000-0003-4588-5247>

Profesor Titular en el área de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Actualmente imparte docencia en el Grado de Pedagogía y Grado de Educación Social, así como en varios másteres oficiales de esta Universidad. Ha realizado estancias de investigación en universidades europeas y latinoamericanas. Sus líneas de investigación se centran en temáticas relacionadas con: Pedagogía Crítica, Carta de la Tierra, Ecopedagogía, Procesos de Neoliberalización, Prácticas de Resistencia en Contextos Socioeducativos, Emprendimiento y Educación Social. Forma parte del Grupo de Investigación: "Retos Emergentes en Educación Social y Políticas Educativas-RESPE" (HUM 1075), de la Junta de Andalucía. Colabora activamente con diversos colectivos sociales de Granada que trabajan en contextos de vulnerabilidad social desde perspectivas que promueven el empoderamiento comunitario y experiencias alternativas agroecológicas. Es miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

### ALFONSO FERNÁNDEZ-HERRERÍA

<https://orcid.org/0000-0003-1648-9990>

Licenciado en Filosofía por la Universidad de Sto. Tomás de Aquino (Roma), Doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada Profesor Titular de Universidad (jubilado) en el Departamento de Pedagogía de la citada Universidad. Líneas de investigación: Neoliberalismo y alternativas, Carta de la Tierra y procesos socioeducativos críticos, Teoría de Paz y Educación para la Paz. Forma parte del Grupo de Investigación: "Retos Emergentes en Educación Social y Políticas Educativas-RESPE" (HUM 1075), de la Junta de Andalucía. Ha publicado artículos y capítulos de libros en revistas y libros nacionales e internacionales, tanto en español como en inglés, y contribuciones a Congresos nacionales e internacionales. Miembro fundador del Instituto Universitario de Paz y Conflictos de la UGR y de la Asociación Española de Investigación para la Paz (1997). Ha coordinado dos libros de la colección Eirene de la Universidad de Granada. Es miembro asociado de la Carta de la Tierra.

# Systematic review on gender socialisation in pre-school education

## Revisión sistemática sobre la socialización de género en la etapa de educación infantil

### Revisão sistemática na socialização do género na fase de educação da primeira infância

Ana Belén CARRASCO RUEDA, Gracia GONZÁLEZ-GIJÓN  
& Nazaret MARTÍNEZ-HEREDIA  
Universidad de Granada

Received date: 30.III.2023  
Reviewed date: 11.IV.2023  
Accepted date: 18.V.2023

<p><b>KEYWORDS:</b> Early childhood education; gender; roles; stereotypes; systematic review</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> Throughout the early childhood education stage, gender identity is established through the process of socialisation through which boys and girls acquire and construct stereotypes and stereotyped gender roles, in many cases dichotomised and sexist. The general objective guiding this study is to find out about gender socialisation and the acquisition and construction of stereotyped roles and gender stereotypes in boys and girls at the Early Childhood Education stage based on systematic review in the Web of Science, Scopus and Dialnet databases. After a systematic search, 124 documents from all databases made up the final sample. To begin with, a qualitative-quantitative analysis of the selected publications in each of the databases was carried out, followed by a content analysis of the presence of gender roles and/or stereotypes of boys and girls in these studies. We conclude with the identification of a greater number of publications in the Web of Science database on this subject; the existence of a greater number of publications that focus their studies on boys and girls in the second cycle of Early Childhood Education; and the presence of stereotyped roles and gender stereotypes concerning play and toys.</p>
<p><b>PALABRAS CLAVE:</b> Educación infantil; género; roles; estereotipos; revisión sistemática</p>	<p><b>RESUMEN:</b> A lo largo de la etapa de Educación infantil se configura la identidad de género mediante el proceso de socialización por el cual, niños y niñas adquieren y construyen estereotipos y roles estereotipados de género, en muchos casos dicotomizados y sexistas. El objetivo general que guía este estudio es conocer la socialización de género y la adquisición y construcción de roles estereotipados y estereotipos de género en niños y niñas en la etapa de Educación Infantil a partir de la revisión sistemática en las bases de datos Web of Science, Scopus y Dialnet. Tras una búsqueda sistemática, 124 documentos de todas las bases de datos</p>

#### CONTACT WITH THE AUTHORS

Gracia González-Gijón. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Campus de Cartuja, s/n, 18071 Granada (España). [graciag@ugr.es](mailto:graciag@ugr.es)

	<p>han conformado la muestra final. Para empezar, se ha realizado un análisis cualitativo-cuantitativo de las publicaciones seleccionadas en cada una de las bases de datos para en segundo lugar, realizar un análisis de contenido sobre la presencia de roles y/o estereotipos de género en los niños y niñas en dichos estudios. Se concluye con la identificación de un mayor número de publicaciones en la base de datos Web of Science sobre dicha temática; la existencia de un mayor número de publicaciones que centran sus estudios en niños y niñas del Segundo ciclo de Educación Infantil; y la presencia de roles estereotipados y estereotipos de género en relación al juego y los juguetes.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Educação da primeira infância; género; papéis; estereótipos; análise bibliométrica</p>	<p><b>RESUMO:</b> Ao longo da fase da educação infantil, a identidade de género é moldada pelo processo de socialização através do qual rapazes e raparigas adquirem e constroem estereótipos e papéis de género estereotipados, em muitos casos dicotomizados e sexistas. O objetivo geral que norteia este estudo é conhecer a socialização de género e a aquisição e construção de papéis estereotipados e estereótipos de género em meninos e meninas na etapa da Educação Infantil a partir da análise bibliométrica nas bases de dados Web of Science, Scopus e Dialnet. Após uma pesquisa sistemática, 124 documentos de todas as bases de dados formaram a amostra final. Para começar, foi realizada uma análise qualitativa-quantitativa das publicações seleccionadas em cada uma das bases de dados, seguida de uma análise de conteúdo da presença de papéis e/ou estereótipos de género em rapazes e raparigas nestes estudos. Concluímos com a identificação de um maior número de publicações na base de dados Web of Science sobre este assunto; a existência de um maior número de publicações que focalizam os seus estudos em rapazes e raparigas no segundo ciclo de Educação Infantil; e a presença de papéis estereotipados e estereótipos de género em relação a brincadeiras e brinquedos.</p>

## Introduction

In relation to the concepts of sex and gender, it is necessary to differentiate between sexual identity and gender identity, since sexual identity is acquired based on the biological peculiarities of the body, i.e. the genitals (Freixas, 2001). In contrast, gender identity is the set of feelings and thoughts that a person has as a member of a gender category (Carver et al., 2003). Therefore, male or female gender identity is constructed through the process of differential gender socialisation according to each person's body marker (Lameiras et al., 2013). That is, according to the theory of differential gender socialisation, people in their socialisation process acquire a differentiated gender identity that entails cognitive, attitudinal and behavioural styles, axiological and moral codes and stereotypical norms of behaviour assigned to each gender (Walker & Barton, 1983).

For Bussey & Bandura (1999), gender stereotypes are patterns of behaviour learned through direct and indirect experience and observation. Thus, they could be defined as a subtype of social stereotypes that set patterns of appropriate behaviours and actions for men and women (Díaz de Greñu & Anguita, 2017; Ari et al., 2022). In other words, gender stereotypes reflect a particular culture and history, which is why they persist over time in response to the maintenance of social norms and needs (Mosteiro & Porto, 2017).

Over the last decades, much research has been done on the influence of the environment on children's acquisition of gender roles based on existing gender stereotypes in society, many

of which are sexist. Thus, the present literature affirms that the interaction of boys and girls with the different agents of socialisation encourages the acquisition of these stereotyped gender roles prematurely, from early childhood (Kumar et al., 2023). According to Matud et al. (2002) from birth, gender is constituted as an element that generates differences, so that adults treat boys and girls differently, thus, from a very early age, they are aware of the existence of differential expectations according to their sex. This differential gender treatment of boys and girls will condition their personalities, and the development of skills, abilities and capacities expected by society (Gutiérrez, 2010).

All these situations, which occur on a daily basis in the lives of boys and girls, mean that from a very early age, they show different ways of thinking, attitudes, behaviour, skills, desires, roles, etc., depending on the gender to which they belong. In this sense, several American studies affirm that from pre-school age, American children have already internalised the professional aspirations associated with traditional stereotypes of femininity and masculinity (Michel, 2001). In relation to the stereotypes that children, from an early age, have internalised, it is worth mentioning that already at the age of 6, boys and girls associate mathematics with men, which correlates with a lower performance of girls at this age in this discipline (Galdi et al., 2014).

Most research on the acquisition of gender roles and stereotypes in children's socialisation focuses on the early childhood stage (3-6 years) and the primary stage (6-12 years). Research such

as that conducted by Blodgett, Bakir and Rous focus on the study of the acceptance of gender roles and stereotypes in children aged 5-6 and 9-10 (Bakir et al., 2008).

A more recent study by Valera and Paterna “Ideología de género en el Alumnado de Educación Infantil” (Paterna & Valera, 2016), carried out an investigation with 5 and 6-year-old students in a public school on their gender ideology and the influence of the family and school on it, whose results show that boys and girls present a traditional gender ideology based on traditional gender roles and stereotypes; most families have traditional attitudes in the distribution of family tasks, and teachers do not follow coeducational practices in the classroom. Along the same lines, the article by Bian, Leslie and Cimpian, “Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children’s interests”, focuses on stereotype formation at ages 5 and 6 (Bian et al., 2017).

However, there is not much literature that focuses its study on the beginnings of the acquisition of gender roles and stereotypes at younger ages, when the acquisition of some basic gender roles and stereotypes could begin to be glimpsed through the choices, preferences, ways of thinking and acting of children from 2 to 3 years old. Some studies, such as the one cited above by Martínez García, “Juego sociodramático y estereotipos de género: un estudio cualitativo en escolares de tres a seis años de edad” (Martínez, 2016), collects data on the process of construction of gender identity and the representation of gender roles and stereotypes through symbolic play in the second cycle of Infant Education, providing results on 3-year-old pupils.

Another very revealing study carried out by Carreras Port, Subirats Martorí and Tomé “La construcción de los géneros en la etapa 0-3: primeras exploraciones” (Carreras et al., 2012), was carried out in 6 municipal nursery schools “llars d’infants” in a town in Barcelona during the 2010-2011 school year, focusing observation on forms of sexism from the educational framework, the behaviour of the educators and some behaviours already generalised in girls and boys. Thus, in relation to forms of sexism in the educational framework and the behaviour of the educators, we can highlight sexist language and the selection of sexist stories by the educators. On the other hand, sexist behaviour on the part of boys and girls was observed especially in the playground, where there were more sexist power relations, roles, and attitudes.

Therefore, a bibliographical review is pertinent in relation to the acquisition of gender identity in the Infant Education stage, in order to know, exhaustively and systematically, the scientific

literature that exists in this respect in relation to the different socialising agents that influence the development of gender identity and in relation to the process itself during the Infant Education stage, in this way it will be possible to know the directions in which progress should be made in order to expand knowledge, opening or expanding lines of research that are less studied. The general objective guiding this study is to find out about gender socialisation and the acquisition and construction of stereotyped roles and gender stereotypes in boys and girls in the Early Childhood Education stage based on systematic review in the Web of Science, Scopus and Dialnet databases. Research on this subject is necessary in order to design educational proposals that develop equitable gender attitudes among boys and girls in early childhood.

## Methodology

This work is approached from a descriptive, cross-sectional-retrospective, systematic review, through the analysis of published documents on gender socialisation and the acquisition and construction of stereotyped roles and gender stereotypes in boys and girls at the Early Childhood Education stage. In addition, the research carried out is presented from a quantitative design and providing a rigorous process of qualitative analysis (Bardin, 1986; Sayago, 2014). This consists of a systematic and sequential process of collection, selection, classification, evaluation, and content analysis of printed and graphic, physical and/or virtual empirical material that serves as a methodological source for a given scientific research (Rodríguez, 2013). Thus, on the one hand, a systematic review has been carried out and, on the other hand, a content analysis has been carried out. The search process was carried out following the protocol outlined in the PRISMA statement (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses, 2020). This statement is followed in order to systematize the evidence found in an organized way, through the rigorous use of a series of methods and techniques for planning, searching, and presenting the information to promote its replicability.

The procedure followed to search for documents has been different in each of the three databases. In relation to the search strategy for documents in the Web of Science and Scopus database, we opted for the advanced search model using keywords with the Boolean operators /Y/ and /OR/, as well as ordering the results from the earliest date to be able to chronologically approach the development of the different studies available

from the first ones appearing in the database. The documents related to the documents chosen in the different searches have also been selected. On the other hand, in the Dialnet database, the general search engine has been used by entering keywords and, as in the Web of Science and Scopus database, they have been ordered by year of publication.

The keywords used to search for documents were early childhood education, early childhood, infancy, preschool, kindergarten, gender roles, gender stereotypes, sexism, gender construction, gender identity and gender socialisation. Thus, 620 (n=620) records in the Web of Science database, 492 (n=492) records were identified in the Scopus database and 214 (n=214) in the Dialnet database, a total of 1326 (n=1326). The final sample of references was 124 (n=124).

The criteria for the inclusion of research articles were those whose subject matter is related to gender socialisation in children in the Infant Education stage, from different countries, including all years of publication and all types of publications.

In terms of exclusion or screening criteria, all documents in which the research did not include studies with children in the Early Childhood Education stage (0-6 years) and/or those not directly related to gender socialisation, gender identity development, acquisition of gender roles and stereotypes and sexism in children in the Early Childhood Education stage were discarded. We also discarded results that did not have open access to the text or no abstract available.

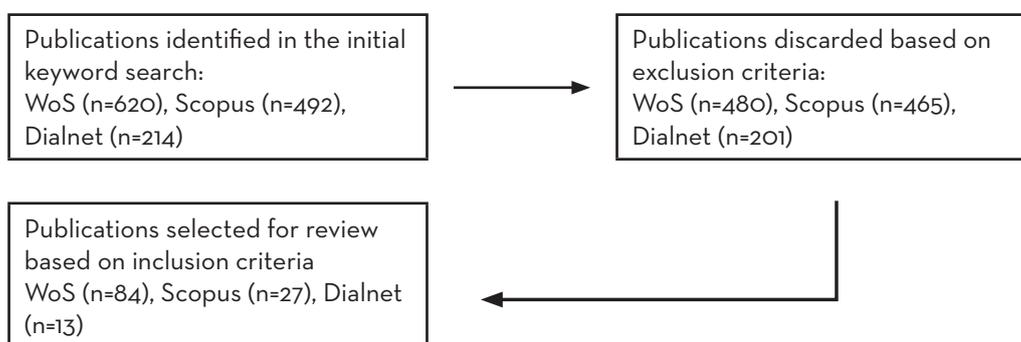


Figura 1. Descriptive flowchart of the sampling process (PRISMA 2020).  
Note. Adapted from Page et al. (2021).

## Results and Discussion

The description of the results of the 124 documents that constitute the sample has been organised around two areas, the first, referring to the systematic review (V.1.), has been broken down into 7 analysis variables: V.1.1: Database. V.1.2: Citations. V.1.3: Type of source. V.1.4: Year of publication. V.1.5: Country of provenance. V.1.6: Language. V.1.7: Type of publication. The second core, referring to content analysis (V.2.) has been broken down into 5 analysis variables: V.2.2: Presence of gender roles and/or stereotypes. V.2.5: Gender roles and/or stereotypes concerning games and/or toys. V.2.6: Gender roles and/or stereotypes in relation to colours. V.2.7: Gender roles and/or stereotypes in relation to children's stories and/or audiovisual productions. V.2.8: Gender roles and/or stereotypes in relation to physical appearance and/or clothing.

### Systematic review

#### V.1.1. Database

Of the 124 documents in the sample, 84 of them (67.7%) are located in the Web of Science

database, 27 of them (21.8%) are located in the Scopus database, while 13 documents (10.5%) are located in the Dialnet database. Therefore, the sample of publications located in the WoS database is more representative than the sample of publications in the Scopus and Dialnet databases.

#### V.1.2. Number of citations

The most cited article in the total sample, coinciding with the most cited article in all databases, was written by Julia Golden and Jennifer Jacoby entitled "Playing Princess: Preschool Girls' Interpretations of Gender Stereotypes in Disney Princess Media" (Golden & Jacoby, 2018), cited 156 times. Secondly, in the WoS and Scopus databases stands out the article by Hellen Jordan entitled "Fighting Boys and Fantasy Play: The construction of masculinity in the early years of school" (Jordan, 1996), and the article by Gerianne Alexandre, Teresa Wilcox and Rebecca Woods "Sex differences in infants' visual interest in toys" (Alexandre, Wilcox & Woods, 2010), each cited by 120 documents. Thirdly, the article written by Mindy Blaise titulado "A feminist poststructuralist study of children "doing" gender in an urban kindergarten

classroom” (Blaise, 2005), cited 134 times. And lastly, the article written by Emmanuel Mayeza entitled “It’s not right for boys to play with dolls’: young children constructing and policing gender during ‘free play’ in a South African classroom” (Mayeza, 2018), quoted 44 times.

The five documents in the sample published in the Dialnet database are, in first place of relevance, the article by M.<sup>a</sup> del Carmen Martínez Reina and Manuel Vélez Cea entitled “Attitudes in children and adults about gender stereotypes in children’s toys” (Martínez & Vélez, 2009), quoted 38 times. In second place, the article published by Emma Lobato entitled “Juego Sociodramatico y esquemas de género: una investigación en Educación Infantil” (Lobato, 2005), quoted 21 times. Thirdly, the doctoral thesis by Josefa Quesada Jiménez entitled “Estereotipos de géneros usos de la lengua. Un estudio descriptivo en las aulas y propuestas de intervención didáctica” (Quesada, 2014). Fourthly, the conference written by Guadalupe Calvo García entitled “La construcción de las identidades sexuales heteronormativas en las escuelas infantiles. Study of two cases” (Calvo, 2011), cited in 15 publications. And lastly, the Doctoral Thesis written by María Luz Hierro Rincón

“Los niños y niñas ante la elección de los juguetes” (Hierro, 1996), cited 10 times.

### VI.3 Source Type

With regard to the type of source of the documents in the sample, two types of results are extracted. On the one hand, the percentages in relation to the type of source of the total number of documents in the sample, as in each of the databases; and, on the other hand, the percentage of representativeness of each journal as the main type of source.

In relation to the total sample, 110 (88.7%) documents have been published in Scientific Journals, 11 (8.9%) documents have been published in Proceedings Books and revisions respectively, and 3 (7.5%) documents in the Thesis Catalogue of Dialnet. Of the sample documents published in Web of Science 76 (90.5%) papers appear in Scientific Journals and 8 (9.5%) in Proceedings Books, in Scopus, 27 documents (100%) appear in Scientific Journals and of the sample documents published in Dialnet, 7 (53.8%) of them appear in Journals, 3 (23.1%) appear in Proceedings Books and remaining 3 (23.1%) appear in the Dialnet Thesis Catalogue.

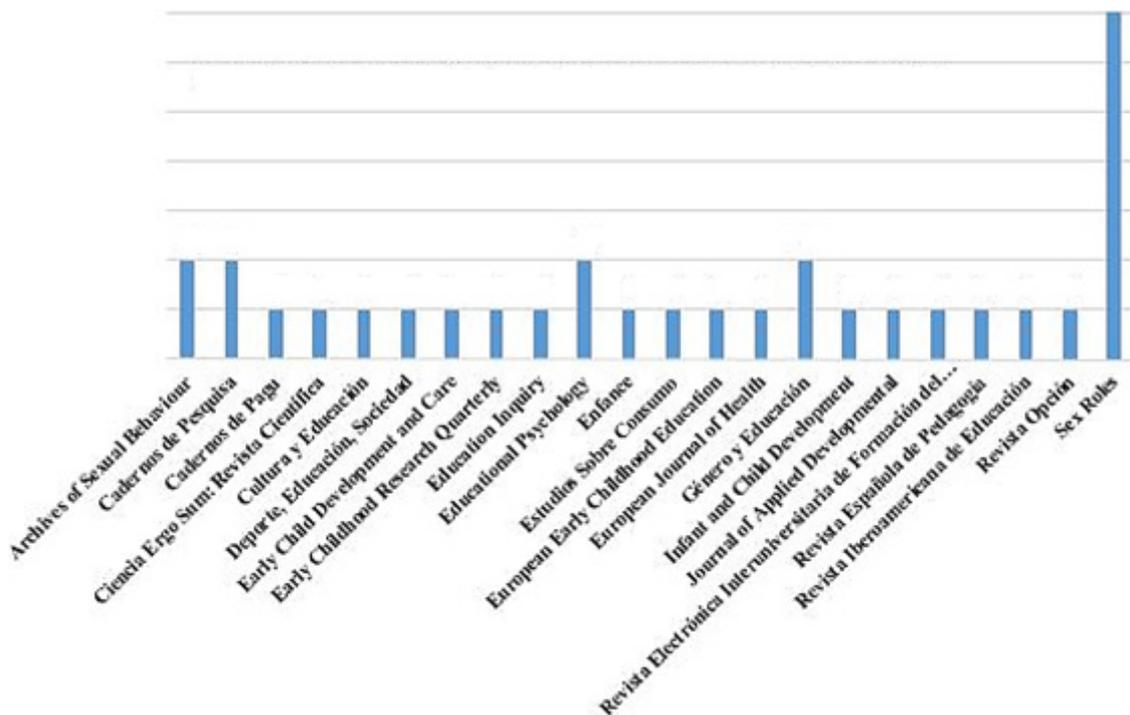


Figure 2. Representativeness of journals as a source of publications.

On the other hand, concerning the representativeness of the journals, the 110 documents in the sample were published in 22 journals. The five most representatives were in descending order:

Sex roles and, in second place, Archives of Sexual Behaviour, Cadernos de Pesquisa, Educational Psychology and Género y Educación, which contain two of the sample publications each.

#### V1.4. Year of Publication

In relation to the year of publication of the documents in the sample, a classification of the publications by calendar year is established for both the total number of documents and those in the Web of Science, Scopus and Dialnet sample.

In relation to the ranking by calendar year of the documents published in Web of Science in descending order 15 (17.9%) were published in 2020; 13 (15.5%) were published in 2021; 12 (14.3%) were published in 2022, 2018; 4 (4.8%) were published in 2017, 2016; 3 (3.6%) in 2023, 2011; 2 (2.4%) 2013, 2005; and 1 (1.1%) were published in 2015, 2014, 2012, 2011, 2010, 2009, 2007, 2004 and 2002.

Concerning the classification by calendar year of the documents in the sample published in Scopus in descending order 6 (22.2%) were published in 2018; 4 (14.8%) published in 2020; 3 (11.1%) published in 2016; 2 (7.4%) published in 2005, 2010, 2014 and 2019; and 1 (3.7%) published in 1995, 2006, 2011, 2013, 2015 and 2017.

Regarding the classification by calendar year of the documents in the sample published in Dialnet in descending order 3 (23.1%) were published in 2016; 2 (15.4%) published in 2007; and 1 published in 1996, 2004, 2005, and 2009, 2011, 2014, 2015, 2016 and 2018.

#### V1.5. Country of origin

Through this variable, results have been extracted from the country of origin of the publications both in the general sample and in each of the databases.

In relation to the country of origin of the documents in the general sample, 43 (34.7%) were developed in the United States; 23 (18.5%) in Spain; 6 (4.8%) in Australia; 5 (4%) in Korea and Russia, 3 (2.4%) in Brazil, Ukraine and the United Kingdom respectively; 2 (1.6%) in Australia, Korea, China, Chile, France, Germany, Poland, Netherlands, and Russia respectively; and 1 (0.8%) in Colombia, Croatia, Ireland, Italy, Mexico, Montenegro, Norway, China, Turkey, Ukraine, France, Serbia, South Africa and Switzerland respectively. In addition, one document (0.8%) was produced internationally from the UK and China.

Regarding the country of origin of the documents in the Web of Science sample, most of them have a very diverse international origin: 37 (40%) of the documents come from the United States; 8 (9.5%) come from Spain; 6 (7.1%) come from Portugal; 5 (6%) come from Korea and Russia respectively; 5 (6%) are from Korea and Russia respectively; 3 (3.6%) are from Ukraine; 2 (6%) are from Chile, France, Germany, Poland, the Netherlands and Russia respectively; and 1 (6%) are from

Colombia, Croatia, Ireland, Italy, Mexico, Montenegro, Norway, China, Turkey, Ukraine and Switzerland respectively.

Thus, in Scopus 6 (22.2%) of the documents come from the United States; 4 (14.8%) come from Sweden; 3 (11.1%) come from Spain and the United Kingdom respectively; 2 (7.4%) come from Australia, Brazil and China respectively; and 1 (3.7%) belong to France, Norway, Serbia and South Africa respectively.

In contrast, the publications in the Dialnet sample are mostly national, with 12 (92.3%) of the 13 documents in the sample collected from the Dialnet database coming from Spain, while only 1 (7.7%) comes from Brazil.

#### V1.6. Language

This variable provides results on the percentages of the languages of origin of the different documents both of the total sample and the documents in the sample published in Web of Science, Scopus and Dialnet.

In reference to the total sample, more than half of the papers were published in English, a total of 92 (74.2%); 18 (14.5%) papers were published in Spanish; 7 (5.6%) in Portuguese; 2 (1.6%) in French and 1 in Ukrainian (.8%).

In Web of Science most of them have a very diverse international origin, 71 (22.2%) of the documents are in English; 5 (14.8%) in Spanish; 4 (11.1%) in Portuguese; 2 (7.4%) in Korean and Russian respectively; and 1 (3.7%) in Ukrainian.

Regarding the documents published in Scopus, the vast majority, a total of 21 (77.8%) were written in English and 2 (7.4%) were written in Spanish, French and Portuguese respectively. In contrast, for almost all the documents in the sample, 12 (92.3%) of the 13 published in Dialnet were written in Spanish and only 1 (7.7%) in Portuguese.

#### V1.7 Publication typology

This section provides results on the type of publication that constitutes each of the documents, both of the total sample and the documents in the sample published in Web of Science, Scopus and Dialnet.

In relation to the type of publication, most of the documents in the total sample are scientific articles, a total of 110 (88.7%), 8 (6.5%) of the documents are Proceedings and reviews respectively, and 3 (7.5%) are Doctoral Theses.

In Web of Science 76 (90.5%) are articles, 3 (3.6%) are Proceedings and 8 (9.5%) are reviews. With regard to the typology of the 27 documents in the sample published in Scopus, 100% are scientific articles.

Finally, concerning the documents in the sample published in Dialnet, 6 (46.2%) are scientific articles, 3 (23.1%) are doctoral theses and 3 (23.1%) are proceedings.

## Content Analysis

### V.2.1. Presence of Stereotypes and/or stereotyped gender roles

This section provides results on the presence or absence of stereotyped roles and/or gender stereotypes in the results of the studies of the publications in the sample. Thus, out of the 40 studies, gender stereotypes appear in 39 of them.

The most generalised idea among the results of the samples is that at a higher age, gender stereotypes and roles become more evident, appearing more frequently and in greater quantity, giving rise to the appearance of dichotomous and stereotyped schematic gender identities (Hernández et al., 2004; King et al., 2021). The same is affirmed by Martínez (2018), who observes that gender differences are accentuated in the second and third year of the Second Cycle of Pre-school Education. On the other hand, studies such as the one conducted by Skočajić et al.

In contrast, only one of the studies does not show gender stereotypes, that of Alexandre Wilcox & Woods (2009) in the United States, because it postulates that there is an innate component in the preference for toys by boys and girls, and for this purpose, it carried out a study on the visual preferences of toys with babies aged between 3 and 9 months, who have not yet acquired gender stereotypes.

### V.2.2. Gender roles and/or stereotypes in relation to games and toys

Through this variable, results were obtained on the presence or absence of gender roles and/or stereotypes, or, on the contrary, of counter-stereotyped and/or counter-stereotyped gender roles in relation to play and toys in the boys and girls who made up the samples of the 40 studies selected. Consequently, in 33 of the 40 studies, there were stereotypical and/or counter-stereotypical gender roles and/or gender stereotypes in relation to play and toys, and in only 12 of them, counter-stereotypical and/or counter-stereotypical gender roles and/or gender stereotypes were found.

In relation to play, Mayeza (2018) noted in the results of her study that one of the main problems is that play was highly conditioned by gender stereotypes, so boys and girls with stronger and more consolidated gender stereotypes limited

and punished children who stepped outside the pre-established gender norms, thereby constructing and reproducing these stereotypes.

For their part, Lobato (2007) indicated that boys and girls had dichotomous play choices, with girls directing their play activities towards personal relationships, caring actions, domestic work and beauty, while boys opted for play activities involving power, aggression, competitiveness and independence. Martínez (2016) found that boys rejected play activities related to care and girls avoided play activities involving force or violence.

Examples of these situations appear in many of the studies in the sample: differentiated play between boys and girls, with girls avoiding climbing or swinging so that their panties would not show when they were wearing skirts or dresses, activities that boys did. Most girls did not want to play football when it was proposed in class. Girls preferred to play at sewing and dress shopping and boys preferred to play with cars. Girls played at being princesses, making stereotyped and sexist body movements. When teachers asked schoolchildren to help look after the babies in the children's centre, only girls agreed to do so. The girls preferred to play mummy and daddy, read, do puzzles or draw, while the boys preferred to play football, cars, dinosaurs, make huts or run. Boys tended to have a more restricted play, mainly based on football, while girls had more variety of games. The girls brought Barbies dolls to class and the game consisted of changing their clothes, all pink and purple (Blaise, 2005; Mariano & Altmann, 2016; Martínez, 2018; Golden & Jacoby, 2018; Meland & Kaltvedt, 2019; Hjelmér, 2020; Hernández et al., 2004; Rodríguez, 2007; Martínez, 2016; Reybet, 2016).

Also, both boys and girls often rejected playmates of the opposite sex or other boys or girls, respectively, who did not comply with the gender norms imposed in certain stereotypical games, e.g., one boy tried to prevent another from playing with the girls; other boys prevented a girl from participating in their game; some girls did not let boys participate in their princess games; another girl did not let a boy participate in the kitchenette game; girls did not want boys to participate in the kitchenette game and the same happened with boys in the building game (Jordan, 1995; King et al., 2020; Buss-Simão, 2013; Mariano & Altmann, 2016; Martínez, 2018; Golden & Jacoby, 2018, Quaresma da Silva & Bertuol, 2015; Martínez, 2016).

When boys and girls shared games, especially in symbolic play, stereotypical gender roles were also observed. In this sense, in the role-playing games, girls preferred to play the role of mother, baby or sister in the little playhouse; girls who

played the role of mother or older sister were in charge of the upbringing and care of the home, thus performing actions such as hugging the “children”, feeding them, cleaning the house, etc. In contrast, boys preferred to play the role of the father, who was always away from home at work during play (Sotevik et al., 2019). When girls participated in boys’ games, they did so as helpers to the boys, limiting themselves to the role imposed on them. There were also other games between boys and girls in which girls took on the role of vulnerability as they had to be rescued, while boys took on the role of power in which girls were the trophy to be won (Martínez, 2018).

In relation to play areas, several authors in the sample reported in their results the division of boys and girls in different areas of the school according to gender. Thus, in Physical Education classes, boys did one activity in one half of the playground and girls did a different activity in the other half. When the girls were playing together and the boys invaded them, the girls established another girls’ playground. The boys occupied more space than the girls and the central areas of the playground. Girls and boys were placed separately in different locations. Boys occupied the central part of the playground. Boys were located in the central part of the playground and in the wheeled area, while girls were located on the swings and slides, in the arcades and behind the benches. In the classroom, the boys played in the construction corner and the firemen’s corner, while the girls played in the little playhouse, the hairdresser’s corner and the infirmary. Girls used a smaller space in their play (Chen & Rao, 2011; Bus-Simão, 2013; Martínez, 2018; Hjelmér, 2020; Hernández et al., 2004; Martínez, 2016).

According to Martínez (2016), the discrimination of toys according to the gender assigned to them by boys and girls was the first step in the acquisition of gender roles and stereotypes. In this line, many of the authors in the sample expose in their results the choice of different toys by boys and girls and the conception of these as masculine and feminine toys.

Examples of this phenomenon are children who considered toys categorised as neutral and ambiguous, boys’ toys. Boys had a preference for the truck while girls had a preference for the doll. Boys were more interested in toys labelled as masculine than feminine and girls showed more interest in toys labelled as masculine with colours labelled as feminine than in all other combinations. The police car, the toolbox and the fortified castle were considered boys’ toys by 90% of the schoolchildren, while the dresser, the doll and the kitchenette were labelled as girls’ toys by 88.99%,

as for the ambiguous toys, these were considered as masculine toys by the boys and as feminine toys by the girls (Cherney, Harper & Winter, 2006; Alexandre et al., 2010; Weisgram et al., 2014; Morin et al., 2016).

In all age groups, 9-17 months, 18-23 months and 24-32 months, there were stereotypical gender preferences for toys. Boys played more with toys considered masculine and girls with toys considered feminine. Girls used the toys that boys rejected. Toys were more stereotyped by boys and girls than other objects. Boys did not give trucks to girls, and girls did not give dolls to boys because they would not like them. Boys and girls chose warlike, sexist and competitive toys that generated gender differences (Todd et al., 2018; Martínez, 2016; Skočajić et al., 2020; King et al., 2020; Hierro, 1996).

Boys’ favourite classroom toys were Madelman, Action-Man and the football, while girls preferred Barbie, Super Babes or a small pink ball. Most schoolchildren classified Play Station, Action-Man, castles, off-road cars, helicopters, gardening sets, Buzz Light Year, motorbikes and tractors as boys’ toys, while handbags, cleaning trolleys, shopping trolleys, dolls’ houses, kitchenettes, dolls’ cars, fruit shop, sewing set, make-up set, Barbie doll and baby doll were classified as girls’ toys. The ball, football boots and trucks were considered masculine toys, while the doll, kitchen utensils and cleaning utensils were categorised as feminine toys (Hernández et al., 2004; Martínez, 2016; Quesada, 2014).

In contrast, there were also counter-stereotypical and counter-stereotypical gender roles concerning games determined as feminine and masculine. In this sense, a boy put on a skirt and played at being a daddy, cradled the baby, read stories, fed it etc. In class, a girl always wanted to play football. One boy always wanted to bake biscuits, and another loved to do plaits. One girl loved to play with the dirt and one boy played at being a hairdresser; another baked biscuit and played at home with his little kitchen. One girl always played football at home, although she did not play football at school. Some children used to go to the hairdresser’s corner or the little house (Buss-Simão, 2013; Martínez, 2018; Rodríguez, 2017; Hernández et al., 2004).

Based on their results Spinner, Lindesey y Calogero (2018) found that the more flexible the games of boys and girls were, the more use they made of both male and female toys. Thus, some boys and girls did not differentiate between gendered and gender-neutral toys. One boy used to play with dolls as with all other toys. One boy considered all toys to be boys’ and girls’ toys. One girl

used a building block, a toy typified as masculine, for cooking (Cherney & Dempsey, 2010; Buss-Simão, 2013; Quesada, 2014).

As a consequence of greater flexibility in the use of toys, boys and girls were more likely to choose opposite-sex companions (Spinner et al., 2018). In this context, in competitive games, boys and girls decided to play in mixed groups. One boy played with the girls in the doll corner and a group of boys and girls dressed up as princesses and started actively running and jumping. One boy always played with the girls (Mariano & Altmann, 2016; Meland & Kaltvedt, 2019; Quaresma da Silva & Bertuol, 2015).

### V.2.3. Gender roles and/or stereotypes in relation to colours.

This section provides results on the presence of gender roles and/or stereotypes in relation to children's preference for gender-typical colours in the samples of the 40 studies, or, on the contrary, the presence of counter-stereotypical and/or counter-stereotypical gender roles. Of the total sample, a total of 15 studies recorded gender roles and/or gender stereotypes in relation to colours among their results, and only one study recorded the presence of counter-stereotypical or counter-gender stereotypes.

The results point to different gender preferences concerning colours and toy preferences based on their colour, so that colour and 'masculine' or 'feminine' toys have a direct relationship. Thus et al. (2010) provided in their results that colour was the main reason for boys and girls to assign a particular gender to toys. Yeug & Wong (2018) found that boys chose neutral toys with "masculine" colours and girls chose neutral toys with "feminine colours", and that when children were shown toys categorised as "masculine" and "feminine", their choice of toys based on their gender colours was amplified. Similarly, the results of Cherney et al. (2006) study concur, as presenting children with ambiguous or neutral toys with gendered colours typified as masculine or feminine amplified toy choice decisions based on colour.

Wong & Hines (2005) noted that at 2 and 3 years of age, boys' and girls' colour preferences for toys became stronger. The same results were obtained by Skočajić et al. (2020), as the older the age of children, the more colour-based gender stereotypes appeared. These colour-based gender stereotypes are not only found in the Western world, as Yeug & Wong (2018) were able to identify those Chinese children had the same preferences for colours associated with their gender as Western children.

In this sense, several studies agreed that gender colours influenced and intervened in boys' and girls' tastes and various aspects of daily life, with girls generally preferring anything related to the colour pink and boys to the colour blue or any other colour that was not pink. Examples of the results are the detection that girls wore mostly pink clothes. In the routine at the entrance to class in a Chinese early childhood education centre, the boys lined up on a blue line and the girls lined up on a red line. Purple and especially pink were categorised by the school children as "girls' colours" and blue as "boys' colours". Girls chose mostly pink toys typified as masculine over blue toys (Blaise, 2005; Weisgram et al., 2014).

The schoolchildren associated the colours pink and purple with the female gender. In the art corner, girls and boys used different colours in their drawings, with boys mostly using black and brown, while girls used pink, blue, or yellow. Several children liked Lightning McQueen because he was red and shiny. School children associated pink and purple with the female gender, and one girl who liked football wore football boots with pink laces. Girls in general used pink and purple objects: pencil cases, backpacks, folders, jackets, and trainers, while in boys' objects pink was absent, and girls related grey as a boy's colour (Meland & Kaltbedt, 2019; Quesada, 2014; Quaresma da Silva & Bertuol, 2015; Reybet, 2016).

Counter-stereotyped or counter-stereotypical gender roles based on colours have only appeared in the study by Quaresma da Silva & Bertuol (2015), whose results show that one boy used to play with a pink car and another boy used to wear a pink cap belonging to another girl's classmate without any problem.

### V.2.4. Gender roles and/or stereotypes in relation to physical appearance and dress

This section yields results on the presence of gender roles and/or stereotypes, in relation to physical appearance and clothing, acquired by the boys and girls in the sample studies. Thus, in 11 of the 40 studies, there are stereotypical roles and/or gender stereotypes manifested in the children in the sample, while in 3 of them, there are also counter-stereotypes and/or counter-stereotypical gender roles.

Meland & Kaltvedt (2019) report in their findings that appearance and dress contribute to emphasising the gender to which boys and girls belong. Thus, for schoolchildren at a Children's Centre in Australia, being a "feminine girl" meant wearing pretty outfits with ruffles and curls matched to their stockings, barrettes, and hair

ribbons, while being a “cool girl” meant wearing sophisticated and sexy outfits, avoiding wearing boyish clothes and ruffles (Blaise, 2005). A girl looked in the mirror and painted her lips (Chen & Rao, 2011). A boy in class cheeks that other boys do not paint their lips, as it is something men should not do (Buss-Simão, 2013). Most girls think princesses should wear a crown, look pretty, comb their hair in curls and be well-dressed (Martínez, 2018).

Girls had acquired gender stereotypes in terms of beauty, clothing, and accessories (Golden & Jacoby, 2018). Girls often wore dresses, ponytails, and hair bands, while boys wore lions and car pictures on their T-Shirts. As early as age 3, some boys refused to wear traditional female costumes and girls refused to have moustaches drawn on them (Calvo, 2011).

The girls liked certain cartoon or fictional characters because of their physical appearance and clothing, while no boys referred to their liking for any character based on their physical appearance or clothing. Likewise, most boys and girls drew the women in their family with long hair and a skirt or dress and the men in the family with trousers and short hair, and most drew the father considerably taller than the rest of the family members (Quezada, 2014).

One boy punished another by telling his classmates that he was carrying a pink girl's handbag (Quaresma da Silva & Bertuol, 2015). Girls drew female silhouettes in pink, purple and light blue dresses and boys drew men in football club shirts (Reybet, 2016). Girls like to wear dresses, ribbons, and frills, while boys refused to wear anything that evokes femininity (Maganto et al., 2018).

In contrast, some studies registered the presence of counter-stereotypes and counter-stereotypical gender roles, for example, on one occasion two boys painted their lips (Buss-Simão, 2013). One girl wore her hair short and tended to dress in clothes that were categorised as masculine with dark colours (Meland & Kaltvedt, 2019). One boy commented that he would wear earrings when he grew up, another went to class wearing a pink cap, and another girl wore indoor football shoes (Quaresma da Silva & Bertuol, 2015).

## Conclusions

After the systematic review based on the documents in the sample, we can affirm that the Web of Science database contains more publications related to the subject of this study than Scopus and Dialnet, which contains the most relevant publications according to the documents that cite them. Scientific journals are the type of source that contains the largest number of studies, both in the total

sample and in the sample from all databases, the most representative being Sex Roles, Archives of Sexual Behaviour, Cadernos de Pesquisa, Educational Psychology and Género y Educación.

The years 2018, 2020, 2021 and 2022 saw the highest number of studies published in the total sample, coinciding with the sample from the Web of Science database. In contrast, more were published in Scopus and Dialnet in 2016, 2017, 2018 y 2020. Spain, the United States, Sweden and Australia published the most studies in the selected sample, the United States in the Web of Science and Scopus sample and Spain in the Dialnet sample. The language in which most publications were written was English and Spanish in Web of Science and Scopus and Spanish in Dialnet. In both the total sample and the sample corresponding to each of the databases, the majority of publications were scientific articles, with a small number of doctoral theses, conference proceedings review article.

With regard to the content analysis of the results of the selected documents, almost all of them show the presence of gender roles and/or stereotypes for boys and girls in preschool education and less than half show the presence of counter-stereotyped and/or counter-stereotyped gender roles. Similarly, the presence of these roles and stereotypes exceeds the presence of counter-stereotypes and counter-stereotyped roles in relation to the other variables measured, of which play and toys are much more important than the rest when it comes to relating them to the presence of stereotyped roles and gender stereotypes in children, followed by those relating to children's ideology and narrative, colours and finally stories and audiovisuals and physical appearance and clothing.

Lastly, with regard to concerning the need to broaden lines of research, this study presents a necessary and complementary review of a discipline that has been quite developed, especially in recent years.

Even so, it is necessary to extend the line of study on gender socialisation in the first years of life and on the first appearances of gender stereotypes and roles in children under 3 years of age, belonging to the First Cycle of Infant Education.

As we have seen, gender socialisation and the acquisition and reproduction of stereotyped roles and gender stereotypes begin to take shape in boys and girls before the Second Cycle of Infant Education and, therefore, what happens during this period will influence, be maintained, amplified and diversified in later years, consolidating immovable gender norms that are increasingly difficult to change if action is not taken from the beginning.

## Bibliographic references

- Alexandre, G., Wilcox, T., & Woods, R. (2010). Sex differences in infant's visual interest in toys. *Archives of Sexual Behavior*, 39, 816. <https://doi.org/10.1007/s10508-008-9430-1>
- Ari, F., Arslan-Ari, I., & Vasconcelos, L. (2022). Early childhood preservice teachers' perceptions of computer science, gender stereotypes, and coding in early childhood education. *TechTrends*, 66(3), 539-546. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00725-w>
- Bakir, A., Blodgett, J., & Rose, G. (2008). Children's responses to gender-role stereotyped advertisements. *Journal of Advertising Research*, 48(2), 255-266. <https://doi.org/10.2501/S002184990808029X>
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Akal.
- Bian, L., Leslie, S., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355, 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Blaise, M. (2005). A feminist poststructuralist study of children "doing" gender in an urban kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 85-108. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.002>
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological review*, 106(4), 676. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Buss-Simão, M. (2013). Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 176-197. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100009>
- Calvo, G. (2011). La construcción de las identidades sexuales heteronormativas en las escuelas infantiles. *Estudio de dos casos*. En Unidad de Igualdad Universidad de Sevilla (Ed.). *Actas del III Congreso Universitario Nacional "Investigación y Género" (199-210)*. <https://bit.ly/2yTIWr7>
- Carreras, A., Subirats, M., & Tomé, A. (2012). La construcción de los géneros en la etapa 0-3: primeras exploraciones. En García, J., & Gómez, M.B (eds.), *Diálogos en la cultura de la paridad: reflexiones sobre feminismo, socialización y poder (35-56)*. Universidad de Santiago de Compostela, <https://bit.ly/2XiclXZ>
- Chen, E. S. L., & Rao, N. (2011). Gender Socialization in Chinese Kindergartens: Teachers' Contributions. *Sex Roles*, 64(1), 103-116. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9873-4>
- Cherney, I., & Dempsey, J. (2010). Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational Psychology*, 30(6), 651-669. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.498416>
- Cherney, I., Harper, H., & Winter J. (2006). Nouveaux jouets: Ce que les enfants identifcom comme «jouets de garçons» et «jouets de filles». *Enfance*, 58(3), 266-282. <http://doi.org/10.3917/enf.583.0266>
- Díaz de Greñu, S., & Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reirfop/20.1.228961>
- Freixas, A. (2001). Entre el mandato y el deseo: La adquisición de la identidad sexual y de género. En Secretariado de publicaciones (Ed.), *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas (23-31)*. Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3bEykL>
- Galdi, S., Cadinu, M., & Tomasetto, C. (2014). The roots of stereotype threat: When automatic associations disrupt girls' math performance. *Child development*, 7(85), 250-263. <https://doi.org/10.1111/cdev.12128>
- Golden, J., & Jacoby, J. (2018). Playing Princess: Preschool Girls' Interpretations of Gender Stereotypes in Disney Princess Media. *Sex Roles*, 79(5-6), 299-313. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0773-8>
- Gutiérrez, A. B. (2010). Educando en igualdad desde la etapa Infantil. *Revista digital: Innovación y experiencias*, 36, 1-8. <https://bit.ly/2Z9QUXB>
- Hernández, J., Menéndez M. C., & Peña J. V. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en Educación Infantil. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 455-466. <https://bit.ly/2z4CBJm>
- Hierro, M. L. (1996). Los niños y niñas ante la elección de los juguetes (Tesis Doctoral). *Estudios sobre consumo*, 37, 53-71. <https://bit.ly/2z486TT>
- Hjelmér, C. (2020). Free play, free choices? Influence and construction of gender in preschools in different local contexts. *Education Inquiry*, 11(2), 144-158. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1724585>
- Jordan, E. (1995). Fighting Boys & Fantasy Play: The construction of masculinity in the early years of school. *Género y Educación*, 7(1), 69-86. <https://doi.org/10.1080/713668458>
- King, R., Scott, K., Renno, M., & Shutts, K. (2020). Counterstereotyping can change children's thinking about boys' and girls' toy preferences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191, 104753. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104753>
- King, T. L., Scovelle, A. J., Meehl, A., Milner, A. J., & Priest, N. (2021). Gender stereotypes and biases in early childhood: A systematic review. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2), 112-125. <https://doi.org/10.1177/1836939121999849>
- Kumar, S. C., Haber, A. S., Ghossainy, M. E., Barbero, S., & Corriveau, K. H. (2023). The impact of visualizing the group on children's persistence in and perceptions of STEM. *Acta Psychologica*, 233, 103845. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103845>

- Lameiras, M., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo. <https://bit.ly/3cH2CNn>
- Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(2), 115-129. <https://doi.org/10.1174/1135640054192847>
- Lobato, E. (2007). Juego y género. *Estudio etnográfico sobre la construcción de la identidad de género en los contextos y prácticas lúdicas infantiles* (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo. <https://bit.ly/2LcCzGs>
- Maganto, C., Peris, M., & Garaigordobil, M. (2018). El conocimiento de la identidad sexual en la primera infancia: atribuciones de sexo y género. *European Journal of Health Research*, 4(3), 169-179. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v4i3.121>
- Mariano, M., & Altmann, H. (2016). Educação física na educação infantil: Educando crianças ou meninos e meninas? *Cadernos Pagu*, 46, 411-438. <https://doi.org/10.1590/18094449201600460411>
- Martínez, L. M. (2016). Género y educación infantil: construcción de las identidades masculinas y femeninas dentro del aula. *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después: Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía* (1124-1124). Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/2X6SSVY>
- Martínez, L. M. (2016). Juego sociodramático y estereotipos de género: un estudio cualitativo en escolares de tres a seis años de edad. En J. L. Castejón, (Coord.). *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (824-833). ACIPE. <https://bit.ly/2ACEFCv>
- Martínez, L. M. (2018). Socialización diferenciada por razones de género en la educación de la primera infancia: un estudio etnográfico. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 919-934. <https://doi.org/10.5209/RCED.54263>
- Martínez, M.ª D. C., & Vélez, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *Ciencia Ergo Sum: Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 16(2), 137-144. <https://bit.ly/2WECrl2>
- Matud, M. P., Rodríguez, C., Marrero, R., & Caballeira, M. (2002). *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*. Biblioteca Nueva.
- Mayeza, E. (2018). 'It's not right for boys to play with dolls': young children constructing and policing gender during 'free play' in a South African classroom. *Discourse*, 39(4), 590-602. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1290584>
- Meland, A., & Kaltvedt, E. H. (2019). Tracking gender in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(1), 94-103. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1302945>
- Michel, A. (2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 12, 67-77. <https://bit.ly/2y9XXEN>
- Morin, C., Ferrière, S., & Lainé, A. (2016). Représentations liées aux catégories de sexe chez les enfants en contexte scolaire. *Cadernos de Pesquisa*, 46(160), 527-546. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143624>
- Mosteiro, M., & Porto, A. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según su sexo, edad y grados. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 151-165. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.257191>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 372:71. [10.1136/bmj.n71](https://doi.org/10.1136/bmj.n71)
- Paterna, C., & Valera, L. (2016). Ideología de género en el alumnado de Educación Infantil. En Castejón, J.L. (coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (2627-2635). ACIPE. <https://bit.ly/3cle2Ao>
- Quaresma da Silva, D. R., & Bertuol, B. (2015). Estás sempre chorando, tu é de açúcar? Pedagogias de gênero na educação infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 137-150. <https://doi.org/10.35362/rie680208>
- Quesada, J. (2014). *Estereotipos de Género y usos de la Lengua. Un Estudio Descriptivo en las Aulas y Propuestas de Intervención Didáctica*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. <https://bit.ly/3dU2yKt>
- Reybet, C. (2016). "Los primeritos". *Procesos de construcción de identidades de género en la primera infancia escolarizada. Un estudio etnográfico en una escuela primaria de sectores populares de la ciudad de Neuquén* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. <https://bit.ly/2z4Ge1>
- Rodríguez, M. C. (2007). Opinión de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 10(1), 1-9. <https://bit.ly/2X2yQw1>
- Rodríguez, M. L. (19 de agosto de 2013). Acerca de la investigación bibliográfica y documental. *Plataforma metodológica de la Investigación y Guía de Tesis de Grado*. <https://bit.ly/3dMQf2q>
- Sayago, S. (2014). Discourse analysis as a qualitative and quantitative technique in the social sciences. *Cinta de moebio*, 49, 1-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Skočajić, M., Radosavljević, J., Okičić, M., Janković, I., & Žeželj, I. (2020). Boys Just Don't! Gender Stereotyping and Sanctioning of Counter-Stereotypical Behavior in Preschoolers. *Sex Roles*, 82(4-3), 163-172. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01051-x>

- Sotevik, L., Hammarén, N., & Hellman, A. (2019). Familiar play: age-coded heteronormativity in Swedish early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 520-533. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634239>
- Spinner, L., Lindesey, C., & Calogero, R. (2018). Peer Toy Play as a Gateway to Children's Gender Flexibility: The Effect of (Counter) Stereotypic Portrayals of Perrs in Children's Magazines. *Sex Roles*, 79(5-6), 314-328. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0883-3>
- Todd, B., Barry, J., & Thommessen, S. (2017). Preferences for 'Gender-typed' Toys in Boys and Girls Aged 9 to 32 Months. *Infant and Child Development*, 26(3), e1986. <https://doi.org/10.1002/icd.1986>
- Todd, B., Fischer, R., Di Costa, S., Roestorf, A., Harbour, K., Hardiman, P., & Barry, J. (2018). Sex differences in children's toy preferences: A systematic review, meta-regression, and meta-analysis. *Infant and Child Development*, 28(2), e2064. <https://doi.org/10.1002/icd.2064>
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Med. Clín.* 135, 507-511.
- Walker, S., & Barton, L. (1983). *Gender, class and education*. The Falmer Press.
- Weisgram, E. S., Fulcher, M., & Dinella L. M. (2014). Pink gives girls permission: Exploring the roles of explicit gender labels and gender-typed colors on preschool children's toy preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(5), 401-409. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.06.004>
- Wong, W. I., & Hines, M. (2015). Preferences for Pink and Blue: The Development of Color Preferences as a Distinct Gender-Typed Behavior in Toddlers. *Archives of Sexual Behavior*, 44(5), 1243-1254. <https://doi.org/10.1007/s10508-015-0489-1>
- Yeug, S.P., & Wong W.I. (2018). Gender Labels on Gender-Neutral Colors: Do they Affect Children's Color Preferences and Play Performance? *Sex Roles*, 79(5-6), 260-272. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0875-3>

#### HOW TO CITE THE ARTICLE

Carrasco, A. B., González-Gijón, G., & Martínez-Heredia, N. (2023). Systematic review on gender socialisation in pre-school education. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43 191-204. DOI:10.7179/PSRI\_2023.43.13

#### AUTHOR'S ADDRESS

Ana Belén Carrasco Rueda. [anacarrascorueda1995@gmail.com](mailto:anacarrascorueda1995@gmail.com)

Gracia González Gijón. [graciag@ugr.es](mailto:graciag@ugr.es)

Nataret Martínez Heredia. [nazareth@ugr.es](mailto:nazareth@ugr.es)

## ACADEMIC PROFILE

### **ANA BELÉN CARRASCO RUEDA**

She is an Early Childhood Education Teacher. Title of Higher Technician in Early Childhood Education and Graduate in Early Childhood Education. He has also completed the Master's Degree in Research, Social Development and Socio-educational Intervention, University of Granada.

### **GRACIA GONZÁLEZ GIJÓN**

<https://orcid.org/0000-0001-9246-167X>

Is an Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Faculty of Educational Sciences, University of Granada, Spain. Secretary of the Department of Pedagogy, director of the PESEVA Research Group, "Social Pedagogy and Education in Values" (HUM-1073) and member of the Institute for Peace and Conflicts (IPAZ) of the University of Granada. She coordinates and participates in the Ibero-American Network REDIFAC. Her lines of research are related to studies of gender and violence, cultural diversity and values in young people and she is Lead Researcher of several projects related to these lines.

### **NATARET MARTÍNEZ HEREDIA**

<https://orcid.org/0000-0001-7029-7127>

Dr. in Educational Sciences (University of Granada). Junior Lecturer at the Department of Pedagogy of the Faculty of Educational Sciences, University of Granada (Spain). Member of the PESEVA Research Group, "Social Pedagogy and Education in Values" (HUM-1073) of the University of Granada. Previously FPU (University Teacher Training) and Postdoctoral in the same Department. She has published a large number of scientific articles in national and international high impact journals and has participated in numerous local, national and international projects. Since 2016 her main activity has focused on values, social pedagogy, education for death and elderly people.

# INFORMACIONES



## RESEÑA DE LIBROS

---

### EDUCAR PARA CONSTRUIR SOCIEDADES MÁS INCLUSIVAS. RETOS Y CLAVES DE FUTURO

Perez de Guzmán, Victoria y Terrón Caro, Teresa (Eds.) 2021. Madrid: Narcea. 233 pp.  
ISBN: 978-84-277-2854-7

La Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) es la respuesta de la UNESCO a las situaciones de desigualdad, pobreza, violaciones de los derechos humanos que existen en la sociedad actual. Dicho concepto pone a disposición de los educandos de todas las edades los medios para reflexionar acerca de los desafíos mundiales en la construcción de una sociedad inclusiva, equitativa y reflexiva. La educación, factor de transformación, debe dar respuesta a estos planteamientos y contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidas con el desarrollo humano y sostenible y con la capacidad de sentirse miembros activos en redes múltiples, en vez de actores en solitario.

En este sentido, es bienvenida la obra de las profesoras, Victoria Pérez de Guzmán y Teresa Terrón Caro y sus colaboradores, todos ellos miembros del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS) de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, donde se plantea una acertada revisión de esta temática y da respuesta a cuestiones de máxima actualidad: en una sociedad cada vez más diversa, precisamos reflexionar sobre cómo llegar a obtener un mundo más inclusivo, justo y pacífico, un compromiso con el bien colectivo. Se trata de una temática que las editoras han trabajado ampliamente y continúan investigando tanto en su desarrollo teórico y empírico y se percibe en los aspectos didácticos y metodológicos de este trabajo.

Si la lectura de la obra resulta sugerente, su interés se hace más patente desde las primeras páginas, por el prólogo que el profesor Luís Vicente Amador Muñoz realiza, invitando a su lectura y a la continuidad en la reflexión ante los retos planteados y la necesidad de establecer mejoras tanto en el sistema educativo como en la formación pedagógica del profesorado. La obra adquiere mayor valor porque las autoras compilan un conjunto de aportaciones en torno experiencias desarrolladas por profesorado universitario acercándonos a nuevos escenarios de aprendizaje. Las Universidades tienen la responsabilidad de promover la ciudadanía mundial al enseñar a los estudiantes que son parte de una extensa comunidad global y que pueden aprovechar sus habilidades, competencias, comportamientos y educación para contribuir con esa comunidad.

El hilo conductor que vertebra esta obra es señalado en el capítulo primero, dibuja el marco general que sustenta la idea de la educación transformadora para la construcción de sociedades inclusivas; una educación más allá del desarrollo de conocimientos. Se completa con nueve capítulos cuya finalidad es señalar nuevos e innovadores escenarios, trabajados con alumnado del ámbito universitario, a fin de conseguir una educación más inclusiva. Todos los capítulos mantienen la misma estructura a fin de proporcionar un material teórico y de aplicación práctica sobre diversas temáticas con claridad expositiva y rigurosa puesta al día en las aportaciones científicas abordadas. Se inician con unas sugerentes “cuestiones iniciales” a modo de preguntas que evocan la reflexión y el cuestionamiento sobre la temática a presentar; le sigue una introducción y el desarrollo de los contenidos; y, en último lugar, unas reflexiones

finales o aportaciones conclusivas. Las diferentes aplicaciones prácticas responden a las siguientes temáticas: favorecer la coeducación en los centros educativos y las familias (Capítulo 2), técnicas y actividades para trabajar el pensamiento positivo y las habilidades sociales en personas mayores (Capítulo 3), construir nuevas masculinidades y feminidades que pongan en entredicho el discurso hegemónico del patriarcado en los procesos migratorios (Capítulo 4), trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículum académico (Capítulo 5), programa formativo para el empleo y la inclusión universitaria de jóvenes con diversidad funcional cognitiva (Capítulo 7), proyecto de intervención socioeducativa e incorporar la perspectiva de género en cada una de sus fases de realización (Capítulo 8) y conciliación familiar y laboral y la atención a la primera infancia (Capítulo 9). Finalmente, se incluye una bibliografía por capítulos. Por todo ello, podemos decir que se combina adecuadamente la solidez del marco

teórico y la aplicabilidad y la dimensión práctica, siendo este uno de los puntos fuertes de este texto.

La obra va dirigida, tal y como se señala en el propio prólogo, a personas responsables del proceso educativo, tanto desde la formación como de la gestión. Constituye una guía y apoyo a los académicos y futuros profesionales de la educación (futuros maestros, pedagogos, educadores sociales) y otros profesionales del ámbito social (psicólogos y animadores socioculturales, entre otros).

En conjunto, nos encontramos con un libro de interés que contribuye a profundizar en las necesidades o retos de la sociedad actual, la promoción de una ciudadanía mundial en el desarrollo sostenible. Sin duda, ayudará a iluminar algo más el conocimiento sobre la educación inclusiva y sugerente para quienes sentimos la necesidad de nuevos planteamientos educativos.

**Susana Torío López**  
Universidad de Oviedo

## AUDIOVISUALS, SOCIO-CULTURAL INEQUALITIES AND EDUCATION

**Bautista Garcia-Vera, Antonio (2021). Murcia: Murcia University. Publication Services, 199 pp. ISBN: 978-84-18936-27-2**

No one doubts that Professor Antonio Bautista García-Vera from the Department of Educational Studies at the Complutense University of Madrid and director of the Research Group: *Technological Development, Sociocultural Exclusion, and Education*, is one of the fathers of both Didactics in Spain as well as the line of Audiovisual Technologies, Photo-elicitation, Audiovisual Narratives which focuses on improving the school and the society by alleviating the increase of sociocultural inequalities that affect the educational world (students, teachers, parents). His publications and studies in this field, I would say of outstanding excellence, have been the basis from which to cement this emerging area, which began with the R & D project reference SEJ2004-1408EDU that aimed at testing the benefit of the languages of film and photography to promote the participation of a group of women (mostly mothers of students) in the school community, as well as to improve their self-esteem and personal safety. This situation led him to learn about the role of audiovisual storytelling in the intercultural relations of students in schools with a high rate of immigrant families and, consequently, in their mutual knowledge and understanding.

In this regard, the book we present here is an essential link in the settlement of some of its lines of research from the perspective of technological progress and professional development of teachers; of sociocultural inequalities and the digital divide; of sociocultural justice and the digital divide; and of audiovisual narratives, participation and intercultural relations in education.

Digital hybrids, the screen era, multiple literacies, and digital competence in teaching become the four protagonists that contextualize the discourse of this text. It attempts to enlighten the technological functionality amidst the increase of inequalities between groups and populations, comprehend the use of artistic culture in general, and, in particular, how some economic and political groups have used audiovisual culture to maintain positions of privilege over the rest of the population.

The results come from the fieldwork carried out for three years in two public schools (one located in the South of Madrid and the other in the East of the capital) on Plastic Education in

Primary Education. The results of these studies point to the convenience of nurturing teachers' professional development with training actions of photographic and cinematographic narration of their own stories situated and relevant to the educational community.

The author points out that the languages of photography and cinema have become fundamental elements of the screens. They are easy systems of representation of what is experienced in space and time, such as sensations, emotions, and ideas. Concerning the legal component of art and the products of technological development, the effects of official regulations on the increase of socio-cultural inequalities have been analyzed, either by the rigidity with which they guide their acquisition, access, and use or by the utilization of certain types of publicity about them.

The whole book is novel and original. It is structured into eight chapters. The table of contents is detailed and lets us know the contents precisely. From the first one, *The Quarantine*, where concerns and reflections pointed out by Professor Bautista and participants in the non-experimental research are collected, to the last chapter (Epilogue), which includes various topics to address the digital divide. The two appendices containing the questionnaires sent to the students and teachers participating in the study and the extensive bibliography of prominent authors are also worth mentioning.

Professor Bautista (p. 162) points out that, although technological products can and do create inequalities between people, peoples, and countries when used as in this study, they can facilitate reflection and regeneration of common knowledge, perception, citizen awareness, and participation, thought and sensitivity with which students arrive at school. In this way, the development of one of the great functions of the educational institution is made possible: to reduce the social inequalities of origin of those who come to it.

In conclusion, it is necessary to use the current digital devices to alleviate this gap by constructing and reconstructing meanings through audiovisual narratives, thus reducing the sociocultural inequalities of origin presented by a part of Humanity.

It is a great book, and its reading and analysis are of great value both for professionals who are dedicated to Social Pedagogy, as well as for professionals who are dedicated to other areas of Pedagogy.

M.ª Rosario Limón Mendizabal  
Universidad Complutense de Madrid

## AUDIOVISUALES, DESIGUALDADES SOCIOCULTURALES Y EDUCACIÓN

**Bautista García-Vera, Antonio (2021). Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones. 199 pp. ISBN: 978-84-18936-27-2**

Nadie duda de que el Profesor Antonio Bautista García-Vera del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid, director del Grupo de Investigación: Desarrollo tecnológico, Exclusión sociocultural y Educación, es uno de los padres de la Didáctica en España y de la línea Tecnologías Audiovisuales, Foto-elicitación, Narrativas Audiovisuales centradas en la mejora de la escuela, de la sociedad y en paliar el incremento de las desigualdades socioculturales que afectan al mundo educativo (a los alumnos/as, a los profesores, a las madres y padres...), hasta el punto de que sus publicaciones y estudios en este ámbito, diría, de una gran excelencia, han supuesto (y están suponiendo) la base desde la que cimentar esta emergente área, que comenzó con el proyecto I+D+i referencia SEJ2004-1408EDU orientado a comprobar el beneficio de los lenguajes del cine y de la fotografía para favorecer la participación de un grupo de mujeres (la mayoría madres de alumnos) en la comunidad escolar, así como para mejorar su autoestima y seguridad personal. Esta situación le llevó a conocer el papel de las narraciones audiovisuales de historias en las relaciones interculturales del alumnado de centros escolares con una alta tasa de familias inmigrantes y, consecuentemente, en su conocimiento y comprensión mutua.

En esta línea, el libro que presentamos significa un eslabón importante en el asentamiento de algunas de sus líneas de investigación desde la perspectiva del desarrollo tecnológico y desarrollo profesional del profesorado; desigualdades socioculturales y brecha digital; justicia sociocultural y brecha digital; narraciones audiovisuales, participación y relaciones interculturales en educación.

Los híbridos digitales, la era de la pantalla, la alfabetización múltiple y la competencia digital docente son cuatro protagonistas que contextualizan el discurso de este ensayo. Pretende conocer la funcionalidad tecnológica en el aumento de las desigualdades entre grupos y poblaciones, así como entender la utilización de la cultura artística en general, y de la audiovisual en particular, que hacen algunos grupos económicos y políticos para mantener posiciones de privilegio sobre el resto de las capas de población.

Los resultados del trabajo de campo, llevados a cabo durante tres años en dos colegios públicos, situados uno en el Sur de Madrid y otro en el Este de

la capital, en la asignatura de Educación Plástica en Educación Primaria, presentados en este libro, señalan la conveniencia de nutrir el desarrollo profesional docente con acciones formativas de narración fotográfica y cinematográfica de historias propias, situadas y relevantes para la comunidad educativa.

Señala el autor que los lenguajes de la fotografía y del cine han devenido como elementos fundamentales de las pantallas, al ser sistemas amigables de representación de lo vivido en espacios y tiempos, como las sensaciones, emociones e ideas. Respecto al componente legal del arte y de los productos del desarrollo tecnológico, se han analizado los efectos que tienen las disposiciones oficiales en el incremento de desigualdades socioculturales, bien por la rigidez con la que orientan su adquisición, acceso y uso, bien por la utilización de cierto tipo de publicidad sobre ellos.

Diría que todo el libro es novedoso y original, está estructurado en ocho capítulos; el índice está detallado y permite conocer el contenido con precisión. Desde el primero, La Cuarentena, en donde se recogen inquietudes y reflexiones apuntadas por el profesor Bautista y participantes de la investigación no experimental, hasta el capítulo último, Epílogo, que recoge diversos temas para afrontar la brecha digital. Así mismo es de valorar los dos anexos presentados donde se aportan los cuestionarios pasados al alumnado y al profesorado participante en la misma y la amplia bibliografía de autores destacados.

Apunta el profesor Bautista (p. 162) que, aunque los productos tecnológicos pueden y de hecho crean desigualdades entre personas, pueblos y países, cuando son usados como en este estudio pueden facilitar la reflexión y regeneración del conocimiento vulgar, de la percepción, de la conciencia y participación ciudadana, del pensamiento y de la sensibilidad con la que llega el alumnado a la escuela. De esta forma, se hace posible el desarrollo de una de las grandes funciones que tiene la institución educativa: disminuir las desigualdades sociales de origen que presentan quienes llegan a ella.

En resumen, es necesario usar los actuales dispositivos digitales para paliar tal brecha con la construcción y reconstrucción de significados mediante narraciones audiovisuales propias y reducir así las desigualdades socioculturales de origen que presenta una parte de la Humanidad.

Es un gran libro, y me parece interesante su lectura, análisis y comprensión para los profesionales que nos dedicamos a la Pedagogía Social, así como para los profesionales que se dedican a otros ámbitos de la Pedagogía.

M.ª Rosario Limón Mendizabal  
Universidad Complutense de Madrid

Versión en español: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/98464/73612>**APRENDIZAJE-SERVICIO EN CLAVE INTERGENERACIONAL. EVALUACIÓN DE EXPERIENCIAS**

M.<sup>a</sup> Ángeles Valdemoros San Emeterio y Rosa Ana Alonso Ruiz (Coordinadoras). 2022. Pamplona. Thomson Reuters. Aranzadi. 201 pp. ISBN: 978-84-1124-966-9

‘Aprendizaje-Servicio en clave intergeneracional’ (‘Service-Learning in Intergenerational Key’) is a collaborative work that collects the innovative strategies and collaborative experiences, with a clear vocation of service that, from the university level, seeks the promotion, creation, and implementation of educational programs in place to respond to detected social needs in the community and based on intergenerational solidarity to be able to carry them out.

Currently, the post-pandemic scenario has put into the center of the scene, among other things, detected needs from different social agents, of finding innovative solutions for the reconstruction of the affective bonds between people. In addition, the 2030 Sustainable Development Agenda (United Nations, 2015) demands to start up and to take citizen actions to enable the initiatives for the achievement of the Sustainable Development Goals (SDGs) from the educative ambit to social sphere.

On the other hand, Service-Learning Methodology fits perfectly with the objective of promoting the creation of affective bonds between people from different generations in order to transform, to cohesionate and to get the learn through the social needs detection from the educational framework, in order to reduce inequalities and achieve the proposed learning. (García,

2021; Navío, 2021; Valdemoros et al., 2021; Sáenz de Jubera et al. 2016).

In this context, the written collective labor, collects fourteen experiences based of the Service-Learning methodology that gives an innovative answer to social needs through shared experiences between generations, getting learning in all participants and accomplishing to transform the society. In these experiences, it can be found the participation of forty-five professionals from diverse disciplines, different educative levels and institutions. Who have design, implement and evaluate the experiences that are described in this book, and point out the value that it is possible create collaborative networks university-school-society.

It is shown the experiences, developed by teachers from, kindergarden, primary and secondary stages, of various educational centers from Spain, as well as, lecture-researchers from some universities, and their students, both undergraduate and graduate that have collaborate designing, implementing and evaluating different intergenerational initiatives, to respond to social needs through the Service-Learning methodology. Further more, they have work in collaboration with some nursing homes and the students’ elder relatives, encouraging of physical-motor habits, the leisure activities, the linguistic competences, traveling, traditional games, the ICT, promotion of values through tales, or the dialogic gathering.

Definitely, an essential collection of experiences of the Learning-Service methodology that are bound to create very effective learning through the intergenerational solidarity, stimulating social transformation processes and sustainable development initiatives.

Noelia Barbed Castrejón  
Universidad de La Rioja

**Bibliographic References**

- García, T. (2021). Propuesta de Formación Inicial Docente para la Democracia y la Justicia Social Basada en el Aprendizaje-Servicio. *International Journal of Sociology of Education*.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución A/RES/70/1.
- Navío, M. (2020). Innovación docente durante el covid-19: Coronahero y el AprendizajeServicio. In B. Puebla, & R. Vinader (Coord.), *Ecosistema de una pandemia. COVID 19, la transformación mundial* (pp. 1258-1288). Dykinson.
- Sáenz de Jubera, M., Alonso, R.A., Ponce de León, A., Sanz, E., & Valdemoros, M.A. (2016). Prácticas de ocio intergeneracional en acciones curriculares y extracurriculares universitarias. In M. Sáenz de Jubera y E. Isidori (coords.), *Ocio y familia: contextos educativos* (pp. 20-36). Quapeg.
- Valdemoros, M.A., & Alonso, R.A. (Coord.) (2021). *Experiencias intergeneracionales digitalizadas. Acciones innovadoras de Aprendizaje-Servicio*. Universidad de La Rioja.

## APRENDIZAJE-SERVICIO EN CLAVE INTERGENERACIONAL. EVALUACIÓN DE EXPERIENCIAS

M.<sup>a</sup> Ángeles Valdemoros San Emeterio y Rosa Ana Alonso Ruiz (Coordinadoras). 2022. Pamplona. Thomson Reuters. Aranzadi. 201 pp. ISBN: 978-84-1124-966-9

‘Aprendizaje-Servicio en clave intergeneracional’ es una obra colectiva que recopila experiencias innovadoras, colaborativas y con clara vocación de servicio que, desde el ámbito universitario, buscan la promoción, creación y puesta en marcha de programas educativos a diferentes niveles, que den respuesta a necesidades sociales detectadas en la comunidad, y que se apoyan en la solidaridad intergeneracional para poderse llevar a cabo.

El escenario post pandémico en que nos encontramos en la actualidad ha puesto en el foco de atención, entre otras cuestiones, la necesidad detectada por los diferentes agentes sociales de encontrar soluciones innovadoras a la necesidad de reconstruir los vínculos afectivos positivos entre las personas. Asimismo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) nos demanda la puesta en marcha de acciones ciudadanas desde las que podamos ser capaces de impulsar iniciativas encaminadas al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desde el ámbito educativo hacia el ámbito social.

Por otro lado, la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) se ajusta perfectamente al objetivo de lograr que se promueva la creación de vínculos afectivos y sociales entre las diferentes generaciones para lograr con garantías de éxito la transformación, la cohesión y el aprendizaje a través de la detección de necesidades sociales a las que dar respuesta desde el sistema educativo, con objeto de disminuir las desigualdades y de lograr los aprendizajes propuestos (García, 2021; Navío, 2021; Valdemoros et al., 2021; Sáenz de Jubera et al., 2016).

En este contexto, esta obra colectiva nos presenta catorce experiencias basadas en la metodología ApS que muestran cómo se puede dar respuesta a necesidades sociales a través de experiencias compartidas entre generaciones, logrando aprendizajes en todos los participantes y transformando el contexto social. En ellas han participado cuarenta y cinco profesionales de diferentes disciplinas y niveles educativos e instituciones y que han diseñado, implementado y evaluado las experiencias que se describen en sus páginas, y ponen en valor que es posible crear redes de colaboración universidad-escuela-sociedad.

Así, podemos encontrar las experiencias llevadas a cabo por docentes de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de centros educativos de toda la geografía española, junto con profesores investigadores de varias universidades, así como estudiantado universitario del Grado de Educación Infantil, Grado de Educación Primaria y Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria que han colaborado en la detección de necesidades sociales a las que dar respuesta desde una perspectiva intergeneracional y diseñando, poniendo en marcha y evaluando diferentes iniciativas intergeneracionales que dan respuesta a dichas necesidades a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. Además, se ha trabajado en colaboración con algunas residencias de ancianos, y con las familias de los y las estudiantes, fomentando desde la intergeneracionalidad la promoción de hábitos físico-motrices, el ocio, las competencias lingüísticas, los viajes, los juegos tradicionales, la Tecnologías de la Información y de la Comunicación, la promoción de valores a través del cuento o las tertulias dialógicas, entre otros.

Una imprescindible colección de diseño, implementación y evaluación del Aprendizaje -Servicio que nos demuestra cómo esta metodología es efectiva para crear aprendizajes a través de la solidaridad intergeneracional, favoreciendo procesos de transformación social e iniciativas de desarrollo sostenible.

Noelia Barbed Castrejón  
Universidad de La Rioja

## Referencias bibliográficas

- García, T. (2021). Propuesta de Formación Inicial Docente para la Democracia y la Justicia Social Basada en el Aprendizaje-Servicio. *International Journal of Sociology of Education*.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución A/RES/70/1.
- Navío, M. (2020). Innovación docente durante el covid-19: Coronahero y el Aprendizaje-Servicio. En B. Puebla y R. Vinader (Coord.), *Ecosistema de una pandemia. COVID 19, la transformación mundial* (pp. 1258-1288). Dykinson.

## [RESEÑAS]

SIPS - PEDAGOGÍA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA [(2023) 42, 212-213] TERCERA ÉPOCA

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

- Sáenz de Jubera, M., Alonso, R. A., Ponce de León, A., Sanz, E. y Valdemoros, M. A. (2016). Prácticas de ocio intergeneracional en acciones curriculares y extracurriculares universitarias. En M. Sáenz de Jubera y E. Isidori (coords.), *Ocio y familia: contextos educativos* (pp. 20-36). Quapeg.
- Valdemoros, M. A. y Alonso, R. A. (Coord.) (2021). *Experiencias intergeneracionales digitalizadas. Acciones innovadoras de Aprendizaje-Servicio*. Universidad de La Rioja.



## RESUMEN DE TESIS

### EL EMPODERAMIENTO DE LAS PERSONAS JÓVENES CON MEDIDA DE CONVIVENCIA EN GRUPO EDUCATIVO DE MEDIO ABIERTO. ANÁLISIS DE LA TAREA SOCIOEDUCATIVA Y DISEÑO DE ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN EN EL SISTEMA DE JUSTICIA JUVENIL

Empowerment of young people with coexistence measure in an open educational group. Analysis of the socio-educational task and design of strategies for intervention in the juvenile justice system

L'empoderament de les persones joves amb mesura de convivència en grup educatiu de medi obert. Anàlisi de la tasca socioeducativa i disseny d'estratègies per a la intervenció en el sistema de justícia juvenil

- Apellidos y Nombre de la autora: Trull-Oliva, Carme
- Año de defensa: 2021
- Departamento y/o Universidad de presentación y defensa: "Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona. Instituto de Investigación Educativa; Programa de Doctorado en Educación"
- Nombre del Director: Soler Masó, Pere

#### Texto resumen en español

El presente trabajo indaga en los procesos de empoderamiento de jóvenes que han cumplido la medida judicial de convivencia en grupo educativo de medio abierto en Cataluña por delitos de violencia filioparental, con el objetivo de valorar el impacto de la intervención socioeducativa en estos casos. La hipótesis del trabajo sostiene que el

recurso judicial incide positivamente en la capacidad de las personas jóvenes para decidir y actuar con responsabilidad y criterio propio, dentro de un marco de convivencia y de colectividad.

Para conocer y evaluar la efectividad de las acciones utilizadas por el sistema de justicia juvenil y, concretamente, de sus grupos educativos, se explora el trabajo, el progreso y la evolución de las dimensiones de empoderamiento en las personas jóvenes que cumplen la medida judicial, así como los factores que favorecen o bien dificultan este proceso. La investigación se lleva a cabo a partir de la visión y de la experiencia particular de personas jóvenes, de familias y de profesionales de la intervención educativa; se parte de los dos únicos grupos educativos de medio abierto de justicia existentes en Cataluña, con los equipos profesionales implicados en estos centros, y con todas las personas jóvenes que han asistido. Se consigue obtener respuesta de 19 jóvenes, de los cuales se acaba haciendo un seguimiento y análisis en profundidad de 6 y de sus respectivas familias. Los resultados empíricos se analizan con una lógica inductiva-deductiva basada en la teoría fundamentada; se estructuran a partir de la batería de dimensiones e indicadores de empoderamiento juvenil del Proyecto HEBE (<https://projectehebe.com/es/>), y de espacios y agentes, momentos y procesos para el empoderamiento juvenil.

Los resultados permiten diferenciar tres grandes bloques vinculados con los objetivos generales de la investigación: el primero está relacionado con el desarrollo de las dimensiones de empoderamiento juvenil, el segundo con las potencialidades y limitaciones de este proceso y el tercero con orientaciones prácticas que pueden favorecer el empoderamiento en el ámbito de la

justicia juvenil. Cuando se profundiza en estos bloques se demuestra que, desde la medida de convivencia en grupo educativo de justicia, se promueven las habilidades y las capacidades empoderadoras, principalmente aquellas que tienen una perspectiva más individual y personal como la autoestima o la eficacia. Faltan, sin embargo, prácticas educativas que pongan mayor énfasis en la actividad social y colectiva de las personas jóvenes. Se recomienda proporcionar un contexto con políticas públicas favorables y transversales para ofrecer acciones socioeducativas empoderadoras y de calidad.

La tesis está vinculada al Proyecto HEBE, un proyecto financiado por el Ministerio de Industria, Economía y Competitividad. Programa Estatal de I+D+i Retos de la Sociedad 2017 (Ref.: EDU2017-83249-R). Cuenta con el apoyo del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya. Se ha recibido soporte de la Secretaría de Universidades e Investigación (AGAUR) del Departamento de Empresa y Conocimiento de la Generalitat de Catalunya y del Fondo Social Europeo (FSE), a través del financiamiento de una ayuda para la contratación de personal investigador novel (FI 2018-2021).

## Referencia bibliográfica de la tesis doctoral

Trull, C. (2021). *L'empoderament de les persones joves amb mesura de convivència en grup educatiu de medi obert. Anàlisi de la tasca socioeducativa i disseny d'estratègies per a la intervenció en el sistema de justícia juvenil* [Tesis Doctoral, Universitat de Girona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/672297>

## Texto del resumen en inglés

The present work investigates the empowerment processes of young people who have complied with the judicial ruling of living in an open educational group in Catalonia for having committed crimes of child-to-parent violence, the aim being to assess the impact of socio-educational intervention in these cases. The working hypothesis holds that the judicial ruling has a positive impact on young people's ability to decide and act out of their own responsibility and judgment within a framework of coexistence and community.

In order to determine and evaluate the effectiveness of the actions employed by the youth justice system and, specifically, its educational groups, this study explores the work done by young people who have complied with the aforementioned judicial ruling and their progress and evolution in relation to dimensions of empowerment, as well as the factors that favour or hinder this process. The research is based on the views and experiences of the young people themselves, in addition to those of their families and professionals in educational intervention. It focuses on young people who have attended the only two existing open justice education groups in Catalonia and the professional teams at those centres. Responses were obtained from 19 young people, with in-depth follow-up and analysis being conducted for 6 of them and their respective families. The empirical results are analysed using an inductive-deductive logic based on grounded theory and structured around the battery of youth empowerment dimensions and indicators devised as

part of the HEBE Project (<https://projecteheber.com/en/>), and the spaces, agents, moments and processes that prior research has found to affect youth empowerment.

The results allow us to identify three major blocks linked to the general aims of the research: the first is related to the deployment of youth empowerment dimensions, the second the potential and limitations of this process and the third practical guidelines that can foster empowerment in the field of youth justice. Further analysis of these blocks based on a measure of coexistence in an educational youth justice group reveals that empowering skills and abilities are promoted, mainly those that have a more individual and personal perspective, such as self-esteem or efficacy. However, there is a lack of educational practices that place greater emphasis on social and collective activity among young people. It is recommended that a context with favourable and cross-disciplinary public policies be provided to offer this population empowering and high-quality socio-educational actions.

The thesis is linked to the HEBE Project, a project funded by the Spanish Ministry for Industry, Economy and Competitiveness. State R+D+I Challenges of Society 2017 Programme (Ref.: EDU2017-83249-R). It is supported by the Autonomous Government of Catalonia's Justice Department. It has received support from the Universities and Research Secretary's Office (AGAUR) of the Autonomous Government of Catalonia's Business and Knowledge Department and the European Social Fund (FSE), through the funding of a grant for the recruitment of new research staff (FI 2018-2021).

---

## Bibliographic Reference of the Doctoral Thesis

Trull, C. (2021). *L'empoderament de les persones joves amb mesura de convivència en grup educatiu de medi obert. Anàlisi de la tasca socioeducativa i disseny d'estratègies per a la intervenció en el sistema de justícia juvenil* [Doctoral Thesis, Universitat de Girona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/672297>



