

44

TERCERA ÉPOCA
ENERO-JUNIO 2024

IPS

Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

La Pedagogía Social en Centros
Educativos de Secundaria:
participación, convivencia
y acción comunitaria

PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA
(ENERO-JUNIO 2024)



© 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 Vizarrata

Universidad Autónoma de Barcelona

Bárbara M. Gutiérrez Pérez

Universidad de Salamanca

Alicia Hueso Murciano

Universidad de Salamanca

Jorge Díaz Esterri

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, España

COMITÉ ÉTICO

Verónica Sevillano Monje

Universidad de Sevilla.

María Elena Ruiz Ruiz

Universidad de Valladolid

Manuel Cuenca Cabeza

Universidad de Deusto, España

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

DNiels 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 Brasília

Winfried Böhm

Universität Würzburg

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

SUMARIO

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria
Nº 44. Enero / January / Janeiro - Junio / June / Junho 2024

Contenido

Presentación del Monográfico	9
Monográfico	
Giros conceptuales sobre participación social de la adolescencia Ana María Novella y Asun Llena.....	15
La participación del alumnado de los centros de educación secundaria obligatoria Rut Barranco, Eva Bretones y Sonia Morales.....	29
La investigación como escenario de participación infantil: percepciones y propuestas de acción comunitaria Xabier Riádigos-Couso y Aida Lorenzo-Campos.....	51
Participación de las familias en los centros de secundaria, de lo institucional a lo transformador Natalia Hipólito-Ruiz, Irene Martínez-Martín y María Teresa Bejarano-Franco.....	69
Participación comunitaria en los centros de secundaria desde una perspectiva intercultural Marta Venceslao, Rosa Marí y Beatriz Esteban	87
Emergência e desenvolvimento da pedagogia social em âmbito escolar: o caso português Ana Maria Vieira, Ricardo Vieira e José Carlos Marques	103
Educação e Proteção. A articulação das Escolas com as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens Paulo Delgado, Carina Coelho, João Carvalho, Pedro Duarte e Ana Isabel Moreira.....	117
Investigaciones	
Intergenerational Environmental Leisure. Motivations for Practice Rosa Ana Alonso-Ruiz, María Ángeles Valdemoros-San-Emeterio & José Manuel Martínez-Villar	133
Ocio ambiental en clave intergeneracional. Motivaciones para su práctica Rosa Ana Alonso-Ruiz, María Ángeles Valdemoros-San-Emeterio y José Manuel Martínez-Villar	147
Acceso, consumo y consecuencias del consumo de pornografía entre adolescentes: nuevos retos para la educación afectivo-sexual Sandra Sedano Colom, Judith Lorente-De-Sanz, Lluís Ballester Brage y Berta Aznar-Martínez.....	161
Maltrato infantil y burnout parental. Revisión sistemática	

[SUMARIO]

SIPS - PEDAGOGÍA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA [(2024) 44, 7-8] TERCERA ÉPOCA

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

Carmen Vizoso-Gómez	177
Migration Stress and Subjective Well-Being in Unaccompanied Migrant Children Eduardo Acosta and Eduardo Martín.....	189
Estrés migratorio y bienestar subjetivo en menores migrantes no acompañados Eduardo Acosta y Eduardo Martín.....	203
Facilitators and Barriers for Retention of Migrant Students in Chile: Experiences of Four Schools in Valparaíso Michelle Mendoza-Lira, Solange Muñoz-Jorquera, Emilio Ballesta-Acevedo & Carmen Covarrubias-Apablaza	217
Facilitadores y obstaculizadores de la retención escolar de estudiantes migrantes en Chile: experiencias de cuatro escuelas de Valparaíso Michelle Mendoza-Lira, Solange Muñoz-Jorquera, Emilio Ballesta-Acevedo y Carmen Covarrubias-Apablaza	233
Salud mental en juventud extutelada: estrategias de promoción y prevención sociosanitaria Jorge Díaz-Esterri.....	249
Informaciones	
Reseña de libros.....	265

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA EN LA ADOLESCENCIA: UNA MIRADA SOCIAL

EDUCATIONAL PARTICIPATION IN ADOLESCENCE: A SOCIAL PERSPECTIVE

PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA NA ADOLESCÊNCIA: UMA PERSPETIVA SOCIAL

“Si las instituciones educativas deben formar a buenos ciudadanos, y si el buen ciudadano es participativo, la pedagogía nos ha enseñado que las cosas se aprenden poniéndolas en práctica. Es decir, si hay que formar para participar, se hará participando”.

Jaume Trilla, 2020

La participación educativa en la adolescencia y el vínculo entre las instituciones educativas y la comunidad, en esta etapa de la vida, es la temática global del monográfico que presentamos. La participación, es una praxis de ciudadanía y un aprendizaje de convivencia en una sociedad democrática. Proponemos preguntas acerca de la calidad de la vida pública, de la calidad de los vínculos sociales y de la idea de bien común como referente de todo ello. ¿Cómo lograrlo, o ni siquiera acercarnos a estos principios, sin la educación? De ahí que el monográfico plantee todas estas cuestiones a través de un diálogo entre las instituciones educativas de secundaria y la comunidad, ya que entendemos que es precisamente esa conversación la que, de forma central, constituye una escuela de ciudadanía y una experiencia de sociabilidad. Participar es un estar juntos con un sentido colectivo, crítico y emancipador desde el que aprender el significado de tener voz, la posibilidad de actuar y de vincularse al mundo, tal y como recogen

los Derechos del Niño en sus artículos 13 y 31 (UNICEF, 2006)

Por todo ello, participar en y con las instituciones educativas para la comunidad, significa articular y desplegar ese largo aprendizaje de los Derechos Humanos, el compromiso y la responsabilidad, la acción colectiva, la crítica y la práctica de disentir. Participar es ese largo aprendizaje del desacuerdo y el acuerdo, el conflicto y el encuentro, la convivencia y el proyecto compartido. ¿Cómo realizar esos aprendizajes al margen de las instituciones educativas? Sin embargo, los modelos educativos y sociales cuya orientación es básicamente laboral o basados en la adquisición de meras competencias de carácter instrumental, dificulta estos procesos. La participación implica aprender una capacidad reflexiva, analítica y crítica respecto a la propia experiencia y a los acontecimientos o situaciones del medio que habitamos y, si bien el discurso sobre la importancia de la participación está consolidado en los centros educativos, su desarrollo como práctica cotidiana en los *modos de hacer y estar* para los adolescentes, está lejos de ser alcanzado. La ciudadanía y la participación necesitan de otros modelos desde los que vincularse al mundo (Bär Kwast *et al.*, 2023; Figueras *et al.*, 2011)

Ante la complejidad de todas las dimensiones que abarca la participación y a los retos que supone en la adolescencia y la juventud, vivir y convivir en contextos sociales cada vez más

complejos y heterogéneos, la participación requiere de procesos y espacios educativos que favorezcan la convivencia y el diálogo desde la pluralidad, así como de tiempos educativos que impliquen a los estudiantes con su entorno social y cultural desde un proyecto común. La participación es así aprendizaje de los principios de la democracia y de su ejercicio, el desarrollo de redes colectivas desde las que expresarse, comunicarse y actuar y de forma muy significativa, la construcción del sentido de pertenencia e implicación con la comunidad. En definitiva, participar implica tener protagonismo, tomar decisiones y la oportunidad de llevarlas a cabo. Desde esta perspectiva, implica un mayor poder respecto de la doble articulación del decidir y el actuar que, tal y como ya han señalado autores de referencia (Soler et al., 2017, p. 21) se estructura en dos niveles: “—tomar decisiones y actuar de forma consecuente sobre aquello que afecta a su propia vida; —y poder participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en lo que afecta a la colectividad de la que forma parte y al medio en el que vive.”

En definitiva, participar es implicarse en un proceso educativo en el que la ciudadanía (Geert Ten Dam et al., 2020) es la referencia que articula el conjunto de acciones y aprendizajes educativos y que, desde ella, trabaja por la integración de todos y todas en la sociedad; es una praxis capaz de generar espacios de relación y cultura para toda la comunidad educativa en su conjunto, más allá de las paredes del centro. En este sentido, la participación educativa es una apuesta por la igualdad de oportunidades y la democracia en su sentido más radical.

Los programas de participación en los centros educativos parten de la premisa de que el desarrollo de la comunidad, el bienestar y la calidad de vida, necesitan de la implicación y el compromiso de todos. Participar es también una forma de acción social desde la responsabilidad que supone ser sujeto de derechos en sociedades democráticas y cuyos principios necesitan que nadie quede al margen de su desarrollo. Es por ello por lo que pensar la participación educativa requiere también abrir una reflexión a todas aquellas temáticas que la significan: los Derechos Humanos, la plena igualdad entre mujeres y hombres, la interculturalidad y la pluralidad de formas de vida, las personas con discapacidad, las personas mayores y, en definitiva, todas aquellas problemáticas y circunstancias vinculadas al bienestar de los ciudadanos y de sus oportunidades para ser parte de forma plena de la sociedad. Aprender todo ello pasa necesariamente por la educación.

Por esta razón, la participación educativa supone uno de los ámbitos de trabajo más importantes en un centro educativo de secundaria, porque es desde sus propuestas y acciones, desde las que generar proyectos que puedan poner en relación a los estudiantes y al conjunto de la comunidad educativa con las instituciones y recursos de su ciudad, además de desarrollar experiencias culturales y de acción social compartidas. La participación así entendida no se reduce al mero consumo de productos culturales, ni tampoco se agota en el marco del asociacionismo voluntario, sino que supone una acción encaminada al desarrollo de una ciudadanía plena: fomentar los espacios de encuentro y convivencia; promover la coordinación de los centros educativos con las entidades locales en proyectos comunes y en su apertura al conjunto de la ciudadanía; desplegar una oferta cultural y de ocio de calidad; facilitar el acceso de todos y todas a los recursos. Las propuestas de participación, en este sentido, siempre se articulan desde un *para qué*, se construyen a partir de unos objetivos que convocan a toda la comunidad educativa a expresarse, implicarse y actuar.

Participar es tener la oportunidad, la posibilidad de una educación en la que los logros son compartidos y trascienden el propio itinerario personal. Asumir la participación en un centro educativo desde esta perspectiva, supone un compromiso con la capacidad creativa y el potencial de aquellos que se educan, su facultad para la palabra y la acción con ella. Proponemos mirar el trabajo educativo en la participación cómo una tarea que no se puede reducir a la mera aplicación de proyectos o actividades puntuales, sino que supone un compromiso a largo plazo con su carácter emancipador. Participar es establecer una relación con los otros, construir vínculos de confianza y apoyo, crear una cultura de la cooperación como modelo desde el que aprender, enseñar y formar parte, construyéndola, de la comunidad. Desde esta perspectiva, la participación es motor para el empoderamiento personal como colectivo (Úcar et al., 2016, p. 4) ya que tiene que ver con la experiencia de ser reconocido y tener una voz propia desde la que ensayar lo que la ciudadanía y su ejercicio significa, es crear una conversación colectiva para transformar lo dado desde una tarea compartida.

Este monográfico parte de la investigación que entre 2020 y 2022 se desarrolló en los centros de secundaria de la comunidad de Castilla-La Mancha (Proyecto de investigación-acción para la convivencia, participación e integración escolar de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de CLM, SBPLY/19/180501/000345)

con el objetivo de conocer cuáles eran los conocimientos y las prácticas de participación del conjunto de la comunidad educativa, tanto en el seno de las propias instituciones como en su contexto inmediato. Nos preguntábamos acerca de todas aquellas temáticas que articulan la participación en la etapa adolescente y cómo esta configura los modos en que aprendemos a vincularnos a la sociedad. Las formas de la participación construyen espacios diversos de socialización para todos los colectivos implicados en un centro de secundaria: los estudiantes, el profesorado y el personal docente, las familias y todos aquellos profesionales que integran estos centros.

En los artículos que integran el monográfico, pretendemos abrir una reflexión acerca de la importancia de los centros educativos, específicamente de los centros de secundaria, como vectores del aprendizaje (y la experiencia) de la participación en la comunidad. En el artículo de apertura se plantean las líneas teóricas básicas de la participación educativa en su perspectiva social y comunitaria, para ir abordando en cada uno de los textos siguientes, el conjunto de las dimensiones y ámbitos desde los que estudiar

y pensar esta temática: la mirada de las familias y los estudiantes o la perspectiva intercultural, entre otras. Los centros educativos articulan cómo aprendemos lo que significa la ciudadanía a través de sus prácticas cotidianas, y por ello, el monográfico integra también dos artículos que abordan el contexto escolar articulado en su contexto social, como un espacio clave para el trabajo educativo y la participación. Por último, se presenta la importancia de la investigación en participación educativa y social, en la que, más allá del aula, aunque también en ella, la participación abarca las formas de comunicación, convivencia, cooperación y reciprocidad que se promueven en el día de los centros. Dentro y fuera del centro, en los tiempos académicos, en los de ocio y en los proyectos que la institución despliega, la participación abarca mucho más que la representatividad o la toma de decisiones puntuales, muestra como vincularse a la sociedad y cuál es nuestro lugar en ella. Significa la oportunidad para aprender cómo formar parte y cómo intervenir en la vida pública y todo lo que ello implica.

Referencias bibliográficas:

- Bär Kwast, B., Escofet Roig, A. y Payá Sánchez, M. (2023). La participación en el entorno local a través del aprendizaje-servicio en la adolescencia: ejercicio y construcción de ciudadanía. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 159-175. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96893>
- Figueras, M., Soler, P., Casal, J., Saura, J.R., Román, O., Trilla, J., y Feixa, C. La Ciudad Indignada. En Trilla, J. (Coord.) (2011). *Jóvenes y espacio público. La ciudad indignada*. (pp. 193-243). Barcelona.
- Geert Ten Dam, G.; Bert Dijkstra, A.; Van der Veen, I. y Van Goethem, A. (2020). What Do Adolescents Know about Citizenship? Measuring Student's Knowledge of the Social and Political Aspects of Citizenship. *Social Sciences*, 9, 234; doi:10.3390/socsci9120234
- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., y Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34. DOI:10.7179/PSRI_2017.30.02
- Trilla, J. (2020). *Entrevista*. <https://www.gipuzkoa.eus/es/web/gazteria/-/haur-eta-nerabeen-parte-hartzea-jaume-trillas-elkarrizketa>
- Úcar, X., Jiménez-Morales, M., Soler Masó, P. y Trilla, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120>
- UNICEF (2006) *Convención sobre los Derechos del niño. 20 de noviembre de 1989*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

GIES- Grupo de Investigación en Educación y Sociedad.
Universidad de Castilla-La Mancha.

Monográfico

**EDUCACIÓN Y CONCILIACIÓN
PARA LA EQUIDAD**

Giros conceptuales sobre participación social de la adolescencia

Conceptual shifts on adolescents' social participation

Mudanças conceituais na participação social dos adolescentes

Ana María NOVELLA y Asun LLENA
Universidad de Barcelona

Fecha de recepción: 05.X.2023

Fecha de revisión: 13.X.2023

Fecha de aceptación: 19.XI.2023

PALABRAS CLAVE:

Responsabilidad
escolar;
participación
ciudadana;
educación
ciudadana;
responsabilidades
ciudadanas;
agencia de la
juventud.

RESUMEN: La participación activa y significativa de niñas, niños y adolescentes en la vida cívica y política se considera esencial para su desarrollo personal y la construcción de una ciudadanía local y global, enfatizando la importancia de superarse, darles voz para incrementar las oportunidades de influir en la toma de decisiones que les afectan y pasar a la acción. Este es un gran giro conceptual en materia de participación social de la infancia. Este artículo teórico defiende la importancia del reconocimiento legal de los derechos y la participación de niñas, niños y adolescentes en la sociedad como sujetos políticos. Destaca que los centros educativos deben considerar que las y los estudiantes, además de estar en formación, son sujetos de derechos y ciudadanos activos que deben ser reconocidos y tratados como tales. Asimismo, se apuesta por promover una participación significativa, definida y liderada con la infancia y la adolescencia, ofreciéndoles la oportunidad de influir en las decisiones que les afectan y pasar a la acción. Sin embargo, se señala que todavía existen desafíos para garantizar que su participación sea genuina y de alta intensidad. La educación y, en consecuencia, los centros educativos desempeñan un papel crucial en la formación de una ciudadanía responsable y comprometida. Es necesario reimaginar prácticas que posibiliten avanzar en los giros conceptuales de la participación social de la infancia. Por ello, se analizan y proponen algunas claves para integrar a la infancia en el liderazgo de la participación, así como se presentan cinco prácticas que les involucra de forma colaborativa impulsando su tomar partido en el centro educativo, reconociéndoles y dando lugar a su estatus de ciudadanía del presente con derechos y responsabilidades.

CONTACTO CON LOS AUTORES

Asun Llana Berñe: Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Campus Mundet. Edifici Llevant. Desptx. 333. Pg. Vall Hebron, 171. C.P. 08035 Barcelona. E-mail: allena@ub.edu

<p>KEYWORDS: School Responsibility; citizen participation; citizenship education; citizenship responsibilities; youth agencies.</p>	<p>ABSTRACT: The active and meaningful participation of girls, boys and adolescents in civic and political life is considered essential for their personal development and the construction of local and global citizenship, emphasizing the importance of overcoming, giving them a voice to increase opportunities to influence decision-making, of decisions that affect them and take action. This is a great conceptual shift in terms of social participation of children. This theoretical article defends the importance of legal recognition of the rights and participation of girls, boys and adolescents in society as political subjects. It highlights that educational centers must consider that students, in addition to being in training, are subjects of rights and active citizens who must be recognized and treated as such. Likewise, it is committed to promoting meaningful, defined and led participation with children and adolescents, offering them the opportunity to influence decisions that affect them and take action. However, it is noted that there are still challenges in ensuring that their participation is genuine and of high intensity. Education and, consequently, educational centers play a crucial role in the formation of responsible and committed citizens. It is necessary to reimagine practices that make it possible to advance in the conceptual developments of childhood social participation. For this reason, some keys are analyzed and proposed to integrate children in the leadership of participation, as well as five practices are presented that involve them in a collaborative way, promoting their taking sides in the educational center, recognizing them and giving rise to their status as citizenship of the present with rights and responsibilities.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Responsabilidade escolar; participação cidadã; educação cidadã; responsabilidades cidadãs; agência da juventude.</p>	<p>RESUMO: A participação ativa e significativa de meninas, meninos e adolescentes na vida cívica e política é considerada essencial para o seu desenvolvimento pessoal e a construção de uma cidadania local e global, enfatizando a importância de dar-lhes voz para aumentar as oportunidades de influenciar as decisões que os afetam e passar à ação. Isso representa uma grande mudança conceitual no que diz respeito à participação social da infância. Este artigo teórico defende a importância do reconhecimento legal dos direitos e da participação de meninas, meninos e adolescentes na sociedade como sujeitos políticos. Destaca que os centros educacionais devem considerar que os estudantes, além de estarem em formação, são sujeitos de direitos e cidadãos ativos que devem ser reconhecidos e tratados como tal. Além disso, defende a promoção de uma participação significativa, definida e liderada pela infância e adolescência, oferecendo-lhes a oportunidade de influenciar as decisões que os afetam e agir. No entanto, observa-se que ainda existem desafios para garantir que sua participação seja genuína e de alta intensidade. A educação e, conseqüentemente, os centros educacionais desempenham um papel crucial na formação de uma cidadania responsável e comprometida. É necessário repensar práticas que possibilitem avançar nas mudanças conceituais da participação social da infância. Portanto, são analisadas e propostas algumas chaves para integrar a infância no liderança da participação, apresentando cinco práticas que os envolvem de forma colaborativa, impulsionando seu envolvimento no centro educacional, reconhecendo-os e dando lugar ao seu status de cidadania do presente, com direitos e responsabilidades.</p>

Introducción

La participación social y política de la infancia, en los últimos años, está desplazando su eje giratorio de derecho a proveer y desarrollar en un futuro para cobrar más fuerza una percepción de niñas, niños y adolescentes como sujetos titulares de derechos, ciudadanía en construcción e incluso, más recientemente, como actores sociales. A pesar de estos avances, rara vez se les considera y trata como actores sociales activos y competentes, con capacidad de contribuir en sus comunidades, y es en este aspecto que este trabajo busca arrojar luz y promover un cambio de paradigma. Este artículo teórico, se propone compartir las reflexiones derivadas de estudios e intercambios con profesionales en la materia que fortalezcan un cambio de paradigma y, proporcionar elementos que fomenten avances en las estrategias para impulsar la participación de la infancia como ciudadanía activa, es decir como sujetos políticos.

Es necesario cambiar la mirada para promover la participación social y política: transitar antes de sujeto estudiante a sujeto ciudadano.

Este cambio se viene gestando desde finales de los años 80, desde que la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (UNCRC, 1989) incluyera en el punto 1 del Artículo 12 el enunciado

Los Estados parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño (Naciones Unidas, 1989, artículo 12).

Empero, el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas reconoce en la Observación General núm. 12 (2009) que, en la mayoría de las sociedades del mundo, el

derecho del niño a expresar su opinión sobre las cuestiones que le afectan y que ésta sea tomada en cuenta sigue siendo un reto. En consecuencia, el Comité reconceptualiza y resignifica el artículo 12 de la Convención y, por ello, en 2016 propone la Observación General núm. 20 sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia, representando esta etapa vital como “caracterizada por crecientes oportunidades, capacidades, aspiraciones, energía y creatividad, pero también por un alto grado de vulnerabilidad”, y a las y los adolescentes como “agentes de cambio y un activo y un recurso fundamentales con potencial para contribuir positivamente a sus familias, comunidades y países” (Comité de los Derechos del Niño, 2016, p. 3).

En este sentido, y con especial mención a la adolescencia, se produce un doble reconocimiento: en primer lugar, jurídico, reconociéndoles como miembros de la sociedad con derecho a influir en los temas que les afectan y, en segundo lugar, considerándoles como actores que deben contribuir a la mejora y transformación del bien común, desde sus experiencias, vivencias y conocimientos. Como señala Gaitán (2018), son reconocidos como “nuevos actores emergentes”, lo que “supone una oportunidad para repensar su posición como ciudadanos, tanto como para replantear la forma en que la sociedad, y el derecho, deben acoger sus propias demandas” (p. 2).

Reconocer los derechos de niñas, niños y adolescentes requiere que puedan ejercerlos, lo que a su vez requiere dejar de lado posiciones paternalistas bajo las cuales son las personas adultas quienes ejercen los derechos en nombre y beneficio de las niñas y los niños (Liebel, 2012). Según Mayall (2006), no sólo ha de considerarse a niñas y niños como actores sociales, es decir, individuos con capacidad para la acción intencional, reflexiva e influyente, sino también como agentes que participan en interacción con los demás y que contribuyen en la formación y reconfiguración de sus entornos.

Dejar de lado posturas paternalistas y reconsiderar el papel de estos actores emergentes implica, además del reconocimiento, la creación de las condiciones necesarias que posibiliten su acción política, entendida como aquella acción colectiva que contribuye a la transformación social ya que, como señala Wyness (2019), “los niños contribuyen a sus mundos sociales, influyen en y se comprometen con ellos en sintonía con los demás” (p. 253). La implicación de las niñas y los niños en su entorno se entiende como derecho y pilar fundamental para la convivencia, el desarrollo social, la construcción de la identidad ciudadana y la reformulación de la democracia.

Niñas, niños y adolescentes son ciudadanía del presente que ha de ser escuchada y ver reconocida su capacidad de acción y decisión. Según Moosa-Mitha (2005), la infancia posee capacidades que son “diferentemente iguales” (p. 296) a las de las personas adultas, por lo que no deben ser subestimadas ni menospreciadas bajo la premisa de que son personas aún no capaces (Liebel, 2015; Sutterlüty y Tisdall, 2019). Por el contrario, su inclusión en espacios colaborativos e innovadores para dar forma a las políticas públicas que les conciernen es y debe considerarse esencial.

Por ello, es necesario un giro cultural para mirar y ver a la infancia como actores sociales competentes, colaborativos y corresponsables (Edmonds, 2019; Erstad et al., 2021; Sutterlüty y Tisdall, 2019). A este respecto, es importante anotar que el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos políticos, como ciudadanía, requiere, también, dejar atrás creencias limitadoras (Rodrigo Moriche, 2021; Rodrigo Moriche y Vallejo Jiménez, 2019), y promover miradas capacitantes (Esteban, 2023). Rodrigo Moriche y Vallejo Jiménez (op. cit.) definen las creencias limitadoras como “una discapacidad perceptiva que tiene un individuo, comunidad y/o sociedad acerca de las posibilidades del ser humano en los procesos de interacción y de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida” (p. 292). Por su parte, Esteban (2023) define las miradas capacitantes como aquellas que se fundamentan en el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como agentes sociales participativos que son parte e influyen en la toma de decisiones sobre asuntos que les afectan y/o son de su interés.

1. Reimaginar el concepto de participación a la infancia y adolescencia en el centro educativo y la vida colectiva

El reconocimiento legal de la infancia y la adolescencia como actores sociales y políticos, así como de sus capacidades, hace necesario promover un enfoque diferente en la vida de los centros educativos que contemple una doble perspectiva. Las y los estudiantes, además de estar en proceso de formación, son sujetos de derechos y ciudadanía activa. En este contexto, los centros deben considerar las implicaciones de este doble papel y, atendiendo a su función social, contribuir, por un lado, a la construcción de una ciudadanía local y global y, por otro, promover, impulsar y facilitar contextos para el ejercicio de la ciudadanía tanto dentro como fuera de la escuela.

Es fundamental comprender que el ejercicio de la ciudadanía no es posible sin la participación activa de los individuos en la vida cívica y política de sus comunidades y de todo aquello que las

configura. Esta participación cobra relevancia cuando es significativa, real y tiene sentido, como sostiene Hart (1997, 2008), quien, al definir su escalera de la participación, otorga los niveles más altos a la participación significativa, argumentando que estos niveles suponen un mayor sentido de responsabilidad, contribuyen a la autoestima y al bienestar de las niñas y los niños, y contribuyen a la mejora tanto individual como colectiva.

Este enfoque es respaldado por autoras como Lundy (2007) y Lansdown (2010), quienes subrayan que la participación debe ser significativa y ofrecer oportunidades para que niñas y niños tengan la posibilidad de influir en las decisiones que les afectan. Además, coinciden en la importancia de que sean tratados con respeto y seriedad. Lansdown (2010) también destaca que la participación significativa es un 'círculo virtuoso' que promueve el empoderamiento de las niñas y los niños tanto en el momento presente como en el futuro. Y es que la participación engendra más participación, como sugieren Torres-Harding et al. (2018) en sus estudios, haciendo referencia al activismo como una forma de participación significativa y real que produce entusiasmo y excitación, lo que a su vez despierta un mayor interés por la participación y sus implicaciones. Novella y Llena (2018) denominan este fenómeno como 'magnetismo participativo'.

Sin embargo, esta participación real y auténtica entraña cierta complejidad. A este respecto, Novella (2012) alude a

las múltiples dimensiones que conceptualizan la participación infantil, que incluyen: la representación de la infancia, la experiencia educativa, el principio que impulsa el desarrollo, la construcción de valores democráticos, el contenido formativo de la Educación para la Ciudadanía, el ejercicio y la formación política, y, por último, pero no menos importante, la participación como pasión y emoción. (p. 386-387)

La participación es relevante para la construcción de la vida colectiva en un marco democrático y va más allá de la concreción de un derecho. Como afirma la misma autora, "es un valor precioso que cultiva la autonomía y la autoestima, ya que los individuos se dan cuenta de que trabajar juntos e implicarse vale la pena, sirve para algo" (Novella, 2012, p. 400).

La participación debe involucrar a la infancia en la acción, la innovación y la transformación social. En consonancia con el modelo propuesto por Lundy (2007), es esencial que se brinden espacios y oportunidades para que niñas y niños puedan expresar sus puntos de vista, facilitándoles el ejercicio de su voz. Además, se

debe asegurar la presencia de una audiencia que escuche lo que tienen que decir, y que se actúe en pro de su influencia en función de sus puntos de vista, según corresponda (Lundy, 2007, p. 933).

Todavía hay un largo camino por recorrer para el reconocimiento de la infancia y adolescencia en su papel como ciudadanía y la facilitación de su participación. Autores como Monarca et al. (2020) plantean interrogantes sobre si la infancia, adolescencia y juventud tienen una influencia genuina o si su participación es simplemente simbólica. Los autores expresan su preocupación sobre un modelo de sociedad cambiante, fragmentada, donde se promueven 'individuos hiper-desconectados', lo que dificulta la generación de un sentido común más allá de las posiciones particulares, individuales, locales e inmediatas.

Pese a que el individualismo puede tener aspectos positivos para el desarrollo personal, también puede erosionar los lazos sociales de manera que las personas se sientan desconectadas de la comunidad. Sin embargo, los seres humanos somos seres sociales y es necesario encontrar un equilibrio entre lo individual y lo colectivo. En este contexto, la comunidad reconoce el desafío que ello representa en sociedades complejas como la nuestra y otorga un papel central a la educación. Venceslao (2021) se refiere a la educación como un acto político que redistribuye la herencia cultural y al mismo tiempo proporciona un marco de referencia común y compartido. Este marco común y espacio colectivo en una sociedad global, incierta, diversa y cambiante no es fácil de gestar, y es aquí donde los centros educativos desempeñan un papel fundamental. Como apunta Castoriadis (1997), es inevitable que exista un estrecho vínculo entre lo político, la política y la educación para que el sujeto cuestione lo existente y su posible transformación.

Estas ideas también están presentes en el documento *Enseñando y aprendiendo para promover una participación transformadora* (UNESCO, 2019). En él se plantea la necesidad de facilitar el empoderamiento de las y los estudiantes para que puedan "asumir roles activos, responsables y eficaces, que les permitan hacer frente a los desafíos en los planos local, nacional y mundial" (UNESCO, 2019, p. 5), proponiendo una participación transformadora y responsable que impulsa a la educación y, por extensión, a los centros educativos, aunque no sólo a ellos, a promover la participación política efectiva en la infancia, adolescencia y juventud.

Los centros educativos son comunidades condicionadas e influenciadas por las comunidades de las que forman parte: "no son dos realidades separadas e incomunicadas, sino que son

interdependientes y se influyen mutuamente” (Vera, 2007, p. 14). Por lo tanto, tienen la responsabilidad de dar lugar a que se cuestione el orden existente para promover el compromiso con la transformación y el cambio desde la acción colectiva y compartida. Los centros educativos deben tomar conciencia de que, además de ser instituciones educativas, también son agentes de la comunidad. Como señala Cieza (2010), los centros educativos

aportan algo más que la instrucción, no pueden quedar reducidos a la mera reproducción de conocimientos o a facilitar algunas capacidades y competencias básicas, también educan para la participación y transformación social, el compromiso cívico, cumplen una función social se convierten en agentes sociales. (p. 127)

Para concluir este apartado, añadimos que los centros educativos deben abrirse al entorno e integrarse en el contexto más amplio, estableciendo un compromiso político. Venceslao (2021) recoge este compromiso y argumenta que

Si bien es cierto que asistimos a un fenómeno de desmovilización social (generalizado y agudizado aún más en el contexto de las democracias parlamentarias) que se manifiesta también en el contexto educativo, sostenemos que el compromiso de la educación con los procesos de participación continúa legitimándose precisamente gracias a su dimensión política, entendida como aquello que impulsa y defiende el bien común. (p. 14)

En este sentido, las propuestas de una Sociedad Educadora, una Ciudad Educadora, la creación de Comunidades de Aprendizaje, los Planes Educativos de Entorno y las Acciones Educativas Integradas son experiencias que promueven y refuerzan estos enfoques. La asunción de estos desafíos requiere un compromiso por parte de toda la comunidad y la participación inclusiva de todos sus miembros para redefinir las funciones sociales que se asignan a los centros educativos. De igual modo, es fundamental que éstos asuman los desafíos y la tensión existente entre los procesos de producción y reproducción social y los procesos de innovación y transformación social.

2. Reimaginar la educación poniendo en el centro educativo, los derechos humanos, la ciudadanía activa y la participación democrática

En el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO, 2022) se defiende que la educación

desempeña un papel fundamental en el fomento de una ciudadanía comprometida y activa a nivel local, nacional y global. Se subraya su contribución en la promoción de una ciudadanía democrática sólida a través de la creación de espacios de debate, procesos participativos, prácticas colaborativas, relaciones empáticas y la construcción de futuros compartidos. También se aboga por renovar la educación sobre la base de una pedagogía fundamentada en principios de cooperación, colaboración y solidaridad, promoviendo el desarrollo de las capacidades intelectuales, sociales y morales del alumnado para trabajar juntos y transformar el mundo con empatía y compasión. Además, se enfatiza que las escuelas desempeñan un papel esencial en la promoción de la educación como un bien común, favoreciendo el diálogo y la acción para promover la colaboración, el liderazgo colectivo, el aprendizaje conjunto y el crecimiento continuo hacia un futuro más justo y equitativo.

Dentro de las nueve prioridades curriculares propuestas en el informe para reimaginar el futuro de la educación, se destaca la necesidad de “educar para los derechos humanos, la ciudadanía activa y la participación democrática” (UNESCO, 2022, p. 77). Además, se argumenta que

La educación aumenta la capacidad para una acción cívica, social y política sostenida enseñando a las personas a reflexionar y analizar su trabajo conjunto dentro de un marco común. El sentido de acción común colectiva se ve fuertemente respaldado cuando los planes de estudio se centran en la creación de coaliciones y conexiones con historias y trayectorias más amplias de activismo y solidaridad. La educación apoya la acción estratégica y transformadora cuando se orienta a alimentar el pensamiento, el diálogo y el debate que tiene lugar en un espacio público a largo plazo. (UNESCO, 2022, p. 76)

En los centros educativos, la participación es multifacética: es contenido, metodología, valor y política. Sin embargo, ha de ser el medio, la vía de aprendizaje que permite acercarse y apreciar mejor algunos de los valores fundamentales de la democracia, así como formar una ciudadanía activa, implicada y comprometida en la profundización de estos valores (Novella, 2012).

Con la mirada puesta en el horizonte del 2050, el informe promueve planes de estudio que tengan como base los derechos humanos y la participación democrática como principios fundamentales. Estos deben ser los cimientos sobre los que construir el aprendizaje que transforma a las personas y al mundo. La participación en los planes de estudio es contenido curricular,

metodología y parte integral de la cultura institucional. Además, la participación tiene una dimensión activa y activista que debe convivir con la comprensión de que participar implica ejercer la ciudadanía democrática, algo que el alumnado debe reconocer para identificarse como ciudadanos y ciudadanas. Así lo manifestaron las chicas y los chicos que participaron en el proyecto Ciudadanos inteligentes para Ciudades Participativas (SMART01/2017), que ayudaron a comprender cómo se manifiesta la participación en las escuelas: como democracia representativa, como contenido curricular, como metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, y como componente de la cultura del centro educativo (Esteban y Novella, 2020).

Se trata de integrar los derechos humanos en el currículum y los planes de estudio como contenidos que deben ser respetados, defendidos y promovidos, y que configuran un espacio en el que la justicia global y la democracia son vectores fundamentales. Además, es esencial impregnar estos contenidos con los propios de la participación, considerada ésta como principio, metodología, herramienta, valor y hacer político, y que invita a la acción colaborativa que transforma el entorno, potenciando el desarrollo integral de las personas.

De igual forma, el currículum y los planes de estudio deben incorporar oportunidades de liderazgo de la participación y el ejercicio de la ciudadanía, partiendo del protagonismo de la infancia y formando a niñas, niños y adolescentes en el activismo social y la conciencia ciudadana, y todo ello anclado en un proceso de construcción del sentido de agencia. Para ello, es muy importante promover el diálogo entre los sistemas educativos y los movimientos sociales, dado que amplificaría las oportunidades de acción colaborativa centradas en el bien común y en la movilización ante la vulneración de derechos, como señala el informe de la UNESCO (2022). Por otro lado, es necesario capacitar al profesorado para que promueva un cambio de paradigma que influya en la percepción que tienen los equipos docentes sobre la infancia, la participación y su implicación en la relación de enseñanza-aprendizaje, buscando alcanzar la representación de las niñas, los niños y adolescentes como sujetos activos, activistas y políticos. De acuerdo con Mateos-Blanco *et al.* (2022), además de promover la concepción de la infancia y la adolescencia como ciudadanía, es necesario capacitar a personas adultas, niñas, niños y adolescentes en metodologías participativas que promuevan la inclusión en la acción colectiva y en la toma de decisiones.

En suma, fortalecer la participación de la infancia en la cultura escolar implica impregnar el

currículum y los planes de estudios de contenidos vinculados con los derechos humanos, establecer puentes de acción colaborativa dentro del centro con los movimientos sociales y la administración pública y acompañar a equipos docentes, niñas, niños y adolescentes hacia cambios de paradigma y la ampliación de metodologías participativas.

3. Claves para incluir a la infancia en el liderazgo de la participación en los centros educativos

Los centros educativos deben brindar al alumnado oportunidades para sumergirse de forma natural en un conjunto de prácticas que les permita vivir y reflexionar sobre una variedad de experiencias deliberativas, complementadas con acciones colaborativas que buscan el bien común y que tienen un impacto transformador tanto dentro como fuera del entorno escolar. Esto conlleva la necesidad de cartografiar, reconocer y poner en valor las oportunidades participativas que existen en el ecosistema educativo y comunitario de las niñas y los niños, así como explorar su incidencia. Estas oportunidades suelen basarse en el diálogo, en metodologías participativas y en estructuras orgánicas definidas desde marcos normativos legales y/o desde modelos pedagógicos (Franch, 1986; Freinet, 1996; Puig *et al.* 1997; Tonucci, 1997). Ejemplos de estas prácticas incluyen las asambleas, las reuniones de delegados y los consejos escolares.

La participación del alumnado se entiende como un componente institucional que define la cultura del centro educativo y, por lo tanto, debe ser planificada y consensuada de manera intencional. Es importante convenir que la participación de la infancia no debe ser liderada exclusivamente por docentes, equipos directivos o referentes municipales, sino que debe involucrar a las chicas y los chicos en la definición, planificación, desarrollo y evaluación de la participación social y política. Además, es esencial crear espacios de encuentro intergeneracional en el que dar respuesta a preguntas tales como ¿de qué modo nos implicamos en los asuntos públicos o en los centros educativos? La inclusión de la infancia en la búsqueda de innovaciones sobre cómo involucrarse es en sí misma una forma de implicarles e implicarse. El interrogante no tiene una sola respuesta, pero si se aborda de forma colaborativa con múltiples perspectivas y agentes, generará conocimiento mutuo, responsabilidad colaborativa y liderazgo corresponsable. Desde estos espacios y encuentros se pueden impulsar acciones transformadoras y sostenidas en el tiempo si se establecen estructuras de trabajo y

seguimiento, como comisiones o grupos motores, que permitan a niñas, niños y adolescentes protagonizar su propia participación.

Para lograr una participación más efectiva y significativa, es crucial apreciar que el cambio de paradigma requiere un aumento en el liderazgo ejercido por la infancia. En este sentido, se identifican cuatro formas distintas de liderazgo que pueden potenciar la implicación de las niñas y los niños:

- Un *liderazgo metodológico*, que implica la influencia y guía del grupo de chicas y chicos en cómo desarrollar la participación y activar las estrategias que les permitan planificar, accionar y ejercer la participación.
- Un *liderazgo convivencial*, centrado en la configuración de una convivencia armoniosa. Implica configurar el vivir juntos, velar por las relaciones entre las y los integrantes del grupo y activar estrategias de cuidado y autocuidado que les vinculan, fortaleciendo el sentido de comunidad.
- Un *liderazgo investigador*, orientado hacia la innovación y la búsqueda de soluciones creativas que abren nuevos horizontes a través de un proceso de cuestionamiento, recopilación y análisis de información para generar propuestas novedosas.
- Un *liderazgo transformacional*, cuyo propósito es influir en la realidad a partir de objetivos compartidos, visibilizando los logros alcanzados que representan un avance colectivo.

Estos tipos de liderazgo no sólo fortalecen la participación de la infancia, sino que también favorecen la construcción de su sentido de agencia, potenciando su hacer implicativo y su identidad como ciudadanía capaz de incidir en su entorno y comunidad.

4. Algunas prácticas para involucrar a niñas y niños en los centros educativos

En el desafío colectivo de reimaginar juntos cómo intensificar la participación 'en' y 'desde' los centros educativos a la comunidad, es crucial explorar prácticas que no sólo incluyan a la infancia como agentes en la comunidad escolar, sino que otorguen a las niñas y los niños un papel protagónico agéntico para avanzar en su participación en los centros educativos. De acuerdo con Lay-Lisboa y Montañes (2018), es fundamental que las oportunidades de participación no sean creadas y recreadas desde el mundo adulto, sino que se fundamenten en una construcción participada donde niñas, niños y personas adultas, puedan formar parte.

A continuación, se presentan cinco prácticas que van desde aspectos fundamentales de inclusión, como el trato y el reconocimiento, hasta niveles más complejos que buscan, de manera colaborativa, desarrollar nuevas formas de participación sostenible liderada por la infancia. Estas prácticas despliegan la participación en los centros educativos y potencian el desarrollo de la inteligencia participativa de las niñas y los niños al incrementar las oportunidades de acción implicativa, ampliar el espectro de temas en los que pueden participar, explorar diversas formas de liderazgo y fomentar la toma de decisiones.

- *Micro prácticas de trato desde el reconocimiento*. Son gestos, miradas, predisposiciones y actitudes relacionales que sitúan a las niñas y los niños como interlocutores referentes para abordar cuestiones vinculadas a su formación y a su persona. Es incrementar la inclusión de la infancia desde la aproximación, el trato directo y la interlocución. La escuela les reconoce más allá del rol de estudiante, aprendiz y consumidor de formación, favoreciendo la construcción de un imaginario colectivo desde el cual se les integra de manera orgánica como sujetos implicados en la relación educativa. Se les transmite el mensaje 'eres importante en este espacio, formas parte y puedes tomar parte', haciéndoles partícipes de ciertas decisiones o firmando consentimientos junto a sus progenitores o tutores legales. Se incluye a la infancia en los espacios de interlocución sobre su proceso formativo, su proyección académica y configuración del proyecto de escuela.

Algunos ejemplos de prácticas micro son: lector/a potencial de las circulares informativas, participar en la toma de decisiones sobre la publicación, o no, de su imagen en entornos virtuales, y el tomar parte en las entrevistas con la familia, en las reuniones con las familias del grupo-clase o en jornadas de puertas abiertas.

- *Prácticas vinculadas con la planificación y diseño curricular*. Se apunta la importancia del currículum y la inclusión de las niñas, los niños y adolescentes como comunidad educativa en la configuración del currículum, de los planes de estudio y de la planificación de las asignaturas. Este cambio de paradigma emerge en la década de los 80 del pasado siglo. Boomer (1992), junto a sus colaboradores, desarrolla el concepto de 'negociación del currículum'. Este concepto abre la puerta para que el alumnado sea agente activo

y significativo en el proceso de diseño curricular. Al otorgarles un papel activo en la determinación de lo que aprenden y cómo lo hacen, se fomenta un sentido de empoderamiento y responsabilidad en su propio proceso educativo. Se buscaba integrar la voz y perspectivas del alumnado en el diseño curricular. Así, al escuchar y valorar sus experiencias y opiniones, se promueve un entorno educativo más democrático, donde se reconoce y respeta la diversidad de voces y puntos de vista dentro del contexto educativo.

Este proceso de negociación del currículum no sólo se trata de personalizar el aprendizaje, sino que acompaña la formación de ciudadanía comprometida, informada, activa y responsable. De acuerdo con Bron *et al.* (2022), cuando las chicas y los chicos participan en el diseño de los planes de estudios, ofrecen perspectivas únicas que mejoran la calidad y la pertinencia de éstos. La inclusión del alumnado en el proceso de diseño curricular implica concebirlo como un proceso dinámico en vez de un producto estático predefinido por fuentes externas. La metodología de codiseño educativo (Bovill, 2021; Gros, 2019) posibilita generar procesos de cocreación del plan de estudios entre docentes y estudiantes, basándose en principios y metas generales, y ofreciendo una mayor flexibilidad para que ejerzan influencia en la configuración del contenido y las estrategias de aprendizaje. También, es posible la planificación de una asignatura de forma colaborativa con las chicas y los chicos a partir de configurar un grupo de codiseño que pueda aportar elementos en relación con el contenido y a las formas de aprender (metodología, actividades, etc.).

El codiseño es una metodología fundamental para promover el compromiso, la implicación y la motivación del alumnado al invitarles a reflexionar críticamente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es un proceso caracterizado por cinco cualidades -las 5 R-: Respeto, Reciprocidad, Responsabilidad, Reflexión y Revisión (Escofet *et al.*, 2021). En este sentido, se ha prestado especial atención al codiseño del currículo. Sin embargo, es igualmente crucial involucrar al alumnado en otros procesos de codiseño como por ejemplo la remodelación de los patios escolares o de las aulas. Además, se debe considerar la participación de las y los estudiantes en iniciativas que abarquen espacios más allá de las instalaciones escolares como, por ejemplo, propuestas de pacificación de los entornos circundantes a la escuela.

- *Prácticas de servicio a la comunidad.* En el ámbito de las prácticas de servicio a la

comunidad, se destaca la disponibilidad para contribuir en la atención, colaboración y solución de situaciones que afectan a un colectivo que requiere de un compromiso individual y colectivo en pro del bien común, inmerso en un proceso de aprendizaje. Según Rubio (2018, p. 32), en el enfoque del aprendizaje-servicio (ApS) la ejecución de una acción de servicio otorga significado y transforma los procesos de aprendizaje, promoviendo, a su vez, el desarrollo de un aprendizaje activo y con relevancia, enriquecido por la acción de solidaridad. En este contexto, la participación que se activa se posiciona en contra de la vulneración de los derechos humanos, cualquier forma de violencia, desigualdades, necesidades colectivas, así como en las relaciones de opresión o represión. Esta participación está intrínsecamente ligada a la disposición de coexistir en una comunidad justa, democrática e igualitaria, donde se es corresponsable en lo colectivo, ya sea a nivel local o global, promoviendo el bienestar social a través del cuidado.

Los centros educativos que fomentan la implicación del alumnado en procesos de ApS, integran a las chicas y los chicos en colaboraciones que fortalecen las redes de participación colaborativa y el compromiso que nutre la formación de una ciudadanía activa creando un nexo entre el centro y la comunidad. De esta manera, el ApS no sólo representa una metodología pedagógica que inicia procesos de participación, sino también una filosofía que reconoce la condición de ciudadanía de la infancia y la adolescencia, y una nueva forma de organización de la red educativa que involucra a distintos agentes en la formación ciudadana. Es una oportunidad para que niñas, niños y adolescentes interlocuten con otros agentes para, de forma colaborativa, identificar necesidades, accionar el servicio, desarrollarlo y evaluarlo. Es esencial que prácticas como el ApS permitan que la participación y la ciudadanía se conviertan en constructos significativos que adquieren importancia y se internalizan como conceptos, valores y disposiciones para la acción colectiva.

Según la conceptualización de Puig (2021), este proceso de identificar un reto, reunir participantes, colaborar y ofrecer un servicio a la comunidad, actúa como un motor de vida que impulsa el cambio, la evolución y el desarrollo. De acuerdo con Tapia (2018), en estas prácticas el protagonismo del alumnado es una de las características constitutivas. Además, tal como señala la misma autora, impactan

en la motivación de las chicas y los chicos por el entusiasmo que se genera “cuando ven que lo que están haciendo es significativo para la comunidad y es valorado por ella” (Tapia, 2018, p. 34). Las prácticas de ApS pueden considerarse como ‘servicios’ dentro del mismo entorno escolar, facilitando la contribución de la comunidad educativa, ya sea dinamizando la biblioteca escolar o gestionando un espacio de apoyo al estudio, por poner dos ejemplos. Resulta fundamental que el proceso de ApS involucre al grupo o individuo en un proceso reflexivo sobre su experiencia, permitiéndole configurar su propio proceso de servicio, así como analizar de manera valorativa el proceso de aprendizaje y su desarrollo personal.

- *Prácticas de investigación que ponen en el centro la participación*, como contenido y como metodología. En la última década, la integración de las niñas y los niños como investigadores activos es una práctica que trasciende el mero estudio ‘sobre’ la infancia para abogar por investigar ‘con’ la infancia (Cuevas-Parra y Tisdall, 2019; Esteban et al., 2021; Kervin y Obbinna, 2019; Liebel, 2007). La incorporación de niñas, niños y adolescentes como investigadores representa un reconocimiento de sus saberes y saber hacer, así como de su papel como agentes en la comunidad escolar, capaces de contribuir a su progreso y transformación. Involucrarles en la investigación es, en esencia, invitarles a participar en procesos de innovación desde los cuales explorar nuevas vías de abordaje de cuestiones que requieren de atención. Este enfoque implica asignarles funciones fundamentales que les permitan desempeñar roles activos en la acción implicativa, promoviendo la interrogación, indagación, comprensión, ideación, planificación, acción, evaluación y transformación.

Dentro del ámbito educativo se identifican numerosos temas que pueden ser objeto de investigación. De hecho, las y los estudiantes desarrollan sus habilidades investigadoras durante la secundaria y culminan este proceso en el bachillerato con un proyecto orientado a tal fin. Es crucial abrir oportunidades para la investigación centradas en la participación como ámbito de estudio. Reflexionar sobre cómo mejorar la participación tanto en el entorno educativo como en la comunidad es reconocer oportunidades para el progreso y la transformación. Se trata de una oportunidad para concretar la participación como concepto colectivo, así como una práctica que adopta diversas formas dentro de los centros educativos. Investigar la

participación junto a niñas, niños y adolescentes no sólo amplía la perspectiva analítica e interpretativa de los resultados, sino que brinda la posibilidad de diseñar estrategias innovadoras que reduzcan obstáculos y abran nuevas vías de experimentación. Dentro del abanico de opciones metodológicas se incluyen el diagnóstico participativo, la investigación-acción y la evaluación participativa. Al considerar a la infancia como agentes de innovación (Vila Viñas, 2020), se abre la puerta a la democratización de las instituciones de socialización, permitiendo el establecimiento de liderazgos compartidos en los nuevos escenarios que se vislumbran.

- *Prácticas de cogobernanza, asociacionismo y activismo social*. La cogobernanza según señalan Emerson et al. (2012) y Ansell y Gash (2007), representa una forma de gobierno que entrelaza a diversos actores a través de espacios compartidos, dinamizando la participación y el consenso en el proceso de toma de decisiones. Su relevancia radica en la interacción dinámica entre los agentes de la comunidad escolar, destacando la importancia del reconocimiento del capital social como pilar fundamental, sin exclusión alguna. La naturaleza plural de los actores dentro del ecosistema de la comunidad educativa garantiza la diversidad de perspectivas y conocimientos aportados, enriqueciendo la toma de decisiones y la configuración del proyecto educativo.

La cogobernanza trae consigo una transformación en los roles y las relaciones, promoviendo un reequilibrio de poderes y un fortalecimiento de los niveles de confianza entre las y los participantes. Se redefine el espacio deliberativo, incorporando nuevas voces que comparten la responsabilidad en la toma de decisiones, superando las barreras que impone el edadismo y abriendo espacios inclusivos. Se establecen condiciones tanto estructurales como culturales que agilizan el proceso de toma de decisiones, evitando su monopolización y extendiendo las corresponsabilidades. La colaboración, comunicación y corresponsabilidad se convierten en los pilares sobre los cuales se construye la eficacia de la cogobernanza. Desde una perspectiva de acción implicativa y corresponsable, la cogobernanza impulsa la democracia institucional, canalizando esfuerzos para abordar de manera eficiente y efectiva las diversas necesidades. Se convierte en una herramienta fundamental para trascender la participación que ‘otorga voz’ y fomenta ‘la escucha atenta’, promoviendo una gobernanza colaborativa con toda la comunidad basada en la acción implicativa corresponsable.

Resulta esencial generar estructuras organizativas de carácter intergeneracional que favorezcan el abordaje de las cuestiones colectivas.

De acuerdo con Silva y Menezes (2014), niñas, niños y adolescentes deben ser socios en el desarrollo de la comunidad por su disposición de sujeto político. Para ello, el centro educativo se ha de reconocer como agente facilitador de la construcción del pensamiento político y como espacio donde se activa la movilización ciudadana ante injusticias sociales y vulneraciones de derechos fundamentales. Promover el asociacionismo es uno de los vectores para conectar el 'yo' con el 'nosotros', uniendo esfuerzos para organizarse en la mejora y transformación del entorno. En el seno del centro educativo, es crucial fomentar el activismo social en defensa de la educación, el medio ambiente, el feminismo y, en definitiva, instar a la participación política activa. Las iniciativas de activismo social que emergen en los centros educativos tienen un gran potencial para fomentar el compromiso cívico, la autoeficacia y el desarrollo positivo de las y los jóvenes como ciudadanía (Torres-Harding *et al.*, 2018).

5. A modo de conclusión

Estas prácticas no sólo representan un giro conceptual de la participación social y política de la infancia, sino que constatan que es necesario avanzar en un cambio de paradigma que abre nuevas posibilidades para la construcción de una ciudadanía activa y comprometida desde temprana

edad. Las prácticas que amplían las oportunidades de niñas, niños y adolescentes para tomar partido en lo común tanto en los centros educativos como en la comunidad comparten una serie de elementos fundamentales. Éstos incluyen el reconocerse y sentirse reconocido por su capacidad de acción ciudadana, la cohesión motivacional en torno a objetivos comunes, la indagación y el análisis de información relevante, imaginar qué pueden hacer para atender los retos y desafíos, la formulación colaborativa de planes de acción, la ejecución de las acciones propuestas, y la reflexión y evaluación constante del proceso. Independientemente de la naturaleza específica de cada práctica, todas incorporan componentes de cuestionamiento, evaluación, servicio, cocreación o codiseño, acción implicativa, participación liderada compartida, cogobernanza y movilización. También requieren el establecimiento de puentes de interlocución con otros, destacando el valor de abrir oportunidades de hacer colaborativamente con los movimientos sociales y la administración pública. Estos elementos constituyen la esencia a través de la cual nos involucramos como ciudadanía en nuestros entornos, contribuyendo activamente al bienestar colectivo y al funcionamiento democrático de nuestras comunidades. Niñas, niños y adolescentes son artífices del vivir juntos y constituyen un claro motor de avance cuando se implican corresponsablemente en la configuración de la convivencia en la comunidad democrática.

Contribuciones

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autora 1 y 2
Búsqueda documental	Autora 1 y 2
Recogida de datos	Autora 1 y 2
Análisis e interpretación crítica de datos	Autora 1
Revisión y aprobación de versiones	Autora 2

Financiación

Financiado en el marco del proyecto Europeo Implementing Children's Participation Platforms. Active citizens in decision-making (IMCITIZEN). Citizens, Equality, Rights and Values programme de la Dirección General de "Justice and Consumers" Unión Europea).

Declaración de conflicto de intereses

Las personas autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Ansell, C., y Gash, A. (2007). Collaborative Governance in Theory and Practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 543-571. <http://dx.doi.org/10.1093/jopart/mum032>
- Boomer, G. (1992). Curriculum composing and evaluating: An invitation to action research. En G. Boomer, N. Lester, C. Onore y J. Cook (eds.), *Negotiating the Curriculum; Educating for the 21st Century* (pp. 32-45). Routledge.
- Bovill, C. (2021). Per què i com cocrear l'aprenentatge i l'ensenyament amb els estudiants. En M. Masgrau Juanola (ed.), *Diàlegs sobre art, educació i compromís* (pp. 29-37). Graó.
- Bron, J., Bovill, C., y Veugelers, W. (2022). Students experiencing and developing democratic citizenship through curriculum negotiation: the relevance of Garth Boomer's approach. *Curriculum Perspectives*, (42), 39-49. <https://doi.org/10.1007/s41297-021-00155-3>
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Eudeba.
- Cieza, J. A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Pedagogía Social*, (17), 123-136. https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.10
- Cuevas-Parra, P. y Tisdall, E. K. M. (2019). Child-led research: Questioning knowledge. *Social Sciences*, 8(2), 44. <https://doi.org/10.3390/socsci8020044>
- Edmonds, R. (2019). Making children's 'agency' visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 200-211. <https://doi.org/10.1177/2043610619860994>
- Emerson, K., Nabatchi, T. y Balogh, S. (2012). An Integrative Framework for Collaborative Governance. *Journal of Public Administration Research & Theory*, 22(1), 1-29. <https://doi.org/10.1093/jopart/mur011>
- Escofet, A., Novella, A. y Morín, V. (2021). El codiseño como impulso del compromiso del estudiantado universitario. *Aula Abierta*, 50(4), 825-832. <https://doi.org/10.17811/rife.50.4.2021.825-832>
- Erstad, O., Miño, R. y Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29(66), 21-31. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Esteban, M. B. (2023). *Sentido de agencia humana y participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia. Claves para el acompañamiento socioeducativo* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Esteban, M. B. y Novella, A. M. (2020). Participación del Alumnado en los Centros Educativos: Legislaciones, Voces y Claves para el Avance. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(29), 104-115. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.08>
- Esteban Tortajada, M. B., Crespo i Torres F., Novella Cámara, A. M. y Sabariego Puig, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5 (Especial), 21-33. <https://doi.org/10.5209/soci.71444>
- Franch, J. (1986). *Construir un projecte d'escola (Interseccions)*. Eumo Editorial.
- Freinet, C. (1996). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.
- Gaitán, L. (2018). Los derechos humanos de los niños ciudadanía más allá de las "3Ps". *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>
- Gros, B. (2019). *La investigación sobre el diseño participativo de entornos digitales de aprendizaje*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/144898>
- Hart, R. A. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Earthscan.
- Hart, R. A. (2008). Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. En A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel y V. Simovska, (eds.), *Participation and Learning* (pp. 19-31). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_2
- Kervin, D. y Obinna, J. (2010). Youth Action Strategies in the Primary Prevention of Teen Dating Violence. *Journal of Family Social Work*, 13(4), 362-374. <https://doi.org/10.1080/10522158.2010.492499>
- Lansdown, G. (2010). The Evolving Capacities of the Child. *Children & Society*, 24(3), 192-198. <https://www.unicef-irc.org/publications/384-the-evolving-capacities-of-the-child.html>
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 55-66. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- Liebel, M. (2007). Niños investigadores. *Encuentro*, 78, 6-18. <https://doi.org/10.5377/encuentro.voi78.3661>
- Liebel, M. (2012). *Children's Rights from Below. Cross-Cultural Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Liebel, M. (2015). Sobre el interés superior de los niños y la evolución de las facultades. *Menores y Derecho*, 49, 43-61. <https://doi.org/10.30827/acfs.v49i0.3277>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Mateos-Blanco, T., Sánchez-Lissen, E., Gil-Jaurena, I., y Romero-Pérez, C. (2022). Child-Led Participation: A Scoping Review of Empirical Studies. *Social Inclusion*, 10(2), 32-42. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4921>

- Mayall, B. (2006). Child-adult relations in social space. En K. Tisdall, J. Davis y M. Hill (Eds.). *Children, young people and social inclusion: Participation for what?* (pp. 199-215). Bristol University Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781861346629.003.0011>
- Monarca, H., Fernández González, N. y Méndez-Núñez, Á. (2020). Orden social, Estado y escuela: de la producción de lo común a la producción de la diferencia. *RECERCA. Revista de Pensament i Anàlisi*, 25(2). <https://doi.org/10.6035/Recerca.2020.25.2.7>
- Moosa-Mitha, M. (2019). The Political Geography of the “Best Interest of the Child”. En T. Skelton y S.C. Aitken (eds.), *Establishing geographies of children and young people* (pp. 295-314). Springer.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25 de 20 de noviembre de 1989.*
- Naciones Unidas. Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observación General núm. 12 del Comité de los Derechos del Niño: El derecho del niño a ser escuchado* (CRC/C/GC/12 de 20 de julio de 2019).
- Naciones Unidas. Comité de los Derechos del Niño. (2016). *Observación General núm. 20 (2016) del Comité de los Derechos del Niño: sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia* (CRC/C/GC/20 de 6 de diciembre de 2016).
- Novella Cámara, A. M. (2012). La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(2), 380-403. <https://doi.org/10.14201/eks.9015>
- Novella, A. y Llena, A. (Coords.) (2018). *Impulso de la participación de la infancia en los servicios y proyectos municipales.* Grup Motor de Participació dels infants. Departament de Promoció de la Infància. Ajuntament de Barcelona.
- Puig, J. M. (2021). *Pedagogía de la acción común.* Graó.
- Puig, J. M., Martín, X., Escardíbul, S. y Novella, A. (1997). *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuestas de actividades.* Graó.
- Rodrigo Moriche, M. P. (2021). Tarea trayectoria personal y profesional: aprender a aprender a lo largo y ancho de la vida. En M. Sáenz de Jubera Ocón y R. A. Alonso Ruiz (coords.), *Ocio y educación. Experiencias, innovación y transferencia* (pp. 169-187). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7976534>
- Rodrigo Moriche, M. P. y Vallejo Jiménez, S. (2019). Inclusión de máximos para una ciudadanía activa. La participación, el empoderamiento y el emprendimiento social de las personas mayores. En A. De-Juanas Oliva y A.E. Rodríguez-Bravo (coords.), *Educación de personas adultas y mayores* (pp. 291-333). UNED. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7332108>
- Rubio, L. (2018). *Proyecto de investigación para optar a la plaza de profesor/a agregado/a del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona* (Convocatoria DOGC de 20.03.2018).
- Silva, T. y Menezes, I. (2014). Children and adolescents as political actors: Collective visions of politics and citizenship. *Journal of Moral Education*, 43(3), 250-268. <https://doi.org/10.1080/03057240.2014.918875>
- Sutterlüty, F. y Tisdall, E. K. M. (2019). Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 183-187. <https://doi.org/10.1177/2043610619860992>
- Tapia, N. (2018). *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior.* CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños.* Fundación Sánchez Ruipérez.
- Torres-Harding, S., Baber, A., Hilvers, J., Hobbs, N. y Michael, M. (2018). Children as agents of social and community change: Enhancing youth empowerment through participation in a school-based social activism project. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/1746197916684643>
- UNESCO. (2019). *Enseñando y aprendiendo para una participación transformadora* (ED-2019/WS/24). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- 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>
- Venceslao, M. (2021). Participación escolar y cultura democrática. En R. Mari y R Barranco (eds.), *La Participación educativa en centros de secundaria.* (pp. 13-21). Graó.
- Vera, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En M. Castro, G. Ferrer, M. Majado, J. Rodríguez, J. Vera, M. Zafra y M. Zapico, *La escuela en la comunidad: La comunidad en la escuela* (pp. 11-37). Grao.
- Vila-Viñas, D. (2020). Innovación social y participación efectiva de niños, niñas y adolescentes. *Sociedad e Infancias*, 4, 99-110. <https://doi.org/10.5209/soci.65114>
- Wyness, M. (2019). *Childhood and Society* (3ª ed.). Red Globe Press.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Novella, A. y Llena, A. (2024). Giros conceptuales sobre participación social de la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 15-17. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.01

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Ana María Novella-Cámara. Dirección: Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Campus Mundet. Edifici Llevant. Desptx. 333. Pg. Vall Hebron, 171. C.P. 08035 Barcelona. E-MAIL: anovella@ub.edu

Asun Llena-Berñe. Dirección: Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Campus Mundet. Edifici Llevant. Desptx. 333. Pg. Vall Hebron, 171. C.P. 08035 Barcelona. E-MAIL: allena@ub.edu

PERFIL ACADÉMICO

ANA MARÍA NOVELLA-CÁMARA

<https://orcid.org/0000-0001-5965-8809>

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Profesora agregada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona. IP del proyecto I+D+i “Ciudadanía y participación infantil en entidades de infancia. Diagnóstico y propuestas para desarrollar la capacidad innovadora de niñxs-profesionales en las formas de garantizar la participación” (PID2022-136267NB-I00) e investigadora en proyecto Europeo Implementing Children’s Participation Platforms. Active citizens in decision-making (IMCITIZEN). Citizens, Equality, Rights and Values programme de la Dirección General de “Justice and Consumers” Unión Europea). Integrante del Grupo de Investigación competitivo en Educación Moral (GREM). Líneas de investigación: Ciudadanía, educación en valores, participación y teoría de la educación.

ASUN LLENA-BERÑE

<https://orcid.org/0000-0001-5672-9974>

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Profesora Titular en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona investigadora en proyecto Europeo Implementing Children’s Participation Platforms. Active citizens in decision-making (IMCITIZEN). Citizens, Equality, Rights and Values programme de la Dirección General de “Justice and Consumers” Unión Europea). Forma part de l’equip investigador del projecte HEBE Referencia del proyecto: PID2020-119939RB-I00 Ministeri de Ciència i Innovació. Agència Estatal de Recerca Integrante del Grupo de Investigación competitivo IJASC i del Grup de Recerca en Pedagogía social (GPS) per la cohesió i inclusió social.

La participación del alumnado de los centros de educación secundaria obligatoria

The participation of highschool students

A participação de alunos do ensino secundário obrigatório

Rut BARRANCO, *Eva BRETONES y **Sonia MORALES

*Universitat Oberta de Catalunya y **Universidad de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción: 01.X.2023

Fecha de revisión: 21.X.2023

Fecha de aceptación: 27.XI.2023

<p>PALABRAS CLAVE: Participación estudiantil; escuela secundaria; ciudadanía; estrategias educativas.</p>	<p>RESUMEN: La institución educativa, en tanto lugar privilegiado para construir ciudadanía, necesita promover espacios y procesos democráticos. Esto es, ofrecer la oportunidad a todos los miembros que la conforman, de aprender conjuntamente qué significa participar y formar parte del centro. En este sentido, si bien son muchos los estudios sobre participación en el ámbito escolar son pocos los que ponen el acento en el papel que juega el alumnado, en tanto parte imprescindible de esta comunidad. Con objeto de profundizar en los modelos que subyacen a los procesos de participación por parte del alumnado, este artículo analiza cómo percibe la participación educativa el alumnado de enseñanza secundaria obligatoria. La finalidad es poder reflexionar en torno a aquellas estrategias pedagógicas y organizativas que posibilitan una mayor y mejor participación educativa del alumnado. El trabajo de campo realizado se basó en un diseño mixto Tipo VI de corte exploratorio dirigido al alumnado vinculado a los cursos de 1º y 4º de la ESO de 60 centros públicos de Castilla-La Mancha. Participaron un total de 679 alumnos y alumnas. La encuesta se complementó con 25 entrevistas en profundidad. Los resultados del estudio muestran la prevalencia de un modelo de participación en el que los adultos siguen ejerciendo un excesivo y exclusivo control, y donde el alumnado, sigue teniendo un papel, eminentemente, pasivo.</p>
<p>KEYWORDS: Student participation; high school students; citizenship; educational methods.</p>	<p>ABSTRACT: The educational institution, as a privileged place for building citizenship, needs to promote democratic spaces and processes. That means offering the opportunity to all members of the institution to learn together what it means to participate and be part of the center. In this sense, although there are many studies on participation in the school environment, few emphasize the role played by students as an essential part of this community. In order to delve deeper into the models underlying student participation processes, this article analyzes how students in compulsory secondary education perceive educational participation.</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES

Rut Barranco Barroso: Universitat Oberta de Catalunya. Rambla Poblenou, 156 C.P.08018 Barcelona. E-mail: rut.barranco@gmail.com.

	<p>The aim is to be able to reflect on those pedagogical and organizational strategies that make possible a greater and better educational participation of students. The fieldwork carried out is based on a mixed Type VI exploratory design aimed at students in the first and fourth years of compulsory secondary education in 60 public schools in Castilla-La Mancha. A total of 679 students participated. The survey was complemented by 25 in-depth interviews. The results of the study show the prevalence of a participation model in which adults continue to exercise excessive and exclusive control, and where students continue to play an eminently passive role.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Participação estudantil; ensino secundário obrigatório; cidadania; estratégias educativas.</p>	<p>RESUMO: O estabelecimento de ensino, enquanto lugar privilegiado de construção da cidadania, deve promover espaços e processos democráticos. Isso significa oferecer a oportunidade a todos os membros da instituição de aprenderem juntos o que significa participar e fazer parte da escola. Nesse sentido, embora existam muitos estudos sobre a participação no ambiente escolar, poucos enfatizam o papel desempenhado pelos alunos como parte essencial dessa comunidade. Com o objetivo de aprofundar os modelos subjacentes aos processos de participação dos alunos, este artigo analisa a forma como os alunos do ensino secundário obrigatório percebem a participação educativa. O objetivo é poder refletir sobre as estratégias pedagógicas e organizacionais que tornam possível uma maior e melhor participação dos alunos na educação. O trabalho de campo realizado baseou-se num desenho exploratório misto de tipo VI dirigido a alunos do 1º e 4º anos do ESO em 60 escolas públicas de Castilla-La Mancha. Um total de 679 alunos participaram. O inquérito foi complementado com 25 entrevistas em profundidade. Os resultados do estudo mostram a prevalência de um modelo de participação em que os adultos continuam a exercer um controlo excessivo e exclusivo e em que os alunos continuam a desempenhar um papel eminentemente passivo.</p>

Introducción

Educación y participación forman parte, como afirman Martínez, Esteba y Oraison (2023), de los derechos de la ciudadanía y la democracia. Y es que uno de los signos que define la buena salud democrática de una sociedad es la implicación de todos sus miembros en aquello que les es común. Esto es, “que se co-construya en común y para el bien común” (Collet y Grinberg, 2022).

Desde esta perspectiva, la participación educativa es concebida no sólo como un derecho, sino también como una forma de crear un espacio de diálogo y codecisión entre los diferentes miembros de la comunidad educativa que la conforman (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). De ahí que, promover formas de vida conjuntas en un marco de respeto a la diversidad, la participación y el desarrollo democrático, se haya convertido en un compromiso adoptado por ministerios de educación de países como Portugal, Francia, Suecia o Inglaterra (Comisión Europea, 2015).

La institución escolar se transforma así en uno de los espacios educativos privilegiados desde el que promover y favorecer una ciudadanía plena (Bolívar, 2019, 2017; Pérez Galván y Ochoa, 2017). Al posibilitar la transmisión y el ejercicio de valores que hacen posible la vida en sociedad, el respeto a los derechos y libertades fundamentales, la adquisición de hábitos de convivencia democrática o el respeto mutuo, preparando para la participación responsable en distintas actividades e instancias sociales (Barranco, 2021).

En España, la participación educativa es concebida como uno de los objetivos centrales del sistema educativo y la educación para la ciudadanía mundial uno de sus mayores desafíos, tal y como aparece reflejado en la ley educativa actual (LOMLOE). Sin embargo, tal y como apuntan diferentes investigadores (Collet y Grinberg, 2022; García Pérez y De Alba, 2007; Susinos et al., 2019), comprender la ciudadanía en un sentido integrador implica superar los límites de la enseñanza tradicional para incorporar una variedad de aspectos que posibiliten abrazar un enfoque educativo más complejo (Morin, 1999, 2003, 2007) si nuestro objetivo es avanzar hacia sociedades más democráticas.

Son numerosas las evidencias que muestran cómo la participación del alumnado se transforma en pieza clave a la hora de impulsar centros más democráticos (Antúnez, 2004; Apple y Beane, 1997; Bolívar, 2007; Collet y Grinberg, 2022; Delval, 2013; Feito y López, 2008; Puig, 2000; Porlán y De Alba, 2012; Santos, 2003; Susinos et al., 2019; Tonucci, 2009; Torres et al., 2013). Ello implica, ir más allá de promover su participación institucional según los cauces establecidos en el marco normativo, tales como la elección de delegados y de sus representantes en el Consejo Escolar. La participación no consiste en dejar hacer cosas al alumnado, ni estar de acuerdo con todas aquellas cuestiones que formulan. Participar, tal y como señalan algunos autores (Feu y Torrent, 2018; Jurado, 2009; Melero et al., 2021; Puig et al., 2000; Simó Gil y Feu, 2018; Tort, 2019), es

imbricarlos en la vida escolar a través de la palabra y la acción cooperativa. Promover la participación escolar del alumnado no se reduce a darles voz, o permitirles el acceso a los órganos de participación de los centros educativos, sino que busca poder incorporar las cosas que les preocupan y ocupan buscando formas de intervención sobre ellas. Entendiendo la participación como la implicación por ejercicio de la palabra y el compromiso por la acción. Una implicación que permita, al mismo tiempo, profundizar en la “acústica escolar” (Berstein, 2000). Esto es, en la visibilización de las relaciones, y distribuciones, de poder que se dan en los centros escolares (Arnot, 2006; Arnot y Reay, 2007; Bragg, 2007).

Participar es también aprender a afrontar conflictos a partir de principios democráticos y formas de convivencia basadas en el respeto mutuo (Martínez, Esteban, Oraisón, 2023). Esto es, participar es aprender que estamos convocados a la consecución de ciertos objetivos comunes (Collet y Grinberg, 2022; Jurado, 2007; Tort, 2021). Por ello, resulta conveniente iniciarse en su aprendizaje abordando todos aquellos aspectos que resultan más próximos a la vida del estudiantado con la complicidad del cuerpo docente. Sólo así el alumnado podrá también asumir su rol protagónico, su responsabilidad (Bolívar, 2019, 2018). Porque la participación, más que un contenido teórico, es un proceso de aprendizaje que debe experimentarse y practicarse (Dewey, 1985). Y en tanto proceso de aprendizaje debe explicitarse, concretarse.

Impulsar la participación supone también un compromiso con la palabra del alumnado, dado que su mera expresión supone una experiencia de legitimidad y su reconocimiento en tanto ciudadano, asumiendo que no es ni un todo homogéneo ni posee una mirada única sobre el mundo (Susinos et al, 2019).

1. La voz del alumnado

La importancia y la necesidad de favorecer y mejorar la participación del alumnado en las instituciones educativas se hace efectiva en todos los discursos educativos actuales. Así mismo, se incorpora en todas las leyes orgánicas de educación de la era democrática. Pero siempre es utilizada como un concepto aplicado en formato genérico ubicada en acciones concretas que se circunscriben en la toma de palabra, en la presencia de órganos de toma de decisión y de representación o en la apreciación de un derecho que se da por practicado por toda la comunidad educativa. Sin embargo, tal y como señalan Brito (2000) y Susinos (2019), este concepto, profusamente invocado, remite a contenidos y apreciaciones muy diversas, convirtiéndose en un

concepto ambiguo sin traducción en las prácticas educativas cotidianas.

Son muchos los estudios que han abordado la importancia de la participación como eje central para la mejora educativa (Bemak y Cornely, 2002; Cruz et al., 2011; Fanfani, 2011; Henderson y Mapp, 2002; Kim, 2009). En todos ellos, la participación, es una herramienta privilegiada para la inclusión, la convivencia y el éxito educativo. También es prolifera la literatura en relación con la importancia de construir alianzas sólidas entre la escuela, las familias y la comunidad (Bretones y Soto, 2023; Deslandes 2004; Epstein 1995 y 2001; Fan y Chein, 2001; Olmsted, 1991) en la construcción de procesos de participación.

En el caso del alumnado, muchos de los estudios realizados son fruto del movimiento conocido como “Student Voice” (Fletcher, 2017). Este movimiento, que tiene su origen en países como Inglaterra, Canadá o EEUU, dispone de una extensa producción cuyo nexo común es el protagonismo otorgado al alumnado en la promoción de la participación escolar.

Dichos estudios centran su atención en el papel del alumnado en la gestión y dirección de los centros, en la negociación del currículum y la mejora de la docencia (Rudduck y Flutter, 2007), en los procesos de reforma escolar (Silva, 2003) o en la definición de los espacios escolares (Flutter, 2006). Este tipo de estudios muestran cómo cuando el alumnado tiene voz en estas esferas de decisión, cambia la percepción que tiene de ellos el resto de la comunidad educativa y aumenta su protagonismo en la toma de decisiones (Fielding, 2011; Fielding, y Bragg, 2003).

En España, una parte importante de los estudios sobre participación del alumnado se han centrado en el análisis de los procesos de exclusión/inclusión y en “la voz de aquellos colectivos sin voz pedagógica” (Susinos, 2019). Todos ellos apuntan a la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción de los estudiantes (Martínez, 2005; Rodríguez Romero, 2008; Nieto y Portela, 2008) como elementos clave.

Las evidencias muestran como la participación del alumnado se mueve entre aquellas acciones que responden a la participación simbólica (no significativa y sin contenido), pasando por la falta de voluntad de los adultos por compartir el poder (Pardo y Abella, 2023), hasta llegar a la toma de decisiones (con efectos contrastables) (Fielding, 2011). Una variabilidad que podría comportar un vaciado en su contenido e implicaciones (McMahon y Protelli, 2004).

Como señala Susinos y Ceballos (2012), la voz del alumnado tiene una historia relativamente reciente ligada a la Declaración de los Derechos

de la infancia y al reconocimiento de niños y niñas como ciudadanos con derecho de participación en las instituciones educativas. Si bien, es cierto que la idea de enseñar y practicar la participación con el alumnado hunde sus raíces en tradiciones pedagógicas comprometidas con la educación para la democracia, también lo es, que en la actualidad la participación del alumnado en los centros educativos recorre caminos diversos, dispares y contrapuestos.

Si consideramos, tal y como plantean Feito y López Ruiz (2008), que la participación educativa es un requisito para democratizar la vida en los centros educativos, debemos luchar para que la vida de los centros también pivote en torno al alumnado y no sólo alrededor del personal docente. Para ello, será fundamental poder analizar y conocer, cómo concibe y práctica la participación el alumnado.

En este marco se ubica el estudio que presentamos. Una investigación que pone en el centro del análisis al alumnado y que busca profundizar en torno a las estrategias que posibilitan su participación.

El objetivo es analizar cómo percibe la participación educativa el alumnado de enseñanza secundaria obligatoria en los centros educativos de Castilla-La Mancha, con la finalidad de poder reflexionar en torno a aquellas estrategias pedagógicas y organizativas que posibiliten una mayor y mejor participación educativa del alumnado.

Un objetivo que se concreta en dos objetivos específicos.

- Conocer el concepto de participación que maneja el alumnado de enseñanza secundaria de la región de Castilla-La Mancha.
- Y, analizar el impacto de esta conceptualización en sus percepciones en torno al fomento de la participación en los centros educativos de la región.

2. Metodología

La investigación llevada a cabo ha permitido realizar un análisis diagnóstico de la participación, la convivencia y la inclusión en los centros de enseñanza secundaria obligatoria en Castilla-La Mancha.

Para ello se han analizado cómo interpretan y viven la participación, la convivencia e inclusión educativa los tres principales agentes de la etapa de educación secundaria: alumnado, familias y personal docente.

El trabajo de campo fue llevado a cabo durante el curso escolar 2020-2021, concretamente entre los meses de abril y junio de 2021, siguiendo el siguiente procedimiento de administración:

1. Mailing masivo al conjunto de centros de ESO.
2. Contacto telefónico con los centros identificados en el diseño muestral.
3. Contacto telefónico y reenvío de documentación a los centros de reemplazamiento de la muestra original.
4. Corrección de las desviaciones del diseño muestra mediante visitas de personal encuestador a centros.

Una vez cerrado el trabajo de campo, se obtuvieron 1598 respuestas completas (769 al alumnado, 247 del personal docente y 582 de familias). El trabajo de campo y el análisis diagnóstico que presentamos en este artículo se concretan en esta muestra final de 60 centros de educación secundaria obligatoria de Castilla-La Mancha y un total de 769 estudiantes.

De los centros participantes se eligieron aleatoriamente un número máximo de 10 estudiantes por grupo clase, hasta un máximo de 40 alumnos y alumnas por centro en las zonas urbanas. Estas ratios se reducen paulatinamente en relación con el hábitat poblacional donde se ubica el centro, permitiendo así balancear los pesos muestrales a efectos estadísticos

Señalar que la muestra tiene en consideración las variables de: sexo, procedencia, discapacidad y hábitat. Concretamente, la muestra final de alumnado queda distribuida de la siguiente manera:

- 52,4% de hombres y un 47,6% de mujeres.
- 94% de alumnado de origen nacional y un 6% de alumnado migrante.
- 96,7 % de alumnado sin discapacidad y un 33,3% con alguna discapacidad.
- 28,3% del hábitat 1, 15% del hábitat 2, un 21,8% del hábitat 3 y un 34,9% del hábitat 4.

Las variables de estratificación explícitas fueron la provincia, el hábitat poblacional donde se ubicaba el centro educativo (urbano, semiurbano, semirural y rural) y el tamaño de la población matriculada en cada hábitat. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo de tipo accidental. Los participantes cumplimentaron los cuestionarios y respondieron de manera voluntaria, anónima e individual.

Para la obtención de la muestra se tramitó la autorización de los centros educativos y el consentimiento informado de todos los participantes. En el caso de los menores, se contó con su consentimiento informado y con el de sus tutores legales, siguiendo todos los cánones establecidos en la Ley Orgánica 3/2008, de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales.

Tabla 1. Distribución de la Muestra Participante en los centros de Educación Secundaria Obligatoria

Unidades de análisis	Universo	MUESTRA TEÓRICA		MUESTRA VÁLIDA	
		Muestra	Error	Muestra	Error
Alumnado	89.219	597	4%	769	3,52%
Profesorado	3.015	185	7%	247	5,98%
Familias	75.609	265	6%	582	4,05%
Total	N = 167.843	n = 1.047	e = 3,02	n = 1.620	e = 2,42%
Centros	214	37		60	

Nota. Error asociado al colectivo para un intervalo de confianza del 95%.
Fuente: Elaboración propia

El trabajo de campo está basado en un diseño mixto Tipo VI (Pereira-Pérez, 2011) de corte exploratorio dirigido al personal docente, alumnado y familias vinculadas a todos los cursos de la ESO en los centros públicos de Castilla-La Mancha.

El instrumento de recogida de información fue un cuestionario tipo Likert, configurado por 95 ítems y cinco dimensiones dirigidas a: clima de comunicación, fomento de la participación, alineamiento personal con la participación y formación y satisfacción. Y cuenta con 213 variables: 95 variables observadas (correspondientes a los ítems) y 121 variables latentes (13 son factores, 95 son términos de error y 13 términos de perturbación).

Con el objetivo de comprobar si los ítems que la conformaban representaban la temática que se pretendía valorar y hallar la validez del contenido de esta, contamos con la colaboración de 15 jueces externos. Una vez analizados los resultados de la valoración de jueces externos se elaboró una segunda versión de la escala y se llevó a cabo el estudio piloto de la misma. Para este pilotaje se obtuvo una muestra de 231 participantes (56,3% alumnado; 23,4% familias y 20,3% profesorado).

Para estudiar la fiabilidad en esta segunda versión del instrumento calculamos el alfa de Cronbach con el programa informático estadístico SPSS versión 21. Este cálculo, se realizó para cada una de las subdimensiones del cuestionario, analizando los índices de homogeneidad de los ítems con el fin de determinar la posible eliminación de algunos de ellos. Hair et al. (2009) sugieren que con valores inferiores a 0.2 se suprime el ítem, pero en nuestro caso este nivel de exigencia se ha elevado algo más, estableciendo 0.3 como cota mínima para dicho índice de homogeneidad y mantener o no un determinado ítem

Las escalas del instrumento se han diseñado para evaluar cómo interpretan y viven la participación, la convivencia e inclusión educativa

alumnado, familias y personal docente a través de un instrumento formado por ítems que responden a las relaciones dadas en el centro, el fomento de la Participación desde el centro, la sintonía hacia las políticas en estas materias, la formación en participación y la satisfacción con la introducción de estas políticas y medidas.

La encuesta se complementa, en una segunda fase, con 25 entrevistas en profundidad dirigidas a la comunidad educativa de los centros participantes, 8 de ellas al alumnado. Sin embargo, debido a los límites en la extensión del artículo estos datos han sido omitidos.

3. Resultados

3.1. El concepto de participación educativa para el alumnado

La comunidad educativa castellano-manchega de educación secundaria que forma parte de esta investigación, considera que la participación educativa es un vehículo fundamental para promover la responsabilidad, la implicación y el compromiso activo de los agentes asociados a la vida de los centros.

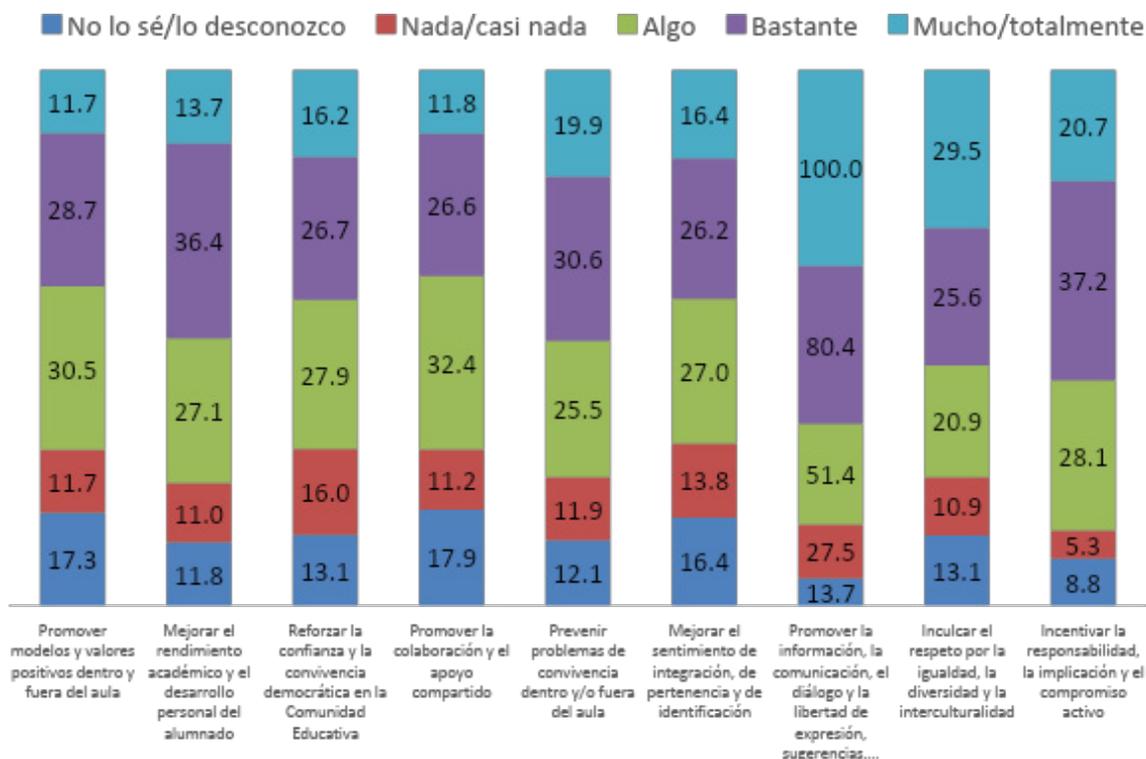
Esta idea base, se considera prioritaria para estimular el resto de los aspectos positivos que las políticas participativas e inclusivas pueden facilitar en la gestión funcional, pedagógica y social de los centros, y de manera muy concreta para la consecución de dos objetivos: el primero, para incorporar el respeto por la igualdad, la diversidad y la interculturalidad; y, el segundo, para promover la información, la comunicación, el diálogo o la libertad de expresión.

Sin embargo, las políticas y actuaciones en materia de participación, convivencia e inclusión se integran en un escenario preventivo orientado a la provisión de herramientas individuales que no distorsionen la convivencia. Y no como

interiorización en las personas y los colectivos de modelos de referencia integradores y colaborativos dentro y fuera del aula, tal y como puede visualizarse a continuación en la Gráfica 1.

En el caso del alumnado, cómo se observa en la Gráfica 2, las dinámicas de valoración de la participación son más intensas dentro del alumnado femenino. Frente a la poca concreción masculina. Las alumnas de ESO muestran un

Gráfica 1. Identificación del alumnado de la ESO con definiciones del concepto de participación educativa



Fuente: Elaboración propia

especial convencimiento de la relación existente entre la puesta en marcha de medidas de participación educativa en los centros y la mejora del respeto hacia la diversidad, la prevención de conflictos en la convivencia y la mejora de su rendimiento académico.

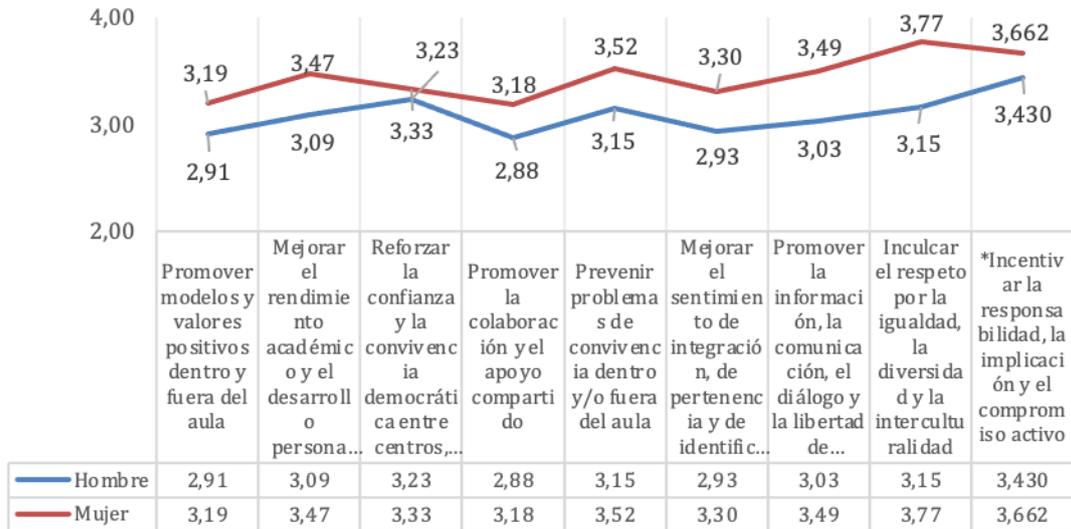
Sin embargo, bien sea por la importante contribución de las actividades participativas para incentivar la responsabilidad y el compromiso activo del alumnado, bien sea por la dificultad para identificar su aporte a la convivencia democrática y ciudadana, el sexo no establece diferencias relevantes de valoración (Ver Gráfica 2).

Así mismo, las características asociadas a la experiencia del alumnado indican que a medida que el alumnado tiene mayor edad, y se matricula en cursos de mayor nivel, tiene una idea más definida y positiva de lo que representa la participación educativa. Como contrapartida, el

alumnado de 1º de ESO tiene una idea mucho más vaga e imprecisa (ver Gráfica 3)

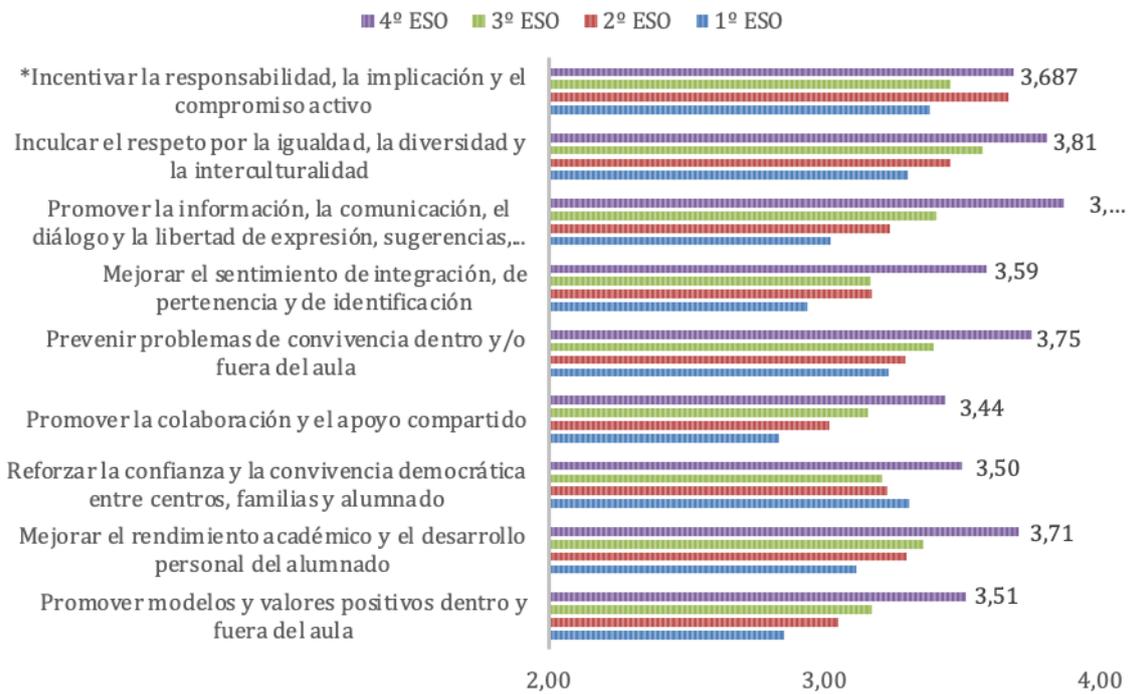
Si nos fijamos en el rol que ejerce el alumnado dentro de los centros de educación secundaria obligatoria (Gráfica 4), llama la atención como el alumnado que participa en los consejos escolares tiene un concepto de la participación educativa altamente beneficioso, difiriendo notablemente de la interpretación que ofrecen el resto de las figuras representativas. Cuando el alumnado ejerce el rol de delegado/delegada de clase se rebaja el optimismo y su valoración promedio queda más cercana a la del conjunto del alumnado, dejando entrever que la información que maneja esta figura es similar a la que maneja el resto del alumnado. Por su parte, los/las anecdóticos integrantes de las juntas de delegados y delegadas se muestran especialmente pesimistas con que la participación incentive la responsabilidad y el compromiso activo.

Gráfica 2. Identificación del alumnado con definiciones del concepto de Participación Educativa en la Eso según el sexo. (escala 1 a 5)



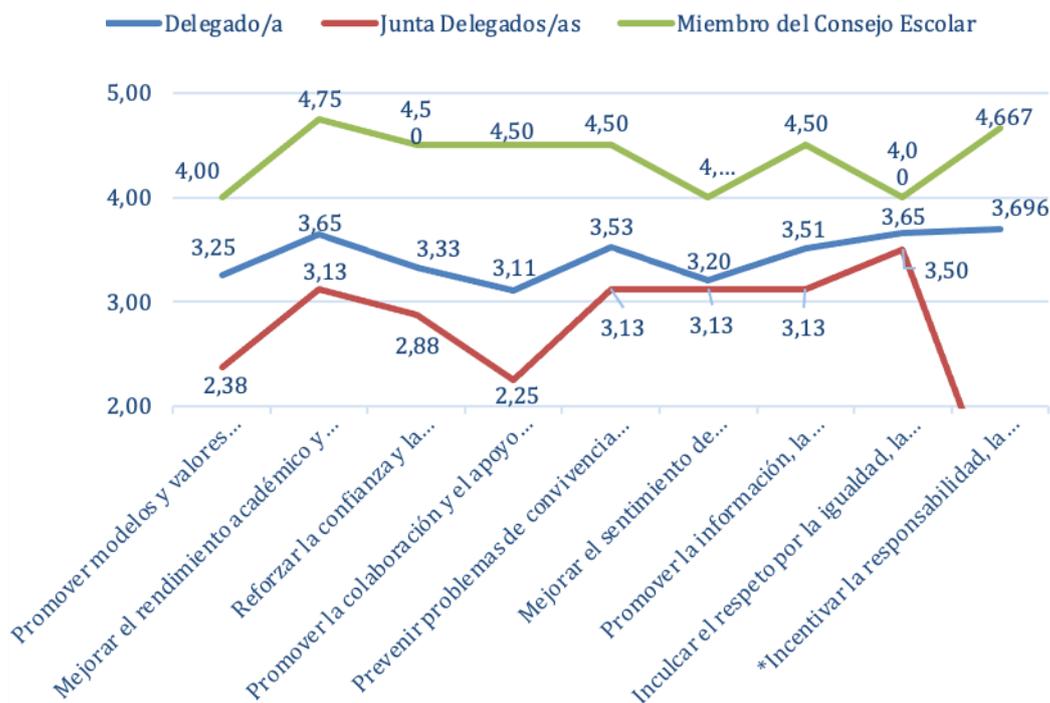
Fuente: Elaboración propia

Gráfica 3. Identificación del alumnado con definiciones del concepto de participación educativa en la ESO según el curso (escala 1 a 5)



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 4. Identificación de la Representación del Alumnado con definiciones del Concepto de Participación Educativa en ESO (escala 1 a 5)

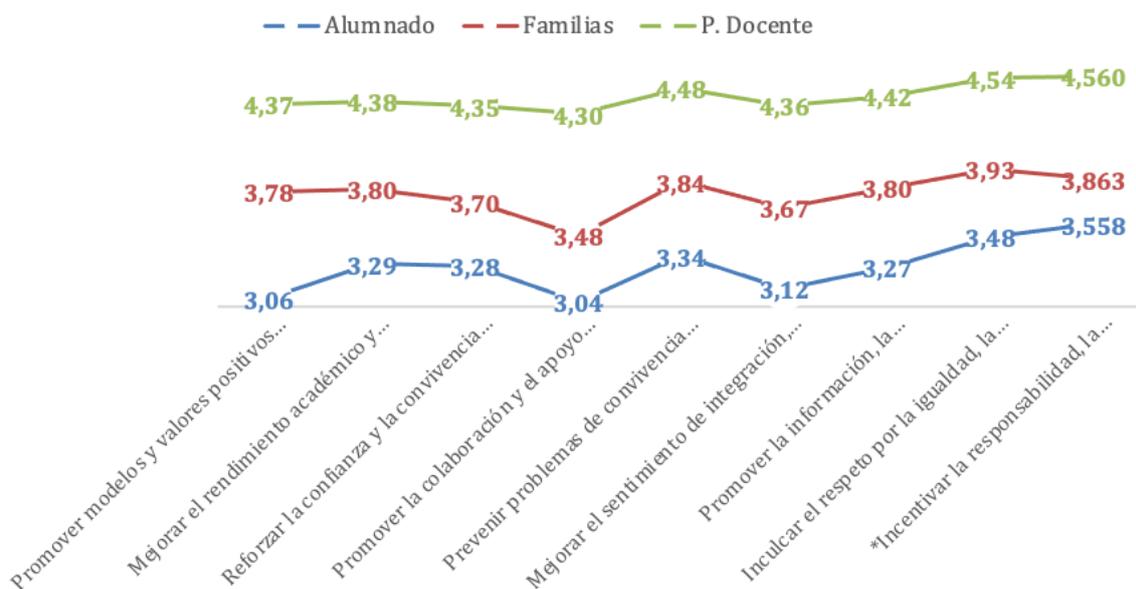


Fuente: Elaboración propia

Por último, se constata que de los colectivos que conforman la comunidad educativa, el alumnado es el que menos utilidades otorga a la inclusión de

dinámicas participativas en la vida de los centros, tal y como podemos observar en la Gráfica 5.

Gráfica 5. Identificación con definiciones del Concepto de Participación Educativa en ESO según el Colectivo (escala 1 a 5)



Fuente: Elaboración propia

El papel residual que el alumnado confiere a la participación educativa como herramienta para reforzar la convivencia democrática puede redundar en una cierta incapacidad de las actuales medidas puestas en marcha por los centros para garantizar su participación y representatividad.

Si bien es cierto que la mitad del alumnado confiere una elevada capacidad a las políticas participativas para mejorar su responsabilidad, implicación activa y respeto hacia la igualdad, la diversidad y la interculturalidad, en general les otorga una discreta utilidad para prevenir problemas de convivencia y mejorar su desarrollo académico/personal o la confianza y el clima de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

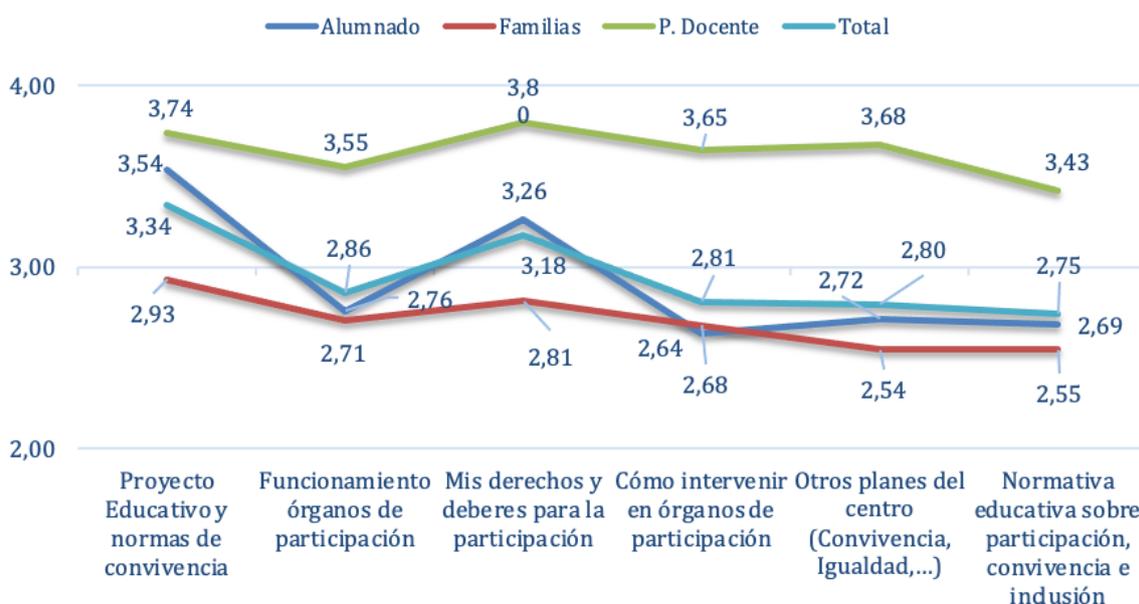
Sus dudas se muestran especialmente elevadas respecto a la conexión de las actuaciones en estas materias con otros aspectos tan centrales como:

- la mejora del sentimiento de integración y pertenencia a los centros;
- la interiorización de modelos y valores positivos;
- y, la colaboración y el apoyo compartido.

3.2. Conocimientos básicos sobre la participación

La comunidad educativa señala poseer suficientes conocimientos básicos para el desarrollo de políticas y actividades en materia de participación, convivencia e inclusión. Pero resulta llamativo observar cómo el alumnado muestra un gran desconocimiento sobre el funcionamiento de los órganos de participación de los centros y sobre el procedimiento para intervenir en dichos órganos (ver Gráfica 6).

Gráfica 6. Conocimiento general sobre aspectos básicos que regulan la vida de centros e institutos de ESO (escala 1 a 5)



Fuente: Elaboración propia

4 de cada 10 alumnos (el 41,3 %) indica un nulo o escaso conocimiento de estos (frente al 39,3% de las familias y un 10,9 % del personal docente) y prácticamente la mitad (47,1%) señala que desconoce cómo intervenir en dichos órganos (frente al 39 % de las familias y el 9,7% del profesorado)

En función del curso de la ESO en el que se encuentra matriculado el alumnado, se detecta que el de primer curso señala los mayores déficits en cuanto a los aspectos básicos que regulan el funcionamiento y la participación de los centros. Por su parte, el alumnado de cuarto curso, con mayor

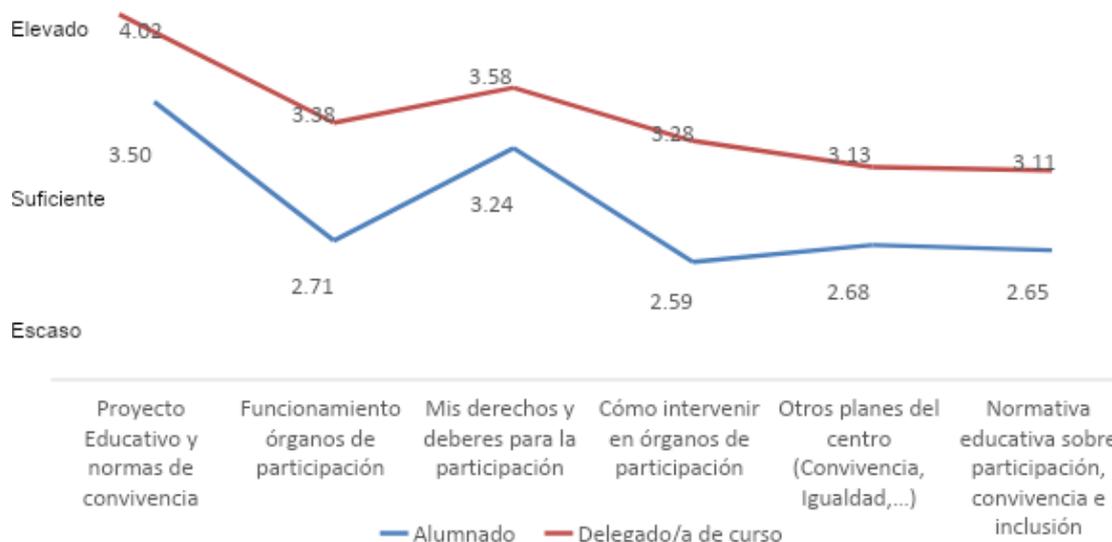
antigüedad en el centro, posee más información sobre el proyecto educativo del centro, sus normas de convivencia y el funcionamiento de los órganos de participación. Aunque se observa que esta experiencia en el centro no resulta suficiente para saber cómo se interviene en dichos órganos ni para conocer los diversos planes que se están llevando a cabo en el centro (ver Gráfica 7).

Resulta interesante destacar, también, como estos datos mejoran notablemente cuando nos referimos al alumnado que es delegado o delegada de clase. Estos consideran tener un

conocimiento suficiente de todos los aspectos, y muy especialmente de los proyectos educativos

y las normas de convivencia, tal y como podemos observar en la siguiente gráfica

Gráfica 7. Medidas en el conocimiento general del alumnado sobre aspectos básicos que regulan la vida de centros e institutos de ESO según sea delegado/a o no. (escala 1 a 5)



Fuente: Elaboración propia

3.3. Difusión entre el alumnado de la ESO de los aspectos básicos que regulan la vida de centros

La información básica que más habitualmente difunden los centros de educación secundaria al conjunto de colectivos que conforman la comunidad educativa hace referencia al conocimiento del marco normativo que regula la organización y el funcionamiento del centro -tanto a nivel de centro como de aula- y a los aspectos metodológicos asociados a la práctica educativa del aula (Ver Gráfica 8).

En un nivel global, se observan grandes desajustes en lo que respecta a la difusión de la información, muy generalizados. Sin embargo, es reseñable que este desajuste no es trasversal para el conjunto de la comunidad educativa, poniendo de relieve el importante gap entre los principales colectivos y la posición más cualificada de dos grandes subgrupos:

- Por un lado, el personal docente en relación con el alumnado y de manera destacada con sus familias. Dentro de ello, los equipos directivos manejan el mayor contingente de información, acompañados del profesorado tutor.
- Por otro lado, las personas integrantes de los Consejos Escolares frente al resto de colectivos y subgrupos, lo que sugiere

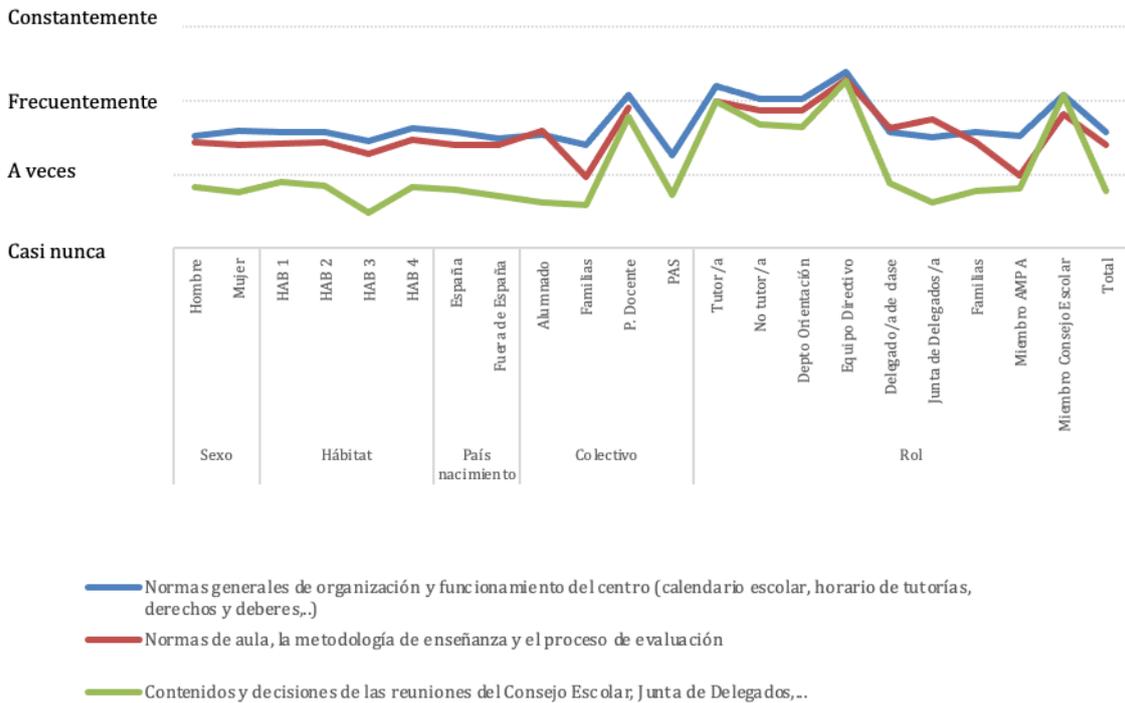
la baja efectividad en la transmisión de información desde sus representantes hacia sus representados.

En el lado opuesto, denuncian su menor accesibilidad a la información básica para la participación en el centro:

- Para el alumnado el desconocimiento sobre lo acordado y debatido en las estructuras de participación del centro constituye el aspecto más deficitario dentro de la baja frecuencia con la que ya de por sí estima que recibe información. La discreta relevancia que el alumnado representante ostenta dentro de la gobernanza de los centros se ratifica por el hecho de que el nivel de información que manejan los delegados/as y miembros de las Juntas de delegados no difiere ni mejora en relación a la del resto de sus compañeros/as.

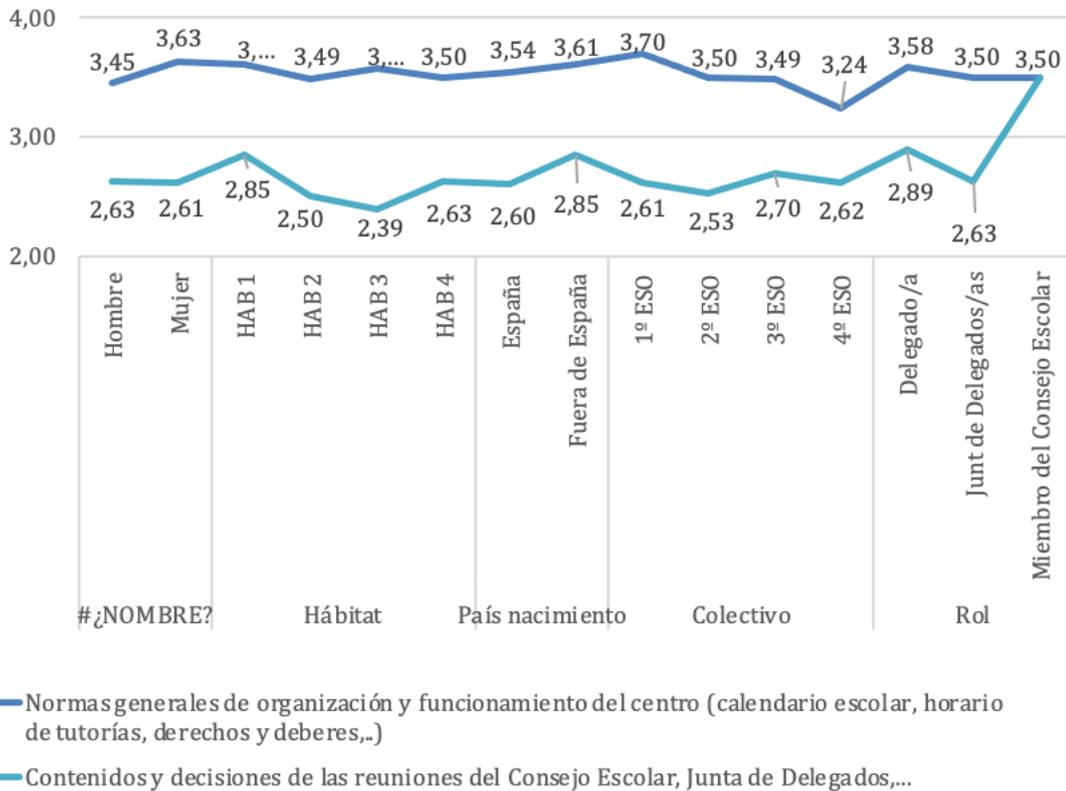
El diferente tratamiento que los centros realizan en la difusión de la información básica para la participación se aprecia de manera muy explícita en el alumnado. Frente a la relativa asiduidad con la que se comunican las normas de funcionamiento -calendarios, tutorías, derechos y deberes- y las metodologías docentes de aula, la difusión de los contenidos y decisiones alcanzadas en los órganos de participación -Consejo Escolar o Junta de delegados y delegadas- resulta bastante inusual.

Gráfica 8. Difusión de contenidos básicos para la participación por centros (escala 1 a 5)



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 9. Difusión entre el alumnado de contenidos básicos para la participación por los centros (escala 1 a 5)



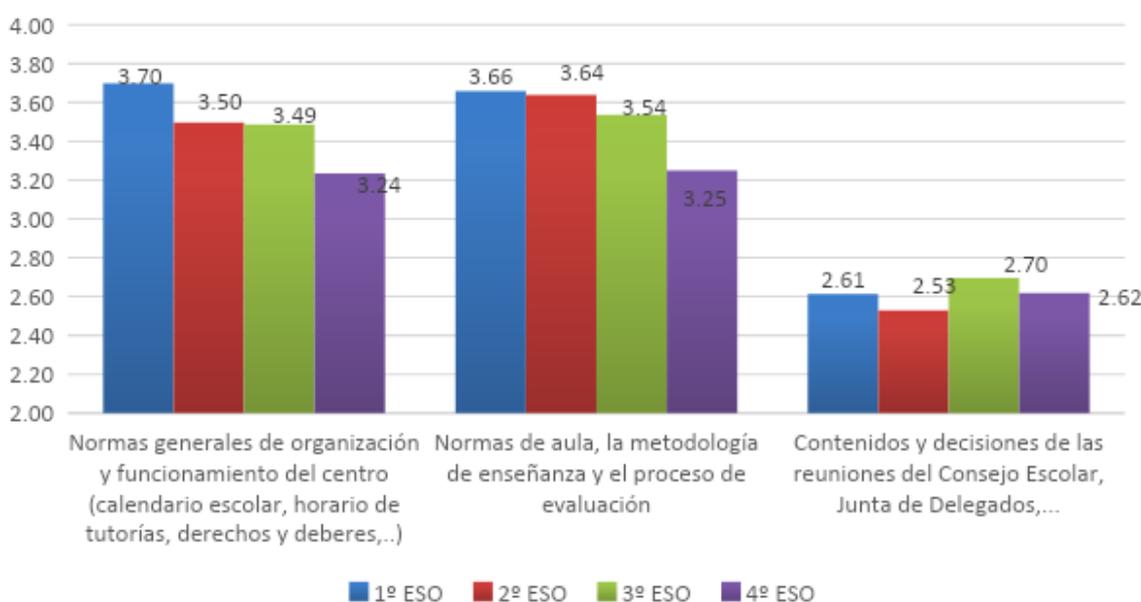
Fuente: Elaboración propia

El desconocimiento sobre lo que acontece en los Consejos Escolares es equiparable entre el alumnado masculino y femenino. Así mismo, el hecho de poseer algún tipo de discapacidad o haber nacido fuera de España no introducen ningún tipo de peculiaridad sobre la valoración general.

El hábitat tampoco resulta muy explicativo y solo revela diferencias de difusión respecto a lo tratado en los Consejos Escolares y estructuras participativas. En este aspecto, el alumnado de los pueblos con entidad media –hábitat 3– remarcan su menor contacto con los contenidos básicos para la participación, en especial frente al que señala el alumnado de las localidades más grandes de la región, donde se mejora algo.

Como se observa en la Gráfica 10, el curso académico del alumnado también resulta indiferente frente al desconocimiento sobre el trabajo que llevan a cabo los órganos de participación instaurados en los centros educativos. Las diferencias se focalizan respecto a las normas de funcionamiento, tanto a nivel de centro como de aula, revelando que la información recibida se vuelve más escasa a medida que se avanza académicamente de curso escolar. En este sentido, la difusión más frecuente que se lleva a cabo con el alumnado de 1er curso de ESO tiende a diluirse paulatinamente hasta volverse mucho más esporádica entre el alumnado de 4º curso.

Gráfica 10. Difusión del alumnado de contenidos básicos para la participación según curso de la ESO (escala 1 a 5)



Fuente: Elaboración propia

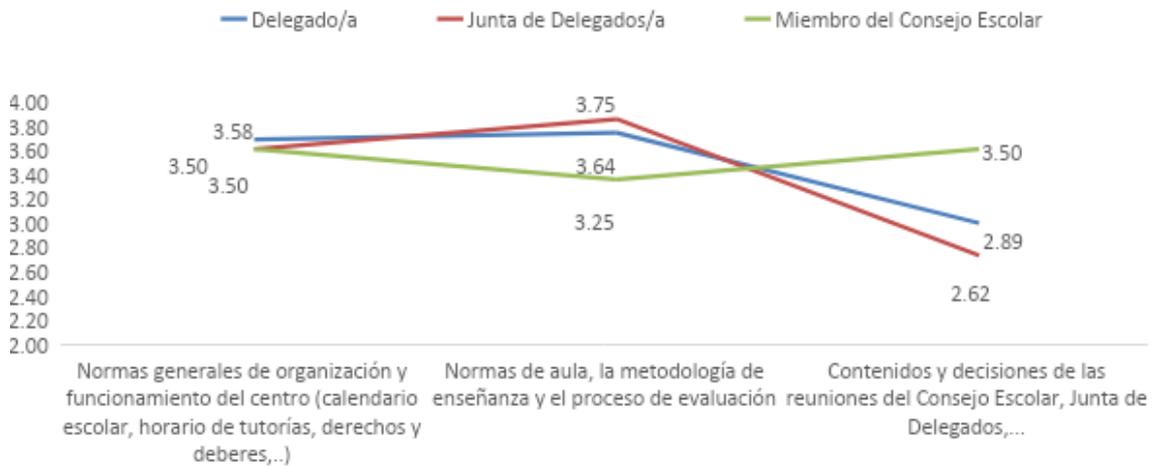
Entre las distintas tipologías de alumnado analizadas, aquel que forma parte de los Consejos Escolares es el que manifiesta las mayores divergencias frente al resto de compañeros y compañeras (ver Gráfica 11). El contacto más frecuente del alumnado representante con las estructuras participativas del centro se distancia mucho del que señala el conjunto del alumnado; por el contrario, tienden a quitar importancia sobre la información que se transmite en las aulas respecto a las normas de funcionamiento del grupo-clase o las metodologías docentes y de evaluación que regirán el proceso de transferencia-aprendizaje.

Por su parte, pertenecer a la Junta de delegados, no supone una mejora de la información que se recibe sobre estos tres ámbitos, tal y como podemos ver a continuación.

4. Implementación de las medidas que fomentan la participación

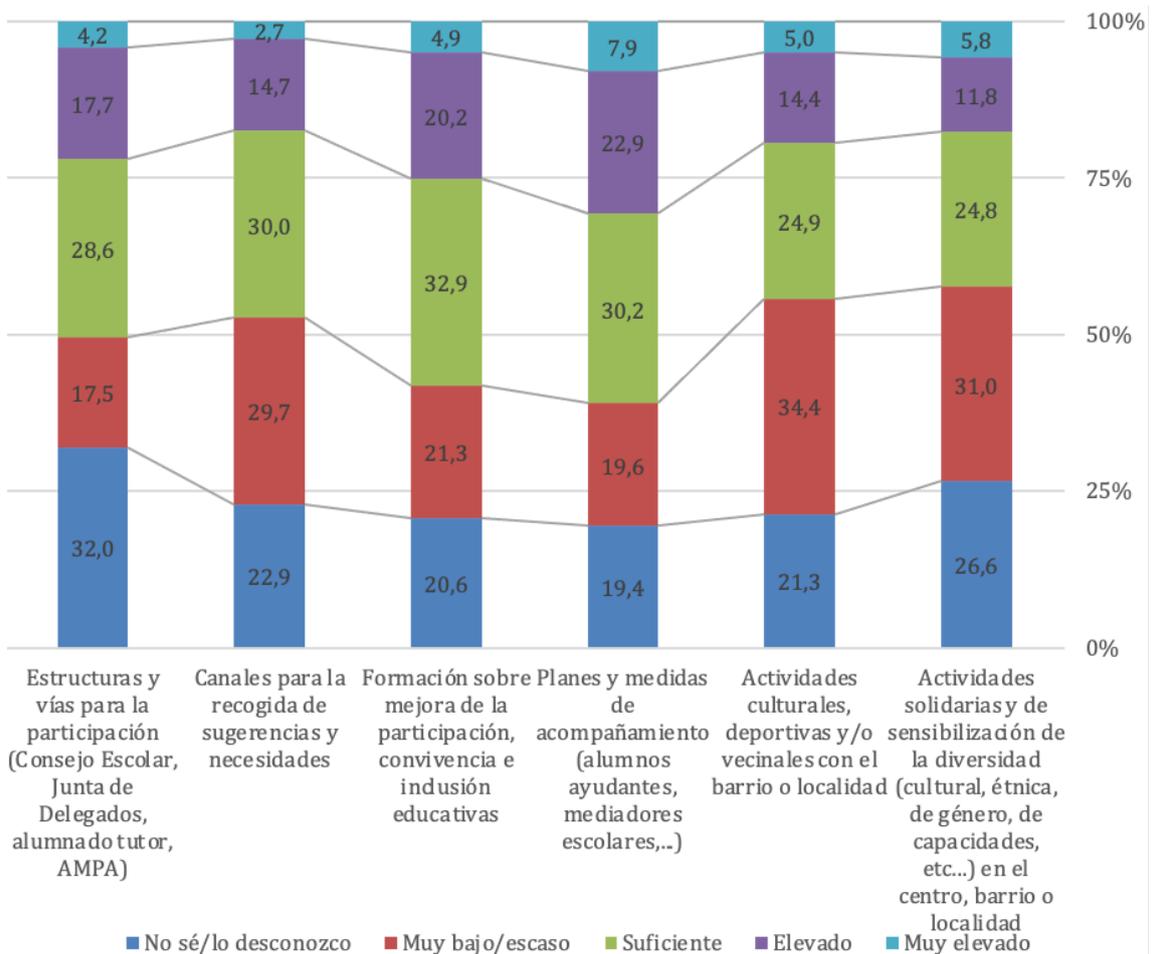
En la línea de los datos mostrados con anterioridad, la mitad del alumnado (un 49, 5%) afirma desconocer o tener un conocimiento muy escaso de las estructuras y las vías para la participación. Así mismo, se observa un gran desconocimiento, tanto de las actividades culturales (55,7 %), como de las

Gráfica 11. Difusión a la Representación del alumnado de contenidos básicos para la participación (escala 1 a 5)



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 12. Grado de implementación de herramientas para mejorar la participación, convivencia e inclusión en los centros de ESO. Alumnado (escala 1 a 5)



Fuente: Elaboración propia

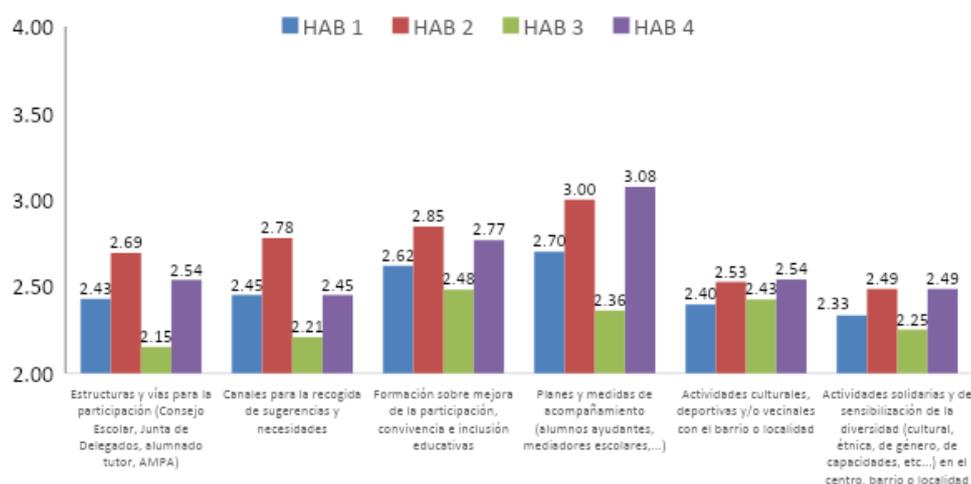
actividades solidarias y de sensibilización (57,6%). Además, 4 de cada 10 estudiantes desconocen o consideran insuficiente la implementación de programas y proyectos para la mejora de la participación, la convivencia y la inclusión. Tan sólo se puede apreciar un mayor conocimiento de las vías y recursos para la mediación, dado que 6 de cada 10 alumnos (61%) afirma saber de su existencia (ver Gráfica 12).

En función del sexo, las chicas parecen algo más informadas y encuentran mayor adecuación que sus compañeros en la implementación de planes, medidas de acompañamiento o

actuaciones formativas y de sensibilización sobre la diversidad.

Respecto al hábitat, el alumnado de las localidades más pequeñas –hábitat 4– las de mayor población –hábitat 2– identifica mayores herramientas a su disposición para mejorar la convivencia de sus centros. En contraposición, los pueblos intermedios y las grandes ciudades ofrecen menos oportunidades en este campo, sintiendo más inclinación hacia el desarrollo de planes de convivencia, de acompañamiento y de formación (ver Gráfica 13).

Gráfica 13. Grado de implementación de herramientas para mejorar la participación, convivencia e inclusión en los centros de ESO. Alumnado según Hábitat (escala 1 a 5)



Fuente: Elaboración propia

Otras variables como la condición de migrante o la diversidad funcional resultan menos explicativas para encontrar divergencias dentro del alumnado. Aun así, aquél con diversidad funcional realiza una importante defensa de la formación orientada a mejorar la participación, la convivencia y la inclusión educativa (Ver Gráfica 14).

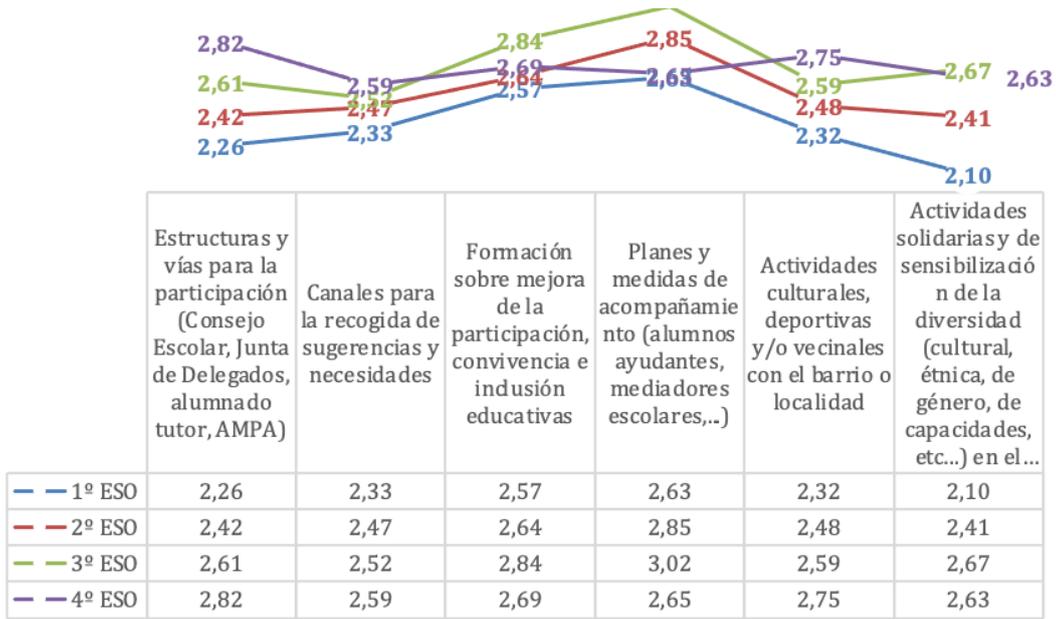
Por otra parte, la implementación de planes de convivencia y acompañamiento en los centros suele ser más reconocido por el alumnado de 3º y 4º curso de ESO. En el caso del alumnado de tercer curso, se acentúan los planes de convivencia en sus distintas modalidades y la formación asociada

a ellos, teniendo un elevado protagonismo en los programas de mediación y acompañamiento. Y, en el caso del alumnado de 4º curso, tienen mayor presencia en las estructuras participativas y en las actividades externas con el vecindario y la localidad.

Como contrapartida, y como se observa en la Gráfica 15, el alumnado de primer curso encuentra muy insuficientes los recursos y estructuras en dos ámbitos:

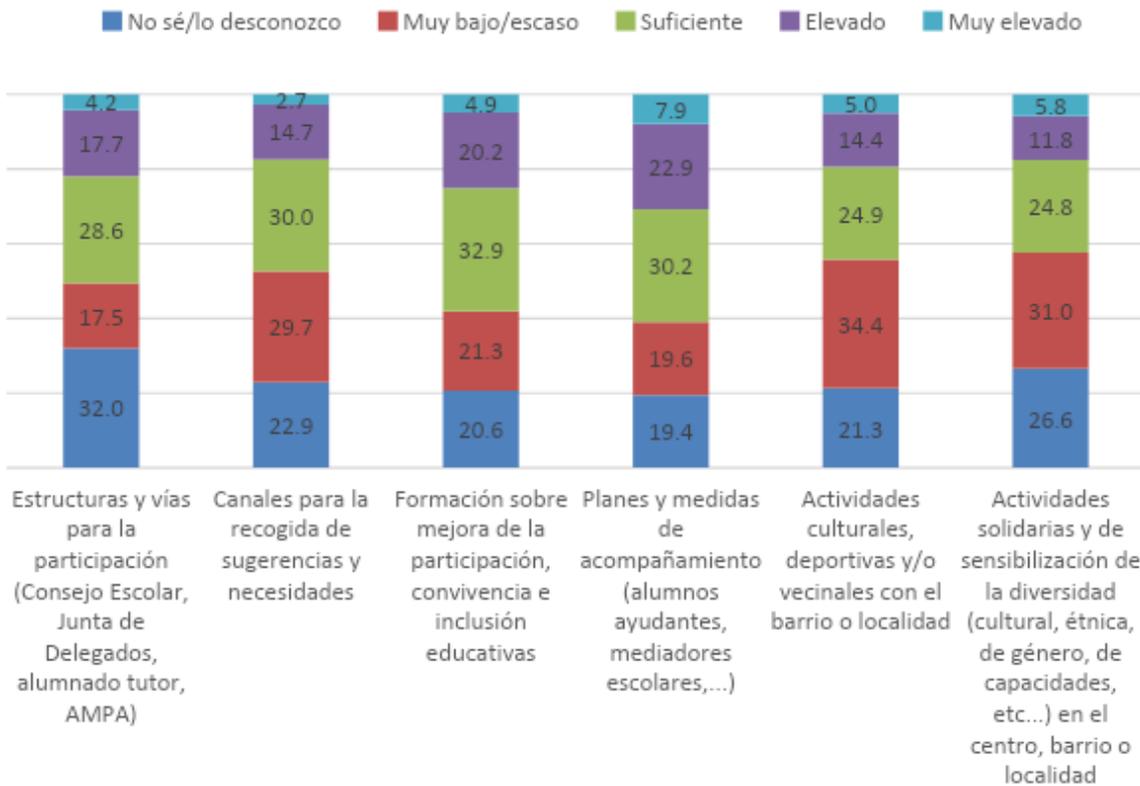
- la participación y la recogida de opiniones;
- y, las actuaciones solidarias y de sensibilización de la diversidad a nivel vecinal o local.

Gráfica 14. Grado de implementación de herramientas para mejorar la participación, convivencia e inclusión en los centros de ESO. Alumnado según Curso de ESO (escala 1 a 5)



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 15. Grado de implementación de herramientas para mejorar la participación, convivencia e inclusión en los centros de ESO. Representación del Alumnado (escala 1 a 5)



Fuente: Elaboración propia

Por último, la valoración del alumnado representante, en especial la conformada por los y las delegadas de clase y los y las integrantes de los Consejos Escolares, mantiene un mayor grado de acuerdo en lo relativo a la insuficiencia en los canales de recogida de información y de las actividades vecinales, pero también por su conformidad con los planes puestos en marcha y la formación que en materia de participación, convivencia e inclusión se está introduciendo.

La valoración del alumnado sobre las herramientas efectivamente implantadas en sus centros para la mejora de la convivencia y la inclusión pone de relieve el bajo conocimiento sobre los planes y herramientas que se despliegan en sus centros y el elevado formalismo que hace incómoda su participación y no se traduce en políticas participativas reales.

4. Discusión y conclusiones

El concepto de participación en el ámbito escolar es de uso recurrente y a menudo remite a contenidos y apreciaciones muy variadas (Brito, 2000), con una alta carga de ambigüedad y sin traducciones claras en las prácticas académicas y organizativas de los centros educativos. Como señalan Melero et al., (2021), el carácter poliédrico de la participación nos permite reconocer una variedad de acepciones del término (Fernández de los Ríos, 2021). Tal y como podemos ver en nuestro estudio, se evidencian percepciones distintas en torno al concepto de participación entre el estudiantado y el personal docente. El profesorado percibe de forma más clara la participación en relación con la responsabilidad, la diversidad y la convivencia; y, por otro lado, el alumnado otorga mucha menor puntuación a estos aspectos. Constatándose así, una ruptura entre los modos en que los diferentes colectivos identifican la participación educativa. Una ruptura que podría relacionarse con una manera de entender el trabajo en las escuelas de forma jerárquica, donde la participación se desarrolla bajo un excesivo y exclusivo control de los adultos, en especial de los docentes, y donde el alumnado tiene un papel pasivo (Martínez Rodríguez, 2005; Rudduck y Frutter, 2007; Fielding y Bragg, 2003; Fielding, 2011). Por lo que podríamos decir que, estas diferencias y rupturas nos convocan a construir espacios educativos de diálogo, donde los distintos miembros de la comunidad educativa puedan poner en común sus posturas, empleando el debate como vía fundamental para el fomento de la participación, construyendo espacios educativos que pivoten alrededor de la palabra y el encuentro (Bernardos, Martínez y Solbes, 2020).

Donde la vinculación y la necesidad de construir una cultura conjunta se torne fundamental.

Debemos ser conscientes que la asistencia al instituto no comporta para el alumnado saber participar ni conocer los órganos de participación. A participar se aprende participando y consiste en una praxis que es necesario aprender (Barranco, Morales y Marí, 2022). En este sentido, los institutos de enseñanza secundaria se devienen en un lugar privilegiado para experimentar la participación (Bär, Escofet y Payá, 2022; Esteban et al., 2022; Novella et al., 2022). Lo que nos invita, en palabras de Dewey (1998), al “reajuste flexible de las instituciones” reabriendo el debate permanente sobre la adecuación de las estructuras institucionales y los mecanismos de participación de los individuos a los ideales de una sociedad democrática. Promoviendo espacios y tiempos para la participación real, permitiendo al alumnado ser reconocidos como sujeto de derecho y miembros de una comunidad (Llena et al., 2022; Ten Dam, 2020). Evitando que el alumnado quede instalado en su rol pasivo, concebido como un sujeto que necesita cuidados (Gimeno, 2003; Jociles et al., 2011).

En este marco, la participación de la comunidad educativa, en general, y del alumnado, en particular, en tanto aprendizaje de ciudadanía supone, no tanto identificar y aprender unos contenidos concretos, como una experiencia de reflexión y praxis en el cotidiano de los centros educativos.

Como señala Simó (2019), si los centros educativos buscan promover la democracia, se torna necesario brindar oportunidades, en este caso al alumnado, para aprender qué significa esta forma de vivir y cómo puede ser guiada. Porque hablar de centros democráticos y participativos significa ser capaces de identificar y conocer los espacios de práctica democrática que promueven los centros, determinar su alcance y profundizar en su desarrollo.

La participación entendida como derecho universal está en el corazón de un modelo de escuela inclusiva (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Sin embargo, la realidad de los datos obtenidos en este estudio nos muestra que a pesar de que el alumnado señala poseer suficientes conocimientos básicos para poder participar, desconoce las estructuras formales de participación existentes en los centros educativos. Este desconocimiento nos indica la necesidad de formar al alumnado para potenciar y posibilitar su participación real en los centros de enseñanza secundaria obligatoria, dado que el estudio muestra un volumen importante de alumnado sin voz. Existe mucho alumnado que carece de la oportunidad de participar y experimentar que

es tenido en cuenta y es un reto de la escuela y de los docentes generar espacios donde la palabra de todos los miembros de la comunidad educativa sea tomada en cuenta. Evitando, como señalan Arnot (2006) y Torres (2000), que los propios órganos de participación se constituyan como instrumentos de perpetuación de los poderes ya existentes en la institución educativa. Ya que como hemos podido analizar, la voz del alumnado que participa de los órganos institucionalizados de participación suele prevalecer y eclipsar otras voces del alumnado, algo que ya advertían los estudios realizados por Arnot y Reay (2007).

Tal y como indican Susinos y Ceballos (2012), debemos plantearnos si son los alumnos los que

no pueden o quieren participar o son los adultos (el personal docente) quienes han construido un modelo de escuela que imposibilita la participación. Un modelo donde las estructuras y las normas existentes se erigen como barreras que impiden que el alumnado ocupe ese lugar protagónico que requieren las escuelas democráticas y participativas.

El proyecto en el cual se inscribe - *Estudio sobre participación, convivencia e inclusión en la ESO en Castilla-La Mancha* (Referencia SBPLY/19/180501/000345)- ha sido financiado por Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Contribuciones

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1
Búsqueda documental	Autor 1 y 2
Recogida de datos	Autor 1 y 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, 2 y 3
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, 2 y 3

Financiación

El proyecto en el cual se inscribe - *Estudio sobre participación, convivencia e inclusión en la ESO en Castilla-La Mancha* (Referencia SBPLY/19/180501/000345)- ha sido financiado por Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Declaración de conflicto de intereses

Las personas autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Notas

- ¹ Hábitat 1: Poblaciones con >50.000 habitantes.
 Hábitat 2: Poblaciones con 25.000-50.000 habitantes
 Hábitat 3: Poblaciones con 10-25.000 habitantes
 Hábitat 4: Poblaciones con <10.000 habitantes

Referencias bibliográficas

- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. SEP-Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Apple, M. y Beane, J. (comp.) (1997) *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arnot, M. (2006). Gender voices in the classroom. En C. Skelton, B. Francis y L. Smulyan, *The Sage Handbook of Gender and Education* (407-421). Sage.
- Arnot, M. y Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, Inequality and Pupil Consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28 (3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/01596300701458814>
- Bär, B., Escofet, A. y Payá, M. (2023). La participación en el entorno local a través del aprendizaje-servicio en la adolescencia: ejercicio y construcción de ciudadanía. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 159-175. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.9689>
- Barranco, R. (2021). Escuela, Familia y Comunidad. En R. Marí, y R. Barranco (Coords). *La participación educativa en os centros de secundaria. Conceptos, procedimientos y materiales*. (61-70). Graó.
- Barranco, R.; Morales, S. y Marí, R. M. (2022). La participación como herramienta educativa para la inclusión, la convivencia y el éxito educativo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(11), 1-4. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialIII.4668>
- Bretones, E. y Soto, P. (2023). La participación de las familias gitanas en las instituciones educativas: El Servicio de Promoción Socioeducativa del pueblo gitano. *Revista de Estilos De Aprendizaje*, 15(11), 92-102. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialIII.4649>
- Bemak, F. y Cornely, L. (2002). The SAFI model as a critical link between marginalized families and schools: A literature review and strategies for school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 80(3), 322-331. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00197.x>
- Bernardos, A.; Martínez, I. y Solbes, I. (2020). Vínculos y comunidad: introducción de la ética del cuidado en educación a través de estructuras participativas. *Revista de Diversidades e Educacao*, 8, 195-212. <https://doi.org/10.14295/dev.8iEspeciam.9707>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield publishers.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.
- Bragg, S. (2007). «Student voice» and governmentality: the production of enterprising subjects? *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 343-358. <https://doi.org/10.1080/01596300701458905>
- Bruto, J. M. (2000). *Clima escolar, participación, motivación y profesorado*. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Trabajo inédito de investigación.
- Comisión Europea, Dirección General de Justicia y Consumidores. (2015). *Evaluation of legislation, policy and practice of child participation in the EU: research summary*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2838/088530>
- Collet, J. y Grinberg, S. (Eds.) (2022). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas en América Latina y España*. Morata.
- Cruz, I. S., Siles, G. y Vreecer, N. (2011). Invest for the Long Term or Attend to Immediate Needs? Schools and the Employment of Less Educated Youths and Adults. *European Journal of Education*, 46(2), 197208. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01475.x>
- Delval, J. (2013). *La escuela para el siglo XXI*. Sinéctica, 40.
- Deslandes, R. (2004). *Observatoire International de la Réussite Scolaire*. Université de Laval.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Morata.
- Esteban, M. B., Novella, A. y Martínez, M. (2022). Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence. *Foro de Educación*, 20(1), 134-157. <https://doi.org/10.14516/fde.929>
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Fan, X., y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22. <https://www.jstor.org/stable/23358867>
- Fanfani, E. T. (2011). Dimensiones y condiciones de la participación. Algunas notas para la reflexión. *Páginas de Educación*, 4(1), 119-136.
- Fernández de los Ríos, J. A. (2021). *La cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Feu, J. y Torrent, A. (2018). Democracia y participación. La voz (silenciada) de los alumnos. *Voces de la Educación*, 43-51.
- Feito, R. y López Ruiz, J. I. (2010). *Construyendo escuelas democráticas*. Hipatia.

- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 31-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147003>
- Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as Researchers. Making a Difference*. Pearson.
- Fletcher, A. (2017). *Student Voice Revolution: The Meaningful Student Involvement Handbook*. Common Action Publishing.
- Flutter, J. (2006). This place could help you learn: student participation in creating better school environments. *Educational Review*, 58(2), 183-193. <https://doi.org/10.1080/00131910600584116>
- García Pérez, F. F y De Alba, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, (9), 243-258. <http://hdl.handle.net/11441/16332>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (2009). *Análisis multivariante*. Pearson.
- Henderson, A. T. y Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Annual Synthesis, 2002. National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences.
- Jociles, M. J., Franzé A. y Poveda, D. (Coords.). (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. La Catarata.
- Jurado, C. (2009). La participación educativa del alumnado. *Innovación y experiencias educativas*, 23.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.003>
- Llena, A., Núñez, H. y Fabra, N. (2022). Rompiendo muros. Participación y corresponsabilidad en la educación para la ciudadanía global. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(11), 34-45. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialIII.4585>
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Morata.
- Martínez, M., Esteban, M. B. y Oraisón, M. (2023). Educación, esferas de participación y ciudadanía. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 11-25. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.100507>
- McMahon, B. y Portelli, J. (2004) Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 1, 59-76.
- Melero, H. S., Sánchez Lissen, E., Esteban, M. B. y Martínez, M. (2021). Infancia, adolescencia y participación ciudadana en los municipios. La mirada de figuras técnicas y cargos electos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 47-60. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.03
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2015). *Las relaciones entre la familia y la escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2003). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Seix Barral.
- Morin, E. (2004). *Pour entrer dans le XXI siècle. (1981/2004)*. Éditions du Seuil.
- Nieto, J. M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-26.
- Novella, A.; Crespo, F. y Pose, H. (2022). Between Professionals for the Inclusion of Children in Citizen Participation: A Formative Experience. *Social Inclusion*, 10(2), 19-31. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5018>
- Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education: Findings and suggestions from the follow Through Program. *The Elementary School Journal*, 91(3) 221-231.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1),15-29.
- Pérez Galván, L. M. y Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22, 72, 179-207.
- Porlán, R. y De Alba, N. (2012). La escuela que queremos. *Investigación en la escuela*, 77, 5-12.
- Puig, J. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Puig, M., Martín, X., Escardíbul, S. y Novella, A. M. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuesta de actividades*. Graó.
- Rodríguez, M. (2008). Asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-15.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Morata.
- Simó Gil, N. (2019). Avanzar en el compromiso con la democracia en los centros educativos. En I. Carrillo, N. Simó Gil, y J. Soler (eds.) *Aprender a participar en los centros de secundaria: El compromiso con la democracia de los centros educativos* (9-15). Universitat de Barcelona.
- Simó Gil, N. y Feu, J. (2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible? *Voces De La educación*, 3-10.

- Susinos, T. (2019). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumno para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23. <http://hdl.handle.net/10902/25216>
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. <http://hdl.handle.net/11162/95224>
- Susinos, T., Ceballos, N., Saiz, A., y Ruiz, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49(3), 57-78. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11404
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25, 1), 15-30. <http://hdl.handle.net/10902/25217>
- Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., Van der Veen, I., y Van Goethem, A. (2020). What Do Adolescents Know about Citizenship? Measuring Student's Knowledge of the Social and Political Aspects of Citizenship. *Social Sciences*, 9(12), 234. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci9120234>
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, 68, 11-24.
- Torres, A., Álvarez, N. y Obando, M. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: Su abordaje socio pedagógico. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 151-172.
- Tort, A. (2019). La participación del alumnado en centros democráticos de educación secundaria. *Voces de la educación*, 52-60.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Barranco, R., Bretones, E. y Morales, S. (2024). La participación del alumnado de los centros de educación secundaria obligatoria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 29-49. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.02

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Rut Barranco. Universitat Oberta de Catalunya. Rambla Poblenou, 156. C.P. 08018 Barcelona. E-mail: rut.barranco@gmail.com

Eva Bretones. Universitat Oberta de Catalunya. Rambla Poblenou, 156. C.P.08018 Barcelona. E-mail: ebretones@uoc.edu

Sonia Morales. Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información. Av. Real Fábrica de Sedas s/n. C.P. 45600, Talavera de la Reina (Toledo). E-mail: sonia.morales@uclm.es

PERFIL ACADÉMICO

RUT BARRANCO

<https://orcid.org/0000-0002-1888-433X>

Educadora social, Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía. Diplomada en Magisterio en las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Diploma de Estudios Avanzados en Educación y Cambio Social, y Máster en Antropología Aplicada. Actualmente compagina su trabajo como orientadora y directora en un centro de Educación de Personas Adultas con las labores de docencia e investigación en la universidad. Trabajó como profesora asociada en el Grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina, en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) y actualmente es profesora consultora en varias asignaturas del Grado de Educación Social en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Es miembro del Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (GIES) de la UCLM y sus líneas de investigación son la participación social y ciudadana, y la educación social y escuela.

EVA BRETONES

<https://orcid.org/0000-0002-6518-1266>

Licenciada en Pedagogía y Máster en Investigación Básica y Aplicada en Antropología. Es Doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona y se ha especializado en temas de participación, diversidad cultural y minorías étnicas. En su trayectoria profesional ha compaginado el acompañamiento educativo a adolescentes y jóvenes con dificultades de participación sociocomunitaria con la docencia en la universidad. Fue profesora asociada en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB hasta el año 2009. Actualmente es profesora en los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya. Es miembro del Grupo de Investigación en Antropología Fundamental y Orientada (GRAFO) de la UAB; del grupo de investigación Laboratorio de Educación Social (LES) de la UOC; y del grupo de Antropología y Educación del Instituto Catalán de Antropología (ICA). Codirige la serie editorial «Educación social» de la Editorial UOC.

SONIA MORALES

<https://orcid.org/0000-0003-0797-4679>

Doctora en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Docente e investigadora en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Social del Departamento de Pedagogía en la Universidad de Castilla La-Mancha. Ha participado en publicaciones y proyectos de investigación relacionados con la participación y la inclusión social con colectivos vulnerables. Actualmente, es directora del Aula de inclusión e Innovación Social en la UCLM, directora del grupo de investigación en Educación y Sociedad (GIES) y Vicedecana de Profesorado, Calidad y Sostenibilidad en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina.

**La investigación como escenario de participación infantil:
percepciones y propuestas de acción comunitaria**
**Research as a scenario for child participation: perceptions and proposals
for community action**
**Pesquisa como cenário de participação infantil: percepções e propostas
para ação comunitária**

Xabier RIÁDIGOS-COUSO y Aida LORENZO-CAMPOS
Universidade de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 20.VIII.2023
Fecha de revisión: 21.X.2023
Fecha de aceptación: 14.XI.2023

PALABRAS CLAVE:

Investigación acción;
evaluación;
participación;
infancia y
adolescencia;
agentes educativos.

RESUMEN: La participación de niñas, niños y adolescentes en la diversidad de espacios sociocomunitarios y en la vida política es uno de los desafíos colectivos más relevantes que tienen las sociedades democráticas. En este contexto, los agentes educativos presentes en las comunidades –y, con especial atención, la academia, la escuela y el municipio– son relevantes en la construcción colectiva y colaborativa de acciones participadas con el fin de incluir a la ciudadanía más joven. Este artículo presenta un estudio de carácter descriptivo y evaluativo llevado a cabo en el municipio de Teo (A Coruña). Los objetivos consistían en analizar la valoración de la tercera fase del proyecto de investigación-acción “CON_LecerTeo: explorando nuestros tiempos de ocio”, así como examinar acciones comunitarias a desarrollar en el corto y medio plazo. La metodología mixta utilizada permitió la recogida de datos a través de una encuesta dirigida al alumnado de los centros públicos escolares (N=280). Dicha información se completó con 5 entrevistas en profundidad dirigidas a niñas, niños y adolescentes del consejo local de participación y al equipo directivo de los centros educativos que participan en la investigación. Se realizaron análisis descriptivos sobre los datos cuantitativos, así como análisis de contenido para los datos cualitativos. Los principales resultados revelan la pertinencia y relevancia del proyecto, poniendo en valor el proceso participativo generado y la exposición itinerante como resultado de la actividad desarrollada en el curso 2022/2023. Además, se evidenció la necesidad de trabajar la corresponsabilidad en el municipio, asegurando la implicación de todos los agentes educativos para avanzar en la participación infantil y adolescente.

CONTACTO CON LOS AUTORES

Xabier Riádigos Couso: Dpto. de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación-Campus Vida, despacho n.º 33, C.P. 15782, Universidade de Santiago de Compostela. E-mail: javierriadigos.couso@usc.es

KEYWORDS: Action research; evaluation; participation; childhood and adolescence; educational agents.	ABSTRACT: The participation of children and adolescents in a variety of social and community spaces, as well as in political life, is one of the most relevant collective challenges facing democratic societies. In this context, educational stakeholders present in communities—especially university, schools, and municipalities—play a crucial role in the collective and collaborative development of participatory initiatives aimed at including younger citizens. This article presents a descriptive and evaluative study conducted in the municipality of Teo (A Coruña). The objectives were to analyze the evaluation of the third phase of the research-action project “CON_LecerTeo: exploring our leisure times,” as well as to examine community actions to be implemented in the short and medium term. The mixed methodology employed allowed for data collection through a survey directed at students in public schools (N=280). This information was complemented by 5 in-depth interviews conducted with children and adolescents from the Local Participation Council and the management team of the educational institutions participating in the research. Descriptive analyses were performed on quantitative data, along with content analysis for qualitative data. The main results reveal the relevance and significance of the project, emphasizing the participatory process generated and the traveling exhibition as outcomes of the activity carried out in the 2022/2023 academic year. Additionally, the need to address shared responsibility in the municipality was evident, ensuring the engagement of all educational stakeholders to advance child and adolescent participation.
PALAVRAS-CHAVE: Investigação-ação; avaliação; participação; infância e adolescência; agentes educacionais.	RESUMO: A participação da infância e adolescência em espaços sociocomunitários e na vida política é um dos desafios coletivos mais relevantes enfrentados pelas sociedades democráticas. Neste contexto, os agentes educacionais presentes nas comunidades — e, com especial atenção, a universidade, a escola e o município — desempenham um papel relevante na construção coletiva e colaborativa de ações participativas com o objetivo de incluir a cidadania mais jovem. Este artigo apresenta um estudo de caráter descritivo e avaliativo realizado no município de Teo (A Coruña). Os objetivos consistiam em analisar a avaliação da terceira fase do projeto de pesquisa-ação “CON_LecerTeo: explorando os nossos tempos de lazer”, bem como examinar ações comunitárias a desenvolver a curto e médio prazo. A metodologia mista utilizada permitiu a recolha de dados através de um inquérito dirigido aos estudantes das escolas públicas (N=280). Essa informação foi complementada com 5 entrevistas em profundidade dirigidas a rapazes e raparigas do Conselho Local de Participação e às equipas de gestão das escolas que participam na pesquisa. Foram realizadas análises descritivas sobre os dados quantitativos, assim como análises de conteúdo para os dados qualitativos. Os principais resultados revelam a pertinência e relevância do projeto, destacando o processo participativo gerado e a exposição itinerante como resultado da atividade realizada no ano letivo de 2022/2023. Além disso, evidenciou-se a necessidade de promover a corresponsabilidade no município, assegurando o envolvimento de todos os agentes educacionais para avançar na participação das crianças e adolescentes.

Introducción

En los últimos años son numerosas las voces, estudios e iniciativas que reivindican la participación ciudadana de niñas, niños y adolescentes (Council of Europe, 2022; Cussiánovich y Márquez, 2002; Lansdown, 2005; Liebel, 2018; Riádigos y Gradaílle, 2023; Save the Children, 2020; Shier, 2021; UNICEF, 2019a; entre otros); y lo hacen atendiendo a los principios de equidad, inclusión, justicia e igualdad que deben estar presentes en aquellas sociedades verdaderamente democráticas. Pero también desde el principio de corresponsabilidad, con el fin de abordar —de acuerdo con Novella y Sabariego (2023)— uno de los desafíos colectivos más relevantes que tienen las sociedades: la participación de la ciudadanía joven en la diversidad de espacios socioeducativos y la vida política.

Para ello, es necesario posibilitar y potenciar espacios, momentos o estrategias del ser y hacer participativo. Esto se debe al hecho de que a participar se aprende participando (Plataforma

de la Infancia, 2015); al tiempo que educar en y para la participación implica una tarea pedagógica y social a la que están llamados los agentes presentes en los diferentes contextos socioeducativos y niveles territoriales (local, regional, nacional o internacional). De entre ellos, destacan la academia, el municipio y la escuela por compartir entre sus quehaceres cotidianos la transversalidad de la educación y el fomento de la cultura democrática, para generar y formar ciudadanía responsable, activa e inclusiva desde la infancia (Graziella y Rivera, 2018).

En este sentido, la universidad, como institución de referencia en la generación de conocimiento y por su corresponsabilidad a la hora de avanzar en investigaciones más inclusivas y participativas con las infancias, debería ser un ejemplo de este cambio de paradigma investigador. Un cambio que permita crear nuevos escenarios donde niñas, niños y adolescentes (NNA en adelante) pueden y deben ejercer su participación, mediante la inclusión de sus voces y acciones en los proyectos

de investigación sobre los temas que les afectan e implican (Esteban *et al.*, 2020). Además, supone colocar a NNA como sujetos investigadores, reconocer su ciudadanía activa y su agencia en la construcción de conocimiento para transformar sus/nuestras realidades (Edmonds, 2019; Gallacher y Gallagher, 2008).

Por otro lado, los municipios representan un elemento central en la promoción y valoración de la participación de NNA, tanto por sus responsabilidades como por sus condicionantes para ejercer una buena co-gobernanza (UNICEF-España, 2022). Entre sus potenciales características destacan la proximidad con la ciudadanía que los habitan y dan vida, y la gestión de las políticas locales desde enfoques que consideren los derechos de la infancia. En esta línea, las administraciones públicas están mostrando mayor interés en educar en la participación a sus habitantes más jóvenes, incluyéndoles en las agendas políticas (Pose y Romero, 2021). Un ejemplo del creciente interés es la creación de estructuras orgánicas de participación infantil y adolescente vinculadas a iniciativas como *Ciudades Amigas de la Infancia* de UNICEF-España (Casanovas, 2023), o la propuesta *La Ciudad de los Niños* liderada por Tonucci (1997).

Por último, los centros educativos son otro elemento indispensable en la construcción de ciudadanía activa y participativa, ya sea por su responsabilidad en la promoción de una cultura democrática y generadora de ciudadanía o por ser un contexto propicio para educar en, para y desde la participación en el día a día de la vida escolar y comunitaria (Castro y Renés, 2019; Simó, 2019; UNICEF-Comité Español, 2018). Con todo, diversos estudios han resaltado que la participación en los centros escolares todavía constituye un desafío educativo, alimentado por una serie de factores limitantes: la falta de tiempo y espacios, la incompatibilidad horaria, la inexperiencia para generar procesos participativos o la necesidad de un marco de referencia para posibilitarlos, o la carencia de una cultura participativa e inclusiva en la toma de decisiones de los centros (Barranco *et al.*, 2022; Esteban y Novella, 2020; Ochoa-Cervantes, 2020).

En síntesis, apostar por una cultura participativa inclusiva conlleva que las partes implicadas caminen de manera conjunta y colaborativa. No obstante, el logro de estos objetivos implica reconocer la condición de NNA como sujetos con derechos y agencia para —entre otros aspectos— considerar como válidas “sus construcciones, actuaciones e interpretaciones del conocimiento y la experiencia” (Skelton, 2008, p. 26). Por tanto, parece necesario la promoción y el acompañamiento de iniciativas,

experiencias y metodologías participativas que potencien la acción comunitaria entre los agentes socioeducativos y NNA (Formoso *et al.*, 2023), con el propósito de favorecer la construcción de una identidad ciudadana participativa y comprometida con la justicia social y democrática en sus comunidades (Llena y Novella, 2018; Úcar y Llena, 2006).

1. Con_lecerteo: un proyecto de investigación-acción participativa en comunidad

La investigación-acción participativa (IAP en adelante), en sus diferentes conceptualizaciones (Kemmis y McTaggart, 2000; Fals-Borda, 2000; Freire, 2005), se coloca entre los nuevos enfoques epistemológicos y metodológicos que asientan el análisis crítico en la participación activa de la comunidad y así incentivar las transformaciones y cambios sociales (Folgueiras y Sabariego, 2018). La apuesta por estas formas de entender, (re)conocer, (re)pensar y hacer comunidades-sociedades con todos sus agentes, se evidencia en el aumento de propuestas de IAP con las infancias y adolescencias (Eckhoff, 2019; Folgueiras y Sabariego, 2015; Igelmo y González, 2020; Lang y Shelley, 2021; Marí *et al.*, 2021; Martin y Buckley, 2020).

Este renovado proceso metodológico en el que convergen investigación, reflexión y acción participada comporta una espiral o serie de ciclos-fases que se retroalimentan (Figura 1). Dentro de estas fases, de acuerdo con Martí (2000), se encuentra un elemento clave que es evaluar las acciones realizadas para dar paso a otro ciclo de diagnóstico que se concreta en nuevos objetivos. En esta fase de evaluación es donde se sitúa el presente trabajo, motivado por el equipo de investigación (SEPA-interea) y la implicación de diferentes agentes socioeducativos en el proyecto “CON_LecerTeo: explorando nuestros tiempos de ocio”. El proyecto se puso en marcha en el municipio de Teo² (A Coruña) en el curso 2020/2021.

El convenio, firmado entre la Universidad de Santiago de Compostela y el Ayuntamiento de Teo, permite la colaboración entre el grupo de investigación SEPA-interea y el Foro de Participación Infantil y Adolescente (FoPIA) del municipio. El proyecto surge de la necesidad de investigar las prácticas y los tiempos de ocio (personal, familiar y comunitario) con las infancias y sus iguales, con el fin de reflexionar hacia dónde se orientan y, de este modo, actuar a través del diseño de propuestas de mejora para el conjunto de los agentes sociales implicados (familias, escuelas, administraciones, etc.).



Figura 1. Espiral de ciclos-fases de la investigación-acción participativa.
Fuente: Adaptado de Martí (2000). Elaboración propia.

Las acciones implementadas se agrupan en tres fases (Figura 2). En la primera, se diseñó y administró un cuestionario relativo a los tiempos de ocio de las infancias en colaboración con los niños y niñas del FoPIA (Formoso *et al.*, 2023); la segunda, se centró en el análisis y la reflexión de

los datos con los miembros del FoPIA mediante dinámicas grupales para la generación de propuestas de acción; y en la tercera y actual fase, se socializaron los resultados a la ciudadanía de Teo mediante una exposición itinerante.

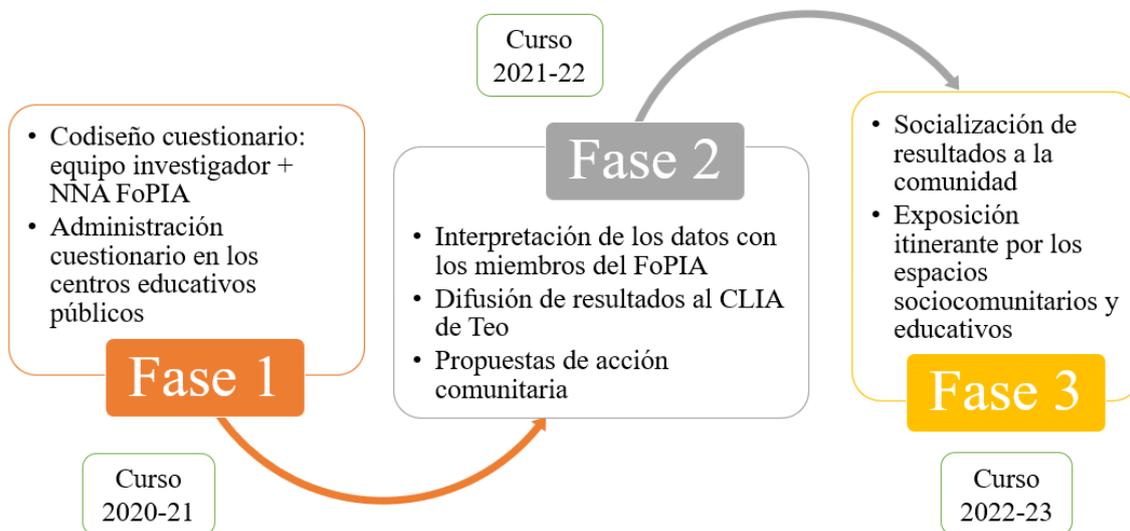


Figura 2. Fases de la investigación-acción participativa CON_LecerTeo.

La elaboración de la exposición itinerante se fijó con el objetivo de rotarla por los distintos espacios sociocomunitarios y educativos del municipio. Para su construcción, se desarrollaron tres sesiones de trabajo colaborativo en las que se elaboraron los elementos que conformaron la exposición –a modo de línea de tiempo–,

recogiendo las fases y acciones realizadas en los tres años de CON_LecerTeo. Los diferentes elementos fueron diseñados y elaborados por las y los NNA del consejo infantil utilizando –en lo posible– materiales reciclados, tal y como se puede apreciar en la Figura 3. En los casos que resultó factible, fueron ellas y ellos quienes presentaron

la exposición en los respectivos centros escolares; excepto cuando no fue posible, siendo los

miembros del equipo investigador quienes se encargaron de dinamizar la presentación.



Figura 3. Exposición itinerante situada en un centro educativo de Teo.

Dando continuidad a los principios de la IAP (Kemmis y McTaggart, 2000; Fals-Borda, 2000), junto a los espacios de acción mencionados, se crearon momentos de y para la reflexión crítica con las chicas y los chicos del FoPIA. Las reflexiones giraron en torno a los datos del cuestionario y la evaluación del proceso participativo suscitado, así como a la importancia de compartir y difundir el conocimiento generado —transferencia social (Caride, 2020)— al resto de sus iguales y personas adultas del territorio.

2. Objetivos

Así pues, desde la perspectiva de la IAP, los objetivos propuestos en el marco de este artículo son:

1. Analizar las valoraciones de los agentes implicados en la tercera fase del proyecto CON_LecerTeo, en este caso de NNA y los centros educativos públicos del municipio.
2. Explorar acciones comunitarias a desarrollar en el curso académico 2023-2024 y cuarta fase del proyecto CON_LecerTeo.

3. Metodología

La metodología de la investigación se abordó desde un diseño mixto de corte descriptivo y evaluativo (Caride y Fraguera, 2015; De Lara y Ballesteros, 2007; Sabariego y Bisquerra, 2019; Stake, 2006), empleando la técnica de encuesta en su doble versión: cuestionario y entrevista en profundidad —en dos modalidades: individual y grupal—. La conjugación de ambos métodos se hace con la finalidad de explorar las percepciones de dos de

los agentes implicados (informantes clave) en el desarrollo del proyecto de investigación-acción-participativa CON_LecerTeo: 1) las niñas, niños y adolescentes, y 2) los centros educativos.

3.1. Participantes

La muestra total del alumnado que ha participado en la realización del estudio ha sido de N=280, resultado de la aplicación del cuestionario administrado a chicas y chicos de 5º y 6º de Educación Primaria de tres centros públicos del municipio. Del total de la muestra, el 60,9 % eran chicas y el 36,6 % chicos. La edad media del alumnado fue de 11 años exactos (DT= .72); siendo aproximadamente la mitad de la muestra, mientras que la otra mitad se situó, fundamentalmente, entre los 10 y los 12 años.

Las entrevistas individuales se realizaron a 2 directores y 2 orientadoras de centro (4), con una antigüedad en el puesto que iba de los 3 a los 16 años. Mientras, la entrevista grupal respondía al colectivo clave en el desarrollo de CON_LecerTeo: NNA del consejo de participación infantil y adolescente (FoPIA) de Teo; y en ella participaron de manera voluntaria 5 miembros del FoPIA que llevaban un año en el proyecto, con edades comprendidas entre los 11 y 13 años, siendo cuatro mujeres y una de las personas no se identificó con ningún género.

Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico intencional u opinático (Ruiz, 2008; Sabariego y Bisquerra, 2019), contando con profesionales del equipo directivo y de orientación, así como con alumnado de los tres centros públicos de Educación Primaria de Teo.

3.2. Técnicas e instrumentos

En la Tabla 1 se recoge la relación entre los objetivos del estudio, los instrumentos diseñados

ad hoc para la recogida de datos, así como los ítems de cada uno de los instrumentos que centran el análisis de este artículo.

Tabla 1: Relación entre los objetivos del estudio y los instrumentos e ítems de recogida de datos

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS/ITEMS	
	Cuestionario	Entrevistas en profundidad
Objetivo 1	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué no participaste en CON_LecerTeo? - Ahora que conoces un poco mejor CON_LecerTeo, ¿te gustaría participar el año que viene? - ¿Piensas que es importante que exista este tipo de proyectos para favorecer la participación de niñas, niños y adolescentes en el municipio de Teo? - ¿Como valoras la exposición de resultados de CON_LecerTeo que pudiste ver en tu centro educativo? - ¿Quieres comentarnos algo más? Aquí tienes espacio para comentarnos lo que consideres. 	Centros educativos
		<ul style="list-style-type: none"> - Como representante de los centros educativos, ¿considera pertinente la puesta en marcha del proyecto CON_LecerTeo? ¿Por qué? - ¿Cómo valora el proceso participativo desarrollado este año en CON_LecerTeo? - ¿Cree que el resultado, en este caso la exposición, es representativa e importante en relación con el proceso participativo generado? - ¿Tiene alguna propuesta de mejora en este aspecto?
		NNA
		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué destacarías del proceso que desarrollaste durante este año en el proyecto? - ¿Cómo valoras la experiencia de participar en CON_LecerTeo? - ¿Qué te aportó participar en el proyecto? - ¿Qué cosas crees que se podrían mejorar? - ¿Qué opinas sobre los resultados de todo el trabajo realizado (la exposición itinerante)? - ¿De qué otras formas consideras que se podrían difundir los resultados?
Objetivo 2		Centros educativos
		<ul style="list-style-type: none"> - Teniendo en cuenta que el año que viene el proyecto CON_LecerTeo seguirá, ¿cómo le daría continuidad? - ¿Cómo se podría involucrar a los centros educativos?
		NNA
		<ul style="list-style-type: none"> - Considerando la continuidad del proyecto de CON_LecerTeo, ¿qué acciones te gustaría desarrollar si continúas en la comisión de trabajo?

3.2.1. El cuestionario

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario *ad hoc* de carácter individual, anónimo y voluntario. El primer apartado –de datos de carácter sociodemográfico– estaba integrado por cinco preguntas, cuatro de respuesta cerrada y una abierta no obligatoria. La primera pregunta, sobre las *razones por las cuales no se participó en el proyecto*, incluía seis opciones de respuesta. La segunda pregunta, sobre la *voluntad de participar en el próximo curso* era de respuesta afirmativa o negativa. La tercera y la cuarta, ambas de tipo Likert (1- nada importante/muy mal; 2- algo importante/mal; 3- importante/bien; 4- muy importante/muy bien), cuestionaban la *importancia de este tipo de proyectos en el municipio* y la *valoración de*

la *exposición* como resultado de la investigación. Por último, en la pregunta cinco –abierta y no obligatoria– se dejaba espacio para las *reflexiones y/o aportaciones* que quisieran hacer.

Finalmente, el cuestionario se administró a los grupos de 5º y 6º de primaria de los tres centros públicos de Educación Primaria presentes en el municipio, no siendo posible su aplicación en el Instituto de Educación Secundaria Obligatoria debido a la carga lectiva del centro durante la etapa de trabajo de campo de esta investigación.

3.2.2. Entrevistas en profundidad

Se diseñaron entrevistas en profundidad *ad hoc* en dos modalidades (individual y grupal), en función

de los perfiles de las personas entrevistadas. Las entrevistas individuales se realizaron a profesionales vinculados de algún modo al proyecto: orientadores/as y directores/as de los centros escolares; y la entrevista grupal se realizó con los miembros del FoPIA del año académico 2022-2023. En ambos protocolos se incluyeron preguntas abiertas (entre 8 y 14 en función del colectivo entrevistado) que respondían a 3 bloques: datos característicos de informantes, valoraciones de la experiencia y propuestas de acción comunitarias de continuidad. De igual modo, se garantizó el anonimato mediante un sistema de identificación.

En última instancia, los instrumentos fueron validados en dos fases. En la primera fase, se enviaron a dos personas expertas de la academia (Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela). Posterior a esta primera validación, se llevó a cabo un proceso interno y participativo con los miembros del equipo de investigación (6 miembros) para identificar y resolver cuestiones de interpretación. Como resultado se redefinieron algunos ítems del cuestionario y del protocolo de entrevistas en profundidad.

3.3. Procedimiento

De acuerdo con las consideraciones éticas establecidas por Graham *et al.* (2013), se cursó una invitación formal al conjunto de informantes para participar en el presente estudio. En el caso de los centros educativos, se realizó a través de la educadora familiar —como persona de referencia y responsable del programa Ciudades Amigas de la Infancia en Teo—. Tras su aceptación, se envió por correo electrónico la carta de presentación, el protocolo de la entrevista y el consentimiento informado, de acuerdo con la Ley Orgánica de Protección de Datos (Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre). En el caso de los miembros del FoPIA, la invitación se hizo de manera presencial en una de las sesiones mensuales del consejo infantil, siendo también la responsable municipal la encargada de trasladar los documentos a las familias por vía electrónica (correo electrónico y/o grupo de WhatsApp del FoPIA).

Los cuestionarios fueron aplicados en formato papel durante el mes de mayo de 2023 en horario lectivo, aprovechando el día de presentación de la exposición en los respectivos centros educativos; a excepción de un centro, en el que tuvo lugar

a la siguiente semana de la presentación. La aplicación —guiada en cada aula— transcurrió con normalidad y se prolongó en torno a 15 minutos. Paso previo a la aplicación, se informó de manera clara y precisa sobre el tipo de investigación planteada, sus objetivos, contexto y participantes, considerando la comunicación y situación del alumnado. Además, se respetó la participación voluntaria en el estudio.

Así mismo, las entrevistas se desarrollaron de manera presencial durante el mes de mayo de 2023, con una duración que fluctuó entre los 20 y los 40 minutos. Las entrevistas individuales tuvieron lugar en los despachos del conjunto de informantes, adaptándose a su disponibilidad; mientras que la entrevista grupal se desarrolló en el Salón de Plenos Municipal, al ser el espacio habitual de los encuentros mensuales del órgano de participación municipal (FoPIA) y, por tanto, resultaba un ambiente de confianza para NNA. En ambos casos, se desarrollaron conforme a principios éticos de respeto a su dignidad, a la autonomía de su voluntad y a la protección de la información facilitada (no se solicitaron datos personales de identificación).

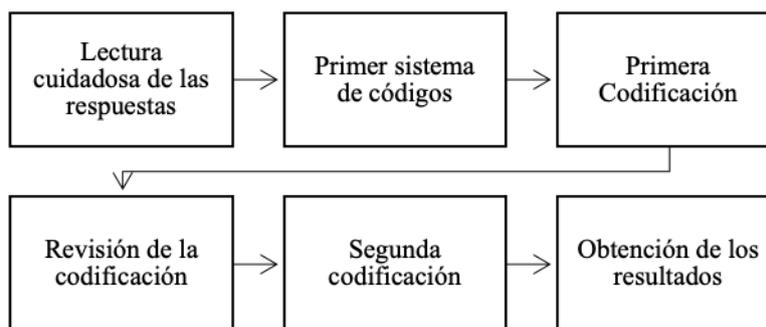
Como medida de apoyo, previo aviso y consentimiento informado, las entrevistas fueron grabadas a través de medios electrónicos (grabadora de audio) para facilitar su transcripción y posterior análisis; menos una de ellas, que se registró en papel al no consentir la grabación. Una vez realizadas las transcripciones, y como parte del proceso de devolución de resultados, fueron enviadas a los diferentes informantes con el fin de validar la información y proceder a su aceptación; realizando pequeñas modificaciones en tres de ellas.

3.4. Análisis de los datos

El análisis de datos cuantitativos se realizó mediante el programa estadístico SPSS V.27 para Windows. En concreto, se llevaron a cabo estadísticos descriptivos (medias y frecuencias) para cada uno de los ítems del cuestionario, incluyendo la *Prueba de Chi-cuadrado de Pearson* para calcular las diferencias de porcentajes y la *Prueba t de Student* para el contraste de medias entre niñas y niños. Para los datos cualitativos se procedió al análisis de contenido inferencial, recurriendo al software ATLAS.ti V. 23. Así, y de acuerdo con Miles *et al.* (2014), se procedió a una codificación deductiva textual (Figura 4):

Finalmente, se generó un sistema de categorías y codificación que aparecen detallados en la Tabla 2:

Figura 4. Procedimiento de la codificación de datos cualitativos.



Fuente: Adaptado de Miles et al (2014).
 Elaboración propia.

Tabla 2: Categorías y codificación de análisis cualitativo

Dimensión	Categorías	Codificación
Percepciones tercera fase CON_LecerTeo	Datos característicos de informantes	Género / Antigüedad / Edad / Centro escolar
	Valoraciones de la experiencia CON_LecerTeo	Pertinencia del proyecto / Valoración del proceso participativo / Valoración de la exposición / Propuestas de mejora
	Propuestas de acción comunitaria	Acciones de continuidad / Implicación de otros agentes

4. Resultados

En este apartado se exponen los principales resultados de la investigación. La presentación de los datos atiende a los dos objetivos establecidos. Por ello, las secciones 4.1 Cuestionario CON_LecerTeo, 4.2 Dimensión “Percepciones de la tercera fase del proyecto CON_LecerTeo” y 4.2.1 Valoraciones de la experiencia CON_LecerTeo, dan respuesta al primer objetivo. Mientras que la sección 4.2.2 Propuestas de acción comunitaria se orienta al segundo de los objetivos.

4.1. Cuestionario CON_LecerTeo

A continuación, se exponen los resultados descriptivos mediante tablas de frecuencia (porcentaje) del cuestionario “CON_LecerTeo” aplicado en los centros escolares. En este sentido, se indica que no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los ítems en función del género y la edad, tras el uso de la Prueba Chi-Cuadrado de Pearson. Con respecto al análisis de medias y la Prueba t de Student, únicamente se identificaron diferencias significativas en función del género en el ítem 2 en el que se pregunta la posibilidad de participación en un futuro.

A la pregunta *¿Por qué no participaste en CON_LecerTeo?*, más de la mitad indica no haberlo

hecho al desconocer su existencia (52,4%); siendo relevante que casi una de cada cuatro personas (22,7%) afirma tener demasiadas actividades que condicionan su participación (Figura 5).

Respecto a la posibilidad de participar en un futuro, el 28,3% afirma que le gustaría hacerlo (un total de 78 niñas y niños), mientras que el 71,7% declina esta opción (Figura 6). Como se ha mencionado, la Prueba t de Student revela diferencias significativas en función del género, de tal forma que las niñas muestran mayores posibilidades de participar en el futuro, frente a sus compañeros ($t = -2.12$; $p < .05$).

La valoración de este tipo de actividades en pro de la participación en el municipio obtuvo una puntuación media de 3,05 puntos sobre 4 (Figura 7); resultando un 83% de ellas superiores a 2. Por tanto, el alumnado de Teo encuestado considera relativamente importante este tipo de actividades.

En cuanto a la valoración que realizan de la exposición, esta obtuvo una media ligeramente superior: 3,25 puntos sobre 4; otorgándole el 39,5 % del alumnado la máxima puntuación (Figura 8).

Los comentarios de la pregunta abierta de las niñas y niños no participantes son mayoritariamente positivos (73%); destacando la calidad de la presentación y agradeciendo la visita al centro o el trabajo realizado por el equipo de investigación: “Creo que es una actividad genial

que debe estar en muchos más sitios”; “Era muy original y tenía unos dibujos muy bien hechos”; “Está bien chulo y divertido, y para mí lo más importante son las manualidades” o “Gracias por venir a nuestro centro. Hicisteis un buen trabajo”. En cambio, las opiniones negativas se centraron

—sobre todo— en la localización de la exposición: “Cambiaría que la exposición estuviera en el salón de actos”; “Considero que la exposición está en un mal lugar”; “Yo no lo pondría en las escaleras, sería mejor en el patio” o “Se deben hacer juegos con las actividades relacionadas”.



Figura 5. Distribución de motivos para no participar en CON_LecerTeo (%; n = 273).

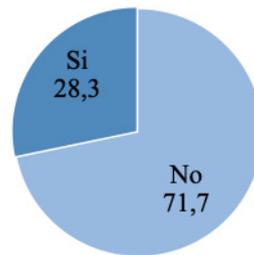


Figura 6. Porcentaje de la muestra que le gustaría o no participar el año que viene (%; n = 276).

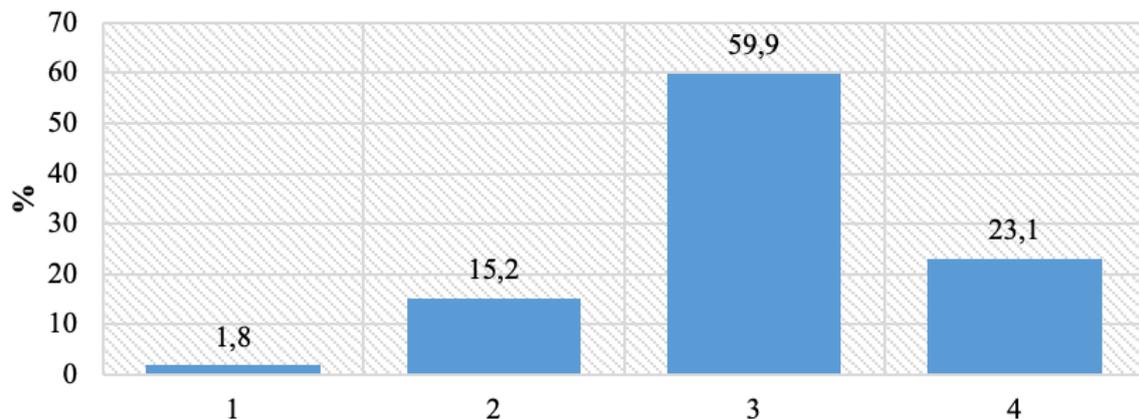


Figura 7. Importancia de proyectos destinados a favorecer la participación (%; N = 276).

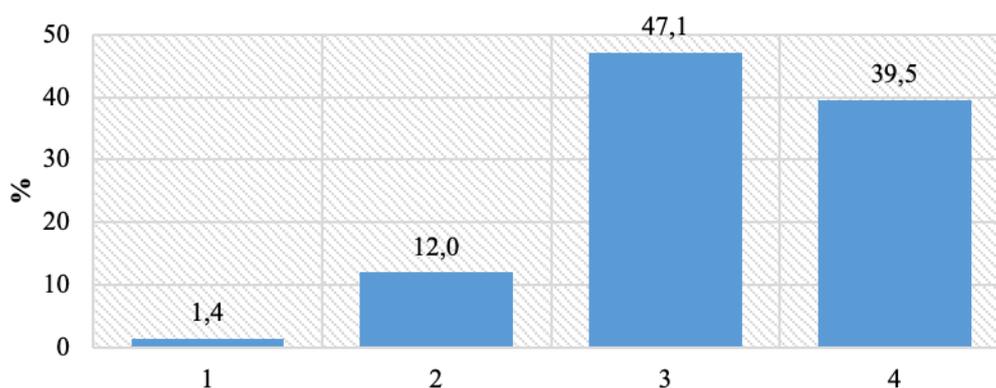


Figura 8. Valoración de la exposición de CON_LecerTeo (%; N = 276).

4.2. Dimensión “Percepciones de la tercera fase del proyecto CON_LecerTeo”

Con el fin de analizar la valoración del proyecto se han fijado una serie de categorías extraídas del proceso de análisis cualitativo, así como de las preguntas de las entrevistas realizadas al conjunto de informantes vinculadas a los objetivos del estudio. Además, y con carácter prospectivo, se pregunta acerca de propuestas que den continuidad al proyecto en el curso académico 2023-2024 así como las formas de implicar a los centros educativos del municipio.

4.2.1. Valoraciones de la experiencia CON_LecerTeo

En el discurso de los agentes entrevistados se resalta —con unanimidad— la *pertinencia y relevancia del proyecto*, que atiende a dos principios sobre los que es necesario concebir la participación; esto es: 1) de *inclusividad*, al “ser una iniciativa con un objetivo claro de implicar a la juventud en determinadas decisiones de la comunidad” (ED3) y “los niños se sienten integrados en su municipio. Se sienten de aquí y luchan por lo suyo” (EO1); 2) de *corresponsabilidad educativa*, “porque vinculamos a la escuela con el ayuntamiento y con las familias para hacer equipo. Tenemos que educar en conjunto, no podemos ir por nuestra cuenta. Trabajar en equipo es lo ideal, todos somos necesarios” (EO1). Por todo ello, ED3 considera que “sería preciso potenciar más este tipo de propuestas”.

Del mismo modo, las *valoraciones del proceso participativo* generado en el proyecto suscitan buenas críticas; apuntando en tres direcciones: 1) *protagonismo y creatividad* de NNA, “el papel de la presentadora fantástico. Ejerció muy bien de dinamizadora, los niños estaban muy atentos. Muy bien el trabajo, me imagino que es material hecho por ellas y ellos. Eso me gustó mucho y al

alumnado también” (EO2); 2) *concientización* de NNA, “me pareció superinteresante. Los niños están muy concienciados de lo que quieren y luchan por que sus propuestas se lleven a cabo. Son muy conscientes de lo que quieren y por qué lo quieren pedir” (EO1); y 3) *sostenibilidad*, necesaria para los procesos participativos, “se nota que se aprovechó la experiencia de años anteriores. Pero, concretamente, tengo una valoración muy positiva del resultado de este año. Fue todo mejor estructurado, más organizado. Hubo mejoras” (ED3).

Esta valoración positiva es compartida por las niñas entrevistadas, destacando los aportes educativos de esta experiencia, en clave de aprendizajes y habilidades individuales y colectivas: “me gustó mucho hacer la presentación en mi colegio a los pequeños” (EGNF2); “ganamos experiencia en trabajar con porcentajes” (EGNF5) y “aprender a trabajar en equipo” (EGNF2). Otro de los aportes detectados ha sido la capacidad crítica-reflexiva generada durante el proceso participativo, tal y como evidencian sus narrativas: “A mí me impresionó mucho, aprendí mucho y no sabía que la gente tiene interés en nuestro tiempo libre. Además, me pareció importante pensar sobre que casi no tenemos tiempo libre, especialmente en el instituto, que hay más materias” (EGNF2); “justo, es que el sistema educativo no está montado pensando en esto” (EGNF5); “somos niños, nos tienen que dejar tiempo” (EGNF2) y “la exposición, por lo visto, sí que es un buen trabajo” (EGNF3).

En cuanto a la valoración que se realiza de la *exposición itinerante*, se enfatiza el carácter didáctico, representativo y explicativo del proyecto: “a mí me gustó mucho y muy didáctica también” (EO2) y “para los niños de 5º y 6º fue muy representativo y explicativo” (EO1). Además, destacan otro componente relevante, como es la materialización de los resultados del trabajo realizado por NNA:

Y después era lo que hablamos antes: si esto se les preguntó a ellos o a sus compañeros hace tiempo, es importante que vean los resultados. Pasar la recogida de datos a números, es fundamental, y utilizando algún dibujo o material para que ellos lo entiendan, es mucho mejor que contarlos de forma oral (ED1).

También resaltan el protagonismo de NNA en todo el proceso participativo como uno de los elementos clave:

¿Quién la hizo? Eso es lo más importante. Es el resultado de sus vivencias y que sean ellos sujetos activos en los procesos, es prioritario. Por todo esto, la valoro muy positivamente. Igualmente, es importante traerla a los centros y que se vea el resultado (ED3).

Al mismo tiempo, se realizaron *sugerencias de mejora* por parte de dos informantes. La primera alude a la ubicación de la exposición itinerante y a las características del centro: “sí que me dio pena que no hubiera un espacio más grande. Para mi gusto se quedó un poco reducido. Pero eso ya son problemas de los centros” (EO2). El mismo informante sugiere incluir la importancia de utilizar materiales reciclados y la escasa dependencia de recursos económicos que supuso la elaboración de los componentes de la exposición: “si conseguís espacios amplios y recogéis incluso que está hecho con materiales de reciclaje.... Pensé que iba a ser como algo más técnico, ¿no?” (EO2). La segunda, se refiere a la necesidad de adaptar la exposición y su presentación al alumnado del primer ciclo de Educación Primaria: “la exposición está perfecta, y el vídeo muy bien, pero quizás no se adecúa al alumnado más pequeño” (EO1).

Desde la mirada de NNA, las propuestas de mejora se concentran en tres factores. El primero hace referencia a la falta de tiempo y a la necesidad de reforzar el grupo con más integrantes: “para poder pararse a pensar cómo hacer las cosas” (EGNF1), “más libertad creativa” (EGNF5) y “además éramos muy pocos” (EGNF2). No obstante, entre las participantes entrevistadas se abrió un debate sobre esta cuestión y las posibles soluciones. Así, en palabras de EGNF2 “metería más horas y días o hacer más sesiones puesto que fueron muy pocas”; una idea que está refrendada con los argumentos de EGNF1, pues considera que sería deseable “eso, no hacer más horas en cada sesión sino hacer más sesiones. Tuvimos que trabajar muy rápido”. También existen opiniones discordantes, como la expresada por EGNF5 quien considera que no resulta del todo apropiada debido a su agenda cotidiana: “si llego a casa a las siete o siete y media, a veces aún

tengo que estudiar, hacer deberes... no puedo demorar toda la tarde y también preciso algo de tiempo libre”. El segundo factor se atribuye a la premura a la hora de sensibilizar al profesorado y a las personas adultas sobre su participación: “yo creo que es preciso hablar más de esto porque, por ejemplo, en mi clase yo lo hablé, pero hubo un profesor que desmereció este trabajo” (EGNF4). Finalmente, el tercer factor se identifica con la inclusión de NNA con interés en participar en el proyecto, así como en darle mayor visibilidad a la ciudadanía de Teo.

4.2.2. Propuestas de acción comunitaria

Las *propuestas de continuidad* del proyecto manifestadas por las personas adultas se centran en dar protagonismo a NNA y en promover una acción participada como elementos distintivos que deben orientar las acciones que se pretenden desarrollar: “[...] lo que falta es la acción, las niñas y los niños tienen que ser partícipes directos y conviene mantener el marco de acción tal como se hizo este año” (ED3); del mismo modo se expresa EO1, quien indica que:

lo importante es que los niños tienen que ser partícipes de su proyecto, si se le da hecho no lo valoran y deja de tener interés rápidamente. Me parece fundamental que con su participación se involucren en lo que hacen y valoran mucho más lo que tienen.

Por su parte, NNA proponen replicar el cuestionario codiseñado en el primer año para “saber si cambiaron las cosas” (EGNF5) o “hacer una comparativa y los que tienen ahora la misma edad, para ver las diferencias” (EGNF4).

Por último, identifican una serie de estrategias para *implicar a otros agentes socioeducativos*, y que deberían concretarse en:

- 1) ceder espacio y tiempo extraescolares, pero delegando la responsabilidad de la gestión y dinamización en el ayuntamiento: “nuestra forma de involucrarnos podría ser esa, la de dejar el espacio abierto en ese plazo de tiempo, pero todo esto tiene que pasar por Inspección Educativa” (ED1);
- 2) trabajar de manera específica en el espacio-aula de los cursos de 5º de Educación Primaria, puesto que “en el curso académico siguiente puede haber relevo en el FoPIA. Si desde 5º conocen qué es, cómo funciona, que pueden participar en él... estarán más sensibilizados para participar y entrar a formar parte del FoPIA” (ED3);

- 3) apostar por la acción intercentros, siguiendo la línea de otras acciones conjuntas que vienen desarrollando en los últimos años (Plan de Convivencia, Plan de Incorporación a la ESO): “a lo mejor, no sé, alguna actividad trimestral, alguna actividad que fuera coordinada con otros centros del municipio; [...] me parece que tiene coherencia y cabida en la programación de todos los centros” (EO2).

Si bien el conjunto de informantes manifiesta predisposición para implicarse en el proyecto, también comparte el discurso a la hora de señalar las principales barreras u obstáculos. De un lado, aluden a la falta de tiempo motivada —en gran medida— por la intensa actividad cotidiana (actividades lectivas, extraescolares, proyectos, etc.) y la burocratización de los procesos: “estamos metidos en tantos proyectos que a veces no tenemos tiempo para todo lo que queremos hacer. Y cada vez nos piden más documentos burocráticos” (EO1). Del otro, expresan la necesidad de garantizar más recursos humanos para acompañar a NNA en los espacios y tiempos extraescolares: “el problema de poder involucrar a los centros educativos es complejo porque el hecho de que esté abierto implica que tenga que haber alguien del claustro aquí” (ED1); así como “[...] el tema de los tiempos. A lo mejor tendría que ser fuera del horario lectivo, eso implicaría que la gente diga: vale, está bien, pues vengo yo una tarde todas las semanas. Claro, eso es complicado” (EO2).

5. Discusión y conclusiones

Desde estos planteamientos y en sintonía con la concepción de la corriente sustantiva (Ramiro y Alemán, 2016, p.181), la ciudadanía “más allá de la posesión de un estatus de derechos (...), es el ejercicio, como sujetos política y socialmente activos, de tales derechos”. Por ello, se puede afirmar que la creación y defensa de *estructuras orgánicas de participación infantil en los municipios*, como el caso del FoPIA y del CLIA de Teo, es determinante en la vida comunitaria local y en la concreción de tales derechos. La existencia de ambos elementos fue decisiva en el presente estudio y, más importante todavía, lo son las dinámicas de participación cotidianas en el municipio. Las razones de su pertinencia son múltiples, pudiendo resumirse en: promoción del principio de participación en clave legal, aseguran la inclusividad de NNA, defienden el ejercicio democrático y político, educan en la ciudadanía y favorecen la construcción de la identidad de sujeto político-ciudadano (Novella et al., 2022).

En cuanto a los resultados obtenidos, en lo relativo a la elevada *pertinencia y relevancia del proyecto* existe cierta unanimidad. Este hecho coincide con la percepción que NNA tienen sobre la importancia de iniciativas destinadas a favorecer su participación en el municipio. Además, se destaca una valoración muy positiva del proceso participativo generado, implicando activamente a las infancias en todas las fases del proyecto, con especial énfasis en la inclusividad y el protagonismo.

Coincidiendo con Ramiro y Alemán (2016), se pone de manifiesto la necesidad de un cambio de paradigma, abandonando la imagen adulto-céntrica en la que niños y niñas son importantes porque representan el futuro cuando —en realidad— ya forman parte del presente. Es preciso reconocer las capacidades de la ciudadanía y trabajar en la agencia y autonomía de las personas —también de las infancias— pues solo así se consigue construir comunidades más justas (Pose y Romero, 2021). En ocasiones, las chicas y chicos sienten que no son escuchados/ os y consideran que no tienen posibilidades de tomar decisiones sobre cuestiones que les incumben de forma directa (Pérez et al., 2021). En este sentido, los resultados apuntan a la necesidad de *investigaciones con la infancia* ya que considerarlas como expertas “es una manera de reconocer y validar sus conocimientos, interpretaciones e identidades” (Moore et al., 2015; Thomson, 2007, como se citó en Esteban et al., 2020, p. 23). Los principios de la IAP, que se encuentran en la base de esta iniciativa, se fundamentan en superar la percepción sobre las infancias y adolescencias como objeto de estudio para entenderlas como sujetos con voz propia, capacidades y experiencia, determinantes en la toma de decisiones comunitarias como coinvestigadoras (Esteban et al., 2020).

Como se ha visto, la *actividad de este tercer año* y la materialización del trabajo en forma de *exposición itinerante* fue uno de los aspectos mejor valorados; tal y como se afirma en las entrevistas realizadas, indicando que “es importante que vean los resultados. Pasar la recogida de datos a números, es fundamental, y utilizando algún dibujo o material para que ellos lo entiendan, es mucho mejor que contarlos de forma oral” (ED1). Este sentido de la utilidad dota de significado todos los pasos previos; una cuestión especialmente relevante cuando se pretende asegurar y mejorar los niveles de participación. De todos modos, se indicaron *aspectos a mejorar*, como por ejemplo la necesidad de adaptar la exposición al alumnado del primer ciclo de Educación Primaria.

En términos generales, los datos reflejan una *valoración positiva de la iniciativa*, prestando

especial atención a la idea de *corresponsabilidad educativa*; al entender que el municipio debe considerarse como un ecosistema educativo con diferentes agentes que deben ser llamados a la acción colectiva (administración pública, escuela, ciudadanía, asociaciones...). Se hace necesaria la revitalización activa de comunidades como espacios donde la ciudadanía recupere su protagonismo (Cieza, 2010); un hecho que pudo constatar en la investigación a través de los diferentes discursos. En este punto, se pone en valor el trabajo en el marco del programa de Ciudades Amigas de la Infancia del que forma parte el municipio de Teo. No obstante, también están latentes las *dificultades* registradas por parte de los centros escolares para mantener la colaboración, reconociendo barreras concretas como la falta de tiempo motivada por la alta actividad cotidiana y la burocratización, la necesidad de garantizar más recursos humanos para acompañar a NNA en los espacios y tiempos extraescolares, así como las dificultades de implementar más actividades para familias, NNA y centros fuera del horario lectivo.

El éxito de CON_LecerTeo reside en la voluntad de trabajar de forma colaborativa a favor de los derechos de NNA, pero las *principales limitaciones* detectadas indican la exigencia de una continuidad de trabajo en red. Tal y como ya se ha comentado, una estrategia a considerar es apostar por la acción intercentros de la Red de Colegios por la Participación Infantil, creada con la voluntad de dotar a las escuelas de mecanismos que faciliten el derecho a la participación de las infancias (UNICEF, 2019b).

Además, considerando que más del 52% de NNA que respondieron al cuestionario afirman no haber participado en CON_LecerTeo por falta de conocimiento de la iniciativa, urge mejorar la divulgación del proyecto, con el fin de informar al conjunto de NNA de Teo; incrementando las posibilidades de fomentar la participación e implicación de ellas y ellos en el FoPIA y el CLIA.

En lo relativo al proceso de investigación, los dos objetivos principales fueron alcanzados al haber analizado las valoraciones de los agentes implicados en la tercera fase del proyecto CON_LecerTeo, además de explorar acciones comunitarias para el curso académico 2023-2024. No obstante, se detectaron —al menos— dos limitaciones que condicionaron las dinámicas y los resultados de la investigación. En primer lugar, se alude a la imposibilidad de contar con la colaboración del instituto del municipio en la recogida de datos; y, en segundo lugar, apuntan a la pertinencia de incluir las miradas del profesorado, al ser un colectivo diana en el desarrollo del programa, así como por

su responsabilidad en el fomento de la participación del alumnado en los diferentes espacios y tiempos educativos de los centros.

En clave prospectiva, una línea de trabajo futura consistiría en indagar en las diferencias relativas a la participación en clave de género, ya que la *Prueba t de Student* revela diferencias en este sentido. Concretamente, las niñas muestran mayores posibilidades de participar en el futuro, pudiendo ser un indicativo de mayor predisposición a la participación por parte de ellas. De igual modo, y con el fin de recoger los discursos del resto del alumnado participante en el cuestionario, sería interesante realizar grupos de discusión mixtos con NNA participantes y no participantes para profundizar en las reflexiones en torno a las preguntas del cuestionario. Otra propuesta ofrecida por NNA consistiría en replicar el cuestionario y valorar las diferencias percibidas entre dos grupos distintos y/o hacer seguimiento de la actividad del curso 2023-2024.

Para finalizar, se señalan algunas consideraciones finales que determinaron la investigación y la actividad en su conjunto; todas con una vinculación directa con la Pedagogía Social en los centros educativos, para promover la participación, convivencia y acción comunitaria:

1. Si los beneficios de la participación de chicas y chicos están relativamente consensuados por el elenco de informantes, se hace perentoria la necesidad de mejorar el trabajo en red y la implicación de los diferentes agentes sociales de Teo. Sería pertinente impulsar la implantación de estrategias participativas que involucrasen de forma directa a todos los actores implicados, y que el éxito —o la ausencia de este— no recaiga exclusivamente en la cultura democrática de los centros escolares (Barranco *et al.*, 2022). La participación educativa es responsabilidad de toda la comunidad educativa, así como del contexto comunitario al que pertenece.
2. Teniendo en cuenta el papel que juegan los centros escolares en este estudio, urge formar y educar a la comunidad educativa sobre el derecho a la participación real y efectiva del alumnado. En esta dirección avanza el proyecto europeo IMCITIZEN que sitúa entre sus objetivos fomentar procesos con las niñas y los niños para dar forma y autogestionar mecanismos de participación local dentro de las escuelas³. El profesorado y las tutorías son elementos clave para fomentar y estimular la participación en los diferentes tiempos y espacios escolares. Un ejemplo de ello

es el proyecto CON_LecerSanJuan – implementado en San Juan de Aznalfarache por el Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (Universidad de Pablo de Olavide), e inspirado en CON_LecerTeo– desarrollado en el marco de la materia de Antropología y Sociología que se imparte en 1º de Bachillerato de dos IES de Sevilla. Ambas iniciativas ponen de manifiesto la capacidad de movilización de los proyectos de IAP con NNA, así como la necesidad urgente de investigaciones socioeducativas con un impacto social tangible mediante las cuales se materialice y garantice el derecho a participar de las infancias y adolescencias, como se avanzó en el referencial teórico de este estudio.

3. Una posible respuesta ante las dificultades de conciliación detectadas por las escuelas sería la inclusión de otras figuras profesionales en los centros educativos, al igual que ocurre en países como Portugal. La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), reconoce como reto actual de la escuela la educación en la ciudadanía mundial. Por tanto, la figura profesional de la Educación Social adquiere especial protagonismo, identificándose como un punto de unión entre la comunidad-escuela, educando en la participación y “dotando de fundamento pedagógico a aquellas acciones que tratan de mejorar la convivencia de los distintos agentes educativos implicados en cada contexto escolar y social” (Caballo y Gradaille, 2008, p. 54).

Contribuciones

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1 y 2
Búsqueda documental	Autor 1
Recogida de datos	Autor 1 y 2
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1 y 2
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1 y 2

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. También al amparo de las Ayudas para la Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Universidades del gobierno español (FPU21/00667 y FPU20/03527).

Declaración de conflicto de intereses

Las personas autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Notas

¹ Vinculado al citado proyecto I+D+i “Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales” (CON_TIEMPOS, código: RTI2018-094764-B-I00).

² Desde el año 2018, el Ayuntamiento de Teo cuenta con dos estructuras de participación como requisito fijado por la iniciativa Ciudades Amigas de la Infancia de UNICEF-España: 1) el Consejo Local de Infancia y Adolescencia (CLIA): estructura de referencia para la colaboración entre NNA y personas adultas en la definición de las políticas municipales; y 2) el Foro de Participación Infantil y Adolescente (FoPIA): órgano conformado exclusivamente por niñas, niños y adolescentes y una figura adulta en el que se educa, promueve y dinamiza su participación.

³ Véase <https://www.ub.edu/imcitizen/sobre-imcitizen/>

Referencias bibliográficas

- Barranco, R., Morales, S. y Marí, R. M. (2022). La participación en los centros de educación secundaria obligatoria de Castilla-La Mancha: situación actual y retos para la formación docente. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(Número Especial I), 69-85. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial.4595>
- Caballo, B. y Gradaílle, R. (2008). La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 45-55. https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.04
- Caride, J. A. (2020). Investigación educativa y transferencias social del conocimiento. En E. S. Vila Merino y I. Grana Gil (Coords.), *Investigación educativa y cambio social*, (pp. 227-250). Octaedro.
- Caride, J. A. y Fraguera-Vale, R. (2015). Cuando el proyecto se hace método: nuevas perspectivas para la investigación socioeducativa en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 139-172. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.06
- Casanovas, S. (2023). La trayectoria de niños y niñas a través de la iniciativa Ciudades Amigas de la Infancia. En A. Novella y M. Sabariego, *Participación de la infancia. Oportunidades para avanzar como comunidad*. Graó.
- Castro, A. y Renés, P. (2019). Los procesos de escucha y participación infantil como garantes de una escuela promotora de democracia. *Temps d' Educació*, 56, 273-288.
- Cieza, J. A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 123-136. https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.10
- Council of Europe (2022). *Children's Rights in Action: from continuous implementation to joint innovation (2022-2027)*. Council of Europe.
- Cussiánovich, A. y Márquez, A. M. (2002). *Toward a protagonist participation of Boys, Girls, and Teenagers*. Save the Children Sweden.
- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en Educación Social*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Eckhoff, A. (2019). *Participatory Research with Young Children*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19365-2>
- Edmonds, R. (2019). Making children's 'agency' visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 200-211. <https://doi.org/10.1177/2043610619860994>
- Esteban, M. B. y Novella, A. M. (2020). Participación del alumnado en los centros educativos: legislaciones, voces y claves para el avance. *Cuestiones Pedagógicas*, 2(29), 104-115. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.08>
- Esteban, M. B., Crespo, F., Novella, A. y Sabariego, M. (2020). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5(número especial), 21-33.
- Fals-Borda, O. (2000). Investigación-acción participativa. En G. Pérez Serrano (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas* (pp. 57-81). Narcea Ediciones.
- 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. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.05
- Folgueiras, P. y Sabariego, M. (2015). El valor del grupo dentro de una investigación acción participativa. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad*, 1 (pp. 51-62).
- Folgueiras, P. y Sabariego, M. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 16-25. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119047>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI.
- Gallacher, L. A. y Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through "participatory methods". *Childhood*, 15(4), 499-516 <https://doi.org/10.1177/0907568208091672>
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. Research Center UNICEF-Innocenti.
- Graziella, O. y Rivera, J. R. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Tla-melaua*, 12(44), 52-71.
- Igelmo, J. y González, M.ª R. (Eds.) (2020). *Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico*. FahrenHouse.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2000). Participatory action research. En N. Denzin e Y. Lincoln (Comps.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp.567-605). Sage Publications.
- Lang, M. y Shelley, B. (2021). Children as researchers: Wild things and the dialogic imagination. *Childhood*, 28(3), 427-443. <https://doi.org/10.1177/09075682211020503>
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que les afectan*. Bernard van Leer Foundation.

- Liebel, M. (2018). Welfare or Agency? Children's Interests as Foundation of Children's Rights. *The International Journal of Children's Rights*, 26(4), 597-625. <https://doi.org/10.1163/15718182-02604012>
- Llena, A. y Novella, A. (Coords.). (2018). *Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia*. Graó.
- Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre, 122868-22953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Marí, R., Barranco, R., Moreno, R. y Monterrubio, Á. (2021). Guía 3 Investigación-acción. En R. Marí y R. Barranco (coords.), *La participación educativa en centros de secundaria. Conceptos, procedimientos y materiales* (pp. 147-156). Graó.
- Martí, J. (2000). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. En T. R. Villasante, M. Montañés, y J. Martí (Coords.), *La investigación social participativa: construyendo ciudadanía* (pp. 73-117). El Viejo Topo.
- Martin, S. y Buckley, L. (2020). Including children's voices in a multiple stakeholder study on a community-wide approach to improving quality in early years setting. *Early Child Development and Care*, 190(9), 1411-1424. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1538135>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3ª ed.). Sage.
- Novella, A. M., Sabariego, M., Esteban, M. B., Crespo, F. y Cano-Hila, A. B. (2022). *Experiencias participativas de niños, niñas y adolescentes desde el ámbito local. Pilares que facilitan la participación*. Unicef España.
- Novella, A. y Sabariego, M. (Coords.). (2023). *Participación de la infancia. Oportunidades para avanzar como comunidad*. Graó.
- Ochoa-Cervantes, A. (2021). Listening to Children: Child Consultation as a Mechanism for Participation for Girls and Boys in the School Context. *Educare Electronic Journal*, 25 (1), 1-18. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.7>
- Plataforma de Infancia (2015). *A participar se aprende participando. Guía metodológica sobre derechos de infancia*. Plataforma de Infancia.
- Pérez, N., Sainz, S. y Jiménez, M. (2021). *Guía Educación para la participación. Claves metodológicas en materia de participación*. La liga española de la educación.
- Pose, H. y Romero, C. (2021). Presentación del monográfico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 15-17. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.00
- Ramiro, J. y Alemán, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. *Papers*, 101 (2), 169-193. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2218>
- Riádigos, J. y Gradaílle, R. (2023). The Forum for the participation of children and teenagers in Teo: A socio-educational context that enables children's right to participation. *Children and Youth Services Review*, 153, 107-112. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107112>
- Ruiz, A. (2008). La muestra: algunos elementos para su confección. *Fitxa metodològica. REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en educació*, 1, 75-88. <https://doi.org/10.1344/reire2008.1.1117>
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2019). El proceso de investigación (parte I). En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 87-122). La Muralla.
- Save the Children Sweden (2020). *A mapping of child participation initiatives in public decision making and monitoring processes*. <https://bit.ly/2ZyRGN1>
- Shier, H. (2021). Locating the (adult) researcher in participatory research with children. In D. Horgan y D. Kennan, *Child and Youth Participation in Policy, Practice and Research* (pp. 157-167).
- Skelton, T. (2008). Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation. *Children's Geographies*, 6(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/14733280701791876>
- Simó, N. (2019). Avanzar en el compromiso con la democracia en los centros educativos. En I. Carrillo, N. Simó y J. Soler (Eds.), *Aprender a participar en los centros de secundaria. Inclusión y calidad democrática* (pp. 9-15).
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños* (5ª ed.). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Úcar, X. y Llena, A. (Coords.). (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Graó.
- UNICEF (2019a). *Child participation in local governance. A Unicef Guidance Note*. <https://uni.cf/2Z9MvCJ>
- UNICEF (2019b, 12 de septiembre). *Málaga y Pasaia: dos ejemplos de coordinación externa*. <https://ciudadesamigas.org/malaga-y-pasaia-coordinacion-externa/>
- UNICEF Comité Español (2018). *Participación infantil en los centros escolares*. UNICEF Comité Español.
- UNICEF-España (2022). *Para una buena gobernanza de una política local de infancia*. UNICEF-España.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Riádigos-Couso, X. y Lorenzo-Campos, A. (2024). La investigación como escenario de participación infantil: percepciones y propuestas de acción comunitaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 51-67. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.03

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Xabier Riádigos Couso. Dpto. de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación-Campus Vida, despacho n.º 33, C.P. 15782, Universidade de Santiago de Compostela. E-mail: javierriadigos.couso@usc.es.

Aida Lorenzo Campos. Dpto. de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación-Campus Vida, despacho n.º 33, C.P. 15782, Universidade de Santiago de Compostela. E-mail: aida.campos@usc.es

PERFIL ACADÉMICO

XABIER RIÁDIGOS-COUSO

<https://orcid.org/0000-0002-4522-6922>

Graduado en Educación Social e Investigador Predoctoral (Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Universidades, FPU21/00667). Miembro del Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea) de la Universidad de Santiago de Compostela. Su tesis doctoral versa sobre la participación de las infancias y las adolescencias en el ámbito municipal. Participa en varios proyectos de investigación (europeo y estatal): IMCITIZEN. Implementing Children Participation Platforms. Active citizens in decision-making; YOUARECITIZEN. Diseño y validación de una caja de herramientas para promover la participación de la infancia a nivel local.

AIDA LORENZO-CAMPOS

<https://orcid.org/0000-0001-8040-8732>

Grado en Educación Social y Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Formación Profesional: Sector Servicios). Investigadora Predoctoral en formación (Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Universidades, FPU20/03527) y miembro del Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea). Sus principales líneas de investigación son: Educación Social; animación sociocultural; participación social; políticas culturales y desarrollo comunitario local.

Participación de las familias en los centros de secundaria, de lo institucional a lo transformador

Family participation in secondary schools, from institutional to transformative

A participação das famílias nas escolas secundárias, do institucional ao transformador

*Natalia HIPÓLITO-RUIZ, **Irene MARTÍNEZ-MARTÍN y
*María Teresa BEJARANO-FRANCO

*Universidad de Castilla-La Mancha y **Universidad Complutense de Madrid

Fecha de recepción: 11.IX.2023

Fecha de revisión: 14.XI.2023

Fecha de aceptación: 26.XI.2023

PALABRAS CLAVE:

Participación escolar;
relación familia-
escuela;
familias;
educación;
ciudadanía.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo abordar la participación en los centros de educación secundaria en Castilla-La Mancha, específicamente, desde las voces y vivencias de las familias. Se expone, la parte de la investigación referida a la participación de las familias en los centros de secundaria en función del hábitat, respondiendo a las siguientes cuestiones: ¿Qué vivencias tienen las familias en relación con la participación? ¿Cómo definen, las familias, la participación en los centros educativos de secundaria? y ¿Cómo se da el salto de lo teórico a la participación real de las familias en los centros de secundaria?

Para ello, se plantea un análisis descriptivo de los resultados de cuestionarios aplicados con una muestra aleatoria de 582 sujetos pertenecientes a familias de 60 centros educativos, siguiendo una metodología integradora. Como resultados, se destaca la importancia de la participación familiar en los centros educativos avalada por la legislación y acorde a las percepciones de las propias familias. Y se pone en cuestión la cultura de la participación, así como las brechas entre la participación formal y la participación real en las comunidades educativas. La propuesta desvela la importancia de crear alianzas entre familias e instituciones de educación secundaria para generar ciudadanía más crítica y proactiva.

CONTACTO CON LOS AUTORES

Natalia Hipólito Ruiz: Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera. E-mail: natalia.hipolito@uclm.es

<p>KEYWORDS: School participation; family-school relationship; families; education; secondary; citizenship.</p>	<p>ABSTRACT: This article aims to address participation in secondary education centers, specifically from the voices and experiences of families in Castilla-La Mancha. The research part related to family participation in secondary education centers based on the habitat is presented, addressing the following questions: What experiences do families have regarding participation? How do families define participation in secondary educational centers? And how does the transition from theory to real family participation in secondary schools occur?</p> <p>To do this, a descriptive analysis of the results of past questionnaires is proposed within the framework of the mentioned project, with a random sample of 582 subjects belonging to families from 60 educational centers. This analysis follows an integrative methodology. To do this, a descriptive analysis of the results of questionnaires conducted within the framework of the aforementioned project is proposed, as well as a discussion based on published experiences and research related to family participation and the social environment linked to secondary education centers. As a result, the importance of family participation in educational centers, supported by legislation and in line with the perceptions of the families themselves, is highlighted. The article also questions the culture of participation itself, as well as the gaps between formal participation and real participation in educational communities. The proposed discussion reveals the importance of creating alliances between families and secondary education institutions to foster more critical and proactive citizenship.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Participação escolar; relação família-escola; famílias; educação; secundário; cidadania.</p>	<p>RESUMO: Este artigo tem como objetivo abordar a participação nos centros de educação secundária, especificamente a partir das vozes e experiências das famílias em Castilla-La Mancha. Expoem-se as partes da pesquisa referentes à participação das famílias nos centros de ensino secundário em função do ambiente, respondendo às seguintes questões: Quais são as experiências das famílias em relação à participação? Como as famílias definem a participação nos centros educacionais de ensino secundário? E como ocorre a transição da teoria para a participação real das famílias nos centros de ensino secundário?</p> <p>Para isso, propõe-se uma análise descritiva dos resultados de questionários anteriores aplicados no âmbito do projeto mencionado, com uma amostra aleatória de 582 sujeitos pertencentes a famílias de 60 centros educacionais, seguindo uma metodologia integradora. Como resultados, destaca-se a importância da participação familiar nos centros educacionais, respaldada pela legislação e em consonância com as percepções das próprias famílias. Questiona-se a própria cultura de participação, bem como as lacunas entre a participação formal e a participação real nas comunidades educacionais. A discussão proposta revela a importância de criar parcerias entre famílias e instituições de ensino secundário para promover cidadãos mais críticos e proativos.</p>

Introducción

Cuestionar y repensar la participación en los ámbitos educativos es un reto de la sociedad actual que derivaría en una educación regenerativa al aportar conexiones con el entorno en el que se vive abrazando las realidades locales y haciendo de la educación un espacio más creativo, solidario y sostenible (Sanford, 2020) Hemos pasado de entender la educación para una ciudadanía crítica y democrática como algo intrínseco al enfoque de derechos, a la imposición de modelos neoliberales y mercantilistas en la educación donde el estudiantado se convierte en cliente, las familias en demandantes externos y docentes más equipos directivos en tecnócratas al servicio de dichas exigencias. Este panorama global deja la participación en un plano secundario, limitado a acciones puntuales, llamativas o festivas, sin un abordaje educativo crítico. El proceso participativo democrático en los centros de secundaria ha de ser la herramienta más potente que utilicemos desde las instituciones educativas como mecanismos de transformación

social favoreciendo el desarrollo óptimo de las capacidades, aptitudes y actitudes no solo del alumnado sino de la comunidad participante para también, llegar a nuevas formas de reivindicación identitaria personal y colectiva.

Recordemos que a participar se aprende participando y, por ello, debe tener un espacio prioritario en los currículos y agendas educativas con una clara vinculación entre lo social, lo educativo y lo político (Martínez y Sanz, 2023).

Se aborda, en este artículo, como tema central el análisis de la participación percibida y real de las familias en los centros educativos de secundaria. Así, la participación efectiva de todos los agentes educativos, y en concreto de las familias, aparece en la programación general de la enseñanza mediante los distintos sectores que componen la comunidad educativa, es un mandato de la Constitución Española de 1978. En el artículo 27 se emplea por primera vez el término participación. Se distinguen dos niveles de participación: en el ámbito de la programación general de la enseñanza (art. 27, aptdo. 5) y en el ámbito de control y de gestión de los centros financiados con fondos públicos

(art. 27, aptdo. 7). La concreción de este artículo lo encontramos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Desde hace décadas se viene considerando a las familias como un eje fundamental de la comunidad educativa con influencia en el efecto de la educación y bienestar de sus hijos e hijas. La participación e implicación de éstas en los centros educativos, se tiene en cuenta como una cuestión necesaria para garantizar procesos de actuaciones con éxito que repercutan en toda la comunidad educativa (Kelty y Wakabayashi, 2020). Así lo demuestra un vasto cuerpo de investigación que corrobora la idea de que la participación de las familias en los centros educativos tiene un efecto positivo y duradero en el desarrollo del niño-a y adolescentes en el plano académico, social y motivacional (Powella, *et al.*, 2010). También, en el plano moral y actitudinal (Mollaw, 2022), promoviendo el fortalecimiento de los procesos pedagógicos y la conexión colaborativa con la comunidad (Bastos, 2019). Genera beneficios para las familias, para el profesorado en activo (García-Bacete, 2003) y para la propia comunidad educativa y social (Laforet y Méndez, 2010).

Desde un plano formal y de participación institucional y regulada por la legislación educativa y social, Cruz *et al.* (2023), plantean que la participación de las familias en la comunidad educativa está reconocida legalmente, pero actualmente la participación real y la cultura de la participación ciudadana sigue siendo minoritaria en nuestro país.

Formalmente las distintas leyes educativas desde la Ley General 14/1970 de Educación (LGE) hasta la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), reconocen el derecho a participar de las familias a partir y a través de distintos programas, órganos de decisión y gobierno, así como a las asociaciones. El salto cualitativo aparece con la Ley de Mejora de la Calidad en la Educación LOMCE (2013) cuando surgen experiencias importantes, en algunos centros, trabajando por comunidades de aprendizaje, donde se reconoce la labor de las familias dentro de las actividades culturales y curriculares de éstos (Cruz, *et al.*, 2023). La actual ley educativa (LOMLOE) vuelve a reconocer la importancia de que el claustro y el consejo escolar sean órganos de participación y gobierno, además se refuerza la importancia de la participación de las familias en el consejo escolar pues se incrementa la garantía de participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros.

En el caso de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (CLM), contexto en el que se centra esta investigación, se crea en 1999 el Consejo Escolar Regional por medio de La Ley 12/1999, de 3 de diciembre, que lo establecía como órgano consultivo y de asesoramiento del Gobierno Regional, así como de participación de la sociedad castellanomanchega en la programación general de la enseñanza en los niveles anteriores a la Universidad. Esta ley fue derogada por la Ley 3/2007 de 8 de marzo, de Participación Social en la Educación de la Comunidad Autónoma, y apelaba a este órgano como un espacio plural que recoge todas las sensibilidades de la sociedad castellanomanchega y su participación en la programación general de la enseñanza. En él, se encuentran representantes del profesorado, de las familias, del personal de administración y servicios, de organizaciones sindicales y de patronales, y del Instituto de la Mujer, entre otros.

Desde otro punto de vista, a nivel de participación efectiva-real y de una cultura democrática ciudadana y social, se viene contrastando que los centros educativos, en cualquier etapa, necesitan de la colaboración de las familias para generar una comunidad de aprendizaje participativa e inclusiva (Godás *et al.*, 2019). En este artículo se entiende el concepto de participación como elemento esencial para potenciar ciudadanía crítica. Apostamos por construir aulas y espacios educativos activos con implicación y corresponsabilidad de toda la comunidad educativa para fomentar ciudadanía comprometidas. Todo ello implica poner en el centro de lo educativo valores cooperativos, comunitarios, críticos y por el bien común, entendiendo la participación como una forma activa de estar en el aula y en el mundo. Dicho de otro modo “siendo una forma de atraer y dar vida al aula y a los espacios educativos” (Martínez y Sanz, 2023, p. 17).

1. Metodología

Los principales resultados que se presentan en este artículo derivan del *Proyecto de investigación-acción para la convivencia, participación e integración escolar de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de CLM* (Referencia SBPLY/19/180501/000345) financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

La investigación se ha situado dentro de un diseño mixto Tipo VI (Pereira-Pérez, 2011) de corte exploratorio, con datos y análisis cuantitativos y cualitativos, con una pretensión de mejora educativa sobre herramientas organizativas y metodológicas que potencien la práctica de la participación, convivencia, diversidad y no-discriminación en los centros de ESO de la Comunidad de CLM y

sirvan de referencia para una actuación eficaz. Planteamos este modelo de investigación en base a lo que March y colaboradores (2016) proponen debe ser un planteamiento metodológico riguroso que aporte evidencias científicas desde la acción socioeducativa.

Se presenta parte de la investigación llevada a cabo centrada en la producción de datos a partir de la técnica encuesta pasada a las familias con hijos e hijas matriculadas en la etapa de secundaria en CLM.

1.1. Objetivos

El objetivo general que se recoge trata de analizar qué percepción tienen las familias sobre la participación en IES de CLM. Además, se contemplan diferentes objetivos específicos:

- Indagar en la percepción de las familias sobre el concepto de participación en IES.
- Conocer hasta qué punto las familias consideran que se fomenta la participación, la convivencia y la inclusión.
- Explorar si consideran que se involucran en la participación en los centros.
- Identificar los frenos que detectan las familias para la participación.

1.2. Población y muestra centrada en las familias encuestadas

Se plantea un diseño de muestreo polietápico estratificado y por conglomerados. Las unidades

primarias de muestreo son los centros educativos y las unidades secundarias las familias de cada centro. El diseño muestral se establece buscando la mayor representatividad posible en los hábitats extremos 1 (más de 50.000 habitantes) y 4 (menos de 10.000 habitantes). La población y muestra objeto de estudio se construye accediendo a bases de datos oficiales de CLM sobre estudiantado, distrito, titularidad de centro y etapa educativa para el curso 2019-2020.

Se ha seleccionado el hábitat como dimensión fundamental para entender las diferencias entre percepciones de las familias en función del tamaño de la población por ser un elemento significativo de la realidad de CLM (Marí y Barranco, 2021; Venceslao, *et al.*, 2022).

La totalidad de la población objeto de estudio es de 167.843 sujetos relacionados con centros públicos de ESO, estudiantes de 1º y 4º ESO; profesorado de 1º y 4º de ESO y familias del alumnado. La muestra corresponde a n=1620 en la cual se incluyen 60 centros con estudiantes (769) y profesorado (247) de 1º a 4º de la ESO, personal de administración y servicios (22) y familias (582 participantes).

La distribución de las familias se realiza atendiendo a dos supuestos que determinan dos submuestras: recoger de los centros seleccionados para la muestra de alumnado al menos la respuesta de 3 familias, lo que establece un total de 148 familias; y, el resto de la muestra se recoge entre el conjunto de familias no seleccionadas en el paso anterior, lo que establece un total de 117 familias en esta submuestra.

Tabla 1. Unidad de análisis para extracción muestra familias encuestadas

Unidad de análisis	Familiares de alumnado de ESO matriculado en centros públicos de CLM
Población objetivo/universo	75.609
Unidades de muestreo	Hogares del alumnado de ESO matriculado en centros públicos de CLM
Marco muestral	Padres/madres de centros públicos de ESO Listado de Asociaciones de Familiares de Alumnado y Ampas
Tamaño muestral teórico; error=6%	265 padres/madres

1.3. Instrumento y análisis

Se accede a datos familiares por el procedimiento de contestación del cuestionario vía online, de manera voluntaria. El cuestionario fue el instrumento fundamental de recogida de datos, para la validación de este se recurrió al juicio de expertos y a una prueba piloto. En la aplicación de esta prueba participaron 231 personas de las que el 23,4% fueron familias. Se consideraron válidos aquellos cuestionarios con respuestas de al

menos 9 de las 12 escalas de las que se compone el cuestionario y que son distribuidas en las 7 dimensiones.

Es un cuestionario estructurado a través del cual se identifican variables sociodemográficas (sexo, edad, país de nacimiento, nivel de estudios y tipo de hábitat), preguntas de respuesta múltiple y preguntas cerradas (ejemplo) con una escala de medición de tipo Likert. Se establecen 9 dimensiones para la construcción del cuestionario general que se distribuye entre las familias,

docentes, estudiantes y personal de administración: 1) concepto y conocimiento de participación; 2) fomento de la participación, inclusión y convivencia; 3) calidad en la comunicación; 4) implementación de estructuras y órganos para la participación; 5) implicación para la participación; 6) motivaciones y beneficios para participar; 7) frenos; 8) oferta formativa en materia de participación; y 9) retos.

1.4. Procedimiento

El trabajo de campo realizado para acceso a las muestras se llevó a cabo entre abril y junio del año académico 2020/2021, realizando las siguientes fases:

1. Mailing masivo a los centros de ESO de CLM.
2. Contacto telefónico con los centros identificados en el diseño muestral.
3. Contacto telefónico y reenvío de documentación a los centros de reemplazamiento de la muestra original.
4. Corrección de las desviaciones del diseño muestra mediante visitas de personal encuestador a centros.

El cuestionario ha sido administrado electrónicamente asegurando el anonimato y la confidencialidad. Dicho cuestionario incluía un consentimiento informado sobre el tratamiento de los datos. Para el análisis estadístico de los datos recogidos se utilizó el software SPSS versión 21.

El artículo que se presenta cumple las normas deontológicas para la investigación científica. Estas normas se inspiran en los principios de buenas prácticas y ética que la comunidad científica internacional ha consensuado y están reflejadas en Declaración de Helsinki o las normas de buenas prácticas establecidas por la UNESCO para la investigación social. Estas prácticas éticas están en consonancia con la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación

y concretadas en la redacción dada por la Ley 17/2022, de 5 de septiembre.

2. Resultados

En este artículo se priorizan las dimensiones relacionadas con: 1) concepto y conocimiento de participación; 2) fomento de la participación; 5) implicación para la participación; y 6) frenos. Todas ellas considerando las variables familias y hábitat. Los principales resultados que se derivan del análisis de estas dimensiones son los siguientes.

2.1. ¿Qué se entiende por participación?

Concepto de participación

Las familias del alumnado suelen asociar de forma positiva el concepto de participación dentro de las políticas educativas, 7 de cada 10 padres/madres manifiestan un elevado convencimiento de ello, destacando por encima de otros aspectos la beneficiosa retroalimentación que consideran existe entre el respeto hacia la diversidad/interculturalidad y la mejora del compromiso activo e implicación tanto personales como colectivas.

Por otro lado, cuando se les pregunta sobre la identificación con determinados aspectos relacionados con la participación (Gráfico 1) en una escala de 1 a 5 (1 es algo y 5 bastante), observamos que en todas las respuestas superan los 3,4 puntos de media, siendo los conceptos más valorados “inculcar el respeto por la igualdad, la diversidad y la interculturalidad” (3,93) e “incentivar la responsabilidad, la implicación y el compromiso activo” (3,86). Los menos valorados son los relacionados con “promover la colaboración y el apoyo compartido” (3,48), “mejorar el sentimiento de integración, de pertenencia y de identificación” (3,67) y “reforzar la confianza y la convivencia democrática entre centros, familias y alumnado” (3,7).



Gráfico 1. Jerarquía de medias de las familias del alumnado en la identificación con distintos aspectos que definen el concepto de participación educativa (escala 1 a 5)

En lo relativo a las diferencias según hábitat (Gráfico 2) se muestra una tendencia similar en todos los territorios, superando los 3 puntos de media en una escala del 1 al 5. Lo relativo a “promover la colaboración y el apoyo compartido” sigue siendo un aspecto de la participación con el que menos se identifican las familias, independientemente del lugar donde residan.

Los hábitats de menor población (3 y 4) tienden a valorar en menor medida todos los aspectos de la participación si lo comparamos con la identificación sobre el concepto de participación de las familias de localidades más pobladas.

Para los hábitats 1 y 2 (poblaciones más grandes) destaca la relevancia de la participación en lo relacionado con “prevenir problemas de convivencia dentro y/o fuera del aula”, “inculcar el respeto por la igualdad, la diversidad y la interculturalidad” e “incentivar la responsabilidad, la implicación y el compromiso activo”, siendo ésta última la más elevada de todas para ambos hábitats.

En este mismo sentido, para las localidades con menor densidad de población el aspecto más relevante para ambos casos es el relativo a “inculcar el respeto por la igualdad, la diversidad y la interculturalidad”.

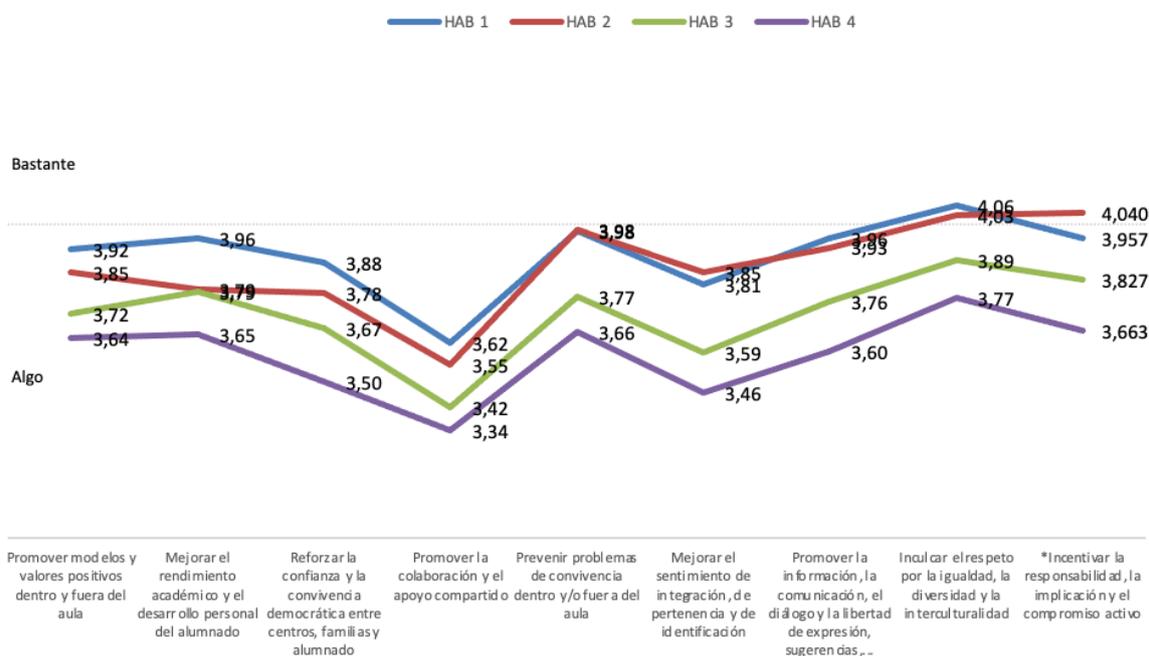


Gráfico 2. Identificación de las familias con definiciones del concepto de participación educativa en ESO según el Hábitat (escala 1 a 5)

Conocimientos sobre participación en los centros de secundaria

Las familias de CLM (Gráfico 3) dicen poseer un escaso conocimiento de la organización y la dinámica de los centros educativos de secundaria cuando se les pregunta sobre “proyecto educativo y normas de convivencia”, “funcionamiento de órganos de participación”, “derechos y deberes para la participación”, intervención en órganos de participación, planes del centro o normativa educativa sobre participación, convivencia e inclusión.

Para todos los hábitats lo que más conocen las familias es el “proyecto educativo y normas de convivencia” seguido del conocimiento de “derechos y deberes para la participación”. El promedio general es inferior por las percepciones sobre su conocimiento de las familias del hábitat

3 (10.000-25.00 habitantes), pero no supone una diferencia significativa. Las localidades más pobladas siguen siendo las que más conocimiento dicen tener sobre la participación en los centros de secundaria.

2.2. Cómo se fomenta la participación, la convivencia y la inclusión

Difusión de los aspectos básicos que regulan la vida del centro

En general, las familias (Gráfico 4) perciben un déficit en la difusión fundamentalmente de los “contenidos y decisiones del Consejo Escolar, Junta de Delegados, etc.” y reciben información algo más frecuente sobre “normas generales de organización y funcionamiento del centro (calendario escolar, horario de tutorías, derechos y deberes)”.

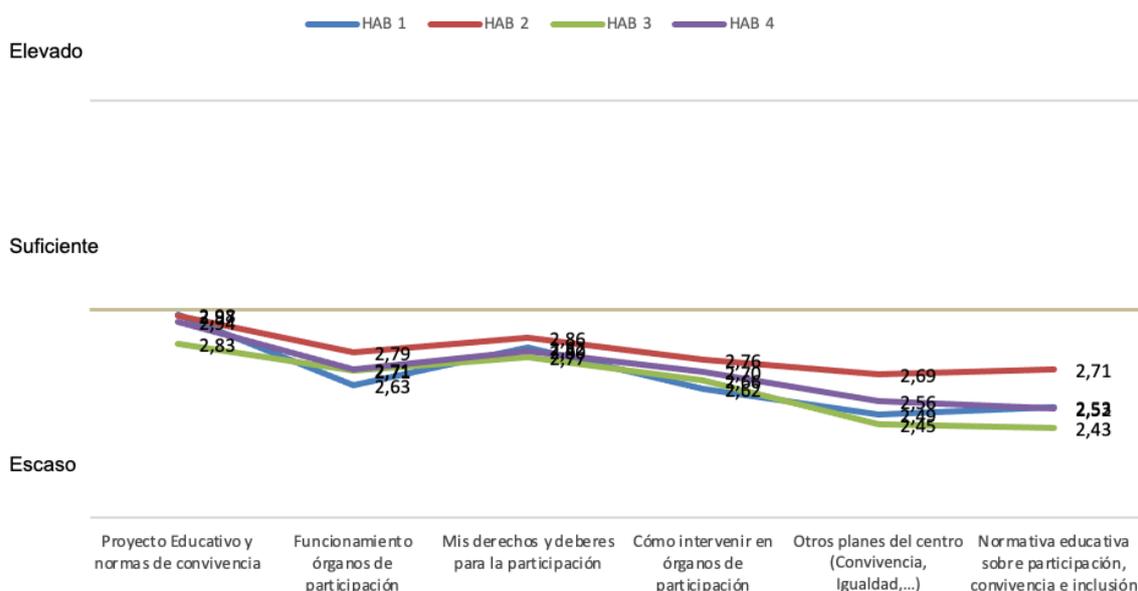


Gráfico 3. Medias en el conocimiento general de las familias sobre aspectos básicos que regulan la vida de centros e institutos de ESO según el hábitat

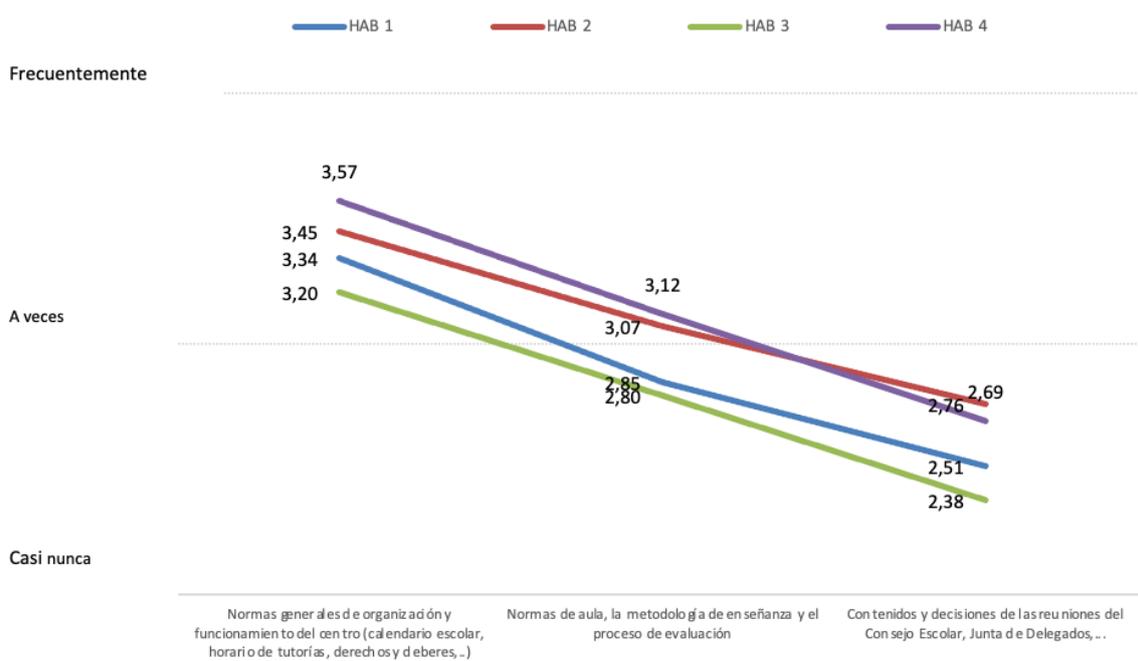


Gráfico 4. Difusión a las FAMILIAS de contenidos básicos para la participación según hábitat (escala 1 a 5)

El hábitat muestra una explicación en cuanto a la falta de difusión a las familias de los centros educativos. También, se refleja (como en anteriores cuestiones) que en las localidades más grandes las familias perciben recibir menor información, mientras que en las más pequeñas (hábitat 4- menos de 10.000 habitantes) manifiestan una mejor difusión. El aspecto más difundido sigue siendo las “normas generales de organización y funcionamiento”, siendo para el hábitat más poblado (hábitat 1) una media de 3,34, mientras

que para en las localidades más pequeñas (hábitat 4) un 3,57 de media. Las diferencias de medias no son significativas.

Promoción entre las familias de los aspectos básicos que regulan la vida de centros e institutos de ESO

Al preguntar a las familias (Gráfico 5) sobre las propuestas de participación que ofrecen los centros educativos manifiestan sentirse

alejadas de esta participación sobre todo en lo relacionado con la “implicación en los órganos de representación y decisión”, aunque algo más próximas se sienten cuando el centro trata de favorecer la “mejora del clima educativo en los

hogares”, pero señalan con una media más baja lo relacionado con la posibilidad de participar en “comisiones y grupos de trabajo para la puesta en marcha de planes y proyectos”.

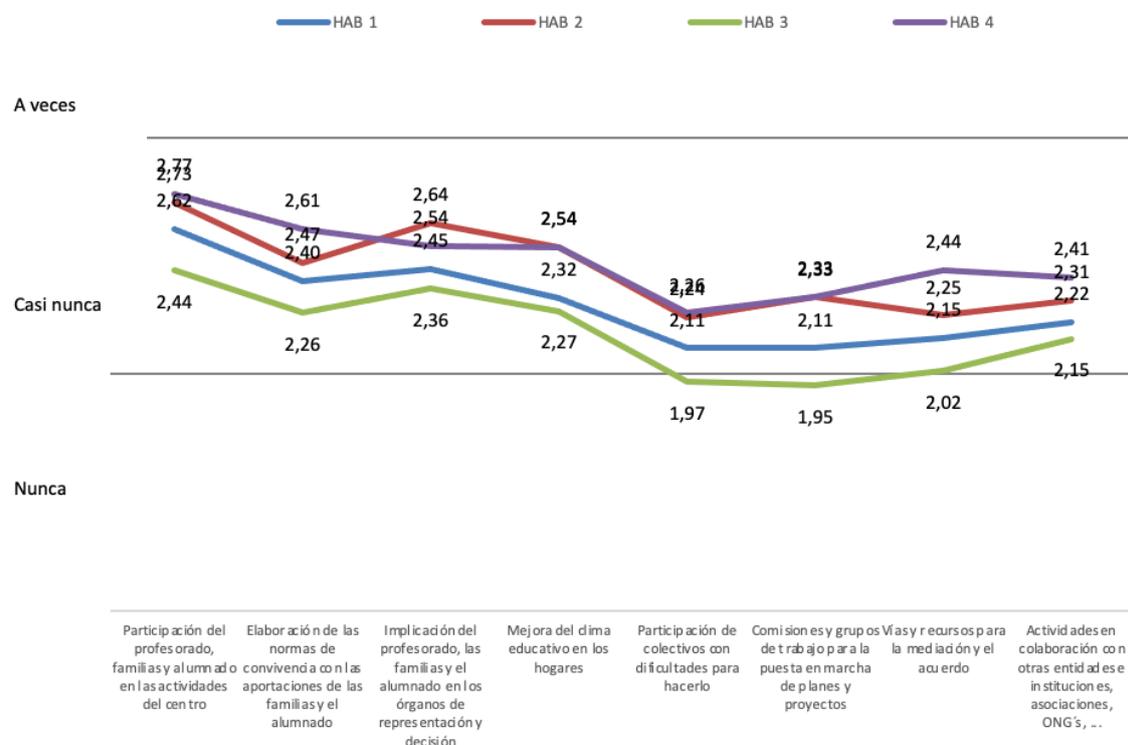


Gráfico 5. Promoción entre las familias de aspectos básicos para la convivencia según el hábitat (escala 1 a 5)

Las diferencias por hábitat no son significativas, pero sí muestran algunas variaciones. Las familias de las poblaciones más pequeñas (hábitat 4) vuelven a mostrar mayor satisfacción en este aspecto. Si las comparamos con el resto de las poblaciones, las medias son superiores en todos los casos exceptuando la “implicación del profesorado, las familias y el alumnado en los órganos de representación y participación” donde el hábitat 4 recoge una media del 2,54, mientras las familias de poblaciones más grandes (hábitat 2) se manifiestan algo más satisfechas (2,64). Aunque las diferencias siguen sin ser significativas.

La “participación del profesorado, familias y alumnado en las actividades del centro” es lo más valorado para todas las familias de CLM, independientemente del lugar donde residan.

En la parte opuesta, la percepción de las familias es que lo que menos se promueve es la “participación de colectivos con dificultades para

hacerlo” y lo relacionado con “comisiones de trabajo para la puesta en marcha de planes y proyectos”.

Valoración de la implementación de herramientas de participación por las familias

Las familias señalan (Gráfico 6) que desconocen las herramientas que fomentan la mejora de la participación, la convivencia y la inclusión en los centros educativos en los que estudian sus hijas e hijos. Para ninguna de las cuestiones preguntadas consideran que sea elevado o muy elevado el grado de implementación de dichas herramientas. Sin embargo, si agrupamos lo que no conocen o creen que hay un grado de implementación bajo/escaso observamos que se mantiene para todas las cuestiones preguntadas.

Las “estructuras y vías para la participación” parecen ser en comparación con el resto la que mejor valoran.

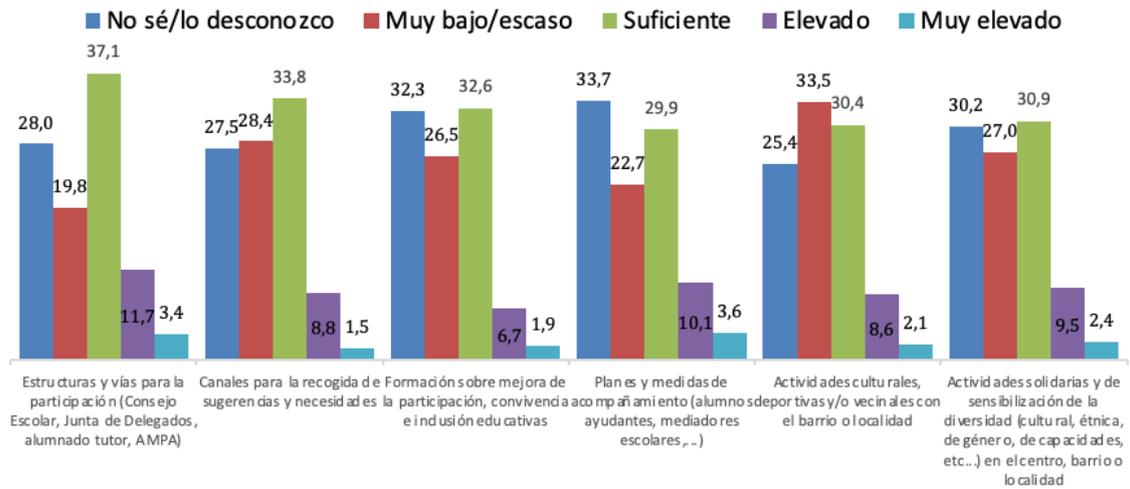


Gráfico 6. Grado de implementación de herramientas para mejorar la participación, convivencia e inclusión en los centros de ESO. Familias

Al analizar si hay diferencias por hábitat (Gráfico 7), éstas no son significativas, pero se manifiesta la mayor diferencia en cuanto a los “planes y medidas de acompañamiento” entre el hábitat 3 (1,97 de media sobre 5) y el hábitat 4 (2,42). En ningún caso llegan a considerar suficiente el grado de implementación de herramientas para mejorar la participación, convivencia e inclusión en los centros.

Para el hábitat 1 la media más alta la tiene la implementación de “planes y medidas de acompañamiento” mientras que para los hábitats 2, 3 y 4, aún con las diferencias de población que tienen, las “estructuras y vías para la participación” son las que consideran más implantadas.

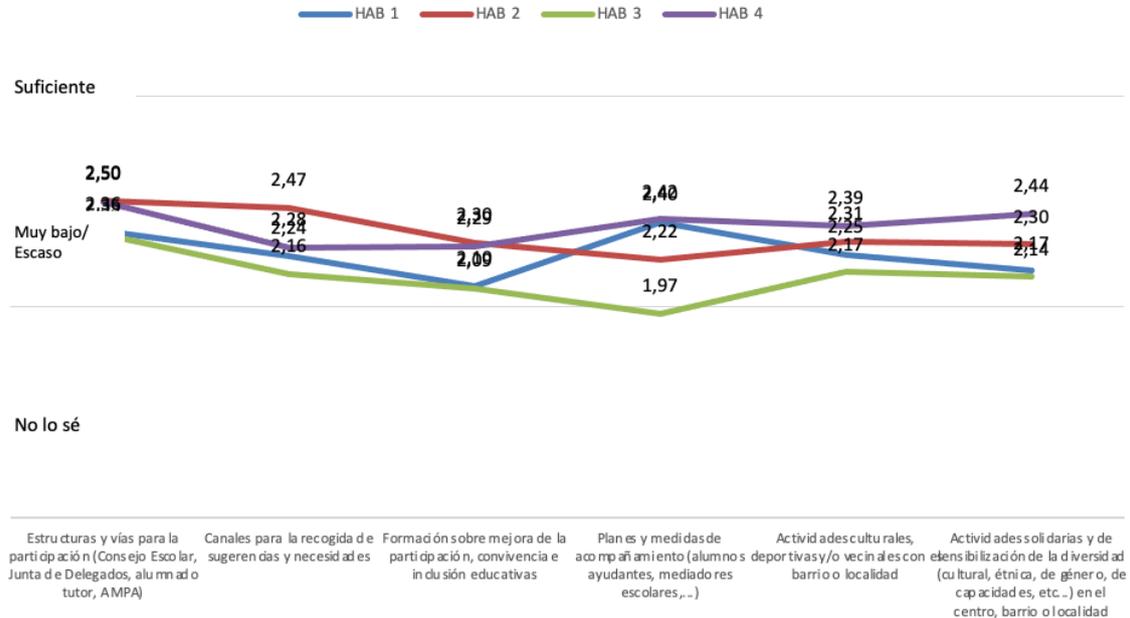


Gráfico 7. Grado de implementación de herramientas para mejorar la participación, convivencia e inclusión en los centros de ESO. Según hábitat.

2.3. Frecuencia en la implicación de las FAMILIAS en órganos y actividades relacionadas con la participación, la convivencia y la inclusión

En lo relativo a la frecuencia de implicación de las familias para la pregunta sobre su participación (Gráfico 8) en “comisiones o grupos de trabajo” manifiestan que no lo han hecho nunca (46,6%) o casi nunca (27,5%), al igual que sucede en las “actividades de sensibilización, acogimiento e

integración del alumnado y sus familias” destaca su baja implicación (72,6% si agrupamos nunca o casi nunca). Estas dos acciones se retroalimentan fuertemente ($r=,853$) según sus respuestas.

Algo más de implicación muestran en actividades relacionadas con los “órganos de participación en el centro” y en la “evaluación, seguimiento y mejora del centro y de la convivencia en él”, aunque de todos los valores lo que destaca es que sólo lo han hecho a veces.

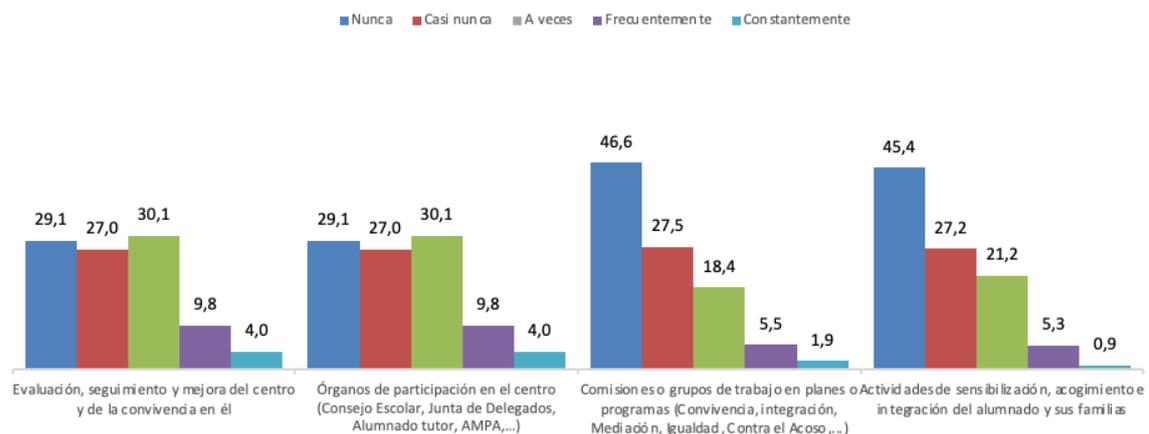


Gráfico 8. Frecuencia con la que las Familias se involucran y participan en órganos o actividades relacionadas con los siguientes aspectos...

Las correlaciones muestran (Tabla 2) significación también entre la frecuencia con la que las familias se involucran y participan en órganos o actividades relacionadas con diversos aspectos, como son:

- La “evaluación, seguimiento y mejora de la convivencia” está influenciada por la participación en “comisiones o grupos de trabajo en planes o programas” ($r=,683$), por

la participación en comisiones o grupos de trabajo ($r=,643$), como también por lo que sucede con los “órganos de participación en los centros” ($r=,595$).

- El hecho de participar en las mencionadas comisiones correlaciona con la participación en “actividades de sensibilización, acogimiento e integración” ($r=,853$).

Tabla 2. Correlaciones bivariadas sobre el grado de participación de las FAMILIAS en órganos o actividades relacionadas con la participación, la convivencia y la inclusión

	Evaluación, seguimiento y mejora del centro y de la convivencia en él	Órganos de participación en el centro (CE, AMPA,...)	Comisiones o grupos de trabajo en planes o programas	Actividades de sensibilización, acogimiento e integración
Evaluación, seguimiento y mejora de la convivencia	1	,595**	,683**	,635**
Órganos de participación en el centro (CE, AMPA,...)	,595**	1	,643**	,581**
Comisiones o grupos de trabajo en planes o programas (Convivencia, integración, Mediación, Igualdad, Contra el Acoso,...)	,683**	,643**	1	,853**
Actividades de sensibilización, acogimiento e integración	,635**	,581**	,853**	1

Si centramos la mirada en las diferencias por hábitat (Gráfico 9) se observa que no existen diferencias significativas ni reseñables y que la “evaluación, seguimiento y mejora de la convivencia

en él” es el ámbito en el que más han participado en todos los tipos de poblaciones, seguido su implicación en “órganos de participación en el centro”.

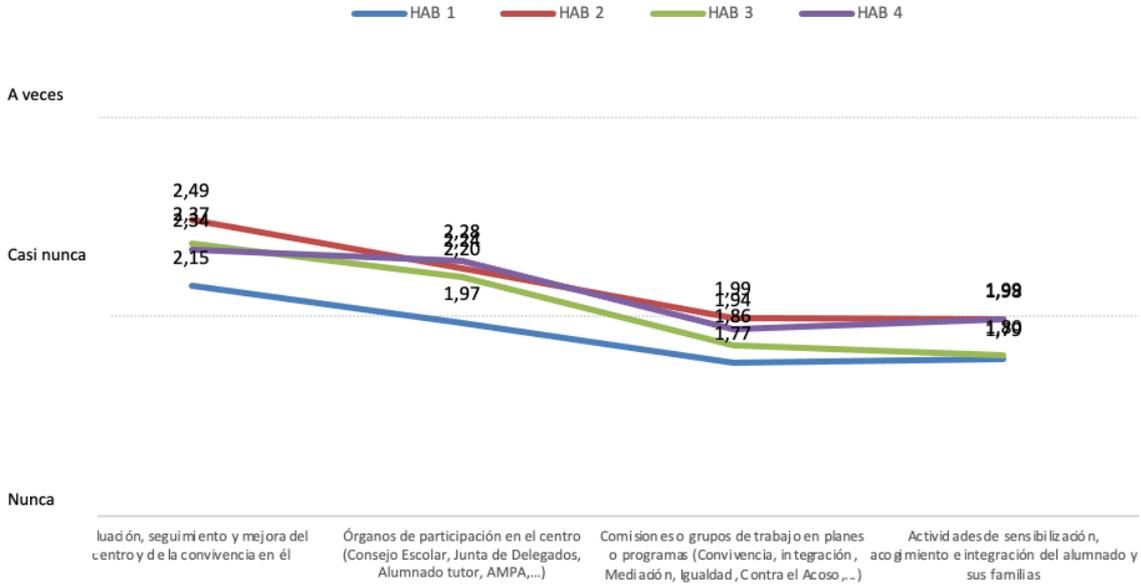


Gráfico 9. Grado de participación de las familias en órganos o actividades relacionadas con la participación, la convivencia y la inclusión según el hábitat (escala 1 a 5)

2.4. Frenos para la participación de las FAMILIAS

El principal freno para las familias (Gráfico 10) es la “falta de tiempo o disponibilidad para implicarse” (54,6%), mientras que la naturaleza del centro es algo que señalan con menor frecuencia (24%). Además de esta falta de tiempo que argumentan las familias, el “bajo conocimiento y experiencias sobre estos temas” o la “falta de una cultura

participativa e inclusiva en general en la sociedad” (47,7%) son sus 3 principales frenos.

Por otra parte, las madres y padres de estudiantes de secundaria en CLM destacan dificultades debidas a la “falta de agilidad para implementar y alcanzar resultados positivos (37,8%), la “falta de canales y recursos para promover o financiar estas políticas” (36,7%) o las “dificultades en el acceso y/o uso de nuevas tecnologías” (31,3%).

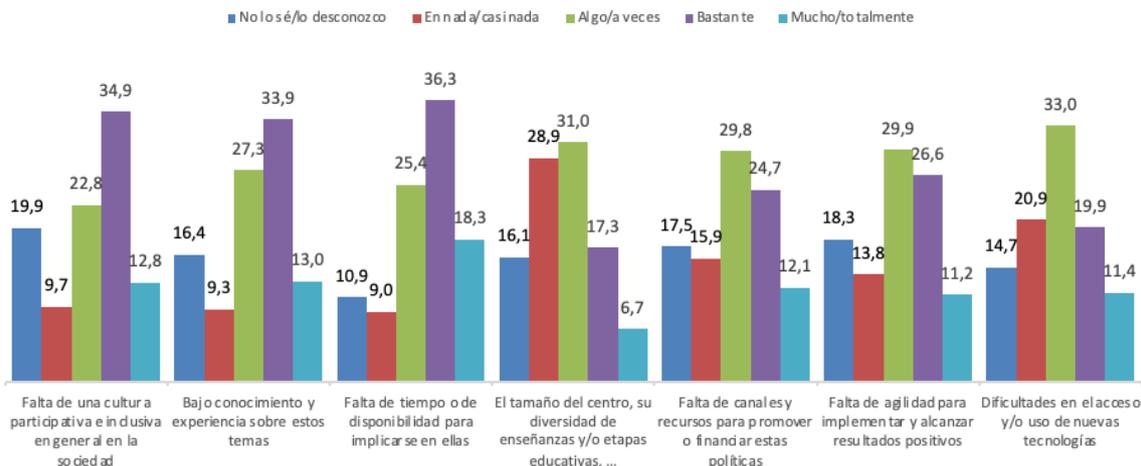


Gráfico 10. Grado en el que las familias consideran que los siguientes aspectos dificultan la participación y la convivencia en su centro

En el análisis de correlaciones bivariadas (Tabla 3) se aprecia un elevado convencimiento en las respuestas familiares respecto a algunos vínculos, como por ejemplo, el existente entre “Falta de una cultura participativa e inclusiva en general en la sociedad” con el “bajo conocimiento y experiencia

sobre estos temas” ($r=,821$), así mismo, correlaciona la “Falta de canales y recursos para promover o financiar estas políticas” con la “falta de agilidad para implementar y alcanzar resultados positivos” ($r=,813$).

Tabla 3. Correlaciones bivariadas en los frenos que identifican las familias para implementar políticas de participación, convivencia e inclusión en centros de ESO

	Falta de una cultura participativa e inclusiva en general en la sociedad	Bajo conocimiento y experiencia sobre estos temas	Falta de tiempo o de disponibilidad para implicarse en ellas	El tamaño del centro, su diversidad de enseñanzas y/o etapas educativas, ...	Falta de canales y recursos para promover o financiar estas políticas	Falta de agilidad para implementar y alcanzar resultados positivos	Dificultades en el acceso y/o uso de nuevas tecnologías
Falta de una cultura participativa e inclusiva en general en la sociedad	1	,821**	,602**	,528**	,521**	,568**	,514**
Bajo conocimiento y experiencia sobre estos temas	,821**	1	,674**	,538**	,564**	,599**	,553**
Falta de tiempo o de disponibilidad para implicarse en ellas	,602**	,674**	1	,451**	,545**	,562**	,510**
El tamaño del centro, su diversidad de enseñanzas y/o etapas educativas, ...	,528**	,538**	,451**	1	,568**	,585**	,510**
Falta de canales y recursos para promover o financiar estas políticas	,521**	,564**	,545**	,568**	1	,813**	,698**
Falta de agilidad para implementar y alcanzar resultados positivos	,568**	,599**	,562**	,585**	,813**	1	,694**
Dificultades en el acceso y/o uso de nuevas tecnologías	,514**	,553**	,510**	,510**	,698**	,694**	1

Por otra parte, también se destaca la correlación entre las “dificultades en el acceso y/o uso de nuevas tecnologías” con “falta de canales y recursos para promover o financiar” ($r=,698$), determinando la agilidad y efectividad para implantarlas ($r=,694$). De la misma manera, la falta de tiempo y de conocimiento se retroalimentan mutuamente ($r=,674$).

En referencia a lugar donde viven las familias existen bastantes similitudes en la percepción de los frenos con los que se encuentran para la participación en todas las poblaciones (Gráfico 11). Los obstáculos son mayores a medida que las poblaciones también son mayores.

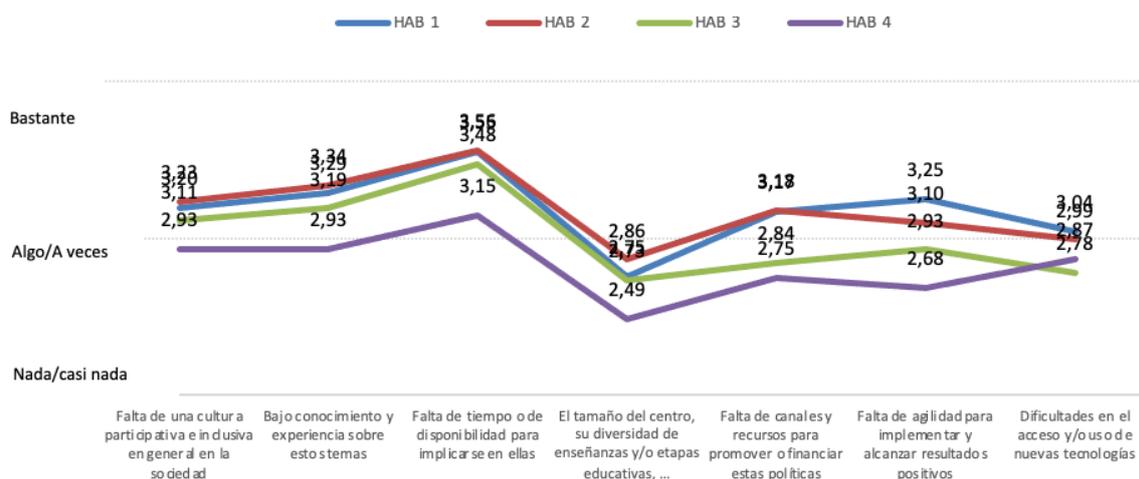


Gráfico 11. Frenos en las familias para la Implementación de políticas de participación, convivencia e inclusión según el hábitat (escala 1 a 5)

Para el global de las familias, independientemente de su lugar de residencias, el menor impedimento lo relacionan con el “tamaño del centro, su diversidad de enseñanzas y/o etapas educativas”, mientras que en el lado opuesto la falta del tiempo es aquello que más les frena sin diferencias por su hábitat.

Las familias que viven en localidades con más de 25.000 habitantes es donde perciben mayores frenos para su participación en los centros de secundaria en los que estudian sus hijas e hijos.

3. Discusión y conclusiones

Las familias definen el concepto de participación en los centros de secundaria otorgando mayor importancia a las dimensiones que tienen que ver con: la mejora en el rendimiento académico, la convivencia y la inclusión así como con el compromiso por el aprendizaje, estas aportaciones participativas correlacionan con las que se aporta desde el estudio internacional llevado a cabo por Levinthal, *et al.* (2021) en el que se destaca como la participación de las familias apoya aprendizajes integradores y es cada vez más necesaria para desarrollar las habilidades sociales, emocionales e intelectuales de los estudiantes. En relación con los frenos o dificultades asociadas a la participación se refieren sobre todo a su escasa implicación por cuestiones de: tiempo, recursos, agilidad de los procesos, diversidad familiar o desconocimiento de los órganos de participación. Destaca, también, que afirman tener un gran conocimiento general de la participación, pero escasos recursos y conocimientos específicos sobre herramientas de participación efectivas (Bernardos, *et al.*, 2022).

Aunque en este artículo se ha puesto el foco en conocer las percepciones y la cultura de participación de las familias en los centros de

secundaria, resulta de interés poner en relación estas percepciones con la pregunta planteada inicialmente: ¿cómo se traslada esta idea teórica/formal de la participación a las prácticas educativas transformadoras en los centros?

En investigaciones (Hill y Taylor, 2004; Sanders y Sheldon, 2009; Mendoza y Barrera, 2018) se recoge que la colaboración entre las familias y centros educativos contribuye a la mejora de la calidad de los aprendizajes, y, en consecuencia, mejoran también los resultados académicos de los niños y niñas. Se demuestra que la participación familiar tiene un impacto positivo en la reducción del absentismo y en la conducta del alumnado. Así, lo señalan las familias encuestadas al relacionar la participación con la mejora general en el rendimiento académico.

El camino para construir una cultura de la participación en los centros de educación ha sido un proceso largo, muy complejo y laborioso siendo hoy día una forma de actuación activamente democrática y efectiva que afecta positivamente al espacio público institucional donde se lleva a cabo. Está regulada oficialmente y las familias conocen dichos canales formales para participar (Consejo Escolar, AMPA, Comisiones...). Para Aparici y Osuna (2013) la participación es una responsabilidad que supone un compromiso solidario y crítico con el conjunto de la sociedad. A la hora de tomar decisiones y actuaciones colectivas, las familias se comprometen y creen en la justicia social y en el respeto a los demás entroncando con la idea de transformar los contextos educativos y sociales acorde con los derechos humanos (Hernández-Prados *et al.*, 2019), como reflejan la cantidad de propuestas y proyectos participativos donde se encuentra imbricada la familia y que se han denominado de éxito (Flecha *et al.*, 2009; Bueno, *et al.*, 2023).

Estas prácticas demuestran cómo los niveles de convivencia dentro y fuera del espacio educativo aumentan en positivo al evidenciar cómo las familias constituyen una red interpersonal sobre la que se apoya el profesorado cuando aparecen problemas de rendimiento y convivencia. El clima escolar se convierte en un indicador del bienestar académico cuando la participación familiar es elevada en los centros educativos (Parra *et al.*, 2017 o Hernández-Prados *et al.*, 2016).

Las brechas y sesgos en la participación aparecen cuando las familias, a pesar de conocer y reconocer dichos beneficios de la participación, señalan su escasa implicación, la falta de conocimientos estratégicos y concretos o una falta de sentimientos de pertenencia a los centros educativos. Se ha señalado en los análisis que son siempre las mismas familias quienes participan en los órganos oficiales, siendo también quienes lo hacen en otros espacios, apareciendo una idea de participación tradicionalista-formal que se ratifica en otros estudios donde aparece el perfil clientelar-consumidor de las familias en la relación con los centros (Egido, 2015).

Cuando los resultados se entrelazan con el hábitat se perciben algunas diferencias, por ejemplo, en las ciudades con mayor población se da un conocimiento mayor de la participación vinculada con la convivencia y la prevención de conflictos, pero se relatan también mayores obstáculos. Sin embargo, si atendemos a las percepciones de las familias, es en las ciudades pequeñas o pueblos donde se perciben mayores facilidades (o menores frenos) para promover una participación real, pudiendo deberse a la posibilidad de tener una comunicación más fluida, gozar de mayor tiempo dedicado a labores comunitarias y sentirse más satisfechas por la implicación y la participación.

Estas percepciones familiares contrastan con diversos estudios sobre la importancia del hábitat en la participación (Carbonell, 2015; Morales y Gómez, 2018) señalando que no se participa de la misma manera ni se tiene una cultura de la participación similar en ciudades grandes, medianas o rurales. En este sentido, la diferencia entre hábitats hace que en las ciudades más grandes haya mayores proyectos que potencien la participación de la comunidad educativa, siendo un terreno fértil para que surjan innovaciones sociales y educativas (Figueiredo, *et al.*, 2021), sin embargo, entre las zonas rurales no se trata de un elemento prioritario habiendo escasos recursos, proyectos educativos limitados o una débil necesidad sentida real en esta temática. Respecto a esta última cuestión estudios como el de Guardia (2021) y Phumlani y Buhle (2020) aportan que las experiencias sobre construcción de conocimientos compartidos

familias-instituciones educativas en el ámbito rural, promover relacionales dialógicas que las sitúan como protagonistas de estas acciones rescatando la significatividad que tienen las propuestas no solo para sus hijos e hijas sino para la evolución democrática de las propias instituciones.

Esta tendencia empieza a cambiar debido al nuevo “neo-ruralismo” en ciertas zonas con menor población que incorpora en zonas rurales estrategias de acción participativa comunitaria desde las perspectivas de educación eco-social (García-Fernández, 2020). Volvemos a encontrarnos una brecha entre la perspectiva de auto-percepción y la realidad de los centros.

Entre las principales correlaciones se ha destacado que la falta de un conocimiento y una cultura de la participación inclusiva provoca una baja implicación familiar en los centros educativos, en esta ocasión independientemente de los hábitats. En esta discusión encontramos dos ejes sobre los que abordar estos análisis: brechas entre la cultura de la participación tradicionalista y la acción transformadora crítica en los centros; y apuesta por estrategias de participación desde la inclusión de las diversidades y la construcción de comunidades corresponsables.

En el primero de los ejes, siguiendo con lo aportado en el marco teórico y las percepciones de las familias, encontramos que la participación es necesaria y que mejora la educación, el aprendizaje y nuestra vivencia ciudadana (Caparrós *et al.*, 2020; Martínez y Sanz, 2023; Hipólito *et al.*, 2019). Pero, encontramos un salto importante a la hora de traducir estos saberes en prácticas reales de implicación familiar-ciudadana.

Por ello, nos cuestionamos si la participación es el objetivo o es una estrategia para favorecer mejores aprendizajes más allá de las competencias técnicas del currículo, como señalaría Carbonell (2015). En otras palabras, apostamos por la idea de que participar es un término complejo que va más allá de colaboraciones puntuales o del reparto de tareas en grupos de trabajo, si lo que queremos es abordar una pedagogía social, crítica y transformadora que implique a toda la comunidad educativa, familias incluidas (Hooks, 2022).

En el segundo de los ejes, la participación no es un fin en sí misma, es un medio, un proceso, una opción política y social, una manera de entender la ciudadanía y las relaciones interpersonales, es educar para una cultura y un hacer ciudadanía crítica. Se aprenden responsabilidades y se mejoran competencias, tal y como aparece recogido en la legislación vigente. Por ello, se considera un riesgo la percepción familiar de escasa implicación y compromiso colectivo. La participación desde el enfoque de derechos implica compartir las

decisiones que afectan a la vida propia y a la vida de la comunidad en la cual se vive. Hablar de participación de las familias es hablar de democracia, siendo el ejercicio de la participación y colaboración en proyectos compartidos un ejercicio real de ciudadanía activa (Hipólito y Martínez, 2021; Martínez y Sanz, 2023). Para romper con estas brechas, en palabras de Yayo Herrero (2022), debemos experimentar los beneficios de hacer algo en común. La ciudadanía activa hace referencia a la participación de los individuos en la vida y los asuntos públicos, y para ello se debe impulsar esta educación para la ciudadanía feminista, corresponsable, sostenible y en equidad (Ramos, *et al.*, 2019). Siendo los centros educativos espacios privilegiados para el ensayo de estas prácticas participativas comunitarias y recíprocas que, además, reviertan en las comunidades locales.

Este aspecto, y recogiendo los frenos que señalan las familias al no conocer vías y estrategias de participación directa, desde los estudios citados se apuesta por dedicar tiempos y esfuerzos en buscar canales, vías y espacios de conexión con las familias en los centros educativos de secundaria, más allá de lo oficialista. Abrir las comunidades educativas a la sociedad y viceversa, educar de manera transversal e intergeneracional en la capacidad de participar, cuestionarnos e implicarnos en el bien común. Garcés (2020) nos invita a entender que la educación no es sólo una imposición, una transmisión, una orientación, una integración... sino, sobre todo, una invitación a pensar en común. Una puerta abierta a un mundo que no es el propio, que no es aquel que nos ha venido dado.

Para finalizar, hay que destacar que las familias concuerdan con la importancia de construir en colectivo un sentido de pertenencia como elemento fundamental para la retroalimentación

del triángulo participación-convivencia-inclusión y potenciar la cohesión y la convivencia pacífica de la comunidad educativa. Con el objetivo prioritario de promover su participación, potenciar su corresponsabilidad en la educación y su papel activo en la ciudadanía.

Esta investigación contó con las limitaciones surgidas principalmente con la situación del COVID-19 ya que se realizó en este periodo, todo ello supuso un cambio en las dinámicas de participación en los centros, que se están recuperando en la actualidad. Cabría señalar que los datos tienen que ser tomados con precaución ya que se trata de percepciones y opiniones de las familias y éstas pueden estar condicionadas por diferentes factores. El cuestionario como instrumento de recogida de información es útil para abarcar una muestra más extensa, pero a la vez supone una limitación en cuanto al tipo de información que se recoge, además habiendo sido éste aplicado de manera online por las propias condiciones sociales del momento.

Como líneas futuras y sugerencias se aporta la necesidad de ampliar la investigación en torno a la cultura de la participación en los centros de secundaria desde metodologías que aborden los análisis de narrativas y discursos tanto de estudiantes como de profesorado y familias. Buscando, además, incorporar metodologías de investigación-acción-participativa que supongan una toma de conciencia crítica y transformadora de las propias prácticas y percepciones, siempre desde una mirada colectiva y corresponsable. Todo ello incorporando una mirada y enfoque de género interseccional que visibilice las brechas de participación por cuestiones de género, etnia, lengua, identidades diversas, clase social o capacidades.

Contribuciones

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, 2 y 3
Búsqueda documental	Autor 1 y 2
Recogida de datos	Autor 1, 2 y 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1 y 2

Financiación

Proyecto de investigación-acción para la convivencia, participación e integración escolar de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de CLM (Referencia SBPLY/19/180501/000345) financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

Declaración de conflicto de intereses

Las personas autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Aparici, R. y Osuna, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2>
- Bastos, R. (2019). Escola, família e gestão escolar uma breve discussão Teórica Sobre Novos Desafios No Contexto Contemporâneo. *Revista científica de Iniciación a la Investigación*, 4(1), <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/rcuaa/article/view/636/488>
- Bernardos, A., Martínez-Martín, I. y Solbes-Canales, I. (2022). 'It depends entirely on the person': freedom and inequality in Spanish youth gender discourses. *Sex Education*, 22(5), 582-594. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1984223>
- Bueno, A., Monge, C. y Torrego, J. C. (2023). Estado de la convivencia escolar en centros prácticas exitosas en participación familiar: percepciones de alumnos y profesores. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 87-103. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96243>
- Carbonell, J. (2015). *Ciudad Educadora. Pedagogías del siglo XXI*. Octaedro.
- Caparrós, E., Quiles-Fernández, E. y Arbiol i González, C. (2020). De la universidad del derecho y la calidad hacia una universidad del cuidado. *Revista Argonautas*, 10(15), 31-45. <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>
- Constitución Española de 1978. (1978). *Consejo de Estado*, Madrid.
- Cruz, P., Borjas, M., Lafaurie, A. M. y De la Calle, C. (2023). Creación del rol participante de las familias en la comunidad educativa, cuando es mediada por la legislación. Estudio comparativo entre España y Colombia. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 49-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95527>
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa*, 4(7), 11-17.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto included. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196. <https://doi.org/10.1174/113564009788345899>
- Dos Santos Figueiredo, Y. D., Prim, M. A., y Dandolini, G.A. (2021). Educating city: A media for social innovation. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 198, 251-260. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55374-6_25
- Garcés, M. (2020). *Escuela de Aprendices*. Guttenberg.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García-Fernández, J. (ed.) (2020). *Acercar campo y ciudad. Algunas reflexiones compartidas. Cuadernos Entretantos* 7. Fundación Entretantos.
- Godás, A., Lorenzo, M., Santos, M.A. y García-Álvarez, J. (2019). El entorno del proceso de implicación familiar Bases empíricas para el diseño de un programa de intervención. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 34, 77-90. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.06
- Guardia López, J. (2021). Significados de la educación rural. Una sistematización de experiencia. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (20), 39-58. <https://doi.org/10.4995/reinad.2021.13825>
- Hernández-Prados, M. Á., García-Sanz, M. P., Parra-Martínez, J. y Vicente, M. Á. G. (2019). Participación familiar en los centros de educación secundaria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 35(1), 84-94.
- Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., Parra y García-Sanz, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2), 127-151. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16457>
- Herrero, Y. (2022). *Educación para la sostenibilidad*. Octaedro.
- Hill, N. E. y Taylor, L. C. (2004). Participación de los padres en la escuela y logros académicos de los niños: Pragmática y problemas. *Direcciones actuales en la ciencia psicológica*, 13(4), 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hipólito, N., Martínez, I. y Fernández, S. J (2019). *Participación social de las mujeres*. Síntesis
- Hipólito, N. y Martínez, I. (2021). Diálogos entre el Buen Vivir, las Epistemologías del Sur, el feminismo decolonial y las pedagogías feministas. Aportes para una educación transformadora. *Revista Estudios Avanzados*, (35), 16-28.
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Kelty, N.E. y Wakabayashi, T. (2020). Family participation in schools: perspectives of parents, educators and community. *SABIO Abierto*, 10(4), 1-13 <https://doi.org/10.1177/21582440200973024>
- LaForet, D. R. y Méndez, J. L. (2010). Parent Involvement, Parental Depression, and Program Satisfaction among Low-Income Parents Participating in a Two-Generation Early Childhood Education Program. *Early Education & Development*, 21(4), 517-535.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

- Ley 12/1999, de 3 de diciembre, del Consejo Escolar de CLM
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley 3/2007, de 8 de marzo, de Participación Social en la Educación en la Comunidad Autónoma de CLM.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre para la reforma de la Ley Orgánica de Educación.
- Levinthal, C., Kuusisto, E. y Tirri, K. (2022). Exemplar Parents' Practices of Engagement with Their Children's Learning in Finland and Portugal: A Multiple-Case Study. *Education Research International*, <https://www.hindawi.com/journals/edri/2022/2991438/>
- March, M., Orte, C. y Ballester, 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
- Mari, R. y Barranco, R. (coord.) (2021). *La participación educativa en los centros de secundaria*. Graó.
- Martínez, I. y Sanz, J. (2023). *Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias*. La Catarata.
- Mehlecke, Q., Bernárdez-Gómez, A. y Belmonte, M. L. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista Valore*, 5. <https://doi.org/10.22408/rev502020465e-5025>
- Mendoza, B. y Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 93-102. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>
- Morales Navarro, G. y Gómez, R. M. (2018). La importancia del contexto educativo: la ciudad educadora. *Avances En Supervisión Educativa*, (29), 1-35. <https://doi.org/10.23824/ase.voi29.612>
- Mollow A. (2022), Status of Parents' Involvement in Their Children's Learning: Selam Primary School of Woldia Town, Ethiopia, *Education Research International*, v 2022, 1-9 <https://doi.org/10.1155/2022/7536741>
- Parra, J., Gomariz, M. A., Hernández, M. Á. y García-Sanz, M.P. (2017). La participación de las familias en Educación Infantil. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 23(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1),15-29.
- Powella, D. R., Seung-Heem, S., Fileb, N. y Dan Juana, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292.
- Phumlani M. y Buhle N. (2022). Improving parent-teacher collaboration in rural schools: Parent voices and implications for schools, *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 490-514, <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1731764>
- Ramos, F. J., Martínez, I. y Blanco, M. (2019). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Revista Izquierdas*, 50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100204>
- Sanders, M. G. y Sheldon, S.B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. Sage.
- Sanford, C. (2020). *The regenerative life: transform any organization, our society, and your destiny*. Hachette UK.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Hipólito, N., Martínez, I. y Bejarano, M. T. (2024). Participación de las familias en los centros de secundaria, de lo institucional a lo transformador. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 69-88. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.04

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Natalia Hipólito-Ruiz. Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera.
E-mail: natalia.hipolito@uclm.es

Irene Martínez-Martín. Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. E-mail:
imarti02@ucm.es

María Teresa Bejarano-Franco. Facultad de Educación, Campus de Ciudad Real de la UCLM.
E-mail: mariateresa.bejarano@uclm.es

PERFIL ACADÉMICO

NATALIA HIPÓLITO-RUIZ

<https://orcid.org/0000-0002-9255-9201>

Educadora social, psicopedagoga y doctora en Humanidades, Arte y Educación por la UCLM. Profesora contratada doctora en el Grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (GIES). Líneas de investigación centradas en TIC Educativas; Educación para el desarrollo y Educación Emancipadora; Cultura, Animación Sociocultural y Educación Social; Género. En base a estas líneas ha participado en proyectos de investigación regionales, nacionales y europeos, transfiriendo el conocimiento a través de artículos indexados y capítulos de libro, así como en diversos congresos nacionales e internacionales.

IRENE MARTÍNEZ-MARTÍN

<https://orcid.org/0000-0001-9131-9057>

Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid (España) en la Facultad de Educación. Educadora Social, Psicopedagoga y Feminista.

Mis líneas de investigación y docencia se centran en: el diseño universal para el aprendizaje y la educación inclusiva; las pedagogías feministas, decoloniales e interseccionales; la educación en sexualidad y en igualdad; el desarrollo comunitario, la cooperación al desarrollo y la educación permanente y popular; la formación del profesorado. Bajo estas temáticas publico artículos, capítulos y libros científicos de impacto para el área; participo en congresos nacionales e internacionales; y soy formadora en cursos, talleres y seminarios de divulgación científica. Además, formo parte del Grupo de Investigación INDUCT de la UCM, y me integro en diversas redes de acción colectiva. Google scholar, índice H-8 y i10-8.

MARÍA TERESA BEJARANO-FRANCO

<https://orcid.org/0000-0002-1792-5072>

Profesora Contratada Doctora. Imparte docencia en la Facultad de Educación, en Ciudad Real (UCLM). Pertenece al área de Didáctica y Organización Escolar. Integrante del grupo de investigación GIES. Sus principales líneas de investigación se centran en: Género, educación y sexualidad; Metodologías innovadoras para la enseñanza en la formación inicial docente, e Historia de la Didáctica. A partir de estas líneas de investigación participa en proyectos nacionales e internacionales siendo autora de publicaciones científicas con dimensión de impacto. Imparte conferencias en distintos foros académicos. Tiene experiencia en gestión universitaria. Coordina el programa de prácticas en el Sáhara de la Facultad de Educación. Posee el primer premio de igualdad concedido por Diputación Provincial de Ciudad Real.

**Participación comunitaria en los centros de secundaria
desde una perspectiva intercultural**
Community participation in secondary schools from an intercultural perspective
**Participação comunitária em centros secundários a partir de uma perspectiva
intercultural**

*Marta VENCESLAO, **Rosa MARÍ y **Beatriz ESTEBAN
*Universidad de Barcelona y ** Universidad de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción: 30.IX.2023
Fecha de revisión: 20.X.2023
Fecha de aceptación: 13.XI.2023

PALABRAS CLAVE:

Educación;
enseñanza
secundaria;
participación
ciudadana;
pluralismo cultural;
democracia.

RESUMEN: Este artículo examina el papel crucial de la participación educativa en los centros de secundaria en su compromiso con la promoción de la interculturalidad, la convivencia y los valores democráticos. Está inscrito en el marco de una investigación más amplia con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha durante los años 2020-2022. Se utilizó como instrumento un cuestionario con preguntas en escala tipo Likert (con 31 ítems) a la comunidad educativa acerca de la participación y las acciones educativas que la impulsan. El estudio se centra en dos cuestiones clave acerca de la interculturalidad desde las cuales articular los resultados: a) ¿Los programas de participación en centros de secundaria son un vehículo para fomentar una mirada plural de la sociedad y favorecer la convivencia en la comunidad educativa? y b) ¿Cuáles serían las líneas de trabajo en dichos centros que, desde la Educación Social, fomentaran la interculturalidad desde la participación? Los resultados mostraron la valoración de la participación del conjunto de la comunidad y también las dificultades para desarrollarla. Prestamos especial atención al análisis de las categorías asociadas a la interculturalidad y a cómo éstas se materializan en los centros educativos, así como su vinculación con su entorno social inmediato. Participaron 60 centros y se respondieron un total de 1.620 cuestionarios, que se analizaron a partir de un método cuantitativo descriptivo y no experimental. Se expone el análisis de los resultados que midieron la dimensión social y comunitaria de la participación desde una perspectiva intercultural, con el objetivo de determinar en qué medida el fomento de la pluralidad en los programas de participación podía impulsar el sentimiento de pertenencia, la integración y la mejora de la convivencia en los centros educativos de secundaria, así como su apertura y compromiso con la comunidad.

CONTACTO CON LOS AUTORES

Marta Venceslao: Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici Llevant, zona planta. C.P. 08035 Barcelona.
E-mail: mvenceslao@ub.edu

<p>KEYWORDS: Education; secondary education; citizen participation; cultural diversity; democracy.</p>	<p>ABSTRACT: In this article we examine the crucial role of educational participation in secondary schools to promote interculturality, coexistence, democratic values and social commitment. The topic is presented on the basis of a study carried out in the Community of Castilla-La Mancha during the period of 2020-2022. A Likert-type questionnaire (with 31 items in three specific blocks: knowledge, actions and praxis in schools) was given to students, teachers and families about participation and the educational actions that promote it. The results of the research are presented through two key questions based on the analysis of the findings of 4 items on interculturality: a) Are participation programmes in secondary schools a way to promote a plural view of society and coexistence in the educational community? and b) What would be the lines of work in these centres that, from Social Education, would promote interculturality through participation? The results showed the assessment of the participation of the entire community and the difficulties in developing it. In this article, we focus on that part of the study in which the categories associated with interculturality were analysed and how these are carried out in the schools, as well as their link with their immediate social environment. 60 centres participated and a total of 1,620 questionnaires were answered. They were analysed using a non-experimental quantitative method. The text analyses the specific factors that determine the importance of a social and community perspective in education. The need to promote an intercultural perspective which, in a cross-curricular manner, promotes the integration of the entire educational community is determined.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Educação; ensino secundário; participação; pluralismo cultural; democracia.</p>	<p>RESUMO: Este artigo examina o papel crucial da participação educativa nas escolas secundárias para promover a interculturalidade, a convivência, os valores democráticos e o compromisso social. O tema é abordado a partir de um estudo realizado em Castela-La Mancha, durante o período 2020-2022, no qual foi repassado à comunidade educativa um questionário do tipo Likert (com 31 itens) sobre a participação e as ações educativas que a impulsionam. Centrám-nos em duas questões-chave sobre a interculturalidade a partir das quais articulamos os resultados que apresentamos: a) Os programas de participação nas escolas secundárias são um veículo para promover uma visão plural da sociedade e promover a convivência na comunidade educativa? b) Quais seriam as linhas de trabalho nestes centros que, a partir da Educação Social, promovem a interculturalidade através da participação? Os resultados mostraram a valorização da participação de toda a comunidade e também as dificuldades em desenvolvê-la. No artigo centram-nos naquela parte do estudo em que foram analisadas as categorias associadas à interculturalidade e como estas se materializam nos centros educativos, bem como a sua ligação com o seu meio social imediato. Participaram 60 centros e foram respondidos um total de 1.620 questionários, que foram analisados através de um método quantitativo não experimental. O artigo apresenta e analisa os resultados que mediram a dimensão social e comunitária da participação numa perspectiva intercultural, com o objectivo de determinar em que medida a promoção da pluralidade nos programas de participação poderia impulsionar o sentimento de pertença, a integração e a melhoria da convivência no ensino secundário. escolas, bem como a sua abertura e compromisso com a comunidade.</p>

Introducción

El ejercicio de la ciudadanía requiere de la participación en los asuntos que nos afectan como sociedad. A su vez, la participación ciudadana necesita de un proceso educativo planificado e intencional que invite a las personas a fortalecer vínculos comunitarios e implicarse en la mejora del propio entorno. Este aprendizaje puede consolidarse a través de las experiencias de la participación. En este sentido, los centros de educativos devienen un lugar privilegiado para que estas experiencias de participación real produzcan efectos formativos (Bär *et al.*, 2022; Esteban *et al.*, 2022; Novella *et al.*, 2022). Sabemos que, en un entorno globalizado la educación desempeña un papel fundamental en la formación de individuos que puedan vincularse a una sociedad plural y en constante cambio. Investigaciones recientes sobre ciudadanía e infancia señalan la pertinencia de

promover espacios y tiempos para la participación en los centros de enseñanza como elementos fundamentales que permiten que las infancias y las adolescencias se reconozcan a sí mismas como sujetos de derecho, pero también como parte de una comunidad (Esteban, *et al.*, 2022; Llena *et al.*, 2022; Ten Dam, 2020). Instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Unión Europea (UE) sostienen que la participación es uno de los objetivos centrales del proceso educativo, además de un elemento fundamental de integración social. De este modo, como ya hemos apuntado en trabajos anteriores (Marí, 2021; Venceslao, 2021) aplicando una perspectiva social y comunitaria, la participación educativa va más allá del aula y abarca diversas formas de implicación en la vida del centro y de su entorno inmediato (Ribeiro y Menezes, 2022). Este artículo explora en qué sentido la comunidad

educativa de los centros de secundaria percibe los programas de participación y en qué medida estos constituyen un factor de valoración de la pluralidad y el compromiso social. Para ello, nos preguntamos acerca del marco desde el cual se articula la interculturalidad en educación y cuáles son los referentes que orientan las prácticas educativas en este sentido.

1. Participación como experiencia de lo plural

La interculturalidad constituye una ética y una praxis que necesariamente atraviesa el conjunto de la comunidad educativa desde tres referentes: el del pensamiento y la interrogación acerca de aquellos temas de relevancia social respecto de la convivencia, la ciudadanía y la pluralidad; el que desde ellos nos impulsa hacia la revisión de las prácticas que desarrollamos como educadores o docentes; y, por último, el que implica a través de acciones de participación al conjunto de la comunidad educativa y trasciende hacia la comunidad, al contexto social y al entorno familiar de los estudiantes. Educación, cultura e identidad son así los ejes básicos de reflexión para el desarrollo de una perspectiva intercultural (Caetano *et al.*, 2020; Meunier, 2014). Toda acción educativa transmite de algún modo modelos culturales y de identidad desde las acciones que desarrolla, ya que articula formas específicas de convivencia y relación a través de las representaciones sociales que despliega en su actividad educativa con los estudiantes. La UNESCO (2001) señaló que:

[...] el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.

Desde este punto de partida, la perspectiva intercultural en educación está necesariamente anudada a la de participación de la comunidad educativa al implicar la adhesión a los principios democráticos y de ciudadanía como condición de la pluralidad. La participación en los centros educativos se define como aquella praxis que integra, sin distinción, a todos los colectivos y personas que conforman la comunidad desde una mirada compleja y comprometida con la convivencia y lo que esta significa. En este sentido, desde el campo pedagógico (Feito, 2010; Eurydice, 2012; Caride, 2017; Hart, 1992), se ha señalado con recurrencia la necesidad de aprender dicha

praxis en el seno de contextos educativos que la promuevan, tomando como punto de partida los valores democráticos para favorecer la expresión de las diferencias individuales y colectivas. Podría decirse, por tanto, que la participación cuenta con una dimensión *social*, vinculada a la implicación en la sociedad y el desarrollo de principios igualitarios, y otra *ética*, vinculada a la responsabilidad y a una actividad comprometida con la justicia, la dignidad de las personas, las comunidades y los derechos humanos (Marí, 2004; Gaitán y Liebel, 2011).

La participación en un marco intercultural supone acciones hacia la revisión de los modelos conceptuales desde los que definimos la convivencia. La interculturalidad no es un relato sobre los *otros*, sino un proceso social que enfrenta a la comunidad educativa con su propia complejidad a través de la participación en todos los ámbitos del centro, desde el encuentro, pero también desde el conflicto y el desacuerdo. La participación, desde una perspectiva intercultural, implica que lo plural no se presente como la excepción o lo diferente, sino como la propia identidad del centro, no solo en los discursos o valores que trasmite, sino principalmente en las acciones y modos de representación que se ponen en juego en las actividades cotidianas. Es una apuesta por comprometer al conjunto de la comunidad educativa en lo que ocurre en el centro y más allá de él a través de la integración y la visibilidad de las distintas voces que lo conforman. Más que asimilar o comprender la identidad del *otro*, apostar por la participación implica generar los espacios y tiempos necesarios para que cada cual en su proceso educativo pueda apropiarse de los contenidos siempre heterogéneos de la cultura y transformarlos en su propia manera de estar en sociedad. La interculturalidad es una propuesta educativa que aborda de forma transversal temas como la discriminación, el racismo y la exclusión social (Marí, 2014) y necesita de la participación para ser una realidad en la vida cotidiana más allá de lo puramente académico y más allá de las paredes de las aulas.

Por ello, un modelo para la convivencia y la ciudadanía no configura únicamente un relato sobre los valores, principios o normas que rigen un determinado centro, sino que se desarrolla a partir de los ejes que permiten que todos los colectivos que conforman una comunidad educativa puedan implicarse en la vida del centro desde su propia idiosincrasia y sus propias formas de estar en sociedad. Lo que la cultura nos muestra respecto a la participación y la convivencia es que, en realidad, todo grupo está atravesado por múltiples referentes sociales y culturales y es por ello por lo que la participación en los centros

no puede desplegarse desde modelos acabados o rígidos, sino que precisamente por la práctica educativa que propone, es un proceso abierto al cambio y a las transformaciones. Aunque todo centro tiene una cierta seña de identidad que lo define, la participación (considerada desde las experiencias de sociabilidad, la multiplicidad de las formas de pertenencia y los procesos de cambio de quienes los integran) necesita de la articulación de la adhesión a lo común y a lo que nos hace semejantes desde su expresión plural y caleidoscópica.

1.1. Participación como inmersión de lo común

La dimensión educativa de la participación es al mismo tiempo formar parte de lo común. Autores ya clásicos como Dewey (2004) indicaron que uno de los propósitos de la educación era dotar del utillaje necesario al alumnado para que fuera capaz de compartir una vida común. Lo educativo es mediación entre la cultura, el saber y el mundo social en el que nos desenvolvemos. Es también la posibilidad de formar parte de ese mundo y actuar en él (Marí *et al.*, 2016). La ciudadanía que nos enseña la participación en los centros educativos es la que brinda al conjunto de la comunidad educativa el pasaje a lo común desde la experiencia particular. Por ello, partimos de que la participación necesita materializarse de algún modo en el quehacer del centro y estar articulada a un sentido social y comunitario más amplio. Participar es un aprendizaje de la responsabilidad, entendida en el sentido de hacerse cargo de los procesos y sucesos que implican la propia vida y la del entorno inmediato. La finalidad de la participación educativa, más allá de la convivencia en el centro, se encontraría en el barrio y en el municipio en tanto que acción política y ciudadana, como aprendizaje de una ética social basada en la igualdad y la justicia. Siguiendo a Escudero (2006), podríamos decir que se trata precisamente de una *ética de la comunidad*, que adopta valores democráticos que fortalecen lo común sin pasar por alto la diversidad, al tiempo que toma el bien común como elemento central de los propósitos y responsabilidades que asume. En esta ética subyace una idea de democracia que pone el acento en la justicia social y la ciudadanía plena como apuesta política por la cohesión social (Subirats, 2011). En otras palabras, el compromiso de la educación con los procesos de participación se entronca en su dimensión política, entendida como aquello que enuncia y defiende el bien común.

1.2. Participación como inmersión en lo intercultural

Los centros educativos son los espacios y los tiempos de ensayo y aprendizaje de esa experiencia. Incorporar la dimensión intercultural en todos los programas de participación es un compromiso necesario para dar lugar, dar voz, a todos los individuos y colectivos de una sociedad; lugar para la palabra, la expresión y el reconocimiento, pero lugar también para su implicación en los asuntos públicos de su sociedad.

No se trata únicamente de la elaboración de un discurso crítico en torno a los procesos de dominación y/o control de las sociedades actuales, sino de una acción pedagógica capaz de construir alternativas a los itinerarios dominados por el consumo, la competitividad y la alienación social que puedan ser también viables para los proyectos individuales y la participación de las personas en sociedad. Razonar, como indica Morin (2015), en términos de procesos educativos a largo plazo y no en términos de oposiciones binarias del tipo *integración-exclusión* o proyectos de corto alcance y problemáticas parciales para acceder a una mayor autonomía, a la propia responsabilidad y a itinerarios de vida que no estén únicamente basados en las exigencias del mercado o de las temáticas sociales dominantes. En tanto que individuación, la acción educativa se encuentra en el orden de la praxis, no es una acción casual. Como acción de socialización remite a la puesta en relación con un *otro* colectivo y a todo lo que ello implica, como un “vivir juntos” (Morin, 1999).

La participación prepara para el aprendizaje de la ayuda recíproca, el reconocimiento mutuo y la cooperación y organiza, en este sentido, una práctica educativa colectiva. Es una movilización a través de acciones educativas para la construcción de proyectos comunes (Gillet, 2013 y 2014). El mismo autor refiere que la participación educativa (en tanto ejercicio de ciudadanía y aprendizaje democrático) necesita orientarse desde premisas que confluyan hacia:

- La reflexión y el pensamiento respecto de las dimensiones sociales, económicas, culturales y políticas de lo que acontece en un nivel local o inmediato en los centros educativos.
- El análisis de las situaciones, vivencias, experiencias que permita construir un relato de lo que pasa y establecer las necesidades del conjunto de la comunidad educativa.
- La acción compartida a través de proyectos abiertos y articulados desde el proceso que los sustenta y no tanto desde sus resultados.

- La movilización de todos los agentes implicados: estudiantes, familias, entidades desde las iniciativas de estos y la creación de espacios de conversación, debate y acuerdos.

Ante el individualismo y la competitividad como única vía de integración en la sociedad, la participación educativa plantea que la mejor estrategia para el éxito individual es la cooperación, el trabajo colectivo y la reciprocidad, en cómo favorecer espacios de solidaridad y ciudadanía compartida, ya que constata que la mayor parte de problemáticas que padecen las personas tienen que ver con cuestiones colectivas y sociales como la injusticia, la pobreza, la desigualdad, el modelo patriarcal y la falta de democracia real, la exclusión e invisibilidad de colectivos y grupos históricamente excluidos, su invisibilidad o escaso reconocimiento y las malas políticas cortoplacistas, además del injusto reparto de los bienes sociales.

2. Metodología

La investigación tuvo como objeto de estudio la participación en los centros de secundaria de Castilla-La Mancha (2020-2022), con el propósito de conocer el sentido y la importancia que los distintos colectivos que conforman la comunidad educativa otorgaban a la participación en sus centros y ofrecer un modelo educativo desde el cual impulsar programas para la democratización de las prácticas participativas partiendo de tres pilares: la convivencia, la inclusión y la apertura hacia la comunidad.

Para la realización del estudio se utilizó un cuestionario de carácter descriptivo y exploratorio para alumnado, familias, profesorado y personal (cursos 1º y 4º de ESO), en un total de 60 centros públicos de Castilla-La Mancha. Las unidades primarias de la muestra fueron los centros educativos y las unidades secundarias, los grupos distribuidos por aulas. Las variables de estratificación explícitas fueron la provincia, el hábitat poblacional donde se ubicaba el centro educativo (urbano, semiurbano, semirural y rural) y el tamaño de la población matriculada en cada hábitat. Además del cuestionario, se realizaron entrevistas en profundidad con cada uno de

los grupos seleccionados. El muestreo fue no probabilístico incidental, tratando de garantizar la representatividad de los centros educativos y colectivos en cuanto a su hábitat de implantación.

En relación con la validación y fiabilidad del cuestionario, se obtuvo una muestra de 231 participantes (56,3% alumnado; 23,4% familias y 20,3% profesorado). Así mismo, tras su consentimiento informado para participar de forma voluntaria y anónima en el proceso de validación, se realizó una prueba piloto a una muestra del universo de estudio aplicando el cuestionario a un total de 97 estudiantes, 54 padres y/o madres y 47 profesores/as. Para la fiabilidad del instrumento se siguió el enfoque del análisis de consistencia interna de los ítems, a través del cálculo de los coeficientes de Alpha de Cronbach, y para la elaboración de la estructura del instrumento, un AFC mediante la aplicación de metodología S.E.M. (Structural Equation Modeling) y así validar el constructo del instrumento, con la intención de verificar el modelo teórico propuesto, incluyendo todas las variables del estudio.

El AFC permite explicar cómo variables observadas o medidas reflejan variables latentes. Con la ayuda de la herramienta informática IBM SPSS AMOS versión 21, se especificó el modelo inicial propuesto a nivel teórico, a través de las dimensiones y subdimensiones expuestas. Se utilizó el análisis de estructuras de covarianza para comprobar si los ítems incluidos en el cuestionario explican el factor al que pertenecen.

Para un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 2,42%. El tamaño de la muestra final quedó establecido en 1.620 unidades muestrales (estudiantes). En este artículo analizamos específicamente aquellas cuestiones que introducían la dimensión intercultural respecto de la participación en los centros y su entorno social inmediato. Para ello, se seleccionaron las cuatro preguntas (del total de 31) que analizaban esta medida para los colectivos de estudiantes, profesorado y familias. Las dimensiones de análisis utilizadas en el estudio, a partir de las cuales se configuraron y validaron las preguntas de cuestionario, y desde el que establecimos el análisis de resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1: Dimensiones y categorías del análisis

Dimensiones de análisis de la participación educativa	Descripción vinculada a la perspectiva intercultural
Igualdad	Equidad, justicia social y reciprocidad.
Comunicación	Diálogo, pacto y acuerdos desde el reconocimiento mutuo.
Implicación	Compromiso ético con la comunidad y el bienestar del grupo.
Ciudadanía	Vecindad, lo común como principio rector. Valores compartidos.
Respeto por la diversidad	Aceptación de lo plural de las culturas e identidades como expresión "normalizada" de la sociedad.
Convivencia democrática	Colaboración, apoyo compartido, confianza
Integración e inclusión	Sentido de pertenencia en la comunidad educativa, identificación. Reconocimiento de los derechos individuales y de la participación en la comunidad en igualdad de condiciones.

La primera de las preguntas analizadas en este artículo planteaba la relación entre el concepto de participación y las categorías que definimos previamente vinculadas a la perspectiva intercultural. De estas cabe destacar aquellas que refieren que la participación democrática implica un sentido de pertenencia, una ética respecto de la comunidad y su bienestar, así como un compromiso con la igualdad social desde una mirada plural, tal y como desarrollamos en la tabla anterior. La segunda pregunta incidía en las prácticas de participación en contextos educativos de secundaria como factor de mejora de la convivencia en el conjunto de la comunidad educativa. La tercera interrogaba a cada grupo acerca de si la participación favorecía el sentimiento de integración, pertenencia e identificación, constituyéndose un elemento de sensibilización y respeto hacia la diversidad. Por último, el cuarto ítem seleccionado fue aquel que vinculaba las acciones de participación en el centro con su dimensión comunitaria y social, desde el nivel de implicación de cada uno de los grupos en dichas acciones y su compromiso con ellas.

En último lugar, los criterios éticos se aplicaron teniendo en cuenta lo dispuesto en la Declaración de Helsinki. La participación fue anónima, realizando el cuestionario *on-line* en el que se incluía consentimiento informado sobre el tratamiento de datos, garantía de anonimato y autorización previa en el caso de los estudiantes al tratarse

de menores. Para ello se realizó un contacto previo con los centros que aceptaron participar, vía correo electrónico y vía telefónica. Se envió a todos los centros un documento explicando el proceso de investigación, las condiciones de participación y el procedimiento, solicitando asimismo la autorización correspondiente para la realización del cuestionario en caso de los estudiantes. Por último, se informó del *feed-back* propuesto respecto a los resultados del estudio, que consistió en reuniones informativas, formación y una publicación para la implementación de programas de participación en los centros.

3. Resultados

3.1. Las voces de los estudiantes, las familias y el profesorado sobre la idea de participación y su importancia en la convivencia de los centros

Respecto a las dos primeras preguntas y a cuáles son los conceptos que relacionan estudiantes, familias y profesorado con la idea de interculturalidad acerca de la participación, pudimos ver que, para el conjunto de los grupos, los vínculos que establecieron entre los distintos significados de estudio destacan principalmente la convivencia, el respeto por la diversidad y el compromiso con la comunidad. La Figura 1 ilustra esta cuestión a partir de las categorías analizadas.

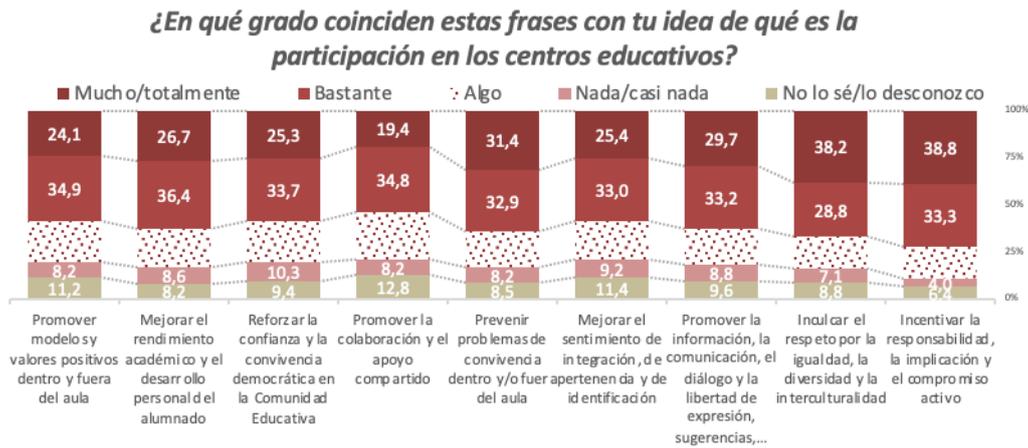


Figura 1. Significados del concepto de participación.

3.2. Significados de la participación y su importancia en la convivencia

En términos generales, la participación se contempla como una acción que parte del respeto hacia el otro, al tiempo que la igualdad es entendida como elemento central de la convivencia. Las categorías que en nuestro modelo asociamos a la interculturalidad están relacionadas con la responsabilidad y el compromiso con la comunidad educativa. Asimismo, es entendida como una herramienta para la prevención de los conflictos relacionados con la sociabilidad. En este sentido, podemos corroborar que la participación constituye un factor necesario para el aprendizaje de los valores democráticos y la mejora de las relaciones personales. Los resultados señalaron que las acciones participativas suponen una experiencia de cooperación y apoyo entre los miembros de la comunidad educativa y que estas revierten no solo en una mejor convivencia en los centros, sino también en su comprensión como ejercicio de ciudadanía. Podría decirse que el valor de la participación se articula en los principios éticos que sustentan a su vez la interculturalidad,

destacando entre ellos la creación de vínculos personales más allá del grupo inmediato y la confianza entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Una de las claves en los tres colectivos estudiados sería la participación como elemento que favorece una mayor pluralidad y paridad en la representatividad de los distintos grupos. Esa visibilidad es la que influye en la disminución de los conflictos y en el anclaje de valores asociados a la convivencia.

Igualmente, cabe señalar que hubo una menor convicción respecto a que la participación fuera relevante en la identificación con el centro y el sentimiento de pertenencia, aunque las respuestas sí reflejaron la necesidad de una mayor implicación por parte de todos los grupos en proyectos orientados a crear espacios de encuentro y diálogo que pudieran promoverlo.

Por otro lado, cabe decir que el sexo no influyó de manera significativa en las respuestas ni en sus jerarquías, aunque sí hubo un mayor número por parte de las mujeres en realizar valoraciones positivas respecto de la participación como elemento clave para una convivencia articulada a los conceptos de pluralidad y democracia.

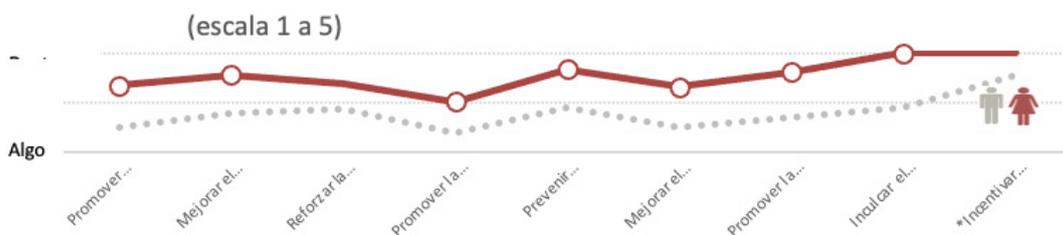


Figura 2. Identificación con definiciones del concepto de participación educativa en ESO según el sexo.

Por último, y atendiendo a la especificidad de cada colectivo respecto del convencimiento sobre la necesidad de implementar actuaciones orientadas a mejorar la convivencia y la inclusión

educativas, es importante señalar las diferencias en las respuestas del personal de los centros respecto de las familias y el alumnado. De los tres grupos, el personal docente expresó una mayor

convicción respecto a los principios asociados a la participación, viendo en los programas educativos una herramienta educativa eficaz para incorporarlos, tanto en las actividades académicas como en todos aquellos proyectos de apertura hacia la comunidad y las familias. Por su

parte, el alumnado sería el colectivo que mostró una mayor distancia respecto al reconocimiento de los principios asociados a la participación y a que estos tuvieran un impacto real en la vida de los centros.



Figura 3. Identificación con definiciones del concepto de participación educativa en ESO según el Colectivo.

3.3. La mirada del alumnado, las familias y los docentes y acerca de la participación como agencia para la identificación con el centro y el compromiso con la comunidad

En referencia a la tercera y cuarta pregunta analizadas, el alumnado fue también el colectivo que menos utilidad confirió a los programas de participación, reconociendo su desconocimiento sobre los mismos o su simple existencia, más allá de los órganos puramente formales de representación, en los que tampoco se sentía implicado. No obstante, al menos la mitad del alumnado sí otorgó un valor positivo a estos

programas respecto de su integración en la comunidad y la concienciación hacia valores éticos vinculados a la perspectiva intercultural, como serían la igualdad y el reconocimiento de la pluralidad. Cabe apuntar que, en general, no identificaron que estos incidieran en la mejora de la convivencia o en las relaciones entre ellos. Tampoco constituían valores significativos para la mejora de su confianza en la comunicación con el resto de la comunidad educativa. Sus dudas fueron relevantes respecto a la repercusión que el trabajo participativo pudiera tener en sus procesos de integración en los centros y/o la comunidad.



Figura 4. Jerarquía de medias del alumnado en la identificación con distintos aspectos que definen el concepto de participación educativa.

De manera global, las respuestas del alumnado sobre la participación como elemento de integración o compromiso con la comunidad establecieron tres dimensiones desde las cuales construir programas participativos que pudieran constituir una experiencia real para los estudiantes:

- Las acciones participativas en los centros habrían de conseguir formas de comunicación, relación y colaboración más fluidas y abiertas entre los distintos miembros de la comunidad.
- Dichas acciones habrían de sensibilizar sobre el compromiso con principios vinculados a la interculturalidad y a prácticas democráticas.
- Los proyectos participativos tendrían que promover la horizontalidad de la información, así como favorecer un clima abierto al diálogo y la expresión de la pluralidad.

Respecto a las familias, podemos ver que el sentido que estas confieren al concepto de participación ciudadana obtiene una alta capacidad explicativa (91,3% de varianza total) si agrupamos las respuestas también en tres dimensiones:

- La principal perspectiva desde la que interpretaron las acciones participativas fue la intercultural, es decir, visibilizando la diversidad. En este sentido, vemos que las acciones de participación cobran sentido cuando están vinculadas a actuaciones que mejoren el sentimiento de pertenencia/integración en el centro.
- Los programas de participación tienen una mayor relevancia en relación con el éxito académico y el desarrollo personal de los estudiantes que en lo relativo a fomentar la integración en la comunidad.
- El convencimiento de que una mayor participación pudiera favorecer la colaboración y el apoyo mutuo entre los diferentes grupos de la comunidad tuvo una escasa valoración en este grupo.

Sobre la integración y su dimensión comunitaria, las familias se perciben a sí mismas como el colectivo más alejado de la participación y de los proyectos que los centros desarrollan en este sentido, tanto en las aulas como en la comunidad, más allá de su representación en los órganos colegiados. Este grupo destacó la falta de iniciativas que dieran una mayor visibilidad a su heterogeneidad o de grupos de trabajo que las implicaran en cuestiones como la convivencia o la inclusión. Asimismo, las familias señalaron su desconocimiento respecto a los canales e instrumentos que pudieran mejorar las relaciones,

el compromiso y la implicación en la comunidad educativa. Para este grupo, la organización de los centros no favorece un clima de apertura y participación hacia la comunidad ni las implica tampoco en que este pueda desarrollarse. Su presencia en los centros como elemento mediador con la comunidad quedaba así escasamente visibilizado, destacando que su rol era el de un mero apoyo logístico a las acciones que los institutos lideraban. En líneas generales, las familias se percibían a sí mismas en un papel secundario y pasivo respecto de los programas de participación. Tampoco se reconocían como impulsoras de principios o acciones vinculadas a la interculturalidad. Muchos de ellos expresaron la distancia entre la importancia de la participación, la convivencia y la pluralidad y la realidad cotidiana de los centros. Igualmente, señalaban que no los sentían como espacios propios, más allá de los aspectos puramente académicos de sus hijos e hijas y de los momentos conflictivos en los que sí eran convocados. De otro lado, señalaban la falta de compromiso e interés en aquellos temas de carácter global que no afectaban directamente al ámbito académico del alumnado.

Por último, es importante apuntar que el personal docente constituye el colectivo que mayor relevancia otorgó a los programas de participación. Destacaron que la participación constituía un factor de integración cuando se realizaba desde una perspectiva intercultural. En este sentido, cabe destacar que en las respuestas del profesorado y el personal docente en general se constató la vinculación que se establecía entre las prácticas participativas, la apertura de los centros y la mejora de su trabajo. Su cualificación profesional constituyó así el punto de partida respecto de los significados y contenido de las acciones participativas como modelo educativo que era necesario introducir en su labor y en el conjunto de los proyectos del centro. De la misma manera, se identificaban como agentes centrales de transmisión respecto del resto de la comunidad educativa para que las acciones participativas consiguieran los objetivos buscados.

Tomando de manera individual las distintas categorías y contenidos de los programas de participación, para el personal docente, participar ayuda a dar visibilidad y protagonismo al conjunto de la comunidad educativa y es, al mismo tiempo, un factor importante para su implicación y responsabilidad educativa. Las acciones en las cuales se fomentan estas prácticas redundan siempre en una mayor valoración y respeto entre sus miembros desde la sensibilización hacia temáticas que incluyan la igualdad, la diversidad y la interculturalidad.

Sin embargo, desde estos postulados, mostraron también dudas acerca de su efectividad real y una mayor distancia respecto al sentimiento de pertenencia a la comunidad o para promover la colaboración y el apoyo compartido en un contexto de convivencia democrática.

En un nivel multivariable, estas respuestas se agruparon también en tres grandes ejes sobre los que abordar el trabajo en este campo:

- El respeto por la igualdad, la diversidad y la interculturalidad va unido al desarrollo de la responsabilidad, la empatía y el compromiso activo.
- La educación en valores establece un clima positivo para la convivencia y el aprendizaje, favoreciendo el desarrollo académico y personal del alumnado.
- La mejora en la información, la comunicación, el diálogo y la libertad para expresar libremente las aportaciones e ideas son claves para avanzar en la inclusión, la convivencia democrática, la confianza y el apoyo mutuo.

4. Discusión y conclusiones

La convivencia en las escuelas aparece como una de las tareas fundamentales en la construcción de marcos democráticos y participativos. Como ya han señalado otros trabajos (Gómez-Hurtado *et al.*, 2021; Escarbajal-Frutos *et al.*, 2019; Barrett, 2018; Leiva, 2017; Escarbajal-Frutos, 2015), la comunidad educativa necesita vivir la democracia como forma de adquisición de los valores interculturales de acogida, participación y crítica en las sociedades plurales, diversas y complejas. En esta línea, nuestra investigación muestra el reconocimiento de la participación por parte de los centros de secundaria como un elemento central en la educación de los adolescentes y jóvenes. A su vez, el reto de construir contextos educativos interculturales aparece como una preocupación de los centros y los agentes educativos que conviven en ellos (Pérez Jorge *et al.*, 2023). En esta línea, podríamos decir, en un primer nivel y a partir de los resultados del estudio, que es percibida como una acción educativa necesaria para el aprendizaje de los principios básicos de la ciudadanía desde una perspectiva intercultural. A partir del análisis de las preguntas estudiadas y también del marco de reflexión establecido en el primer punto, la participación se vincula necesariamente a una dimensión ética y a una praxis que permite a su vez la sensibilización hacia la diversidad, la convivencia y la integración en tanto que un “formar parte” de la comunidad (Esteban *et al.*, 2022; Novella *et al.*, 2022; Bär *et al.*, 2022). En las categorías de análisis utilizadas en la investigación se planteó

en qué sentido las acciones de participación y su aprendizaje quedaban anudadas a la construcción de la subjetividad y autonomía desde valores plurales y comunitarios en la adolescencia y en qué forma suponían un mayor sentido de pertenencia e integración en lo común.

Desde esta perspectiva, los resultados visibilizan dos niveles de interpretación que nos invitan a la reflexión. En el primer nivel (respecto a los dos primeros ítems analizados), que atendía los significados del concepto *participación* y nos mostraba también las expectativas acerca de lo que la participación aporta al conjunto de los colectivos consultados y a cómo construimos comunidad, podemos ver que:

- El conocimiento y la reflexión acerca de los significados de la participación se amplían en los tres grupos, vinculándola a la sensibilización hacia temáticas y problemáticas sociales globales que trascienden lo individual. Así, participar significa convivir desde la igualdad, reconocer la diversidad, comprometerse en la sociedad, cooperar e implicarse con el otro en acciones de apoyo mutuo.
- La necesidad de orientar la participación hacia la visibilidad de lo plural, lo heterogéneo y lo singular refleja la dimensión intercultural que atraviesa y da sentido a los programas participativos. Expresa también la demanda de reconocimiento y la posibilidad de protagonismo en tanto que se experimenta como “tener voz”, posibilidad de “expresarse” y de “comunicarse” y capacidad para “actuar”. Demanda que, como veremos en el siguiente apartado, se expresaba como “ausencia” en las prácticas cotidianas de la comunidad educativa.
- Las diferencias encontradas respecto a la valoración e importancia dada a los programas de participación en los centros son también reflejo de la posición y lugar ocupado en ellos, siendo el personal docente el que ostentaba un mayor conocimiento, pero que no se traducían necesariamente en una mayor centralidad de las acciones participativas en su hacer cotidiano. Por su parte, los estudiantes reflejaron un mayor distanciamiento respecto a cómo los principios reconocidos y valorados se concretaban en una praxis que pudieran reconocer como propia en sus centros. Por último, las familias se situaban en una posición ambigua respecto a su capacidad para apropiarse, en tanto que praxis, de los principios de la participación que sí valoraban, ubicando su realización en actividades que estaban fuera de su alcance.

En el segundo nivel de análisis (expresados en las respuestas de los ítems 3 y 4) acerca de cómo los programas y prácticas de participación materializaban los principios de la interculturalidad desde una mayor identificación, integración o compromiso con la comunidad, los resultados mostraron mayores diferencias entre los tres colectivos y, en todos, la expresión de un malestar respecto a la aplicabilidad real y la eficacia de los programas de participación:

- El alumnado no reconocía el centro educativo como un espacio real de participación, aduciendo desconocimiento o falta de información acerca de ella. Los programas de participación son vivenciados como “actividades” complementarias y ajenas a su proceso de formación que se concentra en lo estrictamente académico. De ahí que expresaran su poca utilidad o incidencia en aquellos temas que sí les afectan referidos a su reconocimiento e integración en el seno de la comunidad educativa. Aun valorando su importancia y cómo afectaban estas realidades a sus experiencias cotidianas, sus respuestas no reflejaban una posición que les permitiera actuar o en la que se sintieran compelidos a ello. En este sentido, la comunidad educativa quedaba restringida a su grupo de iguales en todo aquello que trascendiera el espacio “aula”, donde sumarse a los diferentes proyectos de participación formaba parte de actividades paralelas a las materias en tanto que estudiantes y eran más bien experimentadas como obligatorias. Para el alumnado, participar sería poder expresarse “libremente”; contar con canales no formalizados o más abiertos y horizontales de comunicación; convertir los programas participativos en acciones concretas en las que se produjera un cambio de lugar y posición, entendiendo esta como meros receptores de la información y de las actividades. Para ellos, los principios que sustentan la participación y la perspectiva intercultural no formaban parte de la experiencia educativa o las formas de convivencia en los centros ni tampoco se expandían hacia su contexto social inmediato.
- Por su parte, las familias expresaron que la pluralidad y la mirada intercultural no formaban parte de la vida de los centros y quedaban reducidas a acciones puntuales. En sus repuestas podemos ver cómo la perspectiva social y comunitaria se diluye al centrar la importancia de los principios

asociados a la participación en una mayor probabilidad de éxito individual de sus hijas e hijos. Así, los valores democráticos, la participación y el reconocimiento son importantes en tanto que redundan en entornos no conflictivos en una mayor aceptación y reconocimiento de los estudiantes. Igualmente, las familias no se sienten partícipes ni agentes de participación en la comunidad educativa, más allá de los cargos de representación y colaboraciones puntuales. Podríamos decir que las familias se ubican respecto al centro educativo, pero también respecto a la importancia de este en el entorno social, como en una “tierra de nadie” en la que su relevancia o capacidad de acción es muy escasa. Las familias expresaron también falta de implicación y desmotivación debido a la complejidad de las instituciones educativas y la poca efectividad de las acciones de participación en la vida de los centros a largo plazo. En este sentido, ateniendo a las líneas propuestas por Escarbajal-Frutos *et. al.*, 2019, es crucial fomentar el partenariado entre familias y centros educativos a través de los lazos de unión y cooperación en beneficio mutuo de ambas instituciones sociales, de manera que esto redunde en el aumento de la calidad educativa del alumnado.

Asimismo, el profesorado, desde una posición de agentes, reconocía también las dificultades para traducir en experiencia y praxis las acciones participativas y en su traslación en acciones de mayor alcance en el tiempo hacia la comunidad. A la falta de implicación de las familias y a la distancia con el alumnado, para el personal docente sí existe una vinculación efectiva y real entre interculturalidad, participación y compromiso con la comunidad, pero su desarrollo queda limitado por la estructura y la organización de los centros educativos, cuya complejidad impide que dichas prácticas puedan impregnar el conjunto de la comunidad educativa y trasladarse a todos los ámbitos de la vida cotidiana en los centros. Así, siguiendo los hallazgos de Karousiou *et al.* (2019) es importante tener en cuenta que, para el profesorado, los factores contextuales y profesionales (la intensificación del trabajo, la falta de formación y de recursos, los valores etc.) que afectan a su identidad, tienen relación con la posibilidad o no de implementar perspectivas y prácticas interculturales en los centros.

Tal y como indican Romero-Pérez *et al.* (2021, p. 29), la perspectiva intercultural es una oportunidad

para reflexionar acerca de la participación en la infancia y la adolescencia, ya que convoca también a la radicalidad democrática y se orienta en su dimensión social hacia la igualdad y la justicia. Participar, como hemos visto, implica poner en el centro de la acción educativa todos aquellos principios que convocan a esta dimensión democrática que señalan las autoras. En nuestro estudio hemos podido observar cómo hay una amplia aceptación y reivindicación de un modelo educativo que, de un lado, genere unas formas de relación y de convivencia en los centros mucho más horizontales y, de otro, que esta realidad se abra a su vez hacia el entorno social inmediato.

Sin embargo, también se han constatado las dificultades que, para el alumnado, las familias y el personal docente supone materializar en la vida cotidiana estas prácticas para que se conviertan en una constante en los modos de hacer de las instituciones educativas abiertas, tanto “hacia fuera” como “hacia dentro” y al tiempo atraviesen lo puramente académico. En este sentido, es en la definición de la formación como algo que está “aparte” de todas las temáticas que impregnan la participación y la interculturalidad donde hallamos la mayor dificultad. Precisamente porque, como han apuntado Moxon y Escamilla (2022), la participación en tanto que praxis que mira hacia una educación democrática y ciudadana, necesita de una formación y unos aprendizajes que la permitan.

Melero *et al.* (2021) señalan en esta línea que la participación de la infancia y la adolescencia es percibida como un subconjunto de la participación ciudadana centrada en la población adulta. Indican que no se la reconoce con un estatuto y necesidades propias y quizás por ello no puede ser incorporada en su totalidad al estudio ni tampoco favorece que este quede atravesado por ella. Igualmente, Esteban y Novella (2020) reivindican la importancia de la participación en las instituciones educativas para que de forma transversal impregne la totalidad de la vida de los centros. En sus conclusiones, apuntan al conjunto de valores que dan sentido a la participación y constituyen la base para la

apertura hacia la comunidad y el ejercicio pleno de la ciudadanía. En sus propias palabras: *La escuela tiene el potencial de favorecer y potenciar la relación entre la formación (el saber), la cultura democrática (el hacer) y el estar en comunidad (yo-nosotros), usando y significando la participación como contenido, procedimiento y valor* (Esteban y Novella, 2020, p.113).

Por último, siguiendo a Llena *et al.* (2022), a partir de una revisión exhaustiva de investigaciones sobre participación y educación, concluyen también que la participación se relaciona con el empoderamiento, con la capacidad de tomar decisiones. La participación abarca la dimensión social de las personas y su orientación hacia lo común compartido como articulación de una ciudadanía global con sentido y no como una simple declaración teórica. Participar es un aprendizaje y lo es necesariamente desde lo que hemos definido como una perspectiva intercultural de la educación en su función integradora y plural, en la que todos los colectivos que conforman la comunidad educativa han de poder tomar la palabra. Lo que quizá se observa es la necesidad de incidir desde una perspectiva social y comunitaria de la educación en tanto que aprendizaje y praxis ética. La participación no es ajena al conocimiento ni al éxito académico, sino que precisamente es en ellos donde ha de anclarse en los centros educativos. Lo que aprendemos y estudiamos constituye especialmente lo que somos y lo que hacemos en tanto que ciudadanos. Los centros educativos son instituciones mediadoras con la realidad social a la que sirven y desde esta perspectiva, la convivencia, las relaciones, los lugares que ocupamos como alumnado, familias o personal docente en ellas definen qué y cómo aprendemos a ser ciudadanos y lo hacen principalmente desde el conocimiento que brindan, no en los intersticios, espacios o tiempos complementarios. Participar convoca así a cómo construimos el conocimiento y a cuál es su valor social, a qué tipo de mundo y de vida en común nos emplaza.

Contribuciones

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autora 1 y 2
Búsqueda documental	Autora 1, 2 y 3
Recogida de datos	Autora 1, 2 y 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autora 1, 2 y 3
Revisión y aprobación de versiones	Autora 1, 2 y 3

Financiación

Proyecto de investigación-acción para la convivencia, participación e integración escolar de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de Castilla-La Mancha financiado con los Fondos FEDER de la Unión Europea y Junta de Castilla-La Mancha (Ref. SBPLY/19/180501/000345).

Declaración de conflicto de intereses

Las personas autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Bär, B., Escofet, A. y Payá, M. (2023). La participación en el entorno local a través del aprendizaje-servicio en la adolescencia: ejercicio y construcción de ciudadanía. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 159-175. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.9689>
- Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist*, 23, 93-104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Caetano, A., Freire, I. & Machado, E. (2020). Student Voice and Participation in Intercultural Education. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 9(1), 57-73. <https://www.learntechlib.org/p/216725/>.
- Caride, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 245-272.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education. The early works of John Dewey*. University Press.
- Escarbajal-Frutos, A. (2015). *Comunidades interculturales y democráticas*. Narcea.
- Escarbajal-Frutos, A., Izquierdo-Rus, T., Aznar-Díaz, I. y Cáceres-Reche, M. P. (2019). Intercultural and community schools. Learning to live together. *Sustainability*, 11(13), 3734. <https://doi.org/10.3390/su11133734>
- Esteban, M.B., Novella, A. y Martínez, M. (2022). Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence. *Foro de Educación*, 20(1), 134-157. <https://doi.org/10.14516/fde.929>
- Esteban M. B. y Novella, A. (2020). Participación del Alumnado en los Centros Educativos: Legislaciones, Voces y Claves para el Avance. *Cuestiones Pedagógicas*, 2(29), 104-115. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.08>
- Eurydice (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Eurydice.
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41. <http://hdl.handle.net/11162/68677>
- Feito, R. (2010). Democracia participativa frente a segregación y racismo en una época de crisis económica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 20-40. <https://revistas.uv.es/index.php/RASE/article/view/8625/8168>
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Síntesis.
- Gillet, J. C. (2013). Animation et politique: quelle communauté? En J. Richelle, S. Rubi, y J. Ziegelmeyer (Eds.), *L'animation socioculturelle professionnelle, quels rapports au politique ?* (pp.401-412). Carrières Sociales Editions.
- Gillet, J. C. (2014). *L'animation en question(s)*. Éditions Érès.
- Gómez-hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I. y Vargas, F. J. (2021). Inclusive leadership: Good managerial practices to address cultural diversity in schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>

- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship, Innocenti Essay*, (4). International Child Development.
- Karousiou, C., Hajisoteriou, C. y Angelides, P. (2019). Teachers' professional identity in super-diverse school settings: Teachers as agents of intercultural education. *Teachers and teaching*, 25(2), 240-258. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544121>
- Leiva, J. J. (2017). Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela. *Tendencias pedagógicas*, 29, 211-228. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/129263>
- Llena, A., Núñez, H. y Fabra, N. (2022). Rompiendo muros. Participación y corresponsabilidad en la educación para la ciudadanía global. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(11), 34-45. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial11.4585>
- Marí, R. (2014). Ciudad y civilidad. El espacio público y sus configuraciones pedagógicas. En Ll. Ballester, B. Pascual y C. Vecina (coords.). *Comunidad, trabajo en red e innovación socioeducativa* (pp. 17-42). UIB.
- Marí, R. (2021). La participación educativa: una praxis de ciudadanía. En R. Marí y R. Barranco (dir.) *Participación educativa en centro de secundaria. Concepto, procesos y materiales* (pp. 21-30). Graó.
- Marí, R., Moreno, R. y Hipólito, N. (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia. *Foro de Educación*, 14(20), 49-69. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.005>
- Melero, H. S., Sánchez-Lissen, E., Esteban, M. B. y Martínez, M. (2021). Infancia, adolescencia y participación ciudadana en los municipios. La mirada de figuras técnicas y cargos electos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 47-60. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.03
- Meunier, O. (2014). *Cultures, éducation, identité: recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*. Artois: Artois Presse Université.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Ediciones Nueva Visión.
- Moxon, D. y Escamilla, A. (2022). *Can citizenship education inspire youth participation in democratic life?*. European Union-Council of Europe Youth Partnership.
- Novella, A., Crespo, F. y Pose, H. (2022). Between Professionals for the Inclusion of Children in Citizen Participation: A Formative Experience. *Social Inclusion*, 10(2), 19-31. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5018>
- Ribeiro, A. B. y Menezes, I. (2022). Youth participation and citizenship education: an analysis of relations in four European countries. *JSSSE - Journal of Social Science Education*, 21(1). <https://doi.org/10.11576/jsse-1454>
- Romero-Pérez, C., Quirós-Guindal, A. y Buxarrais-Estrada, M. R. (2021). Enfoques para promover la participación infantil y adolescente. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 21-32. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.01
- Subitats, J. (2011). *Otra sociedad, ¿otra política? De "no nos representan" a la democracia de lo común*. Icaria.
- Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., Van der Veen, I. y Van Goethem, A. (2020). What Do Adolescents Know about Citizenship? Measuring Student's Knowledge of the Social and Political Aspects of Citizenship. *Social Sciences*, 9(12), 234. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci9120234>
- Venceslao, M. (2021). Participación educativa y cultura democrática. En Marí, R. y Barranco, R. (Dir.) *Participación educativa en centro de secundaria. Concepto, procesos y materiales* (pp. 13-20). Graó.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Venceslao, M., Marí, R. y Esteban, B. (2024). Participación comunitaria en los centros de secundaria desde una perspectiva intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 87-101. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.05

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Marta Venceslao. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici Llevant, zona planta. C.P. 08035 Barcelona. E-mail: mvenceslao@ub.edu

Rosa Marí Ytarte. Facultad de Ciencias Sociales. UCLM. Avda Real Fábrica de Sedas S/N. Talavera de la Reina. Toledo. 45600. E-mail: Rosa.Mari@uclm.es

Beatriz Esteban. Facultad de Ciencias Sociales. UCLM. Avda Real Fábrica de Sedas S/N. Talavera de la Reina. Toledo. 45600. E-mail: beatriz.esteban@uclm.es

PERFIL ACADÉMICO

MARTA VENCESLAO

<https://orcid.org/0000-0003-1530-021X>

Profesora de la Universidad de Barcelona. Doctora en Antropología por la UB y la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Ha impartido docencia en el Máster de Criminología del Instituto Nacional de Ciencias Penales de México y en el Máster Universitario Estudios Avanzados sobre Exclusión Social, del cual también ha sido directora. Estableciendo un diálogo entre la Antropología y la Pedagogía Social, su trayectoria como investigadora gira en torno al estudio de la exclusión social y las instituciones educativas. Ha publicado artículos en revistas especializadas y colaborado en libros sobre estas temáticas.

ROSA MARÍ YTARTE

<https://orcid.org/0000-0002-1132-628X>

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación y Doctora en Pedagogía por la UB. Máster en Arte, Literatura y Cultura Contemporáneas, UOC. Profesora titular en la UCLM en Educación Social. Miembro del grupo de investigación GIES, Educación y Sociedad de la UCLM. Imparte docencia en "Interculturalidad y educación", "ASC, cultura, educación ambiental" y "Educación y Género". Investigo en Pedagogía y Educación Social, en temáticas vinculadas a la exclusión-integración social y las prácticas educativas en áreas como interculturalidad, feminismo, cultura y educación.

BEATRIZ ESTEBAN

<https://orcid.org/0000-0002-4736-1693>

Doctora por la Universidad de Castilla-La Mancha. Graduada en Trabajo Social. Máster Universitario de Investigación en Psicología Aplicada. Especialista en Igualdad: intervención social desde la Perspectiva de Género. Personal docente e Investigador en la Universidad de Castilla-La Mancha. Departamento de Derecho del Trabajo y Trabajo Social. Profesora Asociada en el Grado en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera de la Reina.

Emergência e desenvolvimento da pedagogia social em âmbito escolar: o caso português

Emergence and development of social pedagogy in schools: the portuguese case

Surgimiento y desarrollo de la pedagogía social en las escuelas: el caso portugués

Ana Maria VIEIRA, Ricardo VIEIRA e José Carlos MARQUES

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de
Leiria (IPL) e Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA.IPLEIRIA)

Data de recepção: 07.IX.2023

Data de revisão: 23.X.2023

Data de aceitação: 15.XI.2023

PALAVRAS-CHAVE:

Pedagogia social;
educação social;
escolas;
família;
comunidade;
participação.

RESUMO: Lidar com toda a diversidade que está patente hoje nas escolas contemporâneas implica recorrer a ferramentas da pedagogia social e, particularmente, da mediação intercultural ao serviço da mediação escolar e/ou sociopedagógica. Só desta forma a escola poderá responder à crescente heterogeneidade da sociedade contemporânea que se visibiliza cada vez mais na escola, isto se não se pretender enveredar por atitudes e práticas uniformizadoras e assimilacionistas.

Na escola refletem-se muitos dos problemas sociais do mundo de hoje. A escola é, ela própria, parte da realidade social. Consequentemente, muitas das questões que surgem na escola, em consequência do aumento substancial da multiculturalidade dos seus públicos, fogem à função tradicional do professor. É por isso que é importante pensar que o espaço escolar não deverá ser um território exclusivo de professores e alunos, mas que deverá ser também dinamizado e intervencionado com educadores sociais que atuem em vertentes mais socioculturais e sociopedagógicas, que cultivem outro tipo de relacionamento com os alunos, que tenham uma perspetiva diferente das realidades de cada um, e que procurem, fora da escola, também, a compreensão e a ajuda para a resolução desses mesmos problemas. Estes profissionais especializados são fulcrais para que se faça um trabalho de prevenção e de mediação, no sentido de evitar situações que poderiam ser evitadas antes das situações extremadas como sejam o *bullying* ou a indisciplina na escola.

A partir da análise da literatura relevante, o artigo tem como objetivo explorar e comparar a emergência da pedagogia social e da mediação intercultural nas escolas contemporâneas em vários países e, particularmente, em Portugal, como estratégia disciplinar e/ou profissional de educadores sociais na promoção da inclusão social, convivência e trabalho em rede entre a escola, famílias e comunidades.

CONTATO COM OS AUTORES

Ana María Sousa Neves Vieira: Escola Superior Educação e Ciências Sociais. Campus 1 IPLeia. Rua Dr. João Soares. Apartado 4045. 2411-901 Leiria - Portugal E-mail: ana.vieira@ipleiria.pt

<p>KEYWORDS: Social pedagogy; social education; schools; family; community; participation.</p>	<p>ABSTRACT: Dealing with the increasing diversity evident in contemporary schools implies the use of tools from the field of social pedagogy, specifically intercultural mediation, to support educational and socio-pedagogical mediation. In this way it will be possible to respond to the growing heterogeneity of contemporary society that is increasingly visible in the school environment, without resorting to uniform and assimilationist attitudes and practices.</p> <p>Many of the complex societal challenges prevalent in today's world find their reflection within these educational environments which are an integral part of the broader social landscape. Consequently, numerous issues that arise within them, stemming from the substantial increase in the multicultural composition of their student body, extend beyond the conventional roles of teachers. It is therefore vital to consider the school not merely as an exclusive domain for teachers and students, but as a space that can be enriched and intervened upon by social educators, whose expertise lies in socio-cultural and socio-pedagogical dimensions. These professionals cultivate distinctive relationships with students, offering a unique perspective on the diverse realities each individual faces. Moreover, they extend their reach beyond the school, seeking to understand and provide assistance in resolving these issues. These specialized professionals play a crucial role in implementing preventive and mediation efforts, aimed at averting situations that could potentially escalate into serious problems such as bullying or disciplinary issues.</p> <p>Based on an analysis of the literature, the article aims to explore and compare the emergence of social pedagogy and intercultural mediation in contemporary schools in various countries, and particularly in Portugal, as a disciplinary and/or professional strategy for social educators to promote social inclusion, coexistence and networking between schools, families and communities.</p>
<p>PALABRAS CLAVE: Pedagogía social; educación social; escuelas; familia; comunidad; participación.</p>	<p>RESUMEN: Abordar toda la diversidad que hoy se evidencia en las escuelas contemporáneas implica utilizar las herramientas de la pedagogía social y, en particular, la mediación intercultural al servicio de la mediación escolar y/o sociopedagógica. Sólo así la escuela podrá responder a la creciente heterogeneidad de la sociedad contemporánea que es cada vez más visible en la escuela, si no pretende adoptar actitudes y prácticas normalizadoras y asimilacionistas.</p> <p>En la escuela se reflejan muchos de los problemas sociales del mundo actual. La escuela es en sí misma parte de la realidad social. En consecuencia, muchos de los problemas que surgen en ámbito escolar, como resultado del aumento sustancial del multiculturalismo de sus públicos, van más allá del papel tradicional del profesorado. Por eso es importante pensar que el espacio escolar no debe ser un territorio exclusivo de docentes y estudiantes, sino que también debe ser dinamizado e intervenido con educadores sociales que trabajen en aspectos más socioculturales y sociopedagógicos, que cultiven otro tipo de relación. con estudiantes, estudiantes, que tienen una perspectiva diferente sobre las realidades de los demás, y que también buscan, fuera de la escuela, comprensión y ayuda para resolver estos mismos problemas. Estos profesionales especializados son cruciales a la hora de realizar una labor de prevención y mediación, con el fin de evitar situaciones que podrían evitarse ante situaciones extremas como el acoso escolar o la indisciplina en el colegio.</p>

Introdução

Pensar uma maior articulação entre a escola e a comunidade, a escola como microcosmos de aprendizagem da interculturalidade e do “aprender a viver juntos” passa, hoje, inevitavelmente, pela educação social na escola. Claro que toda a educação é, ela própria, social, mas, em consequência do pensamento dicotómico herdeiro de Descartes¹ (Vieira, 1999), a pedagogia social emerge, hoje, como ciência e com maior força, para marcar um terreno educativo escolar e não escolar, tantas vezes classificado de não formal, não curricular, tentando superar o fosso entre a escola e a vida onde as bonitas palavras do ideário da relação escola-família-comunidade não passam, tantas vezes, disso mesmo. Efetivamente, como nos recordam Romans et al. (2003),

A escola não é reserva natural da formalidade e do rigor pedagógicos [...]. Existe, de facto, apenas uma educação [...]. Se o objetivo da educação é capacitar para viver em sociedade e comunicar, é preciso admitir que, em algumas ocasiões, a escola adota uma atitude de reserva frente a alguns comportamentos sociais dos alunos. É por isso que a educação social nasceu para completar objetivos não assumidos pela escola. (p. 60)

É por isso que entendemos que a educação escolar e a dimensão curricular da mesma se têm de transformar para serem mais interculturais, globais, participativas, e assumir a educação social no seu quotidiano, que, por seu lado, tem de ter uma teoria orientadora da ação (Ortega Esteban, 1999). Embora as temáticas da educação para a cidadania e dos direitos humanos, a título de exemplo, façam há muito tempo parte dos monólogos discursivos dos professores,

a verdade é que não têm tido um tratamento curricular nobre e fundamentado nas teorias mais recentes da pedagogia social. De igual forma, também a educação social tem de se aproximar, ainda mais, da escola para se afirmar, com a sua pedagogia de emancipação e de mediação sociopedagógica intercultural e intrapessoal, como uma forma de potenciar a aprendizagem da vivência da diversidade na unidade investindo na interculturalidade e, simultaneamente, num sentimento de pertença dos indivíduos a uma ou mais comunidades de origem (Vieira e Vieira, 2017). A este propósito, de que uma educação não se constrói destruindo ou negando os outros, Caride (2020) escreve que:

incluso de aquellas que tienen atribuida una identidad desde antiguo, como sucede con la educación escolar cuando se tipifica como educación “formal”. Cuesta admitir, aún sin ser tan radicales como Naím, cuando interpreta que la mayor estafa del mundo es la educación de las escuelas, que pueda llamarse “formal” a una educación que tiene tantas informalidades: incapacidad para alcanzar el objetivo de un escolarización básica para todos los niños/niñas del mundo; niveles de fracaso, absentismo o abandono escolar injustificables; conflictos y acosos incesantes en las aulas y sus entornos; oportunidades perdidas o extremadamente condicionadas para el logro de aprendizajes significativos; dificultades para garantizar la transición de la formación al trabajo o para atender a la diversidad; etc. (p. 52)

Em geral, a pedagogia social tem sido considerada uma ciência da educação inicialmente com uma grande ênfase na vida social fora da escola, e operando de modo holístico com as ciências sociais numa interação criativa entre o social e o educativo que, tantas vezes erradamente, são tidos como separados. Por isso mesmo, a pedagogia social pode ser operada por educadores sociais, mas também por outros trabalhadores ou interventores sociais. Trata-se de um domínio transdisciplinar que, tal como refere Úcar (2021), não diz respeito apenas aos educadores sociais, como, de resto, exploraremos na parte mais empírica e final deste artigo. A pedagogia social materializa-se em utensilagens conceptuais fundamentais para uma intervenção nos diversos campos, procurando criar laços sociais, bem-estar e autonomia.

Faremos, de seguida, uma abordagem genérica ao desenvolvimento da pedagogia social em vários países e, particularmente, ao seu papel na escola para estreitar e construir a interculturalidade na relação escola-família-comunidade. Posto isto, situar-nos-emos, essencialmente, no caso português, onde a pedagogia social tem

aparecido sem educadores sociais, quer de modo transversal, nas mais recentes reformas curriculares, quer mesmo de forma disciplinar, como seja na educação para a cidadania. Para além disso, daremos conta de como a pedagogia social chegou, formalmente, às escolas portuguesas, essencialmente, do ensino básico e secundário, através da integração de educadores sociais em projetos vários de que sublinharemos os GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) e os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Neste último caso, os educadores sociais têm sido considerados mediadores interculturais, comunitários e socioeducativos, como daremos conta adiante.

1. Da Pedagogia Social e Sua Entrada na Escola

Se não pensarmos a educação sob um ponto de vista exclusivamente escolar, pelo menos nessa conceção monolítica e formalista da escola, poderemos compreender choques de cultura e tensões sociais como factos sociais normais numa relação entre sujeitos, grupos e comunidades diversas. Daí a importância, como refere Perrenoud (1995), de se conhecer bem o sistema de comunicação entre as famílias e a escola. Com efeito, as diversidades económicas e socioculturais que se registam na escola só aparentemente são apenas do domínio individual, como teima alguma psicologia (Vieira, 2013). Todas essas diversidades que não sejam dinamizadas numa base de convivência (Jares, 2007) podem potenciar desencontros culturais tantas vezes psicologizados no conceito de indisciplina, em alguns alunos. Mas a diversidade que se observa na sala de aula só de forma aparente é exclusivamente de ordem individual. Com efeito, cada sujeito é um microcosmo da(s) cultura(s) de onde provém e que atravessou ao longo da sua trajetória social (Vieira, 2009). Nas palavras de Jares (2007), “todas as pessoas, todas as culturas, participam inexoravelmente de outras culturas, inclusivamente com relações de conflito e domínio. O ser humano é fundamentalmente intercultural e mestiço” (p. 42).

É por isso que consideramos fundamental a pedagogia social na escola, com utilização da mediação intercultural e socioeducativa, mesmo por parte dos professores, para estimular a participação de todas e de todos, sob pena de se apregoar a dita relação escola-família-comunidade e a esquecer ao se objetivar no indivíduo, e na sua personalidade, desprovido de cultura, a razão de todas as divergências sem conhecer esses contextos que lhes fornecem

o *mindset*, essa gramática cultural com a qual pensam e agem. Lidar com toda a diversidade que está patente hoje nas escolas contemporâneas implica recorrermos a ferramentas da pedagogia social e, particularmente, da mediação intercultural ao serviço da mediação escolar e/ou sociopedagógica (Vieira e Vieira, 2023). Só assim a escola poderá responder à crescente heterogeneidade da sociedade contemporânea que se visibiliza também na escola, sem enveredar pelas atitudes e práticas uniformizadoras e assimilacionistas (Vieira, 2013; Vieira, 2011). Sem essa pedagogia social na escola, o acesso de quase todos à mesma, essencialmente nas sociedades ocidentais, desemboca, facilmente, na transformação dos problemas socioculturais em problemas escolares.

2. Contextos de Desenvolvimento da Pedagogia Social na Escola: Alemanha, Grã-Bretanha, França, Eua e Espanha

A pedagogia social na Alemanha tem-se orientado pela conceção clássica proposta por Nohl, em 1929 (como citado em Richter, 2019), de que esta é “tudo o que é educação, mas não é escola, nem família” (p. 1; tradução nossa). Isto, embora se reconheça que a escola é uma criação sociopedagógica que, no entanto, perdeu a noção das suas origens devido à deliberada orientação para uma disciplinarização das instituições de ensino. Neste contexto de uma aparente diferenciação entre ‘pedagogia’ e ‘pedagogia social’, esta última tem assumido como área central de intervenção as crianças e os jovens, mesmo em contextos em que a educação não seja intencional (Richter, 2019). A institucionalização da pedagogia social, apesar da sua longa história (cf. Merten, 2022), não tem sido suficientemente sólida para permitir a identificação de um campo de ação claramente definido e diferenciado de outras profissões sociais. A esta indefinição não é alheia a forma de construção do campo de ação das profissões sociais, encontrando-se interpenetrada pela história das profissões da pedagogia social / trabalho social e do reconhecimento destas, desde o início, como profissões de formação. A diferença terminológica entre trabalho social e pedagogia social reflete a dualidade dos percursos e locais de formação (escolas superiores técnicas e universidades) (Merten, 2022). Como reconheciam, em 1997, Thole e Küster-Schapfl, os que exercem a sua profissão nos campos de ação do trabalho

sociopedagógico moderno não dispõem de recursos de conhecimentos disciplinares reconhecidos, coletivos e generalizados, nem sistemas ético-normativos e valorativos, nem redes de ação pré-estruturadas e

regras institucionalmente vinculadas, que permitam canalizar as ações profissionais e as habitações subjetivas de uma forma que é típica da profissão. (p. 37; tradução nossa)

Nesta conceção, o trabalho com crianças e jovens, no contexto alemão, não se exerce muito no espaço escolar. Mas extravasa-o, tornando-o

um cenário aberto, estruturalmente difuso e conceitualmente complexo, por vezes até opaco. Aqueles que o conseguem definir profissionalmente, isto é, de acordo com os padrões profissionais desenvolvidos até agora, e ativá-lo de novo todos os dias e apresentá-lo ao público social, especialmente ao público político, como um campo necessário de prática extracurricular, podem sentir-se como peritos, equipados com competências de ação que, se a discrepância geradora para as crianças e jovens se tiver tornado demasiado desigual, também os qualificam para outros campos de trabalho e ação do trabalho social. (Thole e Küster-Schapfl, 1997, p. 229; tradução nossa)

A natureza ‘profissional’ da intervenção sociopedagógica tem, à semelhança de outros contextos nacionais, conduzido ao desenvolvimento de formações (geralmente através de cursos profissionalizantes) dirigidas a uma ação com crianças em contextos institucionais (por exemplo, jardins de infância). Na Alemanha estes profissionais designam-se por assistentes sociopedagógicos (Sozialpädagogische Assistenten) e exercem a sua ação em conjunto com outros educadores com o objetivo de promover o desenvolvimento das crianças para que se tornem personalidades autónomas e socialmente competentes (Hamburger Institut für Berufliche Bildung, 2012). As suas tarefas aproximam-se do que, em Portugal, se designaria de assistentes de ação educativa, num jardim de infância ou no 1.º ciclo do ensino básico, dedicando-se a tarefas no domínio da educação, dos cuidados a crianças, e exercendo a sua atividade de acordo com os princípios da inclusão e da participação. De acordo com o perfil de saída preconizado pelas entidades formadoras, os assistentes sociopedagógicos ajudam a configurar o trabalho num grupo e o seu ambiente de aprendizagem e oferecem apoio contínuo (Hamburger Institut für Berufliche Bildung, 2012). De acordo com a Caritas alemã (s.d.) (que também oferece um curso de formação profissional de assistente sociopedagógico), as competências essenciais a desenvolver por estes profissionais são cuidar de crianças, fornecer orientação educativa, compreender as atividades de planeamento e de organização e deter conhecimentos interculturais,

dada a cada vez maior frequência de crianças de famílias com antecedentes migratórios.

No Reino Unido, nos finais dos anos 60, várias investigações, no âmbito da educação, davam conta da importância do *background* cultural das famílias nos resultados escolares dos alunos. Em 1966, o Relatório Coleman – *Equality of Educational Opportunity* (Coleman, 1966) evidenciava a importância das famílias no sucesso escolar e constituiu uma alavanca teórica no campo da investigação em educação; um ano mais tarde foi publicado o Relatório Plowden – *Children and Their Primary Schools* (Plowden, 1967), que, tal como o anterior, atribuiu especial importância à relação entre o insucesso escolar e as características do meio envolvente da criança. Esta relação é bem clara na introdução da obra: “tem vindo a desenvolver-se uma consciência crescente da importância, para o indivíduo, da sua família e *background* social” (Plowden, 1967, p. 1; tradução nossa).

Apesar da criação das EPA (Education Priority Areas), uma política de discriminação positiva, assente na ideia de dar mais a quem tem menos, e aplicada nos contextos escolares considerados mais desfavorecidos, e das posteriores EAZ (Education Action Zones) implementadas nos anos 90, que apostavam no Education Action Forum (EAF) como coordenador dos territórios educativos e constituído por professores, pais e representantes da comunidade, assim como no voluntariado para combater o insucesso escolar, a verdade é que os resultados alcançados foram escassos, de acordo com um estudo do OFSTED – Office for Standards in Education (2003). As explicações assentaram, essencialmente, no diminuto tempo de implementação das experiências, na parca flexibilização curricular e na falta de recursos materiais. A falta de recursos humanos para estas novas experiências pedagógicas e, particularmente, de outros profissionais sociopedagógicos a trabalhar na escola conjuntamente com os professores não é, contudo, muito assinalada como relevante para alcançar um sucesso educativo que parece ser difícil sem mediação socioeducativa e pedagogia social na escola.

De facto, contrariamente a outros países europeus, o Reino Unido tem mostrado pouco interesse pela pedagogia social e seus profissionais. O interesse mais próximo assenta essencialmente na preocupação com o bem-estar das crianças mais carentes, sem grande recurso às teorias da pedagogia social (Petrie, 2013). Ainda assim, de acordo com Cameron (2016),

desde 2007, ambientes de trabalho baseados na intervenção sociopedagógica vêm ocorrendo no Reino Unido [...]. A Pedagogia Social emerge

para validar e reformular a prática como reflexiva, relacional e agradável que ajuda as crianças a prosperarem em instituições de assistência pública. (p. 200; tradução nossa)

Estas políticas de territorialização da educação tiveram a influência do que acontecera em França, a partir dos anos 80 do século XX, com as ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire), que se inscrevem numa lógica de combate à desigualdade social e ao insucesso escolar, assim como à sua construção social. Na década de 90, as ZEP parecem ganhar novo fôlego com as políticas de esquerda que acrescentaram a proposta de diminuição de alunos por turma e a necessidade de outros profissionais socioeducativos afetos ao programa para trabalharem com problemas sociais refletidos na escola, tais como a habitação social, a delinquência juvenil, a diversidade étnica, etc. De acordo com os estudos de Zanten (1990), o papel central do professor na educação foi aqui repartido com pais, trabalhadores sociais e membros da comunidade. Zanten (1990) dá conta de que o programa pôs também em choque tensões entre os professores e os profissionais socioeducativos que estavam a entrar na escola:

os trabalhadores sociais – assistentes sociais, professores, médicos da escola – fazem parte, para os professores destes bairros, de uma determinada categoria de “parceiros”, especialistas do despiste e tratamento das famílias problemáticas. No entanto, apesar de todos os membros do corpo docente inquiridos considerarem o seu trabalho como útil, ou mesmo indispensável, têm pouco contacto com eles [...]. Os trabalhadores sociais, por sua vez, estão de longe de conformar-se ao papel que lhe é reconhecido pelos professores. (p. 178; tradução nossa)

Nos Estados Unidos da América, em 6 de março de 1961, John Kennedy, então Presidente do país, utilizou, pela primeira vez, o termo “*affirmative action*” – ação afirmativa², quando promulgou a Executive Order 10925, criando o Committee on Equal Employment Opportunity (Júnior, 2007, p. 58). O objetivo de uma política baseada numa ação afirmativa pretendia, de algum modo, minimizar as consequências da opressão e da discriminação que, ao longo dos tempos, vigoraram nos Estados Unidos, em relação a determinadas populações, nomeadamente a pessoas de origem ou descendência africana. Nesse ato legislativo, o Estado colocou-se, de modo particular, a favor da igualdade de oportunidades na área do trabalho. Aos empregadores federais foi exigida a “adoção de ação afirmativa de modo a garantir que os empregados, durante a prestação de trabalho, são

tratados sem levar em conta a sua raça, crenças, cor ou nacionalidade” (Schultz et al., 2000, p. 239; tradução nossa). O Civil Rights Act de 1964 inclui esta nova teoria social, procurando combater a segregação no âmbito do emprego, da presença em espaços públicos, assim como da educação.

Nos Estados Unidos, o conceito de pedagogia social é, de acordo com Schugurensky (2016), recente, embora as práticas sociopedagógicas sejam usadas há muito tempo, como acabámos de referir. O mais recente interesse pela pedagogia social deve-se, em parte,

à publicação de um volume sem precedentes de livros e artigos em inglês, à criação de uma nova revista internacional, ao desenvolvimento simultâneo de programas de pós-graduação em pedagogia social no Reino Unido e EUA, bem como ao estabelecimento de uma associação de pedagogia social que reuniu académicos e profissionais. Na América do Norte, o pensamento da pedagogia social é influenciado pela história do campo, pela teoria pedagógico-social atual e prática noutras partes do mundo, e por várias tradições que ligam a educação com a mudança social. (Schugurensky, 2016, p. 226; tradução nossa)

A prática de certas medidas de discriminação positiva constituiu, nos Estados Unidos, uma fonte de inspiração no desenvolvimento de experiências orientadas pelos princípios de equidade e de igualdade de oportunidades, um pouco por todo o mundo. Esta prática constituiu uma valiosa herança de novos modos de abordar a diversidade cultural e a questão da diferença e da desigualdade - que continua a formar, hoje, uma problemática geradora de diversos posicionamentos teóricos.

Estas práticas de origem americana originaram clivagens nas formas de pensamento de muitos autores europeus que pensaram a educação e a diversidade sociocultural.

Um bom exemplo para pensar a pedagogia social em contexto escolar e a mediação intercultural e socioeducativa no contexto americano pode ser encontrado na obra de um autor português, Cunha, que desempenhou, entre 1973 e 1985, a função de conselheiro de orientação escolar e profissional na escola secundária de Cambridge (EUA). O seu livro *Entre Dois Mundos. Vida Quotidiana de Famílias Portuguesas na América* (1997) dá conta do trabalho sociopedagógico com alunos portugueses, filhos de famílias imigradas na América, com a organização de programas de formação profissional, reconstrução intercultural do currículo escolar, e servindo de mediador intercultural dos portugueses junto dos professores e dos administradores americanos.

Cunha (1997) compreendeu bem estes dois mundos culturais em busca de comunicação:

Não é só o imigrante que sofre o choque de culturas. O mesmo choque é experimentado em sentido inverso por médicos e assistentes sociais americanos que interactivam com estas famílias. Acções, gestos e expressões utilizados pelas crianças imigrantes e pelas suas famílias, na maior boa-fé e por pura generosidade, são interpretados, por vezes, como mal-intencionados, explorados ou manipuladores. Assim, é urgente clarificar a estrutura de valores mentais e atitudes que estão na origem de certos tipos de comportamento intrigante e, por vezes, escandaloso aos olhos dos americanos. (p. 21)

Relativamente ao contexto espanhol, Pérez de Guzmán e Trujillo Herrera (2021) referem:

En las últimas décadas, principalmente desde los años 60, el desarrollo de la Pedagogía Social en nuestro país nos ha llevado a entenderla como la ciencia de la Educación Social y como disciplina, mientras que la Educación Social se ha visto como la práctica. Si bien, las sinergias creadas en los diferentes campos, el compartir de saberes tanto teóricos como prácticos, la formación continua de las educadoras y los educadores nos hace replantearnos la ciencia y mirar hacia una reflexión que es necesaria: ¿Es la Educación Social también ciencia? (p. 104)

Por seu lado, Caride (2021) afirma que, no início da terceira década do sec. XXI, se pode falar com mais firmeza de pedagogia social e de educação social, e com maior rigor teórico e prático, seja na aplicação a contextos e realidades sociais, como é o caso da família e da comunidade, seja em relação ao trabalho e aos tempos livres, na rua ou em instituições educativo-culturais, ou mesmo nos serviços sociais e nos sistemas de proteção e acolhimento. Também do ponto de vista da afirmação profissional se deram largos passos na legitimação e reconhecimento deste campo profissional:

En ese momento comienzan a constituirse las primeras asociaciones y federaciones territoriales, que convergen en una organización que las agrupará en una “Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales” (FEAPES), antecedente de la que en el año 2000 se constituye como la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES). Además se crean y consolidan los Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales articulados en el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), dinamizando - en simultáneo - distintas iniciativas

como son: la elaboración de los documentos profesionalizadores (entre ellos, los que definen la Educación Social, el código deontológico de la profesión, o el catálogo de funciones y competencias), la convocatoria y la celebración de los congresos autonómicos y estatales, o la activa participación en el diseño y la puesta en marcha de procesos de habilitación. (Caride, 2021, p. 79)

Na conclusão de um estudo realizado por March et al. (2016) sobre os pontos fortes e fracos, ameaças e oportunidades da pedagogia social em Espanha, recorrendo aos centros universitários em que se oferecem estudos de educação social no país, os autores referem que tanto a educação social como a pedagogia social têm contribuído para a reconstrução das próprias ciências da educação. Sublinham também que se tem gerado uma representação social positiva a propósito da capacidade da intervenção profissional da educação social no âmbito de gestão e resolução de problemas sociais diversos.

3. Pedagogia Social na Escola: O Caso Português

Como vimos, na introdução, na escola refletem-se muitos dos problemas sociais do mundo de hoje (Vieira, 2013) porque a escola é, ela própria, parte da realidade social. Consequentemente, muitas das questões que surgem na escola, em resultado do aumento substancial da multiculturalidade dos seus públicos, fogem à função tradicional do professor. Por isso, é de pensar que o espaço escolar seja igualmente ocupado com educadores sociais que atuem em vertentes mais socioculturais e sociopedagógicas, que cultivem outro tipo de relacionamento com os alunos, que tenham uma perspetiva diferente das realidades de cada um, e que procurem, fora da escola, também, a compreensão e a ajuda para a resolução desses mesmos problemas. Baptista (2021, p. 61) refere, a este propósito, que “dizer educação não é o mesmo que dizer escolaridade. [...] Numa lógica de participação cidadã, a noção de recursos educacionais ganha, portanto, uma nova significação”. Neste contexto, os Educadores Sociais, são fulcrais para que se faça um trabalho de prevenção e de mediação, no sentido de evitar situações que poderiam ser evitadas antes das situações extremadas como o *bullying* ou a indisciplina na escola.

Carvalho (2012, p. 169) considera que

a educação e o trabalho social, ao apoiarem a itinerância antropológica considerada nos seus movimentos individuais e coletivos, terão, pois, de

assumir a sua dinâmica utópica [...]. Por sua vez, a sociedade [...] tem o dever também de garantir a todas as pessoas enquanto pessoas na proporção das suas capacidades, o que é, por seu turno, condição prévia da sua cidadania.

Amado (2000), especialista em matérias de indisciplina na escola, sublinha a necessidade de termos de pensar a indisciplina no plural:

A meu ver, a primeira dessas consequências remete-nos para a necessidade de estabelecermos níveis diferenciados de indisciplina, como se falássemos de “indisciplinas” (no plural, portanto), diferentes pela sua natureza intrínseca, e não de uma só. Com efeito, quando falamos de indisciplina, não falamos sempre de um mesmo fenómeno, mas de uma diversidade de fenómenos por detrás de uma mesma designação. (p. 418)

A escola reivindica a função de preparar os alunos para a vida social. Contudo, os que designa de “mais indisciplinados”, aqueles que parecem “não educáveis”, de acordo com a forma escolar, são, muitas vezes, afastados do sistema. Surge, assim, neste contexto, um espaço para a pedagogia social na escola através, particularmente, da mediação intercultural e da mediação sociopedagógica, a serem feitas na escola com as comunidades. Tudo num trabalho em rede que terá de ter técnicos de educação social e de mediação a trabalhar a partir da escola, com a escola, mas também com as comunidades de onde provêm os alunos.

A Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (ESECS-IPLeiria) tem investido, desde 2013, num Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social (MMIIS), único em Portugal, em boa parte para responder a estas necessidades emergentes. Nele têm ingressado licenciados em educação social, entre outros trabalhadores sociais, que aprofundam competências de pedagogia social na escola e de teoria e práticas da mediação intercultural e sociopedagógica para empoderar, autonomizar, e também para prevenir e evitar choques de cultura, tensões sociais e conflitos que tantas vezes estão por detrás do que a escola designa de indisciplina.

Também as licenciaturas em educação social em Portugal, e, particularmente, a da ESECS-IPLeiria, têm colocado, cada vez mais, os seus estagiários em escolas e outros espaços educativos, a trabalhar a par de professores e educadores de infância. Um agrupamento de escolas da região há mais de duas décadas que tem em funcionamento um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF)

com recursos humanos assegurados inicialmente pelo Projeto “Escolhas” e, presentemente, pelo Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), com uma equipa multidisciplinar que tem incluído educadores sociais a par de professores, assistentes sociais e, também, psicólogos. Esta instituição tem acolhido estagiários da licenciatura em educação social para trabalharem na dimensão da mediação intercultural e sociopedagógica do território educativo. Deste modo, este território educativo passa a funcionar como uma instituição inteligente que responde e reproduz, mas que também produz ideias, projetos e trabalho de âmbito sociopedagógico.

Inevitavelmente, o professor contemporâneo, se quiser ensinar a aprender e se quiser lidar com a diversidade cultural e interpessoal sem criar desigualdades, tem de ser, ainda, um mediador dos choques culturais, das tensões sociais e dos inevitáveis conflitos que surgem no contexto escolar. Mas poderá ele dar conta de toda a complexidade da escola? E terá mesmo preparação para tudo isso? Cremos que não. Uma escola com a complexidade e multiculturalidade como é a deste século não pode funcionar exclusivamente com o trabalho docente, isto se, de facto, quiser operacionalizar uma “escola para todos” (Vieira e Vieira, 2017). Mas tal não quer dizer que o professor deixe de ser mediador. A sua profissão é também, tal como a do educador social, relacional e tem, assim, de apostar na relação pedagógica para efetivamente produzir aprendizagens. Precisa, contudo, do nosso ponto de vista, de apoio de educadores sociais, mediadores interculturais e sociopedagógicos a trabalhar em equipas multidisciplinares com os professores-educadores.

A mediação com as famílias e as comunidades terá, também, de ser no sentido de ensinar a aprender a conviver, quer dizer, a “viver com” (Jares, 2007) todas as diferenças nos diversos espaços sociais. Desta forma, a mediação sociopedagógica é, simultaneamente, uma mediação socioeducativa, familiar e comunitária, sendo, além de preventiva, também de resolução de conflitos.

Abre-se, assim, um campo muito importante para a pedagogia social, seja de forma profissionalizante, através de educadores sociais na escola, seja de forma transdisciplinar (áreas como formação pessoal e social, área-escola, educação para a cidadania...), através de professores e outros técnicos educativos que deverão também ter formação em pedagogia social e em mediação intercultural e socioeducativa.

O programa TEIP é um bom exemplo das medidas *top-down* que privilegiam o trabalho social na escola e a intervenção sociopedagógica

(Vieira e Vieira, 2017), com o recurso a animadores/mediadores no desenvolvimento dos projetos das escolas abrangidas por estes programas.

Seguindo as tendências internacionais, designadamente a das ZEP, que vimos atrás, no contexto francês, Portugal implementou, em 1996, os TEIP como uma medida educativa promotora de inclusão, enquadrada no combate às problemáticas do abandono e do insucesso escolar. O Despacho n.º 147-B/ME/963, que veio definir o seu enquadramento legal, sustenta, enquanto “objectivo primordial” dos TEIP, a promoção da “igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico”. Com a intenção de discriminar positivamente a população e diminuir o insucesso escolar, os TEIP surgiram como um processo de intervenção educativa e discriminação positiva, com espaço para a intervenção dos atores locais e de profissionais da educação social, do serviço social e da psicologia, entre outros.

Por outro lado, os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) emergiram no âmbito de novos projetos educativos e sociais nas escolas. Apesar de muitas escolas e/ou agrupamentos de escolas disporem da existência de um GAAF, neste texto reflete-se particularmente sobre os GAAF que surgiram através do incentivo do Instituto de Apoio à Criança (IAC), entidade que desenvolveu o conceito, em 1997, através do projeto “SOS Criança”.

O IAC é uma instituição particular de solidariedade social que foi criada em 14 de março de 1983. Sendo uma associação sem fins lucrativos, tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento integral da criança, na defesa e promoção dos seus direitos, sendo a criança pensada de forma holística, com a sua epistemologia própria e sujeito dos seus direitos na saúde, na educação, na segurança social ou mesmo nos tempos livres. A ideia é motivar, divulgar e apoiar o trabalho dos intervenores que se interessam pelas questões da infância em Portugal. É neste âmbito que surge o “SOS criança”, projeto criado em 1988 com o intuito de dar voz às crianças e aos jovens que, em silêncio, vivenciaram angústias e sofrimentos diversos.

O trabalho em rede que decorre no âmbito dos GAAF permite encontrar soluções de financiamento de formação dos técnicos, acompanhado por uma avaliação do IAC dos objetivos, estratégias e resultados. Os profissionais de mediação intercultural e sociopedagógica, transmitindo a realidade social dos alunos aos Diretores de Turma (DT), contribuem, assim, para que sejam encontradas soluções possíveis e mais ajustadas para tais particularidades. Os

pressupostos para a intervenção dos técnicos do GAAF baseiam-se no clima de confiança e de proximidade com os alunos, revelando-se uma estratégia que permite diagnosticar e intervir nos contextos de vida que os alunos vivenciam, de modo a que o seu processo de integração social escolar seja conseguido.

Em síntese, estes gabinetes emergem no âmbito de projetos de mediação escolar baseados na inclusão, na responsabilidade partilhada, e tendo como meta contribuir para o desenvolvimento global da criança/jovem num ambiente mais humano e facilitador da inclusão social e escolar. A ideia é trabalhar em rede com vista a combater o absentismo, o abandono escolar, a violência, a baixa autoestima e os riscos dos caminhos das diversas dependências, entre outros problemas sociais.

Enquanto instrumentos da mediação escolar do IAC, os GAAF têm como finalidade contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social, têm como objetivos gerais atenuar situações de abandono, absentismo e violência escolares, prevenir a rutura da integridade física e emocional dos menores e o consumo de substâncias psicoativas. Especificamente, o GAAF do IAC pretende contribuir para a reflexão e concretização do projeto de vida da criança, bem como para o desenvolvimento equilibrado das relações familiares; promover a ligação entre a escola e a família e entre os atores da comunidade escolar, com os alunos, os professores e os funcionários; articular intervenções com os apoios pedagógicos existentes na escola, e desenvolver e impulsionar a Rede de Apoio Social (RAS)⁴

4. Conclusão

Em Portugal, muito embora o primeiro curso de educação social tenha surgido nos finais do século XX (Correia, Martins, Azevedo e Delgado, 2014), as licenciaturas têm proliferado e os novos profissionais têm encontrado no contexto escolar um espaço para a intervenção socioeducativa, para a pedagogia social e para a mediação intercultural e sociopedagógica.

Para além dos projetos particulares de escolas e agrupamentos escolares que através dos seus projetos educativos contratam educadores sociais para formar equipas multidisciplinares

para trabalharem conjuntamente com professores em diagnósticos sociais, em atividades de pátio e na mediação entre a escola e as comunidades, os programas TEIP e GAAF do Instituto de Apoio à Criança têm sido os espaços escolares de maior visibilidade da pedagogia social na escola, seja propriamente através de educadores sociais, seja mesmo através de assistentes sociais e outros técnicos a trabalhar em equipas multidisciplinares com os professores.

Nos GAAF aposta-se em metodologias participativas e de proximidade com o aluno, numa perspetiva global que passa pela intervenção em vários contextos que vão desde o espaço e tempo de pátio, o atendimento individual e grupal e o apoio sociopedagógico. Em relação à família, as práticas previstas são as de atendimento (encarregado de educação ou outros familiares), o encaminhamento para outras entidades e as visitas domiciliárias. No que respeita aos profissionais ou representantes escolares, o GAAF procura trabalhar diretamente com diretores de turma e professores, bem como articular com outros serviços internos; efetuar, periodicamente, reuniões com delegados e subdelegados de turma; e reunir as equipas técnica e de coordenação. O GAAF procura trabalhar e congregar em rede com os vários parceiros da comunidade assumindo o território educativo e mesmo escolar para além dos muros da sala de aula e do pátio da escola⁵.

Ultrapassada a descontinuidade dos primeiros programas TEIP, estes prosseguiram maioritariamente sob a forma de agrupamentos escolares. Muitas outras gerações deste programa foram emergindo e povoando o espaço escolar português, mas não é possível dar conta aqui de todas as mudanças ocorridas.

Pesem embora as grandes transformações discursivas no domínio da gestão, administração, supervisão e orientação escolares, materializáveis no trabalho em rede da escola com as famílias e as comunidades, passando pela abertura legislativa a novos projetos de índole sociocultural e sociopedagógica, assim como na via de acesso de novos profissionais socioeducativos para a escola, a par dos professores e educadores, muito caminho há ainda para trilhar até o trabalho em rede sair da exclusividade dos meandros discursivos e a pedagogia social ser vista com a sua autonomia específica e não apenas como uma alavanca de trabalhadores sociais indiferenciados.

Notas

¹ Foi o seu Discurso do Método que marcou a ciência do século XX e também a pedagogia escolar e a educação em geral. Aprendemos a pensar com a cabeça e não com o coração; desumanizámos, desantropomorfizámos a ciência, e tal teve também efeitos diretos na educação, essencialmente durante toda a primeira metade do século, sempre com exceções, claro. Ensinou-se a ler, contar e escrever – educação essencialmente racionalista, cognitivista. Não era importante a educação dos sentidos, o pensar as emoções, o afeto entre docente e discente, a relação. O importante era o produto, o aluno instruído, não o processo de levar a aprender, de educar, verdadeiramente. Era a diretividade versus a atividade do aluno passível de ser tornado sujeito da sua própria aprendizagem. Claro que, aqui e ali, sempre foram surgindo os dissidentes que propuseram as pedagogias ativas versus o magister dixit (Vieira, 1999, p. 22).

² Na Europa, o termo ação afirmativa é frequentemente substituído por ação positiva ou discriminação positiva. São variados os autores que apostam nesta terminologia.

³ Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Diário da República – 2.ª Série, n.º 177, p

⁴ Instituto de Apoio à Criança – <https://iacrianca.pt/>

⁵ Instituto de Apoio à Criança – <https://iacrianca.pt/>

Contribuições

Contribuições	Autores
Conceção e desenho do trabalho	Autor 1
Pesquisa documental	Autor 1, 2 e 3
Recolha de dados	Autor 1, 2 e 3
Análise e interpretação crítica dos dados	Autor 1
Revisão e aprovação de versões	Autor 1, 2 e 3

Financiamento

A investigação de que resulta este artigo não foi objeto de financiamento.

Declaração de conflito de interesses

Os autores declaram que não existe qualquer conflito de interesses.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Asa Editores.
- Baptista, I. (2021). Inovação, pedagogia social e desenvolvimento humano. In A. M. Vieira, R. Vieira e J. C. Marques (Orgs.), *Temas e contextos de pedagogia-educação social* (pp. 59-66). Edições Afrontamento.
- Cameron, C. (2016). Social pedagogy in the UK today: Findings from evaluations of training and development initiatives. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 199-223. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.10
- Caride, J. A. (2020). La (in)soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la educación social. *Laplage em Revista*, 6(2), 37-58. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062855p>
- Caride, J. A. (2021). Educación social y pedagogía social: Aproximación a su estado de cuestión en España. In A. M. Vieira, R. Vieira e J. C. Marques (Orgs.), *Temas e contextos de pedagogia-educação social* (pp. 67-86). Edições Afrontamento.
- Caritas Deutschland. (s.d.). *Berufsporträt – Sozialpädagogische/r Assistentin / Assistent*. <https://www.caritas.de/fuerprofis/arbeitenbeidercaritas/sozialeberufe/sozialpaedagogischeassistent/in/sozialpaedagogischeassistentin.aspx>
- Carvalho, A. D. (2012). *Antropologia da exclusão ou o exílio da condição humana*. Porto Editora.

- Coleman, J. (Dir.). (1966). *Equality of educational opportunity*. U. S. Government Printing Office.
- Correira, F., Martins, T., Azevedo, S. e Delgado, P. (2014). A educação Social em Portugal. Novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas - Educação*, 3(1), 113-124.
- Cunha, P. D. (1997). *Entre dois mundos. Vida quotidiana de famílias portuguesas na América*. Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Hamburger Institut für Berufliche Bildung. (2012). *Sozialpädagogische Assistenz - Standards für die praktische Ausbildung in Hamburg*. <https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2015/10/sozialpäd-assistenz-standards-praktische-ausbildung-BFSvq.pdf>
- Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da convivência*. Profedições.
- Júnior, J. (2007). O combate à discriminação racial nos EUA: Estudo histórico comparado da atuação dos três poderes. *Sociedade em Estudos*, 2(2), 53-61. <http://www.sociedadeemestudos.ufpr.br/actual/arquivos/junior%20pag%2053.pdf>
- March Cerdà, M. X., Orte Socias, C. e Ballester Brage, L. (2016). La pedagogía social en España: De la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 95-132. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.06
- Merten, R. (2022). Staatliche Anerkennung - Entwicklungslinien eines schwierigen Themas. *Erziehungswissenschaft*, 33(64), 9-22. <https://doi.org/10.25656/01:24841>
- Office for Standards in Education. (2003). *Excellence in cities and education action zones: Management and impact*. [https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4739/1/Excellence_in_Cities_and_Education_Action_Zones_management_and_impact_\(PDF_format\)\[1\].pdf](https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4739/1/Excellence_in_Cities_and_Education_Action_Zones_management_and_impact_(PDF_format)[1].pdf)
- Ortega Esteban, J. (1999). Educación social especializada, concepto y profesión. In J. Ortega Esteban (Coord.), *Educación social especializada* (pp. 13-41). Ariel.
- Pérez de Guzmán, V. e Trujillo Herrera, J. F. (2021). Investigar la historia de la educación social en España desde sus microhistorias. In A. M. Vieira, A., R. Vieira, & J. C. Marques (Orgs.), *Temas e contextos de pedagogia-educação social* (pp. 87-106). Edições Afrontamento.
- Perrenoud, P. (1995). *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Petrie, P. (2013). Social pedagogy in the UK: Gaining a firm foothold? *Education Policy Analysis Archives*, 21(37). <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n37.2013>
- Plowden, F. (1967). *Children and their primary schools. A report of the Central Advisory Council for Education (England)*. Her Majesty's Stationery Office.
- Richter, H. (2019). *Sozialpädagogik - Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen, Institutionen und Perspektiven der Jugendbildung*. Springer.
- Romans, M., Petrus, A. e Trilla, J. (2003). *Profissão educador social*. Artmed.
- Schugurensky, D. (2016). Social pedagogy in North America: Historical background and current developments. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 225-251. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.11
- Schultz, J., Haynie, K. L., McCulloch, A. M. e Aoki, A. (Eds.). (2000). *Encyclopedia of minorities in American politics. Volume 1: African Americans and Asian Americans*. Oryx Press.
- Terrón-Caro, M., Cárdenas-Rodríguez, R. e Casado, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas in *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, 29, 25-40.
- Thole, W. e Küster-Schapfl, E.-W. (1997). *Sozialpädagogische Profis: Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Úcar, X. (2021). Constructing questions for the social professions of today: The case of social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.009>
- Vieira, A. (2013). *Educação social e mediação sociocultural*. Profedições.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2017). Mediações socioculturais em territórios educativos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira e C. Margarido (Orgs.), *Conceções e práticas de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 29-56). Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (1999). Modelos científicos e práticas educativas: (breve incursão no séc. XX). *A Página da Educação*, 79, 22. <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=79&doc=7655&mid=2>
- Vieira, R. (2009). *Identidades pessoais. Interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural: Notas de antropologia da educação*. Afrontamento e CIID-IPL.
- Vieira, R. e Vieira, A. M. (2023). A mediação intercultural como prática da pedagogia social: Reflexões epistemológicas e metodológicas. In R. Vieira, M. V. Pérez de Guzmán Puya, J. C. Marques, P. Silva, A. M. Vieira, C. Margarido, R. Matos, & R. Santos (Orgs.), *Livro de atas: XXXIV Congresso Internacional da SIPS (Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social) e 10.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social - "Pedagogia social e mediação intercultural: Teoria e prática na intervenção socioeducativa"* (pp. 628-640). CICS.NOVA.IPLeia e ESECS.Politécnico de Leiria.
- Zanten, A. H.-v. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Presses Universitaires de Lyon.

COMO CITAR O ARTIGO

Vieira, A. M., Vieira, R. e Marques, J. C. (2024). Emergência e desenvolvimento da pedagogia social em âmbito escolar: o caso português. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 103-115. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.06

ENDEREÇO DOS AUTORES

Ana Maria Vieira. Escola Superior Educação e Ciências Sociais. Campus 1 IPLeiria. Rua Dr. João Soares. Apartado 4045. 2411-901 Leiria - Portugal E-mail: ana.vieira@ipleiria.pt

Ricardo Vieira. Escola Superior Educação e Ciências Sociais. Campus 1 IPLeiria Rua Dr. João Soares. Apartado 4045. 2411-901 Leiria - Portugal. E-mail: ricardo.vieira@ipleiria.pt

José Carlos Marques. Escola Superior Educação e Ciências Sociais. Campus 1 IPLeiria. Rua Dr. João Soares. Apartado 4045. 2411-901 Leiria - Portugal E-mail: jose.marques@ipleiria.pt

PERFIL ACADÊMICO

ANA MARIA VIEIRA

<https://orcid.org/0000-0002-3976-6359>

Doutora em Ciências da Educação, na área da Educação Social e Mediação Sociopedagógica e Mestre em Ciências da Educação - História e Problemas Atuais da Educação. É, atualmente, Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), na área da Pedagogia Social e Mediação Intercultural, e Investigadora Integrada do CICS.NOVA.IPLeiria.

A sua investigação incide sobre Educação Social, Pedagogia Social, Mediação Intercultural, Mediação Sociopedagógica, Mediação Sociocultural, Trabalho Social e Indisciplina, áreas onde tem publicado em livros, revistas nacionais e estrangeiras, e onde tem desenvolvido comunicações que tem apresentado em congressos nacionais e internacionais.

RICARDO VIEIRA

<https://orcid.org/0000-0003-1529-1296>

Doutor em Antropologia Social, Pós-doutor em Serviço Social, Agregado em Antropologia da Educação pelo ISCTE e Mestre em Antropologia Social e Sociologia da Cultura pela FCSH-UNL. No ano de 2000, foi galardoado com o Prémio Rui Grácio, prémio nacional para o melhor trabalho de investigação em Educação realizado em Portugal, SPCE.

É, atualmente, Professor Coordenador Principal da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, membro da RESMI - Rede de Ensino Superior em Mediação Intercultural -, Professor Decano do Instituto Politécnico de Leiria e Investigador Integrado do CICS.NOVA.IPLeiria.

A sua investigação incide sobre identidades pessoais, sociais e profissionais, histórias de vida e interculturalidade, mediação intercultural, pedagogia social, intervenção social e gerontologia social, matérias sobre as quais tem vários textos e livros publicados em Portugal e no estrangeiro.

JOSÉ CARLOS MARQUES

<https://orcid.org/0000-0002-4690-5943>

Doutorado em Sociologia. Professor Coordenador Principal do Instituto Politécnico de Leiria e Investigador do CICS.NOVA.IPLeiria. Os seus interesses de investigação têm incidido sobre os fluxos migratórios portugueses, a diáspora portuguesa, a integração dos migrantes, as práticas transnacionais dos migrantes, políticas migratórias e migrações qualificadas. Nos seus projetos de investigação mais recentes tem dedicado atenção aos atuais fluxos de emigração portugueses, às práticas de discriminação no mercado de trabalho, e às expectativas e práticas de regresso dos emigrantes portugueses.

Coordenador do Mestrado da ESECS-IPLeiria em «Mediação Intercultural e Intervenção Social».

Educação e Proteção. A articulação das Escolas com as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

Education & Protection. The articulation of Schools with the Committees for the Protection of Children and Young People

Educación y Protección. La articulación de las Escuelas con las Comisiones de Protección de los Niños y Jóvenes

*Paulo DELGADO, *Carina COELHO, **João CARVALHO, *Pedro DUARTE e
***Ana Isabel MOREIRA

*Instituto Politécnico do Porto, **Universidade Portucalense e
*** Colégio Externato Imaculada Conceição, Maia

Data de receção: 26.VII.2023
Data de revisão: 25.X.2023
Data de aceitação: 04.XII.2023

PALAVRAS-CHAVE:

Escolas;
comissões de
proteção de
crianças e jovens;
parcerias em
educação;
cidadania;
inclusão.

RESUMO: A aprendizagem e exercício da cidadania é uma exigência ética que se coloca aos centros educativos, no âmbito da sua responsabilidade social e que só é garantida quando todos os alunos pertencem e podem participar na comunidade educativa. Os alunos abrangidos pelos processos de proteção têm mais problemas com o comportamento e o desempenho académico, abandono escolar e menor sucesso escolar e exigem, por isso, uma resposta diferenciada. A intervenção das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e dos Agrupamentos de Escolas (AE) junto das crianças em situações de perigo pretende assegurar a inclusão e o bem-estar deste grupo particularmente vulnerável. A intervenção compete, numa primeira linha, às entidades com competência em matéria de infância e juventude, como é o caso dos AE. As CPCJ correspondem a uma segunda linha de intervenção especializada que antecede a intervenção de terceiro nível dos tribunais. A finalidade central deste estudo é caracterizar a articulação entre as CPCJ e os AE e analisar as ações decorrentes desta parceria. Este artigo analisa os dados recolhidos em entrevistas exploratórias com uma amostra de quatro pares de CPCJ e AE, em quatro concelhos do distrito do Porto, de cariz urbano e semiurbano. Esta análise estará na base da preparação de inquéritos por questionário, que serão aplicados a nível nacional a todas as CPCJ e AE. Entre os principais resultados destacam-se as dificuldades de comunicação provocadas pela burocracia, pela necessidade de maior contacto presencial e pela ausência de *feedback* sobre os processos por parte das CPCJ; o trabalho em equipa e a prontidão de resposta das CPCJ aos pedidos dos AE; a escassez de técnicos nas CPCJ e de profissionais da área social nos AE; a relevância do envolvimento da comunidade na resposta coletiva, com tudo o que implica em termos de convivência e de inclusão.

<p>KEYWORDS: Schools; commissions for the protection of children and young people; partnerships in education; citizenship; inclusion.</p>	<p>ABSTRACT: Learning and exercising citizenship is an ethical requirement placed on educational centres within the scope of their social responsibility. When all students belong and can participate in the educational community, then this citizenship is guaranteed. Students covered by protection processes have more problems with behaviour and academic performance, drop out of school, have lower academic success and, therefore, require a different response. The intervention of the Commissions for the Protection of Children and Young People (CPCYP) and School Groups (AE) with children in dangerous situations aims to ensure the inclusion and well-being of this particularly vulnerable group. The intervention is primarily the responsibility of entities with competence in childhood and youth, as in AEs. The CPCYP corresponds to a second line of specialised intervention that precedes the third-level intervention of the courts. This study's central purpose is to characterise the articulation between the CPCYP and the AE and analyse the actions resulting from this partnership. This article analyses data collected in exploratory interviews with a sample of four pairs of CPCYP and AE in four municipalities in the Porto district, with an urban and semi-urban nature. This analysis will be the basis for preparing questionnaire surveys, which will be applied nationally to all CPCYP and AE. Among the main results are the communication difficulties caused by bureaucracy, the need for more significant face-to-face contact and the lack of feedback on the processes from the CPCYP; teamwork and the CPCYP's readiness to respond to AE requests; the shortage of technicians in CPCYP and social professionals in AE; and the relevance of community involvement in the collective response, with all that it implies in terms of coexistence and inclusion.</p>
<p>PALABRAS CLAVE: Escuelas; comisiones de protección de los niños y jóvenes; alianzas en educación; ciudadanía; inclusión.</p>	<p>RESUMEN: Aprender y ejercer la ciudadanía es una exigencia ética que se impone a los centros educativos, en el ámbito de su responsabilidad social, y que sólo se garantiza cuando todos los estudiantes pertenecen y pueden participar en la comunidad educativa. Los estudiantes acogidos a procesos de protección tienen más problemas de conducta y rendimiento académico, abandonan los estudios y tienen menor éxito académico y por tanto requieren una respuesta diferente. La intervención de las Comisiones de Protección a la Infancia y la Juventud (CPCJ) y de los Grupos Escolares (AE) con niños en situación de peligro tiene como objetivo garantizar la inclusión y el bienestar de este colectivo especialmente vulnerable. La intervención es principalmente responsabilidad de entidades con competencia en materia de infancia y juventud, como es el caso de las Escuelas. El CPCJ corresponde a una segunda línea de intervención especializada que precede a la intervención de tercer nivel de los tribunales. El objetivo central de este estudio es caracterizar la articulación entre el CPCJ y las Escuelas y analizar las acciones resultantes de esta asociación. Este artículo analiza los datos recogidos en entrevistas exploratorias con una muestra de cuatro pares de CPCJ y Escuelas, en cuatro municipios del distrito de Porto, de carácter urbano y semiurbano. Este análisis será la base para la elaboración de encuestas tipo cuestionario, que se aplicarán a nivel nacional a todos los CPCJ y Escuelas. Entre los principales resultados se encuentran las dificultades de comunicación provocadas por la burocracia, la necesidad de un mayor contacto presencial y la falta de retroalimentación de los procesos por parte del CPCJ; el trabajo en equipo y la disposición del CPCJ para responder a las solicitudes de EA; la escasez de técnicos en el CPCJ y de profesionales del ámbito social en las Escuelas; la relevancia de la implicación comunitaria en la respuesta colectiva, con todo lo que implica en términos de convivencia e inclusión.</p>

A cidadania na e da infância: participação e comunidades

Como tem sido reconhecido por diferentes autores (e.g., Biesta, 2023), sentem-se diferentes processos de erosão da educação democrática e cidadã, ora condicionados pelo modo como o pensamento dominante enquadra os processos educativos, ora resultado da forma como, socialmente, os valores da democracia, da participação, do compromisso coletivo e do bem-comum perdem destaque e conduzem a uma degradação democrática de diferentes regimes contemporâneos. Estes desafios impelem-nos a problematizar os fundamentos e finalidades axiológicas e ontológicas dos diferentes processos educativos. Na sequência deste pensamento, importa destacar três ideias.

Em primeiro, a centralidade da democracia e da dimensão pública nas dinâmicas educativas. Em vários trabalhos (e.g., Biesta, 2023; Oyler, 2023), identifica-se que a educação se está a converter num bem privado, marcado por lógicas de mercado, de seleção e de usufruto individual. Na senda deste alinhamento, as crianças veem-se reduzidas a meros consumidores ou beneficiários das práticas educativas. Importa, contudo, revitalizar a democracia subjacente às experiências pedagógicas, sendo caracterizada pelo envolvimento e compromisso comum (Krzywosz-Rynkiewicz, 2023), transversal às práticas educativas (Fabián-Maroto, 2009), assente na agência, no diálogo e no conflito (Cocburn, 2013), e baseada em valores como a justiça, a dignidade, a responsabilidade comum (Dewey, 2007). Por outras palavras, é

fundamental que a educação se estabeleça com uma preocupação e vocação pública, isto é, as organizações e dinâmicas pedagógicas deverão estar implicadas num envolvimento social mais abrangente, que não se limite a responder, acrítica e apressadamente, às suas exigências, mas antes afirme a possibilidade de a modificar (Biesta, 2023). Tal postura requer um certo ideal utópico e “un colectivo solidario capaz de cuidar que nadie sea dejado de lado” (Meirieu, 2022, p.61).

Em segundo, a centralidade do reconhecimento da cidadania da infância e dos processos de participação das crianças (Duarte, 2023). Nas palavras de Dewey (2007, p.82), a educação suporta-se na “ideia de reconstrução contínua da experiência, uma ideia que se diferencia da educação como preparação para o futuro remoto, como desdobramento, como formação externa e como recapitulação do passado”. Tal postura requer a consideração efetiva da cidadania da infância, e não apenas a ideia de cidadania do futuro, ou decorrente de uma inferiorização do estatuto de cidadania das crianças. Assim, a reflexão educativa contemporânea necessita de partir do pressuposto que as crianças são agentes sociais que cuidam de outras pessoas, que assumem responsabilidades privadas e públicas e, acima de tudo, que são detentoras de estatuto e direitos políticos. Como tal, é inadequado circunscrevê-las a uma ideia limitada de proteção, sendo estruturante a afirmação das crianças como agentes pertencentes a uma comunidade, que ajudam a reconstruí-la pelo seu sentido de agência e por nela participarem democrática e ativamente (Cokcurn, 2013).

Como terceiro aspeto, é preciso afirmar que o sentido de pertença e de compromisso com a sociedade constrói-se, no quotidiano, com a participação educativa e comunitária, como base essencial para o desenvolvimento e prática de uma cidadania inclusiva, que se configura numa lógica de cooperação entre a escola, a família e a comunidade (Barranco, 2021). De facto, existe quase uma impossibilidade ontológica de se compreender a educação com vocação pública e democrática, sem participação (Maroto, 2009). A este propósito, destaca-se como a Educação Social, concebida como uma intervenção social de perfil pedagógico (Caride e Trillo, 2010), decorre nos contextos que proporcionam relações de encontro, base e fonte da aprendizagem, no decurso dos processos participativos, da vida em comunidade e da mediação sociocultural (Vieira e Vieira, 2016).

A participação, do ponto de vista ético, traduz-se na aprendizagem da cidadania, quando admite a discordância, a procura de alternativas e se situa

criticamente relativamente aos seus pressupostos e significados. Um espaço, em suma, de ação criativa, emancipatória, potencialmente geradora de dificuldades e conflito, que importa resolver de modo implicado e orientado pelos princípios democráticos e pelos valores dos direitos humanos (Marí, 2021). Ou seja, implica encarar as crianças como seres humanos plenos, capazes de criar e transformar saberes necessários à produção de conhecimento democrático (Alves, 2022).

Dada a tradição escolar de legitimar um certo ofício do aluno, marcado pela obediência e pela passividade (Sarmiento, 2019), assim como os atuais condicionalismos impostos aos estabelecimentos de ensino focados na *indústria global da medição educacional* (Biesta, 2023), há maior dificuldade em se legitimarem modos democráticos e participativos de pensar a experiência escolar, o que torna mais urgente e pertinente esta discussão.

A articulação dos AE com as CPCJ no sistema de proteção

Os princípios fundamentais da igualdade de acesso à escola e de oportunidade de sucesso escolar só se concretizam, plenamente, se englobarem todas as crianças, independentemente das suas características, perfis ou percursos (Maroto, 2009). Neste contexto, as crianças em perigo constituem um dos grupos mais vulneráveis da sociedade, com elevados indicadores de exclusão e insucesso escolares (Araújo & Monteiro, 2020; CNPDPCJ, 2022). As situações de perigo suscitam a intervenção protetora de Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), de modo a evitar a intervenção judicial por parte dos tribunais (Tomás e Fonseca, 2004; Carvalho, 2013), tendo por finalidade cessar a situação de perigo, assegurando a recuperação de situações de exploração ou abuso, e garantindo as condições necessárias para o desenvolvimento integral da criança (Autor/es, 2020). Em comparação com a população em geral, os resultados de vários estudos indicam que as crianças abrangidas pelos processos de proteção têm mais problemas com o comportamento e o desempenho académico, abandono escolar prematuro e menor sucesso escolar (Cassarino-Perez et al., 2020; Jackson e Cameron, 2014; Melendro, 2007; Montserrat et al., 2015; Townsend et al., 2023).

A intervenção protetora suscita a aparição do trabalho socioeducativo no âmbito escolar e reivindica a colaboração entre colegas de várias áreas e culturas profissionais, assim como a construção de alianças educativas interinstitucionais (Blaya et al., 2019; Marcel et al., 2007). O surgimento de problemáticas

sociais no seio da escola reivindica a ação da educação social na escola, em articulação com a intervenção comunitária (Martins, 2020). Os profissionais da área social e os docentes devem formar uma aliança que promova o trabalho em equipa, lidando e gerindo obstáculos como a falta de tempo ou de formação e o (re)conhecimento da outra área envolvida (Denecheau e Blaya, 2013; 2014). A colaboração interprofissional necessita de espaços de conhecimento recíprocos e da apropriação de saberes experienciais (Marcel et al., 2007), tendo em vista clarificar as funções e os papéis de cada uma, para uma assunção recíproca das competências e complementaridades que exigem uma colaboração concreta e efetiva. Um dos desafios para esta parceria consiste em passar de uma colaboração superficial para processos que permitam a professores e profissionais da área social desenvolver, conjuntamente, estratégias de intervenção que facilitem o desenvolvimento da inclusão de todos os alunos, apoiando a identidade profissional, a autoestima e o sentimento de eficácia dos agentes envolvidos. Esta estratégia de atuação em parceria só será efetiva se as crianças forem mais do que consumidores ou beneficiários das práticas educativas. Como comentámos no ponto anterior, a participação reflete o exercício de um direito, de uma escolha, de uma partilha de poder, eventualmente contestatária, no desenvolvimento e co-construção de processos inclusivos que se afastam do sujeito «menor», e confluem para o conceito de cidadania (Dewey, 2007; Cockburn, 2013).

Relativamente às crianças abrangidas por processos de proteção, trata-se de desenvolver medidas que evitem “que os seus itinerários educativos sofram sucessivos atrasos e que o seu rendimento se afaste progressivamente da média” (Montserrat et al., 2015, p. 186).

No entanto, embora a inclusão dependa da aprendizagem, esta não se pode reduzir ao domínio cognitivo, abrangendo também a solidariedade, o sentido crítico, a criatividade e os laços afetivos (Silva, 2009).

No caso das crianças em perigo, a intervenção face às situações de maus-tratos compete, de acordo com a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo portuguesa, numa primeira linha, à comunidade, onde vive a criança e a sua família. Nesta integram-se as entidades com competência em matéria de infância e juventude, todas as que trabalham no âmbito da infância e se relacionam com as crianças e as suas famílias na atividade que desenvolvem, como é o caso dos AE.

As CPCJ, que correspondem à segunda linha de intervenção, encontram-se distribuídas pela totalidade do território nacional e a sua

intervenção especializada face às situações de maus-tratos antecede a intervenção de terceiro nível, que cabe aos tribunais e às equipas que os assessoram. No desenvolvimento da atividade colaborativa das CPCJ com as entidades que desenvolvem a sua atividade na primeira linha do sistema de proteção, verifica-se que os estabelecimentos de ensino ocupam o segundo lugar, entre as entidades comunicantes das situações de perigo às CPCJ, a seguir às forças de segurança. O desrespeito pelo direito à educação, onde se incluem o absentismo e o abandono escolar, é a quarta categoria de perigo mais comunicada, a seguir à violência doméstica, à negligência e aos comportamentos de perigo na infância e juventude (CNPDPJC, 2022).

Neste âmbito, é essencial estudar a articulação entre as CPCJ e os AE, analisar as ações decorrentes desta parceria e averiguar os seus resultados na inclusão escolar destas crianças. Assim, as questões de investigação deste estudo foram as seguintes:

1. Como se concretiza o relacionamento/ parceria/comunicação entre as CPCJ e as organizações escolares neste domínio?
2. Qual é o papel desempenhado pelo representante da educação nas CPCJ (restrita e alargada) e dos profissionais da área social nos AE, no relacionamento e articulação entre as CPCJ e os AE?
3. Qual é o papel desempenhado pelo responsável nos AE pela articulação com as CPCJ?
4. Quais as perceções dos agentes das CPCJ e dos AE sobre as vantagens, os constrangimentos e as dificuldades na cooperação entre estas instituições?
5. Como se pode aperfeiçoar a intervenção das CPCJ e dos AE junto das crianças em situações de perigo que frequentam a escola?

Método

Este estudo exploratório visa substanciar empiricamente um estudo alargado a nível nacional a todas as CPCJ e AE, através de inquéritos, que permitam uma abordagem de carácter mais conclusivo sobre a temática da articulação entre as CPCJ e os AE.

Assim, nesta primeira fase, realizou-se um estudo piloto em quatro concelhos do distrito do Porto urbanos e suburbanos, através de entrevistas semiestruturadas com os respetivos agentes das CPCJ e AE locais. Pretendeu-se, para além da caracterização socioprofissional dos inquiridos, dar resposta às questões de investigação, procurando saber o que estes

agentes pensam sobre as ações decorrentes da parceria CPCJ/AE assim como saber que medidas proporião para melhorar as dinâmicas analisadas.

A amostra envolveu 12 profissionais, incluindo três Técnicas da área Psicossocial e Educativa, três Professoras, três Representantes do Ministério da Educação, dois membros do Apoio técnico do Ministério da Educação, e um Presidente de CPCJ. Foram entrevistados três homens e nove mulheres, com uma média de idades de 54 anos, sendo um doutorado, três mestrados e oito licenciados, com uma média de anos nas instituições de 13 anos e, em média, mais de 10 anos de experiências nos sistemas de promoção.

A análise dos dados das entrevistas seguiu o modelo habitual: as entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo depois realizada uma análise de conteúdo por todos os autores, com base numa categorização previamente definida, alinhada com a orientação teórica e os objetivos do estudo que fundamentaram a elaboração do guião das entrevistas. Após o processo de categorização, foi realizada a consensualização em relação às unidades de significado a incluir como ilustrativas das categorias encontradas.

Para a realização deste estudo, foi solicitada a aprovação da Comissão de Ética do Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), a qual deu um parecer favorável ao projeto de investigação (PA01/CE/23).

Ao longo do processo de recolha de dados, os investigadores explicaram o estudo aos intervenientes, garantindo a confidencialidade e o anonimato das respostas, bem como a não obrigação de responder ao inquérito ou, respondendo, a possibilidade de não responder a qualquer pergunta quando não se sinta preparado ou confortável. Os investigadores obtiveram o consentimento informado de todos os envolvidos no processo de recolha dos dados.

Resultados

A análise de conteúdo foi realizada através de um procedimento misto (Amado, 2013), a partir das questões de investigação, integrando categorias temáticas emergentes do discurso das pessoas entrevistadas (Tabela 1).

Relacionamento/parceria entre o AE e a CPCJ

Os entrevistados apresentam diferentes perspetivas acerca do relacionamento entre AE e CPCJ, as quais variam em função do grau de proximidade estabelecido, desde muita proximidade a alguma proximidade. O grau de

proximidade tende a surgir associado à celeridade com que decorrem os processos de comunicação, a qual, por sua vez, tende a decorrer da gravidade da situação ou do facto de conhecerem os profissionais que trabalham na instituição parceira.

É uma relação de alguma proximidade, (...) mas que normalmente acontece quando há casos para tratar, não há assim uma relação muito mais próxima (E7).

É uma ligação muito estreita, primeiro porque conhecemos os colegas que trabalham lá e isso é um elemento facilitador. (...) também tem essa rapidez quando há alguma situação que seja grave e que tenha de ser no momento resolvida (E5).

Em dois dos casos o grau de proximidade remete para uma colaboração que vai além da partilha de informação para resolução e acompanhamento de processos.

Nos primeiros anos limitávamos-mos a articular em termos dos processos que iam existindo (...) essa parte continua, mas há também já um maior envolvimento na programação das atividades, na planificação anual, no tipo de acompanhamento a fazer (E6).

Comunicação

No que diz respeito à comunicação, encontramos, igualmente, diferentes perspetivas, embora prevaleça a valorização de modos de contacto direto, pessoal e presencial.

As formas de contacto predominantes são o email e a chamada telefónica, esta última reconhecida como uma forma ágil e quase em tempo real de obter informações.

Se precisamos de qualquer informação, podemos pegar no telefone e falar diretamente com uma das professoras que trabalham lá e, portanto, o reporte é feito de forma bastante facilitada, de uma forma muito ágil (E5).

Para além do pedido e envio de informações, é referido ainda o estabelecimento de comunicação, neste caso presencial e no espaço físico dos AE, para apresentação de documentação, esclarecimento sobre o funcionamento das CPCJ e para a assinatura de acordos. Estes momentos são mencionados como importantes para o reforço do sentido de colaboração e de confiança entre as várias partes.

Nós precisamos de lá ir por causa disso, para dizer o que somos, o que é que fazemos e de que forma é que eles podem comunicar connosco e confiar em nós (CPCJ-AP V1).

Evolução/Alterações no relacionamento

Nos discursos dos profissionais, prevalece a perspetiva de que tem havido uma evolução positiva no relacionamento entre AE e CPCJ.

Os aspetos positivos surgem em grande parte, direta ou indiretamente, relacionados com o facto de ter passado a haver estruturas nas escolas com mais profissionais da área psicossocial.

Eu penso que sim. Estou convencido que cada vez mais, porque percebem que estamos a ajudar. E temos a grande vantagem que temos as tais estruturas, dentro da escola, que também lhes dizem que nós existimos (...) têm esse suporte interno e estão muito mais sensibilizados, percebem muito mais o que nós fazemos (E7).

É também reconhecido um maior conhecimento dos professores sobre o papel das CPCJ, que poderá estar na base da diminuição de receios e de resistências no estabelecimento de contacto e comunicação com as CPCJ.

Muitas, primeiro somos vistos de outra maneira (...) mandar para cá não significa que vão ser castigados. (...) Fazemos parte do conselho geral de duas escolas e foram eles a pedir (...) Há uma evolução muito positiva, é fácil chegar ao professor que não era fácil (E12).

As exceções a esta perspetiva de evolução positiva são referidas apenas por representantes de AE e reportam-se ao período da pandemia, nomeadamente à diminuição das reuniões e contactos presenciais, entre profissionais das instituições parceiras e também entre estes e as famílias.

Depois da pandemia, não se voltou a fazer essas reuniões, essa partilha, esses momentos mesmo com as famílias. Vai se fazendo muito por base dos telefones, de contatos não presenciais (E2).

Papel desempenhado no relacionamento

Todos os profissionais entrevistados são interlocutores na comunicação CPCJ-AE. Não obstante, sobre as funções que desempenham neste relacionamento, encontramos referências a funções de articulação não apenas entre as instituições parceiras, mas também dentro da própria instituição de pertença.

No que diz respeito aos AE, o trabalho de articulação interna que desenvolvem com os educadores e professores, nomeadamente para a sinalização de casos.

No AE, trabalho conjunto com os DT; TT; Professores 1º CEB e Educadoras; GAF (...) apoio direto aos docentes, para fazer uma sinalização mais completa (E2).

No que diz respeito às CPCJ, mencionam o papel que, enquanto representantes do ME, desempenham dentro da própria equipa da CPCJ, apoiando a agilização da comunicação de outros colegas/técnicos com os respetivos AE.

A nossa função enquanto professores e representantes do Ministério também passa por: havendo na equipa outras colegas que gerem processos, ajudarmos também na comunicação com as escolas. Somos os elementos que tem maior proximidade com os elementos das escolas (E10).

Aspetos positivos no relacionamento

A partilha de informações importantes para a concretização dos papéis de cada instituição no sistema de promoção e proteção, assim como o trabalho colaborativo e a relação de proximidade e de confiança são aspetos reconhecidos como positivos por profissionais de ambas as instituições.

Fica sempre alguma coisa para eles e alguma coisa para nós, sempre, sempre. (...) É preferível nestas conversas, que nós começamos a falar de tudo, como estamos aqui a falar e depois aparece alguém que sabe como se resolve, ou dá pistas de como resolver. Estes debates são muito importantes, muito importantes. (...) Conseguem-se quando estamos sentados. Quando estamos uns com os outros (...) e todos nós começamos a trabalhar para o mesmo objetivo e isso é muito, muito importante (E7).

A prontidão com que atendem a qualquer pedido de colaboração que nós solicitamos. Depois a relação de alguma cumplicidade e proximidade que já se criou com a equipa (E5).

Um dos profissionais de um AE refere a importância de existir um interlocutor nos AE para fazer a articulação com a CPCJ e dois profissionais de uma CPCJ destacam o perfil dos profissionais responsáveis pela articulação em cada uma das instituições parceiras.

A entrada da comissão na escola é muito mais fácil através de uma pessoa que depois difunde e orienta aos colegas (E6).

Enquanto elementos também do ensino se calhar, conseguimos ter uma perspetiva diferente do trabalho que a escola faz (...) compreender melhor os seus problemas (...) percebemos melhor os contextos (...) ajuda[mos] na leitura dos relatórios (E10).

Desvantagens e/ou dificuldades no relacionamento

A morosidade no estabelecimento da comunicação surge como uma preocupação reconhecida por ambas as partes. O facto de os canais formais serem demorados é mencionado por profissionais das duas instituições, assim como a perda de contacto pessoal/presencial que surgiu com a pandemia.

Acho que há muita formalidade, (...) perde-se muita informação, muito tempo (E1).

Nós nunca temos contacto direto com o técnico (...) Temos de enviar sempre para um geral da CPCJ e depois é encaminhado para o técnico do caso (E4)

Por parte dos profissionais das CPCJ, sobre a questão da morosidade são mencionados aspetos que têm que ver com os interlocutores dos AE, apontando para questões de dimensão ora individual ora institucional. Na primeira dimensão, reportam-se a um perfil menos ágil na comunicação ou a uma menor disponibilidade para a colaboração (embora destaquem que são exceções). Na segunda dimensão, inclui-se a referência ao número de intermediários envolvidos no processo, nomeadamente nos casos em que o interlocutor do AE não faz parte da direção e de AE com maior dimensão.

A pessoa em si. Com a disponibilidade dessa pessoa querer colaborar. (...) Claro que todos esses intermediários têm funções, mas têm também essa função de articular com as comissões e estar disponível para aquilo que as comissões necessitam (E10).

se ele [interlocutor] for um professor, ela não tem capacidade de decisão (...) primeiro vai falar com a direção, ou seja, isto tem de ser mais rápido. Essa acho que é uma grande dificuldade (E12).

A dificuldade exclusivamente identificada por profissionais da CPCJ refere-se à não sinalização ou sinalização tardia. Estes problemas surgem associados a uma outra dificuldade identificada: o parco conhecimento, parte de alguns professores, da lei de promoção e proteção de crianças e jovens, do funcionamento das CPCJ e das suas responsabilidades neste sistema.

A maior dificuldade no seu todo é, ainda a pouca formação. A escola é um todo. Tem muitos professores e há falta de formação e sentido de responsabilidade face à infância. (...) infelizmente, muitos deles observam situações de perigo e não comunicam nem ao gabinete de apoio ao aluno, nem à direção (...) há muitas situações de perigo que são sinalizadas à Comissão (E3).

Os próprios agrupamentos entenderem o nosso trabalho. (...) ainda há aquela ideia de que nós temos de acompanhar os processos dos O aos 18. (...) normalmente quando há uma informação positiva, uma transição... nós arquivamos os processos. (...) às vezes há um desconhecimento da lei que nos rege e isso também pode ser aqui, de certa forma, alguma barreira. Não têm muito interiorizado como funcionamos (E10).

Os profissionais dos AE, por sua vez, indicam como principal desvantagem a ausência de informação sobre os processos, nomeadamente sobre o seu início e finalização, bem como sobre o trabalho que está a ser desenvolvido com as crianças e as famílias.

Acho que o maior constrangimento é haver um desconhecimento do trabalho que é feito pela CPCJ com as crianças que são sinalizadas pelo agrupamento (...) não tem reporte da CPCJ para poder saber se a melhoria resulta do acompanhamento que foi feito pela Comissão ou não? (...) Eu acho que [o impacto] é algum descrédito em relação à Comissão. (...) alguns colegas (...) não têm grandes expectativas em relação à Comissão (E5).

Outras dificuldades identificadas por profissionais dos AE dizem respeito à própria legislação, cujos critérios de sinalização “obrigam” a sinalizar casos que sabem que não são verdadeiramente de perigo; à pouca articulação entre CPCJ numa zona de confluência de várias freguesias; aos baixos níveis de conhecimento por parte das famílias do papel das CPCJ e ao reconhecimento da grande dificuldade que é conseguir alterar situações de absentismo que têm subjacente problemas familiares e sociais de grande complexidade e que são geralmente transgeracionais.

Dizem-nos que um aluno ao fim de 3 dias de faltas injustificadas tem de ser sinalizado (...) depois vem a CPCJ dizer-nos: “nós só tratamos de crianças em perigo”. (...) Portanto, esta legislação que às vezes não encaixa (E6).

Causas associadas às dificuldades

O elevado e crescente número de sinalizações e de processos é uma das causas referidas por profissionais das duas instituições parceiras.

Face a este aumento, e atendendo ao número de técnicos, é referido um condicionamento na capacidade de resposta das CPCJ, nomeadamente em termos de celeridade e também no desenvolvimento de ações de prevenção no âmbito da comissão alargada. A esta última, por sua vez, é

associado o risco de poder estar a contribuir para o aumento de casos, configurando-se assim um efeito de “bola-de-neve”.

Nós falhamos numa coisa a nível nacional, tenho a certeza, que é na prevenção. Um pouco das nossas tarefas era estar na escola, mais do que estar aqui. (...) porque se houver essa intervenção, em princípio, depois há menos casos. Mas nós isso não fazemos. Nós somos aqui um técnico de papel (E7).

Os profissionais dos AE referem-se ainda à disponibilidade que estes processos exigem aos professores já sobrecarregados com a multiplicidade de funções atribuídas à escola no cumprimento da sua missão educativa e social. Identificam também a burocracia como uma dificuldade, embora reconheçam que os processos não são altamente burocráticos.

A burocracia do processo que embora não seja muita é. (...) depois o problema dos professores (...) às vezes é preciso uma disponibilidade para atender a estes casos que o professor muitas vezes não tem, nem tem que ter (...) a escola depara-se com tudo, vem tudo ter à escola (E6).

Ações para solucionar as dificuldades identificadas

Da questão sobre ações para solucionar as dificuldades identificadas sai reforçado o reconhecimento da importância da existência de mais técnicos, da presença dos profissionais das CPCJ nos AE, assim como o trabalho colaborativo entre os profissionais dos AE, entre estes e os profissionais das CPCJ, sendo mencionado também a abertura da parceria a outras instituições do território.

Se calhar, mais técnicos da CPCJ. (...) Mais assistentes sociais nas escolas, para começar a haver esse hábito da informação ser partilha de técnico para técnico (E1).

No início trabalhávamos só praticamente a escola e comissão. Neste momento há muito maior envolvimento das juntas de freguesia, da psicologia, da assistência social, dessas entidades que podem colaborar e que são uma mais-valia na relação (E6).

Do trabalho presencial e colaborativo entre profissionais dos AE e entre estes e as CPCJ destaca-se o seu contributo para uma compreensão mais contextualizada e complementar dos casos, uma maior compreensão e visibilidade da intervenção das CPCJ, nomeadamente em

articulação com os AE, e uma maior celeridade na resolução de algumas situações.

Acho que havendo uma reunião presencialmente, há sempre muito maior partilha do que através de um documento. Até porque, aí, há a possibilidade de, além de conhecer o espaço-escola que o jovem frequenta, conhecer o diretor de turma, pode conhecer algum professor que tenha uma relação mais próxima (E1). Era muito importante que se estabelecesse essa relação (...) muito mais próxima junto da direção e da sala dos professores. Nós podíamos perceber o que lá está a acontecer, poderíamos debater isto aqui e podíamos tentar ajudar a resolver. Se calhar muitos casos (...) não chegavam às CPCJ (E7).

Algumas das propostas de ações a desenvolver no âmbito da colaboração interinstitucional remetem para as funções de promoção e prevenção atribuídas à comissão alargada.

Seria positivo, por exemplo, criarmos aqui espaços de reflexão entre a escola (quem dirige a escola) e mesmo a comissão, ao nível da modalidade alargada (...) que fossem mensais... porque eles são necessários. O registo, por exemplo, de eventos críticos (...) estratégias de resolução (...) existir uma forma de procedimento. (...) E depois uma estratégia conjunta para ensinar às crianças qual o papel da comissão (E3).

Por parte dos profissionais dos AE há também o reforço da importância de lhes ser devolvida alguma informação sobre os processos que estão a ser acompanhados pelas CPCJ.

Já me vou repetir mais uma vez, mas acho que era importante fornecerem (...) por muito simples que fosse, uma informação sobre o acompanhamento (E5).

Discussão

AE e CPCJ trabalham em parceria, numa relação de proximidade, que se acentua e otimiza em circunstâncias que requerem respostas urgentes ou quando a relação pessoal se soma à relação institucional (Delgado, 2020). A interação pode ser aperfeiçoada se o conhecimento pessoal for cultivado, se houver tempo e disponibilidade para uma maior aproximação e envolvimento na planificação e no acompanhamento das atividades que as duas entidades desenvolvem no âmbito das suas competências e que podem (e devem) resultar, em determinadas circunstâncias e ações, de um trabalho conjunto (Blaya et al., 2019).

Deste processo de aproximação pode igualmente beneficiar a comunicação entre AE e CPCJ, que sendo descrita como fluída, pode melhorar com visitas presenciais mais frequentes aos espaços físicos de cada entidade, permitindo o esclarecimento e a partilha sobre modos de atuação e funcionamento, reforçando-se em simultâneo a colaboração e a confiança entre as partes (Marcel et al, 2007). O conhecimento de proximidade, assente na confiança, agiliza a comunicação e promove a relevância da intervenção conjunta, que pode ainda ser potenciada com a existência de um interlocutor institucional, responsável pelo estabelecimento do contacto com a CPCJ. A este interlocutor pode caber também o estabelecimento de uma articulação interna, na escola, apoiando diretamente e trabalhando em conjunto com os docentes, nomeadamente para assegurar que a sinalização de casos é feita quando o AE esgota as suas possibilidades de resolução do caso. No caso dos AE, este docente deverá idealmente pertencer à direção, para tornar mais rápida e eficaz a intervenção. Contactos diretos, conhecimento pessoal e maior presença, através de visitas e partilha de atividades, parecem ser caminhos a seguir para a obtenção de bons resultados para a parceria, no respeito pelo papel e competências de cada um.

No contexto pós-covid, a evolução no relacionamento tem sido positiva, em parte devido ao trabalho desenvolvido nos AE pelas equipas de profissionais da área socioeducativa, possibilitando um melhor desempenho das responsabilidades enquanto agentes de proteção, uma melhor colaboração interinstitucional, um conhecimento mais contextualizado das famílias e das suas necessidades, bem como uma abertura da parceria a outros atores do território, que podem colaborar na resolução dos casos (Marato, 2009), como é o caso das juntas de freguesia ou dos núcleos locais do Instituto da Segurança Social.

Outra área relevante é a divulgação, por parte da CPCJ, do âmbito da sua intervenção, bem como o alargamento da participação da CPCJ no território do AE, nomeadamente a integração por convite no Conselho Geral dos AE.

Dos testemunhos recolhidos, destaca-se a disponibilidade, a capacidade empática e o conhecimento da área da intervenção socioeducativa. Ou seja, nos AE o interlocutor das CPCJ deve ter no seu perfil as competências relacionais atrás descritas associadas ao conhecimento do sistema de proteção das crianças e jovens, nas suas finalidades, estrutura, processos e âmbitos de intervenção. De igual

modo, o profissional que trabalha com os AE deve ter o necessário conhecimento especializado sobre o sistema educativo e sobre as escolas como organizações, nas suas finalidades, currículo, processos e estruturas de administração (Delgado, 2008).

Para além das desvantagens resultantes da ausência de contacto pessoal/presencial, já referidas, as dificuldades no relacionamento surgem por razões burocráticas, pela morosidade e pela ausência de contacto direto.

Do ponto de vista dos AE, as CPCJ são organizações opacas, em parte, fruto do desconhecimento pessoal e de uma comunicação impessoal, como por exemplo através do envio de mensagens para o endereço eletrónico geral da CPCJ em detrimento do envio para o email de um profissional. Os docentes protestam quanto à ausência de informação sobre os processos, sobre o seu início, desenvolvimento e finalização, o que pode comprometer a mais-valia que o conhecimento que os docentes têm das crianças e das suas famílias pode significar, quanto aos resultados da intervenção socioeducativa (Candeias, 2020; Barranco, 2021). A existência de *feedback* e da divulgação aos docentes dos efeitos da intervenção, pode ser um mecanismo poderoso para a construção de um trabalho em equipa e para a promoção da inclusão e do sucesso escolar. É necessário encontrar soluções que articulem esta divulgação com o respeito pelo princípio de sigilo, que orienta estes processos e tem de ser legalmente cumprido.

Os profissionais da CPCJ reclamam interlocutores nas escolas que sejam disponíveis e ágeis na comunicação, com poder de decisão, que evite somar novos intermediários ao processo, atrasando a decisão. Conhecedores e se possíveis com experiência no sistema de proteção, capazes de evitar sinalizações tardias, a não sinalização de casos que o deveriam ser ou o excesso na ação, isto é, a sinalização de situações que não o deveriam ser.

Os excertos apresentados justificam uma maior articulação entre CPCJ em zonas de confluência de várias freguesias, uma maior divulgação do papel e das competências da CPCJ junto da comunidade em paralelo com um trabalho preventivo, constante, de combate ao absentismo e ao abandono escolar, nomeadamente no âmbito da Comissão Alargada da CPCJ, que reverta comportamentos transgeracionais profundamente enraizados. É a este trabalho conjunto ou aliança interinstitucional que se referem autores como Denecheau e Blaya (2013) ou Martins (2020). Sublinhe-se o papel que o Diretor de Turma, em articulação com o interlocutor com a CPCJ do AE, pode ter, atendendo ao conhecimento e

proximidade que poderá manter com as famílias dos estudantes.

As dificuldades assinaladas nos excertos, para lá das já mencionadas, acentuam-se com o elevado número de sinalizações e com a escassez de recursos humanos, sobrecarregados pela multiplicidade de tarefas que têm de cumprir, nas duas instituições parceiras (CNPDPJC, 2022). Uma aposta efetiva na prevenção e na resolução das situações de perigo, justifica o reforço das equipas dos docentes que articulam com a CPCJ, quanto ao número de elementos e ao tempo disponível; e reclama mais disponibilidade dos profissionais da CPCJ para estarem na escola, para se reduzir, gradualmente, deste modo, o número de sinalizações. Este trabalho em equipa deve envolver, em primeira instância, os AE e as CPCJ, assim como outras entidades da comunidade, promovendo encontros, espaços de conhecimento e partilha, bem como espaços formativos, de preferência presenciais. Um dos testemunhos refere precisamente a possibilidade de realização de ações de sensibilização nas escolas, para as famílias, sobre as CPCJ e a finalidade da sua intervenção, no sentido de mudar preconceitos tendencialmente negativos. Noutra caso, identifica-se a pertinência de encontros regulares entre a Presidência da CPCJ e o Diretor do AE para reflexão, debate e produção coletiva de procedimentos a adotar.

A organização escola tem características muito próprias (Dewey, 2007), por isso a presença dos profissionais das CPCJ nos AE, do ponto de vista dos profissionais dos AE, poderia contribuir para um conhecimento mais contextualizado do espaço escolar das crianças e de profissionais que possam ter com ela uma relação de maior proximidade. Poderia contribuir também para uma maior visibilidade da articulação das CPCJ com os AE junto das famílias (Barranco, 2021). Por parte dos profissionais da CPCJ, esta presença, num registo e contexto de maior informalidade, facilitaria também o esclarecimento de questões, um apoio mais imediato aos professores e a possibilidade de diminuir o número de casos que chegam às CPCJ.

A análise das respostas permitiu ainda identificar quatro dimensões que reforçam ou complementam as dimensões presentes nos discursos sobre as ações para solucionar as dificuldades mencionadas – a saber, contacto presencial, *feedback* aos AE e trabalho colaborativo –, e que passamos a elencar:

- uniformização de procedimentos entre CPCJ com proximidade territorial ou a que pertençam crianças de um mesmo AE, nomeadamente em termos de formulários utilizados;

- distribuição de processos por técnicos das CPCJ feita em função dos AE de pertença das crianças, ou seja, haver uma atribuição de casos de um AE ao mesmo técnico ou conjunto de técnicos;
- consideração de alguns critérios na seleção dos profissionais a trabalhar nesta parceria, valorizando-se competências relacionais e empáticas, experiência e/ou formação em áreas próximas das problemáticas socioeducativas das crianças e das famílias com quem trabalharão;
- reforço da participação organizacional, nos diferentes contextos, como forma de participação cidadã das crianças e das famílias abrangidas pelos programas discutidos.

Conclusões

O estudo realizado corresponde a um trabalho preliminar de uma investigação que se espera mais extensa. Trata-se de um avanço exploratório, sem preocupações de generalizar resultados, que procura compreender o modo como decorre a articulação entre as duas instituições que, em todo o território nacional, têm de lidar com as situações de perigo que afetam a vida das crianças, dando voz a docentes e profissionais das CPCJ. Decorrente de tal ideia, este trabalho apresenta como principal limitação a concentração geográfica dos participantes, sediados num único distrito do país, o que pode, de algum modo, condicionar os resultados obtidos. O trabalho alargado que se segue englobará todos os AE e CPCJ a nível nacional e permitirá recolher um retrato completo e detalhado do universo em estudo.

As diferentes estruturas e organizações, nomeadamente as vocacionadas para o trabalho com crianças, necessitam de assumir um compromisso sólido e efetivo que se consubstancie não só no reconhecimento da cidadania da infância, mas na criação de condições que permitam a cada uma delas a consciencialização da sua cidadania, da sua agência e da sua possibilidade de participar democraticamente (Duarte, 2023). Por esse motivo, é fundamental retirar-se as crianças de um estatuto de *invisibilidade social*, que se continua a estabelecer como um dos “paradoxos persistentes da condição social da infância contemporânea: as crianças estão presentes na vida em sociedade, mas mal se dá por elas” (Sarmiento, 2022, p.9).

A apresentação de um conjunto de medidas que concorrem para a melhoria da intervenção das CPCJ e das EA, apresentadas neste estudo,

procura contribuir para o reforço da colaboração interprofissional. Uma colaboração que seja concreta e efetiva, que permita a professores e profissionais da área social desenvolver

conjuntamente estratégias de intervenção que facilitem o desenvolvimento do bem-estar e da inclusão de todos, na comunidade educativa.

Contribuições

Contribuições	Autores
Conceção e desenho do trabalho	Autor 1 e 3
Pesquisa documental	Autor 1, 4 e 5
Recolha de dados	Autor 1, 2, 4 e 5
Análise e interpretação crítica dos dados	Autor 1, 2, 3, 4 e 5
Revisão e aprovação de versões	Autor 1, 2 e 3

Financiamento

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDP/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED).
<https://doi.org/10.54499/UIDB/05198/2020>

Declaração de conflito de interesses

Os autores declaram que não existe qualquer conflito de interesses.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alves, H. (2022). Crianças e adolescentes como sujeitos de conhecimento: uma crítica do saber para um saber democrático. *Revista Educação Popular*, 21(1), 154-171 <https://doi.org/10.14393/REP-2022-62924>
- Araújo, M. J. e Monteiro, H. (Org.). (2020). *Direitos das crianças interpretados pelos adultos. A propósito dos 30 anos da Declaração dos Direitos das Crianças*. Editora Afrontamento.
- Caride, J. e Trillo, F. (dir.) (2010). *Dicionario Galego de Pedagogía*. Xunta de Galicia e Editorial Galaxia.
- Carvalho, M. (2013). *Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- CNPDPJCJ (2022). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2021*. CNPDCCJ.
- Barranco, R. (2021). Escuela, familia y comunidad. In R. Marí & R. Barranco (Coord.), *La participación educativa en centros de secundaria. Conceptos, procedimientos y materiales* (pp. 61-70). Editorial Graó.
- Biesta, G. (2023). Whose school is it anyway? On the insistence of education and the need for the emancipation of the school. In C. Anders Säfström & G. Biesta (Eds.), *The New Publicness of Education: democratic possibilities after the critique of neo-liberalism* (pp. 148-162). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289067-11>
- Blaya, C., Christinat, C. T. e Angelucci, V. (2019). *Au coeur des dispositifs d'accrochage scolaire: Continuité et alliances éducatives*. EME Editions.
- Cassarino-Perez, L., Montserrat, C. e Sarriera, J. C. (2020). Fatores Protetivos e de Risco na Transição entre o Acolhimento Institucional e a Vida Adulta. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 1. <https://doi.org/10.12957/epp.2020.50794>
- Cockburn, T. (2013). *Rethinking Children's Citizenship*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137292070>
- Delgado, P. (2008). A criança em risco e a relação escola-família. Proteção e Sucesso. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitária* 15, 113-122. https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.09
- Delgado, P. (2020). Realidades e desafios. A proteção das crianças na Convenção dos Direitos da Criança. In M. J. Araújo e H. Monteiro (org.), *Direitos das crianças interpretados pelos adultos* (pp. 145 – 162). Edições Afrontamento.

- Duarte, P. (2023). *Felizmente há escola!: a escola como espaço para e em cidadania*. Furar o Cerco.
- Denecheau, B. e Blaya, C. (2013). Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. Une population à haut risque de décrochage scolaire. *Éducation & formation*, e-300, 53-62.
- Denecheau, B. e Blaya, C. (2014). Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles a minima. *Les Sciences de L'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 47(4), 65-87.
- Dewey, J. (2005). *Democracia e educação*. Didáctica editora.
- Maroto, J. L. F. (2009). Participar en las organizaciones educativas: un ejercicio de ciudadanía. In M. A. Santos Guerra (Coord.), *Escuelas para la democracia : cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 185-208). Wolters Kluwer España.
- Jackson, S. e Cameron, C. (eds.) (2014). *Improving access to further and higher education for young people in public care. European policy and practice*. Jessica Kingsley Publishers. <https://doi.org/10.1177/1475725714565256>
- Krzywoszw-Rynkiewicz, B. (2023). Measuring the status of democracy and citizenship activity: Survey development and trialing. In B. Krzywoszw-Rynkiewicz e K. J. Kennedy (eds.), *Reconstructing Democracy and Citizenship Education : Lessons from Central and Eastern Europe* (pp. 15-29). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003140528-3>
- Marcel, J., Dupriez, V., PérissetBagnoud, D. e Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck Supérieur.
- Marí, R. (2021). La participación educativa : una praxis de ciudadanía. In R. Marí e R. Barranco (Coord.), *La participación educativa en centros de secundaria. Conceptos, procedimientos y materiales* (pp. 21-30). Editorial Graó.
- Martins, E. C. (2020). Os espaços socioeducativos da escola e a reconfiguração da pedagogia (educação) social na intervenção escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 49, 41-55. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.03>
- Meirieu, P. (2022). *Pedagogía: el deber de resistir. 10 años después*. UNIPE - Editorial Universitaria,
- Melendro, M. (dir.) (2007). *Estrategias Educativas com adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. UNED.
- Montserrat, C., Casas, F. e Baena, M. (2015). *La Educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. Un problema o una oportunidad?* Documenta Universitaria.
- Oyler, J. (2023). 'Publicness' in pedagogical thinking. In C. Anders Säfström e G. Biesta (eds.), *The New Publicness of Education: democratic possibilities after the critique of neo-liberalism* (pp. 55-67). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289067-5>
- Sarmiento, M. J. (2019). Vicissitudes do ofício de aluno: de novo, o insucesso escolar em questão. In A. J. Afonso e J. A. Palhares (Org.), *Entre a Escola e a Vida: A condição do jovem para além do ofício de aluno* (pp. 31-48). Fundação Manuel Leão.
- Sarmiento, M. J. (2022). Infância e pandemia: (In)visibilidade e voz: a criança e os seus direitos. *Revista do Instituto de Apoio à Criança*. 4, 8-11.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmiento (Org.), *Infância, Família e Comunidade* (pp. 19-42). Porto Editora.
- Tomás, C. e Fonseca, D. (2004). Crianças em Perigo: O Papel das Comissões de Proteção de Menores em Portugal. *DADOS - Revista de Ciências Sociais*, 47(2), 383-408.
- Townsend, I., Berger, E. e Reupert, A. (2023). Students in out-of-home care: Their experiences of Transforming Educational Achievement for Children at Risk, an Australian education programme. *Child & Family Social Work*. 28, 77-85. <https://doi.org/10.1111/cfs.12942>
- Vieira, A. e Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Profedições.

COMO CITAR O ARTIGO

Delgado, P., Coelho, C., Carvalho, J., Duarte, P. e Moreira, A. I. (2024). Educação e proteção. A articulação das escolas com as Comissões de proteção de crianças e jovens. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 117-130. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.07

ENDEREÇO DOS AUTORES

Paulo Delgado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação. R. Dr. Roberto Frias 602, 4200-465 Porto, Portugal. pdelgado@ese.ipp.pt.

Carina Coelho. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação. R. Dr. Roberto Frias 602, 4200-465 Porto, Portugal. carinacoelho@ese.ipp.pt

João M. S. Carvalho. REMIT-Universidade Portucalense. R. António Bernardino de Almeida, 541 – 4200-072 Porto, Portugal. joao.carvalho@upt.pt

Pedro Duarte. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação. R. Dr. Roberto Frias 602, 4200-465 Porto, Portugal. pedropereira@ese.ipp.pt

Ana Isabel Moreira. CITCEM; Colégio Externato Imaculada Conceição, R. do Calvário 307, 4470-028 Maia. ana_mOreira@hotmail.com

PERFIL ACADÊMICO**PAULO DELGADO**

<https://orcid.org/0000-0001-6977-8214>

Licenciado em Direito, Mestre em Administração da Educação e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, com Agregação em Ciências da Educação na UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Prof. Coordenador Principal na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Coordenador do Curso de Mestrado em Educação. Presidente do Conselho Pedagógico desde Abril de 2017. Membro integrado e pertencente à Direção do INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação da ESEP. Área científica principal: Pedagogia Social; Direitos da Criança; Proteção de Crianças e Jovens em perigo; Acolhimento Familiar.

CARINA COELHO

<https://orcid.org/0000-0003-0802-4966>

Doutorada em Ciências da Educação, é atualmente Professora Adjunta Convidada na Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico do Porto e investigadora colaboradora do Centro de Inovação em Educação (inED) da mesma instituição. Tem desenvolvido a sua atividade como investigadora, docente, formadora e avaliadora em domínios como políticas educativas e avaliação em educação, relação escola-família-comunidade, educação de adultos e desenvolvimento comunitário.

JOÃO M. S. CARVALHO

<http://orcid.org/0000-0003-0683-296X>

É Professor Associado da Universidade Portucalense. É investigador do REMIT – Investigação em Economia, Gestão e Tecnologias de Informação (Universidade Portucalense); no CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (Universidade Nova de Lisboa e Universidade do Minho); no CEG – Centro de Estudos Globais (Universidade Aberta); e no InED – Centro de Investigação e Inovação em Educação (Escola Superior do Instituto Politécnico do Porto). É formador profissional da Associação Nacional de Jovens Empresários e da Ordem dos Engenheiros. É licenciado em Gestão de Empresas, pós-graduado em Gerontologia Social, mestre em Economia e doutorado em Ciências Empresariais.

PEDRO DUARTE

<http://orcid.org/0000-0002-3048-6959>

Doutor em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Docente na Escola Superior de Educação do P. Porto, na unidade técnico-científica de Ciências da Educação. Investigador integrado do Centro de Investigação e Inovação em Educação e investigador colaborador no Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória». A sua produção tem visado sobretudo temáticas como o currículo, a organização educativa, a educação cidadã e a formação e identidade profissional docente.

ANA ISABEL MOREIRA

<http://orcid.org/0000-0002-6757-8005>

Doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Docente de Português e História e Geografia de Portugal (2.º ciclo) no Colégio Externato Imaculada Conceição, Maia (Portugal). Investigadora integrada do Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória», no grupo Educação e Desafios Sociais. A sua produção tem visado sobretudo temáticas como narrativas históricas, consciência histórica, práticas educativas e identidade profissional docente.

Investigaciones

Intergenerational Environmental Leisure. Motivations for Practice

Ocio ambiental en clave intergeneracional. Motivaciones para su práctica

Lazer ambiental intergeracional. Motivações para sua prática

Rosa Ana ALONSO-RUIZ, María Ángeles VALDEMOROS-SAN-EMETERIO &
José Manuel MARTÍNEZ-VILLAR
University of La Rioja

Received date: 17.VI.2023

Reviewed date: 03.IX.2023

Accepted date: 04.IX.2023

<p>KEYWORDS: Leisure; environment; old age; childhood; motivation.</p>	<p>ABSTRACT: Intergenerational environmental leisure and, more specifically, that shared by grandparents and their grandchildren, brings numerous benefits. As a dimension of leisure directly linked to nature and outdoor activities, it contributes to achieving different objectives compatible with sustainable development. It is perceived as an enriching, attractive, and flexible experience that joins and strengthens the bonds between generations. Objective: to examine the environmental leisure shared by grandparents and grandchildren and the motivations linked to this practice. Quantitative (N=350) and qualitative (N=18) methodologies were combined using an ad hoc questionnaire and focus groups. Results show that intergenerational leisure activities in natural environments are increasingly practiced; trips, as well as the care of plants, vegetable gardens, and animals, are the preferred activities. The preferred motives for these shared experiences are transmitting knowledge and affection and the care grandparents give their grandchildren. Prospective research aims to investigate whether the value granted to environmental leisure has grown after the pandemic due to its potential to facilitate intergenerational contact in safe environments.</p>
<p>PALABRAS CLAVE: Ocio; medio ambiente; vejez; infancia; motivación.</p>	<p>RESUMEN: El ocio ambiental intergeneracional y, más en concreto, el compartido entre abuelos y abuelas con sus nietos y nietas, aporta numerosos beneficios. Al tratarse de una dimensión del ocio directamente vinculada a la naturaleza y a actividades al aire libre, contribuye a la consecución de distintos objetivos compatibles con el desarrollo sostenible, percibiéndose como una experiencia enriquecedora, atractiva y flexible, que cohesionada y estrecha los vínculos entre generaciones. El propósito de este trabajo fue examinar el ocio ambiental compartido entre abuelos¹ y nietos, y las motivaciones vinculadas a dicha práctica. Se combinó metodología cuantitativa (N=350) y cualitativa (N=18), utilizando cuestionario un ad hoc y un grupo de</p>

CONTACT WITH THE AUTHORS

María Ángeles Valdemoros San Emeterio: Departamento de Ciencias de la Educación (Edificio Vives), C/ Luis de Ulloa, 2. C.P. 26004 Logroño (La Rioja). E-mail: maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

	<p>discusión, respectivamente. Los resultados muestran que las actividades de ocio intergeneracional en entornos naturales cada vez son más practicadas; los viajes, así como el cuidado de plantas, huerto y animales son las actividades preferentes. Los motivos preferentes para la realización de estas experiencias compartidas son la transmisión de conocimientos y afecto, y el cuidado que profesan los abuelos y abuelas a sus nietos y nietas. La prospectiva apunta a profundizar si tras la pandemia ha crecido el valor concedido al ocio ambiental, por su potencial para facilitar el contacto intergeneracional en entornos seguros.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Lazer; ambiente; velhice; infância; motivação.</p>	<p>RESUMO: O lazer ambiental intergeracional e, mais especificamente, aquele compartilhado entre avôs e avós com seus netos e netas, proporciona inúmeros benefícios. Sendo uma dimensão do lazer diretamente ligada à natureza e às atividades ao ar livre, contribui para a concretização de diferentes objetivos compatíveis com o desenvolvimento sustentável, sendo percebido como uma experiência enriquecedora, atrativa e flexível, que une e reforça os laços entre gerações. Objetivo: examinar o lazer ambiental compartilhado entre avós e netos e as motivações atreladas a essa prática. Metodologia quantitativa (N=350) e qualitativa (N=18) foi combinada, usando um questionário ad hoc e um grupo de discussão, respectivamente. Os resultados revelam que as atividades de lazer intergeracionais em ambientes naturais são cada vez mais praticadas; as viagens, assim como o cuidado com as plantas, jardim e animais são as atividades preferidas. Os motivos preferenciais para a realização dessas experiências compartilhadas são a transmissão de conhecimento e afeto, e o cuidado que os avós têm com seus netos e netas. A prospectiva pretende aprofundar se após a pandemia aumentou a valorização do lazer ambiental, devido ao seu potencial para facilitar o contacto intergeracional em ambientes seguros.</p>

Introduction

The environmental-ecological dimension of leisure, the central theme of the thesis, is defined as “a specific manifestation of leisure characterized by the experience of satisfactory experiences motivated by the context, in the sense of being in a place and/or environment” (Cuenca, 2016, p.13). This dimension, directly linked to nature and outdoor activities, such as traveling, hiking, hunting and fishing, or caring for animals and plants, contributes to the achievement of different objectives compatible with sustainable development, as stated in the 2030 Agenda established by the General Assembly of the United Nations (Government of Spain, 2018).

Leisure practices that take place in natural environments on a regular basis favor the emotional, physical, and mental well-being of their participants (Castell, 2020; Ried, 2015; Rodríguez *et al.*, 2019). Likewise, when this type of practice is shared by family members, specifically by grandparents and grandchildren, the intergenerational encounter is perceived as an enriching, attractive, and flexible experience, which joins and strengthens the bonds between generations (Becerril & Bores, 2019; Castell, 2020; Yoo & Russell, 2020). Recent studies have shown that spending time outdoors as a family fosters a sense of connection with the environment and increases opportunities for social interaction, as well as the development of intergenerational learning, and contributes to environmentally friendly behavior (D’amore, 2016; Izenstark & Ebata, 2017; Wynveen *et al.*, 2011).

The benefits of these experiences for children are reflected in the improvement of cognitive and motor skills, as well as a greater probability of their becoming active adults in the future (Dadvand *et al.*, 2015; Laaksoharju *et al.*, 2012). For older people, such experiences improve their integral development, favoring a more active and healthy aging, thus providing more optimal levels of well-being (Castell, 2020; Martínez *et al.*, 2017; Rodríguez *et al.*, 2019).

Among environmental initiatives, family or urban gardens should be highlighted for their ability to transform how spaces, resources, and social relations are managed, favoring intergenerational learning (García *et al.*, 2017; Hake, 2017). Authors like Jamieson (2016), Kala y Galcanová (2016), and Ried (2015) underline the importance of the community dimension in the participation of these experiences linked to these gardens because responsibilities are assumed in the areas where they are installed, focusing on a lifestyle connected to sustainable and beneficial practices with the environment.

The scientific literature indicates that grandparents have a greater preference for nature than individuals of younger generations (Ding, 2017; Jorgensen & Anthopoulou, 2007; Kemperman & Timmermans, 2006; Wen *et al.*, 2018), finding that older people’s favorable attitudes towards natural environments increase their personal satisfaction (Asah *et al.*, 2012; Taye *et al.*, 2019). It is also clear that the taste for leisure activities in natural environments of adults in general--and grandparents in particular--can be transmitted to

the new generations of the family (Asah *et al.*, 2012; Taye *et al.*, 2019; Thompson *et al.*, 2008).

Recently, society has been exposed to extreme conditions due to the COVID-19 pandemic. Concerning leisure, social distancing greatly limited the possibilities for activities and interpersonal connection and broadened the educational and social gap between the most vulnerable groups (Alonso *et al.*, 2020; UNICEF, 2014; Wang *et al.*, 2020). Family structures and the interactions among their members were altered due to the fear of contagion and the vulnerability of older family members (McDarby *et al.*, 2020; Valdemoros *et al.*, 2021). Leisure activities had to be adapted and restructured to the new situation, with great limitations for their development, in some cases, suppressed due to their non-viability (Alonso *et al.*, 2020; Wang *et al.*, 2020).

1. Rationale and Objectives

Due to the pandemic, physical activities in the natural environment have been reduced, while an increase in exposure and contact with technological devices has been detected (Kotrla *et al.*, 2021; Varela *et al.*, 2023), especially in minors (Konok *et al.*, 2020; Yogman *et al.*, 2018). Moreover, poorer eating habits and more sedentary routines have been revealed, with some exceptions in this aspect, depending on the age or socio-economic level of the families, among other issues (Jenssen *et al.*, 2021).

Nevertheless, at present, the effects of the pandemic and climate change have increased pro-social and pro-environmental attitudes (Clayton, 2018; Varela *et al.*, 2023; Wade-Benzoni & Plunkett-Tost, 2009) as well as more responsible attitudes concerning future generations (Syropoulos & Markowitz, 2020, 2021; Wagner, 2020).

In times of the pandemic, the families' role has been essential to adapt to the new situation and restructure leisure practices that allowed all its members to reduce the stress and anxiety derived from this scenario (Álvarez *et al.*, 2023; Gammon & Ramshaw, 2020). Thus, the parents played the role of ensuring adequate management of spaces, times, and resources that facilitated active and healthy entertainment, favoring quality leisure practices despite the limitations presented (Moore *et al.*, 2020).

In summary, it is more than evident that the pandemic has affected the relationships between grandparents and grandchildren, creating challenging situations, either due to limitations or the longing for past situations (Dalton *et al.*, 2020).

Once the benefits of intergenerational environmental leisure and the barriers that affected

family relationships in times of the pandemic were verified, the objective of this study was to analyze the environmental leisure practices shared by grandparents and their grandchildren in the north of Spain in the period immediately before COVID-19, with emphasis on the motives for such practice. We think that, in this way, valuable information will be obtained on the motivations that drive adults and children to share this type of leisure, a source of benefits for both generations and susceptible to be enjoyed in safer environments. This will make it possible to carry out proposals that promote this kind of shared practice.

2. Methodology

Quantitative and qualitative methodology have been combined through descriptive and cross-sectional design, considering their suitability in this research for providing a better understanding of the problem and achieving richer results by complementing objective and quantifiable data with the researchers' interpretation.

Participants

In the quantitative study, the sample consisted of 357 grandfathers and grandmothers of children aged 6 to 12 years living in the north of Spain. This northern area comprised 8 Spanish provinces: Cantabria, Biscay, Guipuzcoa, Alava, La Rioja, Navarre, Burgos, and Palencia).

In a previous phase, the study population was defined based on the statistical data published by the ministries and departments of education of each participating autonomous community. The data collected showed a population size of 250,357 Primary Education students in northern Spain.

Setting an absolute error of 3%, a 95% confidence level, and considering the assumption of $p = q = 0.5$, the sample size was estimated at 1,075 students. With an experimental mortality of 1.11%, the final sample size consisted of 1,063 students, from whom we obtained the sample of the 357 grandparents who voluntarily agreed to participate in the study.

Considering age, 26% were under 65, 27% were between 65 and 69, 25% were between 70 and 74, and 22% were over 75. Most were retired (71%), 13% were doing household chores, only 9% were working (6% self-employed and 3% employed), 4% were pensioners, and 3% were unemployed.

On the other hand, in the qualitative study, the selection of the participants was structural. The different groups were formed according to the criteria of belonging to the group. Homogeneity was guaranteed concerning the social group of

reference (grandparents/grandchildren) and the grandchildren's age range (6-12 years), as well as heterogeneity according to sex, number of grandchildren, and family typology, in addition to ensuring a balance in the number of participants according to the grandparents' geographical origin (rural or urban area).

We followed the recommendations of the experts (González Ríos, 1997; Ibáñez, 2000; Suárez, 2005) to decide the number of participants in the discussion groups, consisting of 9 members: 5 grandfathers and 4 grandmothers. In all cases, they had grandchildren enrolled in primary education, ages 6 to 12 years. All the participants resided in the Autonomous Community of La Rioja.

Instrument

For the quantitative study, an ad hoc questionnaire was used, validated through a pilot test carried out in six educational centers of the different autonomous communities, and evaluated by 10 experts from seven Spanish universities, who approved the definitive application. This questionnaire allowed us to collect relevant information for this study based on 3 variables, defined below:

- Shared leisure with grandchildren. This is a dichotomous variable that records whether the participants share any type of leisure activity with their grandchildren (cultural activities, recreational activities, digital activities, environmental-ecological activities). The established categories are yes/no.
- Leisure-environmental activities shared with grandchildren. This is a dichotomous variable that states whether participants share environmental leisure activity with their grandchildren: traveling, excursions, fishing, or hunting, caring for animals, caring for plants, gardening. The established categories are yes/no.
- The reasons that lead older people to share environmental leisure with their grandchildren, a categorical variable that collected the reasons that guide the practice, through the item "Indicate the reasons why you practice leisure" (1 = *simply because I like it*; 2 = *I take care of them while their parents work*; 3 = *I have no other people with whom to share that activity*; 4 = *They have no other people with whom to share that activity*; 5 = *They know a lot about that activity and teach me*; 6 = *I master that activity and teach it to them*; 7 = *To entertain them*; 8 = *To spend more time with them*).

In the qualitative study, two discussion groups were carried out, configured by grandfathers and grandmothers with grandchildren from 6 to 12 years old, at two different times, once before and once after the pandemic.

The construction of the system of categories used a theoretical basis on leisure within the framework of intergenerational relationships prior to the examination of the transcriptions-deductive phase. Then, in the course of the analysis of the testimonies, the categories increased and branched into several subcategories-inductive phase. A system of 8 general categories and 44 subcategories was thus configured. Table 1 shows the two categories of analysis object of this study.

The subcategory under analysis, environmental leisure, was defined as "occupations related to the environment and ecology that usually take place outdoors and require the presence of some living being, such as animals or plants. This set includes circumstances belonging to nature, whether in the wild or outdoor conditions, or in contexts linked to the cultivation, breeding, or exploitation of living beings to obtain resources".

Finally, we proceeded to validate the system of categories and subcategories of analysis through experts' judgment, obtaining satisfactory results (Valdemoros *et al.*, 2020). Six university research professors, all of them PhDs from the field of Leisure and Pedagogy, intervened as experts.

To measure validity, we used Cohen's (1960, 1968) Kappa index, which indicates the level of agreement between the principal investigator and the rest of the experts. The analysis yielded an almost perfect level with three experts (.862, .818, and .822) and substantial among the other three (.742, .695, and .678).

On the other hand, we calculated the Fleiss (1971) Kappa coefficient, which provides the level of agreement between the experts involved. This coefficient showed a degree of agreement between moderate and very good (between .514 and .907), so we considered the category validation procedure satisfactory (overall score of .697).

Procedure

The questionnaire was applied to the grandparents of students from the schools in each of the 8 provinces that make up the northern part of the Spanish state. The student body received a consent form for the research to give to their parents and/or legal guardians. It contained information about the study, and they were asked to write down the contact of the grandparent who wished to participate to be delivered to the school.

Table 1. System of analysis categories and subcategories	
Category 1	Reasons why they share leisure activities
Subcategory 1.1	Family feelings
Subcategory 1.2	Time availability
Subcategory 1.3	Enjoyment
Subcategory 1.4	Mutual learning
Subcategory 1.5	Mutual aid
Subcategory 1.6	Prevent abuse of digital devices
Subcategory 1.7	Caregiver role
Subcategory 1.8	Permissive role
Category 2	Type of shared leisure activities
Subcategory 2.1	Physical and sports leisure activities
Subcategory 2.2	Recreational-Leisure activities
Subcategory 2.3	Digital leisure activities
Subcategory 2.4	Ecological-Environmental leisure activities
Subcategory 2.5	Cultural leisure activities
Subcategory 2.6	Other
Source: Valdemoros <i>et al.</i> (2020).	

Five trained investigators contacted the grandparents by phone and completed the questionnaire according to their testimonies. The recording time of the questions was around 30-45 minutes.

The Ethics Committee of the University of La Rioja approved this procedure on December 17,

2019. The positive report of this Ethics Committee was recorded with the code CE_O2_2019.

In the qualitative study, a protocol of questions was followed (Table 2), which served as a guide, also considering the interconnection between the storyline and the research objectives in the process (Rubio & Varas, 2004).

Table 2. Discussion Group Protocol
What leisure activities do you usually share with your grandchildren?
Why do you share leisure with your grandchildren?
Where do these shared activities usually take place?
When (time/season/holiday/frequency) are they usually shared?
What benefit does sharing leisure activities with your grandchildren provide to you?
What benefit does sharing leisure activities provide to your grandchildren?
Source: Valdemoros <i>et al.</i> (2020)

To begin the colloquium, we asked questions of a more general nature and, subsequently, questions more focused on the analysis of the typology of shared leisure activities and, in particular, questions referring to the environmental dimension, as well as the reasons that lead grandparents to share leisure with their grandchildren.

To increase reliability, a single moderator was responsible for initiating, maintaining, and directing the conversation without intervening directly, with the intention of delving into key issues for the study.

With prior authorization, the testimonies were recorded using an audio recorder and subsequently transcribed verbatim, indicating

when and who intervened. The focus group lasted approximately one hour.

Data analysis

Data analysis was performed in two phases using the SPSS 23.0 statistical program. A descriptive study was carried out that, through the frequency statistic, allowed determining the leisure activities that grandparents shared with their grandchildren, the typology of shared environmental leisure activities, and their reasons for this practice.

For the qualitative analysis of the data, NVivo Release 1.6 software was used, which allows the storage and coding of data, the creation of memos, notes, etc., the import of files and documents, and their connection with fragments of speeches.

3. Results

The combined results of the quantitative and qualitative phases obtained before the pandemic are

presented below. We highlight those derived from the post-pandemic discussion group to observe the evolution of environmental leisure practices shared by grandparents and grandchildren in the north of Spain in the context of COVID-19.

All the grandparents surveyed shared leisure activities with their grandchildren, although different percentages were detected depending on the type of leisure (Figure 1), as some activities were hardly shared, and others were widely shared.

Just over 78% carried out some environmental leisure activity with their grandchildren. These data place this type of leisure in an intermediate position regarding other typologies, obtaining figures very similar to festive activities and, at some percentage distance, recreational leisure and cultural leisure, almost universal categories among the grandparents analyzed.

As for the less practiced activities, the differences concerning physical activities are relatively broad. Digital leisure and, above all, solidarity activities, had a practically residual presence.

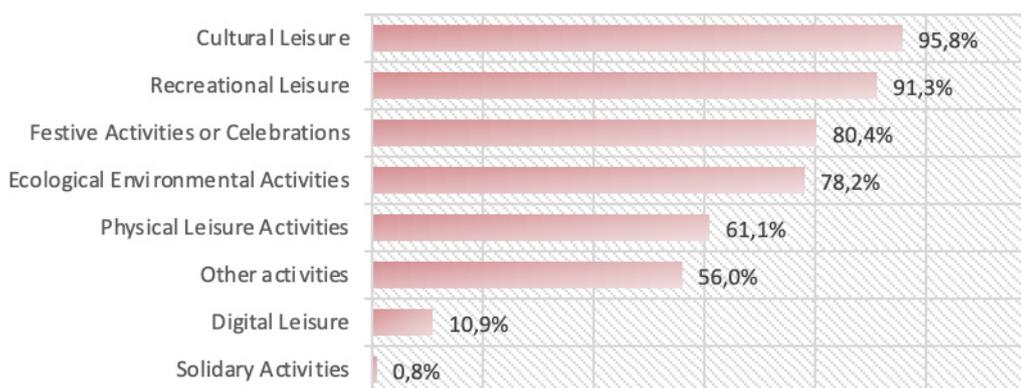


Figure 1. Type of shared leisure activities.
Source: author elaboration

Environmental leisure is not, therefore, the main type of leisure practiced, but it is widespread among a large majority of the population, as almost 8 out of 10 grandparents share it with their grandchildren.

Regarding the type of shared environmental leisure activity (Figure 2), 44.3% of the grandparents participate in trips with their grandchildren, followed by 37.5% who invest their shared leisure time in excursions. Thirty-seven percent carry out activities with their grandchildren related to the care of plants or vegetable gardens, 22.1% to the care of animals, and, finally, a minority, 4.2%, are linked to hunting and fishing.

By focusing on the qualitative analysis, it becomes clear that, before the pandemic, the type of intergenerational environmental leisure practices included those linked to gardens, where, in addition

to vegetables and fruit, it is usual to have a small pen for animals. Some grandparents' testimonies reflecting the most shared environmental leisure activities are transcribed below:

I have an orchard in Baños [La Rioja village] and I have a swimming pool; and in summer, especially, my granddaughters spend a month. They bathe at any time, and they also go at night, I have an indoor pool, and the youngest said, "Yayo, shall we bathe?" And I say yes! [68-YEAR-OLD MALE]

I have had livestock, and the grandchildren took care of the animals with me; they learned to milk and make cheese. I would put a cap on them, I taught them how to do everything, and there was a lot of work, with four grandchildren. And they were delighted, they went up with me ever since they were little. I have photos of them making cheese, and they remember,

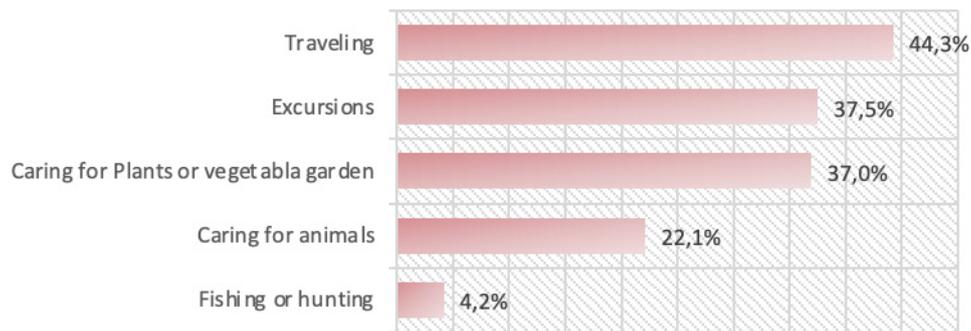


Figure 2. Ecological environmental leisure activities practiced by grandparents and grandchildren.
Source: author elaboration

they tell me: Grandmother! What a pity that I don't have them now! [WOMAN 70 YEARS]

He has given names to all of them, this one X, the other one Y. [68-YEAR-OLD MALE]

From the grandparents' viewpoint, this shared environmental leisure space provides the grandchildren with direct contact with animals, something difficult to experience in the urban context, promoting value towards living beings and understanding that they are vital for our subsistence. This is evidenced in one of the speeches:

I have chickens, and when we are on the farm, we keep them in a fenced pen. As we have a dog, then, the grandson takes them out with a stick, and looks like a shepherd. He takes them with the stick to their place, and they shout at the dog, "Don't you move!"

Regarding the motivations to share this type of leisure, we find two different groups. The two most frequently mentioned reasons, "because I like it" (76.7%) and "to spend more time together" (71%), show the predominant affective or emotional nature of this type of activity. The most practical and useful motivations, such as "to entertain them" (60.6%) or "I take care of them while their parents work" (23.7%), take second place. These five categories are significantly different, both for the practice of general environmental leisure and broken down by the type of activities of this dimension of leisure.

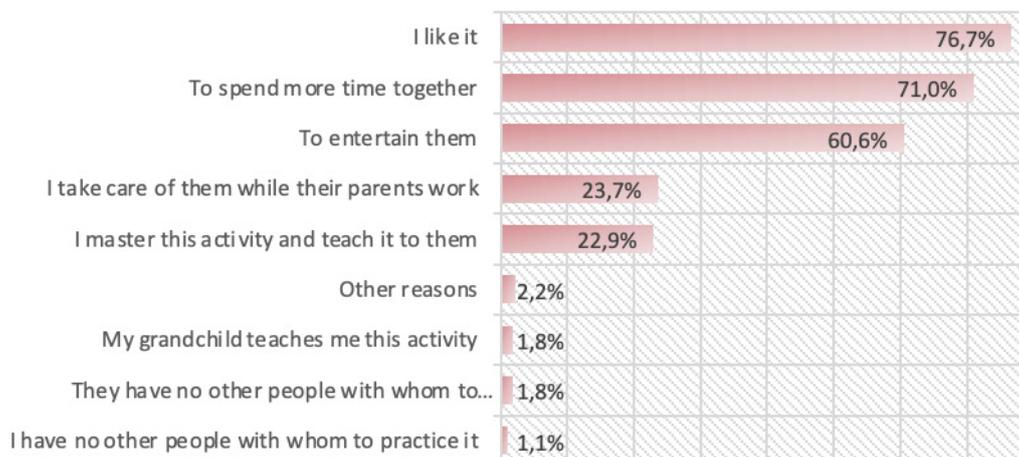


Figure 3. Reasons why environmental leisure experiences are shared.
Source: author elaboration

The pattern of motivations is repeated for the most concrete activities. However, we observe some significant differences, as in the case of "taking care of plants or vegetable gardens" or "hunting," which are related to mastering the activities because they require knowledge and experience that the grandchildren do not possess.

Another difference is in the case of traveling, and its low score in "I take care of them while their parents work", which can be understood by the frequency with which parents accompany grandchildren and grandparents in these cases.

From the grandparents' testimonies in the discussion groups carried out before the

pandemic, it is clear that knowledge and shared experience are especially valuable as reasons for this type of experience together. This is evident in the speech of one of the grandfathers:

My 6-year-old grandson, one day when planting onions, says: Grandpa, I help you! So, you put an onion, pin, pin, pin, and you do it [I said]. And I taught him, and he enjoyed collaborating [70 YEARS OLD]

This sense of sharing, feeling recognized in his tasks by the grandchild, is very gratifying, considering that these experiences will last forever in the grandchildren's memory. They are regarded as natural learning, a product of the context and the lived experience, really significant for his grandson. This is evidenced in another of the testimonies:

My grandson is 24 years old and he hasn't forgotten anything we did in the garden when he was 5 or 6. [WOMAN 65 YEARS]

Intergenerational experiences are also of great richness in the school context, and the presence of grandparents in classes brings children closer to situations that they will hardly be able to experience nowadays. This is related by one of the grandparents, who spent three years telling his experiences to a classroom of Early Childhood Education, through stories, poetry, and memories of his childhood, with the children entering an unknown world that they will most likely not get to visit.

They enjoy seeing me, I bring them birds' nests without eggs, I put in four hazelnuts as eggs in the autumn. The parents tell them that "now, there are no nests," but they tell them, "yes, because somebody's grandfather has brought some nests," because at school, I am the grandfather of Jaime or Millán: "Millán's grandfather!" they say. They enjoy it, but I enjoy it even more with them. [72-YEAR-OLD MALE]

When comparing the discourses about intergenerational environmental leisure obtained in the two discussion groups surrounding the pandemic, before the pandemic, we observe the presence of different topics, among which stand out life in the countryside and nature as an educational element of the grandchildren's leisure, as well as the importance of vegetable gardens. They reflect on the differences between living in the countryside and the city. In this pre-pandemic period, grandparents focus on the importance of summer and the possibilities it offers to increase environmental leisure shared with their grandchildren.

The discourses analyzed in post-pandemic times indicate a change in social and family relationships,

which have been modified in everyday life and, therefore, the relationship between grandparents and grandchildren has deteriorated. As arguments in favor, they express the excellent relations facilitated by the countryside and the villages, the vegetable garden, and the swimming pool, which are identified as ideal meeting and recreation places. They consider the village as their own space to educate grandchildren. In this period, summer also stands out as the ideal time to be with the grandchildren and interact with them and, again, the pool and the vegetable garden take center stage as preferred spaces for environmental leisure.

The grandparents feel that the pandemic has broken the thread that maintained the relationship, especially the family one. They have the feeling that nothing will ever be the same. They live from the memory of "before," with the feeling that, at their age, this lost time is very important in their life, and they will probably not return to the real normality of physical and affective contact they were previously carving out with so much effort and dedication. This is expressed in speeches such as the following:

Although I, after the confinement, see them much more, I hardly do any activities. The parents don't let me do any activities with them. And if we are together, we must be separate. Instead of a neck hug, we give them a waist hug. I just don't know how to tell you. This is very sad. [WOMAN 68 YEARS]
The social relationship has been lost. We have less illusion, less desire to go out, to relate. We have lost a lot of contact compared to what we were doing before the pandemic. [72-YEAR-OLD MALE]

The grandparents regret the consequences that have accompanied the pandemic and confinement in some shared environmental activities that they enjoyed so much, as evidenced in this speech:

We started that garden between my friend and me, which, by the way, is now abandoned. All the kids came with the plants, and you had to make a hole and put them in. We planted potatoes-nobody had seen what a potato was like-we planted it; they thought they came from heaven [smiling]. [68-YEAR-OLD MALE]

The grandparents agree that in the post-pandemic period, it is more necessary and important, if possible, to share this type of environmental activities, citing reasons such as those reflected in the following testimonies:

You feel more like going up to the village. Walking because when you walk through the mountains, you

don't have to wear a mask... It's different. Now there is more contact with nature because it is the best alternative to be together [the whole group agrees]. [WOMAN 70 YEARS]

It's never going to be the same anymore. Nothing can be the same. Everything is different. They go to the mountains and take some sandwiches, and try to be outdoors on the weekend if possible, if it does not rain. [WOMAN 68 YEARS]

4. Discussion and Conclusions

Although environmental activities are not the main type of leisure shared by grandparents and grandchildren, it can be said that they are widespread among the population of this study. We found that leisure activities that take place in natural environments are increasingly practiced by grandparents and grandchildren, with natural spaces constituting exceptional scenarios to share intergenerational leisure, a finding that aligns with other previous studies (Iso.AhoLA, 1980; López Quintás, 1998; Varela *et al.*, 2023).

Regarding the type of shared environmental leisure activity, trips and excursions hold a preferential position, followed by those related to caring for plants or a vegetable garden, and the care of animals. At the other extreme, with hardly any presence, are activities related to hunting and fishing, although some studies (Spyrou *et al.*, 2021) highlight the potential of intergenerational fishing activities to generate a significant sense of identity and belonging, given the important social relationships and the processes of learning and transmission of knowledge that occur in them.

From the grandparents' viewpoint, these experiences are fundamental for the grandchildren to have direct contact with nature, which is difficult to experience in the urban context and which promotes value and respect for living beings and the understanding that they are vital for our subsistence.

The transmission of knowledge to grandchildren in natural environments is established as a cardinal reason for grandparents when sharing environmental-ecological leisure activities with children, a statement that agrees with the findings of other authors (Asah *et al.*, 2012; Taye *et al.*, 2019; Thompson *et al.*, 2008).

Likewise, in tune with Kobayashi *et al.* (2019), affective or emotional reasons are revealed as outstanding for this shared practice, as they are linked to autotelic leisure and the satisfaction generated by spending more time with the grandchildren. More practical and useful reasons also gain prominence, considering the children's

care (Di Gessa *et al.*, 2020) and entertainment, and the grandparents' conviction that the enjoyment of outdoor activities is transmitted intergenerationally (Lee and Burns, 2022).

Although the pattern of motivations is repeated for most of the environmental activities analyzed, our study has found some significant differences, as in the case of caring for plants or vegetable gardens and hunting, where the motives involve mastering the activity, as these practices require knowledge and experience that the grandchildren do not yet possess. Another difference is shown in the low score obtained in care as a stimulus to share trips, which could be justified by the frequency with which the parents accompany the grandchildren and grandparents in these cases.

The testimonies of the discussion groups reinforce the above, verifying that the knowledge and shared experience, which translates into genuine and meaningful natural learning for grandchildren, are highly valued as reasons for intergenerational environmental leisure practice.

Grandparents perceive that they have increasingly less time to enjoy this type of shared leisure, which may be because the pandemic has conditioned the experience of intergenerational leisure, forcing them to allocate more time to a different kind of leisure at home (Kotrla *et al.*, 2021), sacrificing the activities they enjoyed outdoors (Alonso *et al.*, 2020).

However, activities such as gardens have become excellent places, both for grandparents and grandchildren, for the practice of shared environmental leisure, which could be maintained and even increased. This has occurred also after the pandemic, helping to strengthen affective bonds, and allowing the transmission of knowledge (García *et al.*, 2017; Hake, 2017).

COVID-19 has had negative effects, especially on grandparents, by reducing intergenerational contact times and making them feel obliged to adapt the leisure activities shared with their grandchildren that were previously part of their daily lives, as reported by Wang *et al.* (2020).

Although intergenerational leisure in the natural environment and rural areas was highly valued by grandparents, after the pandemic, this value has increased even more.

In summary, these are the conclusions that emerge from this study:

- Outdoor leisure activities are widely practiced among grandparents and grandchildren. The village, the countryside, the mountain, or vegetable gardens are excellent scenarios to share leisure between the two generations.

- The environmental leisure activities practiced in gardens favor intergenerational relations, improve the links between grandparents and grandchildren, and favor the transmission of knowledge.
- There is currently a greater interest in nature and outdoor activities than in pre-pandemic times.
- The transmission of knowledge within environmental leisure activities is one of the main motivations encouraging grandparents to practice them with their grandchildren. Working in the garden, caring for animals and plants, as well as collaborating in farming tasks are experienced by the grandparents as a source of intergenerational learning.
- After the pandemic, the value attached to contact with villages and natural environments has increased, as they facilitate intergenerational contact in safer environments.

As a limitation of the study, we note that it was impossible to apply the same questionnaire in person immediately after confinement, given the imposed restrictions, so the information collected for the comparison was reduced to the discussion groups. Likewise, social desirability may have conditioned the grandparents' discourse concerning leisure activities shared with their grandchildren (Caputo, 2017).

Given the current importance and impact of technologies for use in outdoor activities and nature, as a future line of research, we propose to deepen the possibilities of this type of device in environmental leisure practices. In this way, we can delve into the opportunities they offer for the optimization of this practice shared by grandfathers, grandmothers, granddaughters, and grandsons to take advantage of the transformative potential of education for a more sustainable, ecological, and social future (Luzón *et al.*, 2023).

Contributions

Contributions	Authors
Conception and design of work	Author 1, 2, 3
Documentary search	Author 1
Data collect	Author 1, 2, 3
Analysis and critical interpretation of data	Author 3
Review and approval of versions	Author 2

Funding

The text presented is associated with the research project "Intergenerational leisure within the framework of the new normality. Education, opportunities and challenges" (PID2020-119438RB-I00) [years 2021-2024], financed through the National R&D&I Plan under two grants from the Ministry of Science and Innovation.

Conflict interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

Notas

¹ Throughout the document, we attempt to use inclusive language, although "under Law 3/2007 of 22 March, for the effective equality of women and men, any reference to positions, persons, or groups included in this document in the masculine, are to be understood as including both women and men."

Bibliographic References

- Alonso, R. A., Sáenz de Jubera, M., & Sanz, E. (2020). Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal. *Revista Española de Pedagogía*, 78, 277. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-01>
- Álvarez Muñoz, J. S., Hernández, M. A., & 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
- Asah, S. T., Bengston, D. N., & Westphal L. M. (2012). The influence of childhood: Operational pathways to adulthood participation in nature-based activities. *Environment and Behavior*, 44(4), 545-569
- Becerril, R., & Bores, N. (2019). Claves para el diseño de propuestas educativas intergeneracionales a partir de una experiencia de actividad física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 21, 111-124. <https://doi.org/10.24197/aefd.o.2019.111-124>
- Caputo, A. (2017). Social desirability bias in self-reported well-being measures: Evidence from an online survey. *Universitas Psychologica*, 16(2), 93-102. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.sds>
- Castell, C. (2020). Naturaleza y salud: una alianza necesaria. *Gaceta Sanitaria*, 34(2), 194-196.
- Clayton, S. (2018). The role of perceived justice, political ideology, and individual or collective framing in support for environmental policies. *Soc. Justicia Res.*, 31, 219- 237. <https://doi.org/10.1007/s11211-018-0303-z>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cohen, J. (1968). Multiple regression as a general data-analytic system. *Psychological Bulletin*, 70(6), 426-443.
- Cuenca, M. (2016). *Las culturas del ocio*. Universidad de Deusto.
- Dadvand P., Nieuwenhuijsen, M. J., & Esnaola, M. (2015). Green spaces and cognitive development in primary school-children. *Proceedings National Academy of Sciences of USA*, 112(26), 7937-7942. <https://doi.org/10.1073/pnas.1503402112>
- Dalton, L., Rapa, E., & Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30097-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30097-3)
- D'amore, C. (2016). Family nature clubs: An intergenerational opportunity to foster love of the natural world. *Families, Relationships and Societies*, 5(3), 431-446. <https://doi.org/10.1332/204674316X14758471234542>
- Di Gessa, G., Zaninotto, P., & Glaser, K. (2020). Looking after grandchildren: Gender differences in 'when,' 'what,' and 'why': Evidence from the English Longitudinal Study of Ageing. *Demographic Research*, 43, 1465-1482. <https://doi.org/10.4054/demres.2020.43-53>
- Ding, Y. (2017). Personal life satisfaction of China's rural elderly: Effect of the new rural pension programme. *Journal of International Development*, 29(1), 52-66.
- Fléiss, J. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378-382.
- Gammon, S., & Ramshaw, G. (2020). Distancing from the present: Nostalgia and leisure in lockdown. *Leisure Sciences. An Interdisciplinary Journal Volume*, 43. <https://doi.org/10.1080/01490400.2020.1773993>
- García, J. C., Gutiérrez, J. G., Balderas, M. A., & Araújo, M. R. (2017). Beneficios socioculturales y ambientales de los huertos familiares en el altiplano mexicano. *Bois et Forêts des Tropiques*, 329. <https://doi.org/10.19182/bft2016.329.a31310>
- Gobierno de España (2018). *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030*. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible.
- González Ríos, M. J. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Aguacalera.
- Hake, B. J. (2017). Gardens as learning spaces: Intergenerational learning in urban food gardens. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(1), 26-38. <https://doi.org/10.1080/15350770.2017.1260369>
- Ibáñez, J. (2000). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Iso-Ahola, S. (1980). *The social psychology of leisure and recreation*. Dubuque: W.C. Brown.
- Izenstark, D., & Ebata, A. T. (2017). The effects of the natural environment on attention and family cohesion: An experimental study. *Children, Youth and Environments*, 27(2), 93-109. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.27.2.0093>
- Jamieson, L. (2016). Families, relationships and 'environment': (Un)sustainability, climate change and biodiversity loss. *Families, Relationships and Societies*, 5(3), 335-355. <https://doi.org/10.1332/204674316X14758387773007>
- Jenssen, B. P., Kelly, M. K., Powell, M., Bouchelle, Z., Mayne, S. L., & Fiks, A. G. (2021). COVID-19 and changes in child obesity. *Pediatrics* 147(5). <https://doi.org/10.1542/peds.2021-050123>
- Jorgensen, A., & Anthopoulou, A. (2007). Enjoyment and fear in urban woodlands –does age make a difference? *Urban Forestry and Urban Greening*, 6(4), 267-278.
- Kala, L., & Galčanová, L. (2016). Intergenerational transmission of pro-environmental values and lifestyles: How is the ecological habitus reproduced? *Third ISA Forum – The Futures We Want: Global Sociology and the Struggles for a Better World*.

- Kemperman, A. D., & Timmermans, H. J. (2006). Heterogeneity in urban park use of aging visitors: A latent class analysis. *Leisure Sciences*, 28(1), 57-71.
- Konok, V., Bunford, N., & Mlilósl, Á. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media*, 14(1), 91-109. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1684332>
- Kobayashi, M., Leite, R., Lugo, I., Wetstone, R., Vanegas, D., St George, S., & Czaja, S. (2019). Grandparents' perspectives on a multigenerational digital health physical activity intervention. *Innovation in Aging*, 3(1), S672-S673. <https://doi.org/10.1093/geroni/igz038.2487>
- Kotrla, M., Varga, V., & Jelovčić, S. (2021). Digital technology use during the COVID-19 pandemic and its relations to sleep quality and life satisfaction in children and parents. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 30(2), 249-269. <https://doi.org/10.5559/di.30.2.04>
- Laaksoharju, T., Rappe, E., & Kaivola, T. (2012). Garden affordances for social learning, play, and for building nature-child relationships. *Urban Forestry & Urban Greening*, 11, 195-203. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2012.01.003>
- Lee, J., & Burns, R. (2022). Older adults' preferences for natural environment and rural life: Intergenerational transmission of pro-environmental motivation. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 39, 100556. <https://doi.org/10.1016/j.jort.2022.100556>
- López Quintás, A. (1998). *Estética de la creatividad*. Rialp.
- 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. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.01
- Martínez, S.; Moreno, P., & Escarbajal, A. (Editores) (2017). *Envejecimiento activo, programas intergeneracionales y educación social*. Dykinson.
- McDarby, M., Ju, C. H., & Carpenter, B. D. (2020). Frequency of contact and explanations for increased contact between grandchildren and their grandparents during the COVID-19 pandemic. *Journal of Intergenerational Relationships*, 19(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1852995>
- Moore, S. A., Faulkner, G., Rhodes, E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L. J., Mitra, R., O'Reilly, N., Spence, J. C., & Vanderloo, L. M. (2020). Tremblay impact of the COVID-19 virus outbreak on the movement and play behaviours of Canadian children and youth: A national survey. *Int. J. Behav. Nutrition Phys. Activity*, 17, 85. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8>
- Ried, A. (2015). La experiencia de ocio al aire libre en contacto con la naturaleza, como vivencia restauradora de la relación ser humano-naturaleza. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(41), 499-516. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000200029>
- Rodríguez, V., Ramírez, Y., & Alarcón, Y. (2019). La dimensión ambiental en las actividades físico-recreativas con el adulto mayor de la comunidad Nuevo Veguitas. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/07/dimension-ambiental-actividades.html>
- Suárez, F. A. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Alertes.
- Syropoulos, S., & Markowitz, E. (2020). Perceived responsibility towards future generations and environmental concern: Convergent evidence across multiple outcomes in a large, nationally representative sample. *Medio Ambiente. Psicol.*, 76, 101-651. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2021.101651>
- Spyrou, S. I., Theodorou, E., & Stylianidou, N. (2021). Fishy childhoods in space and time: Intergenerational continuities and changes. *Children's Geographies*, 21(1), 68-80. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1983159>
- Taye, F. A., Abildtrup, J., Mayer, M., Ščasný, M., Strange, N., & Lundhede T. (2019). Childhood experience in forest recreation practices: Evidence from nine European countries. *Urban Forestry and Urban Greening*, 46, Article 126471.
- Thompson, C. W., Aspinall, P., & Montarzano A. (2008). The childhood factor: Adult visits to green places and the significance of childhood experience. *Environment and Behavior*, 40(1), 111-143.
- UNICEF 2014. Vulnerabilidad y exclusión en la infancia. Análisis de los factores de exclusión social: *Propuesta de un sistema de información sobre la infancia en exclusión*. <https://acortar.link/R9cgns>
- Valdemoros, M. A., Alonso, R. A., Sáenz de Jubera, M., Ponce de León, A., & Sanz, E. (2021). Intergenerational leisure and family reconciliation. *Psychology, Society, & Education*, 13(3), 1-13. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.4809>
- Valdemoros, M. A., Sáenz de Jubera, M., Santamaría, M., & Medrano, C. (2020). Ocio intergeneracional. Validación de categorías para el análisis de contenido de los grupos de discusión. I. Lazcano & A. Diaz (coords.), *Representaciones sociales y educativas del ocio* (pp. 143-158). Universidad de Deusto.
- Varela-Garrote, L., Fraguera-Vale, R., Varela-Crespo, L., & 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. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.03
- Wade-Benzoni, K., & Tost, P. (2009). The egoism and altruism of intergenerational behaviour. *Personality and Social Psychology Review*, 13(3). <https://doi.org/10.1177/1088868309339317>

- Wagner, A. F. (2020). What the stock market tells us about the post-COVID-19 world. *Nature Human Behaviour*, 4(440). <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0869-y>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395, 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Wen, C., Albert, C., & Von Haaren, C. (2018). The elderly in green spaces: Exploring requirements and preferences concerning nature-based recreation. *Sustainable Cities and Society*, 38, 582-593.
- Wynveen, C., Kyle, G., Absher, J., & Theodori, G. (2011). The meanings associated with varying degrees of attachment to a natural landscape. *Journal of Leisure Research*, 43, 290-311.
- Yoo, J., & Russell, D. W. (2020). Caring for grandchildren and grandparents' physical and mental health changes. *Journal of Child and Family Studies*, 29(3), 845-854. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01618-y>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics* 142(3), e20182058pmid:30126932. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

HOW TO CITE THE ARTICLE

Alonso, R.A., Valdemoros, M.A., & Martínez, J.M. (2024). Intergenerational environmental leisure. Motivations for practice. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 133-146. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.08

AUTHOR'S ADDRESS

Rosa Ana Alonso Ruiz. Departamento de Ciencias de la Educación (Edificio Vives), C/ Luis de Ulloa, 2. C.P. 26004 Logroño (La Rioja). E-mail: rosa-ana.alonso@unirioja.es

María Ángeles Valdemoros San Emeterio. Departamento de Ciencias de la Educación (Edificio Vives), C/ Luis de Ulloa, 2. C.P. 26004 Logroño (La Rioja). E-mail: maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

José Manuel Martínez Villar. CEIP Rufino Mansi, Avda. Rufino Mansi, 11. C.P. 45662 Alcaudete de la Jara (Toledo). E-mail: jose-manuel.martinezv@alum.unirioja.es

ACADEMIC PROFILE

ROSA ANA ALONSO RUIZ

<https://orcid.org/0000-0003-3215-578X>

Profesora Titular de Universidad. 1 sexenio. 1 tesis doctoral dirigida. 303 citas totales, 250 citas en los últimos 5 años. Índice h 9, índice i10 8. 32 publicaciones, de las cuales 13 están indexadas en JCR y SJR, estando el resto bien posicionadas en bases de datos de reconocido prestigio; ha publicado 50 libros y capítulos de libro en editoriales de reconocido prestigio. Investigadora en 3 proyectos financiados, uno de ellos nacional.

MARÍA ÁNGELES VALDEMOROS SAN EMETERIO

<https://orcid.org/0000-0003-3215-578X>

Profesora Titular de Universidad. 3 sexenios. 5 tesis doctorales dirigidas. 1105 citas totales, 691 citas en los últimos 5 años. Índice h 20, índice i10 28. 56 publicaciones, de las cuales 34 están indexadas en JCR y SJR, estando el resto bien posicionadas en bases de datos de reconocido prestigio; ha publicado 72 libros y capítulos de libro en editoriales de reconocido prestigio. Investigadora en 12 proyectos financiados, tres de ellos nacionales, siendo IP en uno de ellos. Vicepresidenta de la Red Interuniversitaria OcioGune.

JOSÉ MANUEL MARTÍNEZ VILLAR

<https://orcid.org/0009-0002-1509-9843>

Doctor en Educación y Psicología (Universidad de La Rioja). Máster en Psicopedagogía. Graduado en Educación Primaria. Diplomado en Magisterio por la especialidad de Educación Física. Director en colegio público. Líneas de investigación: ocio, Aprendizaje-Servicio y relaciones intergeneracionales. Autor de 2 artículos y 5 capítulos de libro.

**Ocio ambiental en clave intergeneracional.
Motivaciones para su práctica**
Intergenerational environmental leisure. Motivations for practice
Lazer ambiental intergeracional. Motivações para sua prática

Rosa Ana ALONSO-RUIZ, María Ángeles VALDEMOROS-SAN-EMETERIO y
José Manuel MARTÍNEZ-VILLAR
Universidad de La Rioja

Fecha de recepción: 17.VI.2023

Fecha de revisión: 03.IX.2023

Fecha de aceptación: 04.IX.2023

<p>PALABRAS CLAVE: Ocio; medio ambiente; vejez; infancia; motivación.</p>	<p>RESUMEN: El ocio ambiental intergeneracional y, más en concreto, el compartido entre abuelos y abuelas con sus nietos y nietas, aporta numerosos beneficios. Al tratarse de una dimensión del ocio directamente vinculada a la naturaleza y a actividades al aire libre, contribuye a la consecución de distintos objetivos compatibles con el desarrollo sostenible, percibiéndose como una experiencia enriquecedora, atractiva y flexible, que cohesionada y estrecha los vínculos entre generaciones. El propósito de este trabajo fue examinar el ocio ambiental compartido entre abuelos¹ y nietos, y las motivaciones vinculadas a dicha práctica. Se combinó metodología cuantitativa (N=350) y cualitativa (N=18), utilizando un cuestionario <i>ad hoc</i> y un grupo de discusión, respectivamente. Los resultados muestran que las actividades de ocio intergeneracional en entornos naturales cada vez son más practicadas; los viajes, así como el cuidado de plantas, huerto y animales son las actividades principales. Los motivos preferentes para la realización de estas experiencias compartidas son la transmisión de conocimientos y afecto, y el cuidado que profesan los abuelos y abuelas a sus nietos y nietas. La prospectiva apunta a profundizar si tras la pandemia ha crecido el valor concedido al ocio ambiental, por su potencial para facilitar el contacto intergeneracional en entornos seguros.</p>
<p>KEYWORDS: Leisure; environment; old age; childhood; motivation.</p>	<p>ABSTRACT: Intergenerational environmental leisure and, more specifically, that shared by grandparents and their grandchildren, brings numerous benefits. As a dimension of leisure directly linked to nature and outdoor activities, it contributes to achieving different objectives compatible with sustainable development. It is perceived as an enriching, attractive, and flexible experience that joins and strengthens the bonds between generations. Objective: to examine the environmental leisure shared by grandparents and grandchildren and the motivations linked to this practice. Quantitative (N=350) and qualitative (N=18) methodologies</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES

María Ángeles Valdemoros San Emeterio: Departamento de Ciencias de la Educación (Edificio Vives), C/ Luis de Ulloa, 2. C.P. 26004 Logroño (La Rioja). E-mail: maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

	<p>were combined using an ad hoc questionnaire and focus groups. Results show that intergenerational leisure activities in natural environments are increasingly practiced; trips, as well as the care of plants, vegetable gardens, and animals, are the preferred activities. The preferred motives for these shared experiences are transmitting knowledge and affection and the care grandparents give their grandchildren. Prospective research aims to investigate whether the value granted to environmental leisure has grown after the pandemic due to its potential to facilitate intergenerational contact in safe environments.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Lazer; ambiente; velhice; infância; motivação.</p>	<p>RESUMO: O lazer ambiental intergeracional e, mais especificamente, aquele compartilhado entre avôs e avós com seus netos e netas, proporciona inúmeros benefícios. Sendo uma dimensão do lazer diretamente ligada à natureza e às atividades ao ar livre, contribui para a concretização de diferentes objetivos compatíveis com o desenvolvimento sustentável, sendo percebido como uma experiência enriquecedora, atrativa e flexível, que une e reforça os laços entre gerações. Objetivo: examinar o lazer ambiental compartilhado entre avós e netos e as motivações atreladas a essa prática. Metodologia quantitativa (N=350) e qualitativa (N=18) foi combinada, usando um questionário ad hoc e um grupo de discussão, respectivamente. Os resultados revelam que as atividades de lazer intergeracionais em ambientes naturais são cada vez mais praticadas; as viagens, assim como o cuidado com as plantas, jardim e animais são as atividades preferidas. Os motivos preferenciais para a realização dessas experiências compartilhadas são a transmissão de conhecimento e afeto, e o cuidado que os avós têm com seus netos e netas. A perspectiva pretende aprofundar se após a pandemia aumentou a valorização do lazer ambiental, devido ao seu potencial para facilitar o contacto intergeracional em ambientes seguros.</p>

Introducción

La dimensión ambiental del ocio es definida como “una manifestación específica de ocio caracterizada por la vivencia de experiencias satisfactorias motivadas por el contexto, en el sentido de estar en un lugar y/o un ambiente” (Cuenca, 2016, p.13). Dicha dimensión, al estar directamente vinculada a la naturaleza y a actividades al aire libre, como son viajar, realizar excursiones, cazar y pescar, o el cuidado de animales y plantas, contribuye a la consecución de distintos objetivos compatibles con el desarrollo sostenible, tal y como recoge la Agenda 2030 que establece la Asamblea General de las Naciones Unidas (Gobierno de España, 2018).

Las prácticas de ocio que tienen lugar en entornos naturales de una forma regular favorecen el bienestar emocional, físico y mental de sus participantes (Castell, 2020; Ried, 2015; Rodríguez *et al.*, 2019). Asimismo, cuando se comparten este tipo de prácticas entre los miembros de la familia, concretamente entre abuelos y nietos, el encuentro intergeneracional se percibe como una experiencia enriquecedora, atractiva y flexible, cohesionando y estrechando los vínculos entre generaciones (Becerril y Bores, 2019; Castell, 2020; Yoo y Russell, 2020). Estudios recientes han demostrado que pasar tiempo al aire libre en familia fomenta el sentido de conexión con el entorno y aumentan las oportunidades de interacción social, así como el desarrollo del aprendizaje intergeneracional, además de contribuir a la adopción de un comportamiento respetuoso con el medio

ambiente (D’amore, 2016; Izenstark y Ebata, 2017; Wynveen *et al.* 2011).

Los beneficios de estas experiencias, para los niños y niñas, se reflejan en la mejora de las habilidades cognitivas y motoras, así como una mayor probabilidad de que en un futuro sean adultos activos (Dadvand *et al.*, 2015; Laaksoharju *et al.*, 2012); y para los mayores, en la mejora de su desarrollo integral, favoreciendo un envejecimiento más activo y saludable, aportando, así, unos niveles de bienestar más óptimos (Castell, 2020; Martínez *et al.*, 2017; Rodríguez *et al.*, 2019).

Los huertos familiares o urbanos deben destacarse, entre las iniciativas ambientales, por su capacidad para transformar el modo en que se gestionan los espacios, los recursos y las relaciones sociales, favoreciendo el aprendizaje intergeneracional (García *et al.*, 2017; Hake, 2017). Autores como Jamieson (2016), Kala y Galcanová (2016) y Ried (2015) destacan la importancia que cobra la dimensión comunitaria en la participación de estas experiencias vinculadas a los huertos, debido a que en las áreas en las que se instalan es donde se asumen responsabilidades enfocadas a un estilo de vida vinculado a prácticas sostenibles y beneficiosas con el medio ambiente.

La literatura científica apunta que los abuelos y abuelas tienen una mayor preferencia por la naturaleza en relación a individuos de otras generaciones más jóvenes (Ding, 2017; Jorgensen y Anthopoulou, 2007; Kemperman y Timmermans, 2006; Wen *et al.*, 2018) y constata que las actitudes favorables hacia los entornos naturales, por parte de las personas mayores, incrementa la satisfacción personal (Asah *et al.*, 2012; Taye

et al., 2019). También queda patente que el gusto por actividades de ocio en entornos naturales que tienen los adultos, en general, y los abuelos y abuelas, en particular, se puede transmitir a las nuevas generaciones de la familia (Asah et al., 2012; Taye et al., 2019; Thompson et al., 2008).

Recientemente la sociedad ha estado expuesta a unas condiciones límite debido a la pandemia de la COVID-19. En lo que concierne al ocio, el distanciamiento social limitó en gran medida las posibilidades para la realización de actividades y la conexión interpersonal, y amplió la brecha educativa y social entre los colectivos más vulnerables (Alonso et al., 2020; UNICEF, 2014; Wang et al., 2020). Las estructuras familiares se vieron alteradas, así como las interacciones entre sus miembros, por el miedo al contagio y la vulnerabilidad que presentan los miembros de la familia de mayor edad (McDarby et al., 2020; Valdemoros et al., 2021) y las actividades de ocio sufrieron una gran adaptación y reestructuración a la nueva situación encontrando grandes limitaciones para su desarrollo, en algunos casos llegándose a suprimir por su inviabilidad (Alonso et al., 2020; Wang et al., 2020).

1. Justificación y objetivos

Con la pandemia se han visto reducidas las actividades físicas en el entorno natural, al tiempo que se ha detectado un aumento en la exposición y el contacto con dispositivos tecnológicos (Kotrla et al., 2021; Varela et al., 2023) sobre todo en los menores (Konok et al., 2020; Yogman et al., 2018), además de constatarse peores hábitos alimenticios y rutinas más sedentarias, con la salvedad de que existan variaciones en este aspecto, dependiendo de la edad o el nivel socio-económico de las familias, entre otras cuestiones (Jenssen et al., 2021).

Pese a ello, en la actualidad, los efectos de la pandemia y del cambio climático han incrementado las actitudes pro-sociales y proambientales (Clayton, 2018; Varela et al., 2023; Wade-Benzoni y Plunkett-Tost, 2009), además de posiciones más responsables en relación a las futuras generaciones (Syropoulos y Markowitz, 2020, 2021; Wagner, 2020).

En tiempos de pandemia, el papel de las familias ha sido esencial para adaptarse a la nueva situación y reestructurar las prácticas de ocio de manera que permitiera a todos sus miembros reducir el estrés y la ansiedad derivada de dicho escenario (Álvarez et al., 2023; Gammon y Ramshaw, 2020). Así, fueron los padres los que desempeñaron el rol de asegurar una adecuada gestión de espacios, tiempos y recursos que facilitasen un entretenimiento activo

y saludable favorecedor de prácticas de ocio de calidad, a pesar de las limitaciones presentadas (Moore et al., 2020).

En síntesis, es más que evidente que la pandemia ha afectado las relaciones entre abuelos y nietos, llegando a provocar situaciones complicadas, ya sea por las limitaciones o por el anhelo de situaciones pasadas (Dalton et al., 2020).

Constatados los beneficios del ocio ambiental intergeneracional y las barreras que afectaron a las relaciones familiares en tiempos de pandemia, se planteó como objetivo de este estudio analizar las prácticas de ocio ambiental compartidas entre abuelos, abuelas y sus nietos y nietas de la zona norte de España en el periodo inmediatamente anterior a la COVID-19, poniendo especial énfasis en motivos para dicha práctica. Se estima que, de este modo, se obtendrá valiosa información sobre las motivaciones que impulsan a mayores y pequeños a compartir este tipo de ocio, fuente de beneficios para ambas generaciones y susceptible de ser disfrutado en entornos más seguros, lo que viabilizará la realización de propuestas que fomenten este tipo de práctica compartida.

2. Metodología

Se ha combinado metodología cuantitativa y cualitativa, mediante diseño descriptivo y transversal, considerada su idoneidad en esta investigación por permitir una mejor comprensión del problema y otorgar mayor riqueza de resultados, al complementar datos objetivos y cuantificables con la interpretación del/la investigador/a.

Participantes

En el estudio cuantitativo la muestra estuvo constituida por 357 abuelos y abuelas de niñas y niños de 6 a 12 años residentes en la zona norte de España. Esta zona norte quedó conformada por 8 provincias españolas: Cantabria, Vizcaya, Guipúzcoa, Álava, La Rioja, Navarra, Burgos y Palencia.

En una fase anterior, se definió la población de estudio a partir de los datos estadísticos publicados por las consejerías y departamentos de educación de cada comunidad autónoma participante. Los datos recopilados mostraron un tamaño poblacional que ascendió a 250.357 estudiantes de educación primaria en la zona norte de España.

Se estableció un error absoluto de 3 % y un nivel de confianza del 95 %, y considerando el supuesto de $p = q = 0,5$, el tamaño muestral se estima en 1.075 estudiantes. Con una mortalidad experimental del 1,11% el tamaño muestral definitivo estuvo conformado por 1.063 estudiantes, de los que se obtuvo la muestra de

los 357 abuelos que decidieron voluntariamente participar en el estudio.

El 26 % de los abuelos tenía menos de 65 años, el 27 % entre 65 y 69 años, el 25 % entre 70 y 74 años y el 22 % más de 75 años. La mayoría estaba en situación de jubilación (71%), un 13 % se ocupaba de las tareas del hogar, solo un 9 % se encontraba trabajando (6 % por cuenta propia y 3 % por cuenta ajena), un 4 % era pensionista y un 3 % se hallaba en paro.

Por otro lado, en el estudio cualitativo la selección de los participantes fue estructural, se eligió la formación de los distintos colectivos según criterios de pertenencia. Se garantizó la homogeneidad respecto al colectivo social de referencia (abuelos/nietos) y a la franja de edad de los nietos (6-12 años), así como la heterogeneidad en función del sexo, el número de nietos y la tipología familiar, además de procurarse el equilibrio en el número de participantes según la procedencia geográfica de los abuelos (ámbito rural o urbano).

Se siguieron las recomendaciones de los expertos (González Ríos, 1997; Ibáñez, 2000; Suárez, 2005) para decidir el número de participantes en los grupos de discusión y quedó constituido por 9 integrantes, 5 abuelos y 4 abuelas; en todos los casos tenían nietos escolarizados en Educación Primaria, cuyas edades abarcaban de los 6 a los 12 años. Todos los participantes residían en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Instrumento

Para el estudio cuantitativo se empleó un cuestionario *ad hoc*, validado a través de una prueba piloto realizada en seis centros educativos de las diferentes comunidades autónomas y valorado por 10 expertos pertenecientes a siete universidades españolas, que dieron su visto bueno para la aplicación definitiva. Dicho cuestionario permitió recoger información relevante para este estudio sobre la base de 3 variables, la cuales se definen a continuación:

- Ocio compartido con los nietos y nietas. Es una variable dicotómica que registra si los participantes comparten algún tipo de actividad de ocio con sus nietos/as (actividades culturales, actividades lúdicas, actividades digitales, actividades ambientales-ecológicas). Las categorías establecidas son: sí/no.
- Actividades de ocio-ambiental compartidas con los nietos y nietas. Es una variable dicotómica que consigna si los participantes comparten actividad ambiental de ocio con sus nietos y nietas: viajar, excursiones, pescar o cazar, cuidar animales, cuidar plantas o huerto. Las categorías establecidas son: sí/no.

- Los motivos que llevan a los mayores a compartir ocio ambiental con sus nietos y nietas, variable categórica que recogió las razones que orientan la práctica, a través de la pregunta "Indica los motivos por los que practicas ocio" (1 = simplemente porque me gusta; 2 = los cuido mientras los padres trabajan; 3 = no tengo otras personas con las que compartir esa actividad; 4 = no tiene(n) otras personas con las que compartir esa actividad; 5 = sabe(n) mucho de esa actividad y me enseñan; 6 = domino esa actividad y enseño a; 7 = por entretenerlos; 8 = por pasar más tiempo con ellos).

En el estudio cualitativo se llevaron a cabo dos grupos de discusión, configurados por abuelos y abuelas con nietos y nietas de 6 a 12 años, en dos temporalidades distintas, uno antes y otro después de la pandemia.

Para la construcción del sistema de categorías se partió de una base teórica sobre el ocio en el marco de las relaciones intergeneracionales, previamente al examen de las transcripciones -fase deductiva-. Después, en el transcurso del análisis de los testimonios, aumentaron las categorías y se ramificaron en varias subcategorías -fase inductiva-. Quedó así configurado un sistema de 8 categorías generales y 44 subcategorías. La Tabla 1 refleja las dos categorías de análisis objeto de este estudio.

La subcategoría objeto de análisis, ocio ambiental, quedó definida como "ocupaciones relacionadas con el medio ambiente y la ecología que, habitualmente, transcurren en el exterior, y necesitan de la presencia de algún ser vivo, como pueden ser los animales o las plantas. En este conjunto entran circunstancias pertenecientes a la naturaleza, ya sea en condiciones salvajes o al aire libre, o en contextos ligados al cultivo, la cría o explotación de seres vivos para la obtención de recursos".

Finalmente, se procedió a la validación del sistema de categorías y subcategorías de análisis, mediante el juicio de expertos, obteniendo resultados satisfactorios (Valdemoros *et al.*, 2020). Intervinieron como expertos seis profesores investigadores universitarios, todos ellos doctores, del ámbito del Ocio y la Pedagogía.

Para medir la validez se empleó, por un lado, el índice Kappa de Cohen (1960, 1968), el cual nos indicó el nivel de concordancia entre la investigadora principal y el resto de expertos. El análisis arrojó un nivel casi perfecto con 3 expertos (0.862, 0.818 y 0.822) y sustancial entre los otros 3 (0.742, 0.695 y 0.678).

Tabla 1. Sistema de categorías y subcategorías de análisis	
Categoría 1	Motivos por los que comparten actividades de ocio
Subcategoría 1.1	Sentimientos familiares
Subcategoría 1.2	Disponibilidad de tiempo
Subcategoría 1.3	Diversión
Subcategoría 1.4	Aprendizaje mutuo
Subcategoría 1.5	Ayuda mutua
Subcategoría 1.6	Evitar abuso de dispositivos digitales
Subcategoría 1.7	Rol cuidador
Subcategoría 1.8	Rol permisivo
Categoría 2	Tipo de actividades compartidas de ocio
Subcategoría 2.1	Actividades de ocio físico-deportivo
Subcategoría 2.2	Actividades de ocio lúdico
Subcategoría 2.3	Actividades de ocio digital
Subcategoría 2.4	Actividades de ocio ambiental-ecológico
Subcategoría 2.5	Actividades de ocio cultural
Subcategoría 2.6	Otras

Fuente: Valdemoros et al. (2020).

Por otro lado, se halló el coeficiente Kappa de Fleiss (1971) el cual proporcionó el nivel de concordancia existente entre los expertos implicados. Dicho coeficiente nos mostró un grado de concordancia entre moderada y muy buena (entre 0.514 y 0.907) lo que nos condujo a dar por satisfactorio el procedimiento de validación de categorías (puntuación global de 0.697).

Procedimiento

En el estudio cuantitativo la aplicación del cuestionario se realizó entre los abuelos y abuelas del alumnado de los distintos centros educativos de cada una de las 8 provincias que componen la zona norte del Estado español. Se solicitó al estudiantado un consentimiento de la investigación para entregar a sus padres, madres y/o tutores legales, donde figuraba información relativa al estudio y en la que debían facilitar el contacto del abuelo o abuela que deseaba participar en el mismo, para ser entregado en el centro educativo.

Cinco investigadores, debidamente formados, contactaron por teléfono con los abuelos y cumplieron el cuestionario según sus testimonios. El tiempo de registro de las preguntas giró en torno a los 30-45 minutos.

El Comité de Ética de la Universidad de La Rioja aprobó este procedimiento el 17 de diciembre de 2019. El informe positivo de este Comité de Ética fue registrado con el código CE_02_2019.

En el estudio cualitativo se siguió un protocolo de preguntas (Tabla 2), que sirvió de guía, sin dejar de lado en el proceso la interconexión entre el hilo argumental y los objetivos planteados en la investigación (Rubio y Varas, 2004).

Para comenzar el coloquio se lanzaron preguntas de carácter más general, para, posteriormente, realizar cuestiones más focalizadas en el análisis de la tipología de actividades de ocio compartidas y, en concreto, las referentes a la dimensión ambiental, así como de los motivos que llevan a los abuelos a compartir ocio con sus nietos.

Para aumentar la fiabilidad, fue un único moderador quien se encargó de iniciar, mantener y regir la conversación, sin intervenir directamente, con la intención de profundizar en cuestiones clave para el estudio.

Los testimonios se registraron, previa autorización, mediante una grabadora de audio y, posteriormente, fueron transcritos literalmente, indicando cuándo y quién intervino. El grupo de discusión tuvo una duración aproximada de una hora.

Tabla 2. Protocolo de grupos de discusión
¿Qué actividades de ocio suelen compartir con sus nietos?
¿Qué motivos los llevan a compartir ocio con sus nietos?
¿Dónde suelen llevarse a cabo estas actividades compartidas?
¿Cuándo (tiempo/estación/vacaciones/frecuencia) suelen compartirse?
¿Qué les aporta compartir actividades de ocio con sus nietos?
¿Qué aportan a sus nietos al compartir actividades de ocio?

Fuente: Valdemoros et al. (2020)

Análisis de datos

Mediante el programa estadístico SPSS 23.0, se realizó el análisis de datos. Se llevó a cabo un estudio descriptivo que, mediante el estadístico de frecuencia, permitió conocer las actividades de ocio que compartían los abuelos y abuelas con sus nietos y nietas, la tipología de actividades de ocio ambiental compartidas y los motivos de dicha práctica.

Para el análisis cualitativo de los datos se usó el software NVivo Release 1.6, que permite el almacenamiento y codificación de datos, la creación de memos, notas, etc., la importación de archivos y documentos, y su conexión con fragmentos de los discursos.

3. Resultados

Se exponen los resultados de la fase cuantitativa y cualitativa, obtenidos antes de la pandemia, de forma combinada, para, posteriormente, poner de manifiesto aquellos que se derivaron del grupo de discusión post-pandemia, con la finalidad de vislumbrar la evolución de las prácticas de ocio ambiental compartidas entre abuelos y nietos

de la zona norte de España, en el marco de la COVID-19.

La totalidad de los abuelos y abuelas encuestados compartían actividades de ocio con sus nietos y nietas, si bien se detectaron porcentajes diversos en función de la tipología de ocio (Figura 1), ya que había algunas actividades que apenas se compartían, y otras que contaban con amplia presencia.

Algo más del 78% realizaba alguna actividad de ocio ambiental con sus nietos y nietas. Este dato sitúa este tipo de ocio en una posición intermedia con respecto a otras tipologías, obteniéndose unas cifras muy semejantes a las actividades festivas y, a cierta distancia porcentual, del ocio lúdico y el ocio cultural, categorías casi universales entre los abuelos y abuelas analizados.

En cuanto a las actividades menos practicadas, las diferencias son relativamente amplias con respecto a las actividades físicas. El ocio digital y, sobre todo, las actividades solidarias, tuvieron una presencia prácticamente residual.

El ocio ambiental no es, pues, el principal tipo de ocio practicado, pero está extendido entre una amplia mayoría de la población, ya que casi 8 de cada 10 abuelos y abuelas lo comparten con sus nietos y nietas.



Figura 1. Tipo de actividades de ocio compartidas.

Fuente: Elaboración propia

Respecto al tipo de actividad de ocio ambiental compartida (Figura 2), un 44,3% de los abuelos y abuelas participan de los viajes junto a sus nietos y nietas, seguido de un 37,5% que invierten su tiempo de ocio compartido en excursiones. El

37% realiza con sus nietos y nietas actividades relacionadas con el cuidado de plantas o huerto, un 22,1% con el cuidado de animales, y, por último, de forma minoritaria, un 4,2% se vinculan a la caza y pesca.

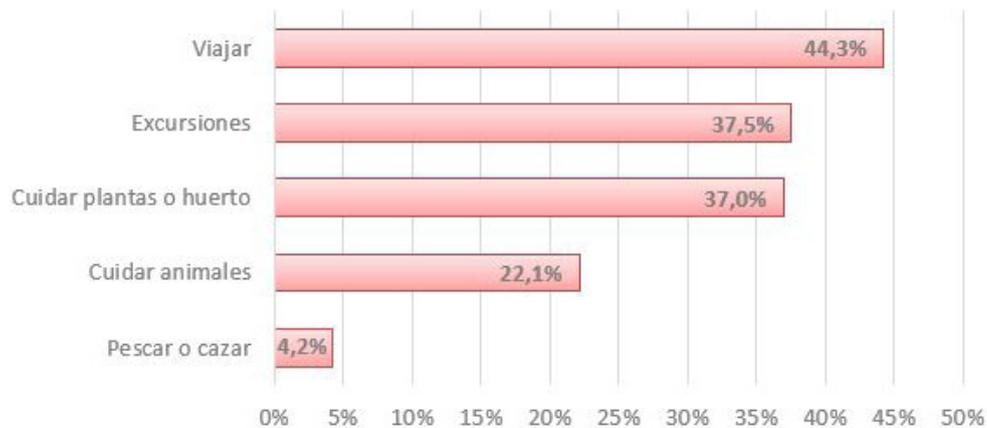


Figura 2. Actividades de ocio ambiental practicadas entre abuelos y nietos.

Fuente: Elaboración propia

Al focalizar la atención en el análisis cualitativo, se pone de manifiesto que, antes de la pandemia, del tipo de prácticas de ocio ambiental intergeneracional destacan las vinculadas a los huertos, donde, además de hortalizas, fruta y verdura, suele ser habitual contar con un pequeño corral para animales de campo. Se transcriben algunos testimonios de los abuelos y abuelas que reflejan las actividades de ocio ambiental más compartidas:

Tengo una huerta en Baños [pueblo de La Rioja] y tengo una piscina; y en verano, sobre todo, las nietas pasan un mes. Se bañan a cualquier hora, e iban de noche, que tengo una piscina cubierta, y decía la más pequeña, Yayo ¿nos bañamos? Y digo ¡sí! [VARÓN 68 AÑOS]

Yo he tenido ganadería, y los nietos cuidaban conmigo de los animales; aprendieron a ordeñar y hacer queso; les ponía la gorrita, les enseñaba a hacer todo y teníamos muchísimo trabajo, con cuatro nietos. Y estaban encantados, subían conmigo desde chiquitines, tengo fotos haciendo el queso, y se acuerdan, me dicen: ¡abuela! ¡qué pena que no los tenga ahora! [MUJER 70 AÑOS]

Desde la percepción de los abuelos y abuelas este espacio de ocio ambiental compartido hace que los nietos y nietas tengan un contacto directo con los animales, algo difícil de experimentar en el contexto urbano, fomentando el valor hacia los seres vivos y comprendiendo que son vitales para la propia subsistencia. Así se evidencia en uno de los discursos:

Yo tengo gallinas, y cuando estamos en la finca las tenemos en un corrito cercado. Como tenemos perro, entonces el nieto las saca con un palo y parece un pastor, las lleva con el palo a su sitio y le chillan al perro ¡que no te muevas! A todas les pone nombre, a esta tal, a la otra cual. [VARÓN 68 AÑOS]

Respecto a las motivaciones para compartir este tipo de ocio, encontramos dos grupos diferenciados. Los dos motivos más mencionados, “porque me gusta” (76,7%) y “para pasar más tiempo juntos” (71%), muestran un carácter afectivo o emocional predominante en este tipo de actividad. Las motivaciones más prácticas y útiles, cómo “para entretenerlo” (60,6%) o “los cuido mientras sus padres trabajan” (23,7%) ocupan un segundo lugar de importancia. Las diferencias entre estas cinco categorías son significativamente diferentes, tanto para la práctica del ocio ambiental general como desgranada por tipología de actividades de esta dimensión del ocio.

El patrón de las motivaciones se repite para la mayoría de las actividades concretas. Sin embargo, observamos alguna diferencia significativa, como en el caso de “cuidar plantas o huerto” o “cazar”, la cual se relaciona con el dominio de la actividad, pues son actividades que requieren un conocimiento y una experiencia que los nietos no poseen. Otra diferencia es en el caso de viajar, y su baja puntuación en “los cuido mientras sus padres trabajan”, que se puede entender por la frecuencia en la que los padres acompañan a los nietos y a los abuelos en estos casos.



Figura 3. Motivos por los que se comparten las experiencias de ocio ambiental.
Fuente: Elaboración propia

De los testimonios de los abuelos y abuelas en los grupos de discusión llevados a cabo antes de la pandemia, se desprende que el conocimiento y la experiencia compartida cobran especial valor como motivos para experimentar conjuntamente este tipo de experiencias. Así se pone de manifiesto en el discurso de uno de los abuelos:

El nietillo de 6 años un día sembrando cebollas, dice: ¡abuelo, que te ayudo! Cada tal, pon una cebollita, pin, pin, pin, y lo vas haciendo [le dije]. Y yo le enseño y él disfruta colaborando [VARÓN 70 AÑOS]

Esta sensación de compartir, de sentirse reconocido en sus tareas por el nieto, es muy gratificante, considerando que para sus nietos estas vivencias perdurarán para siempre en su memoria, ya que es considerado como un aprendizaje natural, producto del contexto y la experiencia vivida, realmente significativo para su nieto. Así se evidencia en otro de los testimonios:

Mi nieto tiene 24 años y no se le olvida todo lo que hacíamos en el huerto cuando tenía 5 o 6 años. [MUJER 65 AÑOS]

Las experiencias intergeneracionales también son de gran riqueza en el contexto escolar, y la presencia de los abuelos en las clases acercan a los niños a situaciones que difícilmente podrán vivir hoy en día. Así lo relata uno de los abuelos, que ha estado tres años llevando su experiencia y vivencias a un aula de Educación Infantil, a través de cuentos, poesías y recuerdos de su infancia, adentrando a los niños y niñas en un mundo desconocido y que, muy probablemente, no llegarán a visitar.

Ellos disfrutan viéndote a ti, les llevo nidos de los pajaritos sin huevos, les pongo cuatro avellanas como huevos en otoño; y los padres les dicen que ahora no hay nidos, y ellos les dicen que sí, que el abuelo de no sé quién ha llevado, porque allí soy el abuelo de Jaime o de Millán: ¡abuelo de Millán! te dicen; ellos disfrutaban, pero yo disfruto más con ellos. [VARÓN 72 AÑOS]

Al comparar los discursos referentes al ocio ambiental intergeneracional, obtenidos en los dos grupos de discusión que rodean la pandemia, antes de la misma se aprecia la presencia de diferentes temas, entre los que se destacan la vida en el campo y la naturaleza como elemento educador del ocio de los nietos y nietas, así como la importancia de los huertos, y reflexionan sobre las diferencias que supone vivir en el campo frente a la ciudad. En este periodo pre-pandemia se concentran en la importancia del verano y las posibilidades que ofrece para incrementar el ocio ambiental compartido con sus nietos y nietas.

Los discursos analizados en tiempos post-pandemia señalan un cambio en las relaciones sociales y familiares, que se han modificado en la cotidianidad y, con ello, la relación de abuelos y nietos se ha visto deteriorada. Como argumentos a favor expresan las excelentes relaciones que facilita el campo y los pueblos, la huerta y la piscina, que se identifican como lugares de reunión y recreación idóneos. Ven el pueblo como un espacio propio para educar a los nietos. También en este periodo destacan el verano como momento ideal para convivir con los nietos e interactuar con ellos y, nuevamente, cobran protagonismo la piscina y la huerta como espacios preferentes para el ocio ambiental.

Los mayores sienten que la pandemia ha roto el hilo que mantenía la relación, especialmente la

familiar, y tienen la sensación que nada será ya igual. Viven del recuerdo del “antes” teniendo la sensación que, a su edad, este tiempo perdido es muy importante en su vida y que difícilmente volverán a la normalidad real del contacto físico y afectivo que con tanto esfuerzo y dedicación fueron labrando anteriormente. Así lo manifiestan alocuciones como las que siguen:

Aunque yo, tras el confinamiento, los veo mucho más, sin embargo, no hago apenas actividades. Los padres no me dejan hacer con ellos ninguna actividad. Y si estamos juntos, hay que estar separados. En lugar de un abrazo de cuello, pues lo damos a la cintura. Es que no sé cómo decirte. Esto es muy triste. [MUJER 68 AÑOS]

Se ha perdido la relación social. Tenemos menos ilusión, menos ganas pues de salir, de relacionarnos. Hemos perdido mucho contacto si lo comparamos con lo que hacíamos antes de la pandemia. [VARÓN 72 AÑOS]

Los abuelos y abuelas lamentan las consecuencias que han acompañado a la pandemia y el confinamiento sobre algunas actividades ambientales compartidas con las que tanto disfrutaban, tal y como se evidencia en esta alocución:

Ese huerto lo empezamos entre mi amigo y yo, que, por cierto, está ahora abandonado. Venían todos los chavalitos con las plantas y había que hacer un hoyo y ponerlas. Plantábamos patatas, que nadie había visto lo que era una patata, echarla para sembrar, pensaban que venían del cielo [sonriendo]. [VARÓN 68 AÑOS]

Los mayores coinciden que en periodo post-pandemia es más necesario e importante, si cabe, compartir este tipo de actividades ambientales, aduciendo motivos como los que se plasman en los siguientes testimonios:

Te apetece más subir al pueblo. Andar porque vas por el monte, puedes ir sin mascarilla... Es otra forma diferente. Ahora hay más contacto con la naturaleza porque es la mejor alternativa para estar juntos [todo el grupo asiente]. [MUJER 70 AÑOS]

Ya no va a ser igual. Nada puede ser igual. Todo es distinto. Van al monte y se llevan unos bocadillos, e intentan estar al aire libre el fin de semana que se puede, que no llueve. [MUJER 68 AÑOS]

4. Discusión y conclusiones

Si bien las actividades ambientales no se constituyen en el principal tipo de ocio compartido

por abuelos y nietos, puede afirmarse que están muy extendidas entre la población objeto de este estudio, habiéndose constatado que las actividades de ocio que tienen lugar en entornos naturales cada vez son más practicadas entre abuelos y nietos, constituyéndose los espacios naturales en escenarios excepcionales para compartir ocio intergeneracional, hallazgo que se sitúa en sintonía con otros estudios previos (Iso.AhoLA, 1980; López Quintás, 1998; Varela et al., 2023).

Respecto al tipo de actividad de ocio ambiental compartida, los viajes y las excursiones se sitúan en posición preferente, seguido de las relacionadas con el cuidado de plantas o huerto, y el cuidado de animales. En el otro extremo, sin apenas presencia, se sitúan las vinculadas con la caza y pesca, pese a que algunos estudios (Spyrou et al., 2021) destacan el potencial de las actividades de pesca intergeneracionales para generar un sentido significativo de identidad y pertenencia, dadas las importantes relaciones sociales y los procesos de aprendizaje y transmisión de conocimientos que en ellas se producen.

Desde la percepción de los abuelos y abuelas son experiencias fundamentales para que los nietos tengan un contacto directo con la naturaleza, algo difícil de experimentar en el contexto urbano, lo que contribuye a fomentar el valor y respeto hacia los seres vivos y a comprender que son vitales para la propia subsistencia.

La transmisión de conocimientos a los nietos y nietas en entornos naturales se establece en motivo cardinal para los abuelos y abuelas a la hora de compartir actividades de ocio ambiental-ecológico con los pequeños, afirmación que concuerda con lo corroborado por otros autores (Asah et al., 2012; Taye et al., 2019; Thompson et al., 2008).

Asimismo, en sintonía con Kobayashi et al. (2019) se descubren motivos de corte afectivo o emocional como destacados para esta práctica compartida, ya que están vinculados al ocio autotético y a la satisfacción que produce pasar más tiempo junto a los nietos y nietas. También obtienen protagonismo las razones más prácticas y útiles, alineadas con el cuidado (Di Gessa et al., 2020) y entretenimiento de los pequeños, así como el convencimiento de que el disfrute de las actividades al aire libre se transmite intergeneracionalmente, tal y como también han afirmado Lee y Burns (2022).

Si bien el patrón de las motivaciones se repite para la mayoría de las actividades ambientales analizadas, nuestro estudio ha constatado alguna diferencia significativa, como en el caso de cuidar plantas o huerto, y cazar, en las que los motivos conciernen al dominio de la actividad, pues son

prácticas que requieren de conocimiento y experiencia que los nietos aun no poseen. Otra diferencia se evidencia en la baja puntuación obtenida en el cuidado como estímulo para compartir viajes, que podría justificarse por la frecuencia en la que los padres acompañan a los nietos y a los abuelos en estos casos.

Los testimonios de los grupos de discusión refuerzan lo anterior, al verificar que el conocimiento y la experiencia compartida, que se traduce en un aprendizaje natural genuino y significativo para los nietos, atesoran un gran valor como motivos de práctica de ocio ambiental intergeneracional.

Los abuelos y abuelas perciben que cada vez disponen de menos tiempo para disfrutar de este tipo de ocio compartido, lo que puede ser debido a que la pandemia ha condicionado la vivencia del ocio intergeneracional, pues ha obligado a destinar más tiempo a otro tipo de ocio dentro del hogar (Kotrla *et al.*, 2021), sacrificando las actividades disfrutadas en el exterior (Alonso *et al.*, 2020).

Pero actividades como los huertos se han convertido en opciones excelentes, tanto para abuelos como para nietos, para la práctica de ocio ambiental compartido, que han podido mantenerse e, incluso, incrementarse, también tras la pandemia, ayudando a estrechar los vínculos afectivos y permitiendo la transmisión de conocimientos (García *et al.*, 2017; Hake, 2017).

La COVID-19 ha provocado, sobre todo en los abuelos y abuelas, efectos negativos al reducirse los tiempos de contacto intergeneracional, y sentirse obligados a adaptar las actividades de ocio compartidas con sus nietos y nietas que antes formaban parte de su cotidianeidad, tal y como también constató Wang *et al.* (2020).

Si bien el ocio intergeneracional en el medio natural y las zonas rurales ha sido muy bien valorado por los abuelos y abuelas, se constata que tras la pandemia se incrementa aún más dicho valor.

En síntesis, estas son las conclusiones que emanan del presente estudio:

- Las actividades de ocio al aire libre son muy practicadas entre abuelos y nietos. El pueblo, el campo, el monte o los huertos,

son excelentes escenarios para compartir ocio entre ambas generaciones.

- Las actividades de ocio ambiental practicadas en los huertos favorecen las relaciones intergeneracionales, mejoran los vínculos entre abuelos y nietos, y favorecen la transmisión de conocimientos.
- Se intuye un mayor interés por la naturaleza y las actividades al aire libre en la actualidad que en tiempos pre-pandemia.
- La transmisión de conocimientos en el seno de las actividades de ocio ambiental es una de las principales motivaciones que estimula a los abuelos y abuelas a practicarlas junto a sus nietos. Trabajar el huerto, cuidar los animales y las plantas, así como colaborar en las tareas del campo, son vivenciadas por los mayores como fuente de aprendizaje intergeneracional.
- Tras la pandemia se acrecienta el valor concedido al contacto con los pueblos y los entornos naturales, dado que facilitan el contacto intergeneracional en entornos más seguros.

Como limitación del estudio, se destaca la imposibilidad de aplicar el mismo cuestionario de forma presencial en los momentos inmediatamente posteriores al confinamiento, dadas las restricciones impuestas, por lo que la información acopiada para la comparativa se redujo a los grupos de discusión. Asimismo, se plantea si la deseabilidad social pudo haber condicionado los discursos de los abuelos y abuelas en relación a las actividades de ocio compartidas con sus nietos y nietas (Caputo, 2017).

Se proyecta como futura línea de investigación, dada la importancia y el impacto que tienen actualmente las tecnologías para ser utilizadas en actividades al aire libre y en la naturaleza, profundizar en las posibilidades que tienen este tipo de dispositivos en las prácticas de ocio ambiental, con el fin de ahondar en las oportunidades que ofrecen para la optimización de esta práctica compartida por abuelos, abuelas, nietas y nietos, con el fin de optimizar el potencial transformador de la educación hacia un futuro más sostenible, ecológico y social (Luzón *et al.*, 2023).

Contribuciones

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, 2, 3
Búsqueda documental	Autor 1
Recogida de datos	Autor 1, 2, 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 3
Revisión y aprobación de versiones	Autor 2

Financiación

El texto que presentamos se vincula al Proyecto de I+D+I “Ocio intergeneracional en el marco de la nueva normalidad. Educación, oportunidades y desafíos” (PID2020-119438RB-I00) [años 2021-2024] financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Declaración de conflicto de intereses

Las personas autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Notas

¹ A lo largo del documento se intentará utilizar un lenguaje inclusivo, si bien “en aplicación de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, toda referencia a cargos, personas o colectivos incluida en este documento en masculino, se entenderá que incluye tanto a mujeres como a hombres”

Referencias bibliográficas

- Alonso, R. A., Sáenz de Jubera, M. y Sanz, E. (2020). Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal. *Revista Española de Pedagogía* 78, 277. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-01>
- 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
- Asah, S. T., Bengston, D. N. & Westphal L. M. (2012). The influence of childhood: Operational pathways to adulthood participation in nature-based activities. *Environment and Behavior*, 44(4), 545-569
- Becerril, R. y Bores, N. (2019). Claves para el diseño de propuestas educativas intergeneracionales a partir de una experiencia de actividad física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 21, 111-124. <https://doi.org/10.24197/aefd.o.2019.111-124>
- Caputo, A. (2017). Social desirability bias in self-reported well-being measures: Evidence from an online survey. *Universitas Psychologica*, 16(2), 93-102. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.sds>
- Castell, C. (2020). Naturaleza y salud: una alianza necesaria. *Gaceta Sanitaria*, 34(2), 194-196.
- Clayton, S. (2018). The Role of Perceived Justice, Political Ideology, and Individual or Collective Framing in Support for Environmental Policies. *Soc. Justicia Res.*, 31, 219-237. <https://doi.org/10.1007/s11211-018-0303-z>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cohen, J. (1968). Multiple regression as a general data-analytic system. *Psychological Bulletin*, 70(6), 426-443.
- Cuenca, M. (2016). *Las culturas del ocio*. Universidad de Deusto.
- Dadvand P., Nieuwenhuijsen, M.J. y Esnaola, M. (2015). Green spaces and cognitive development in primary school-children. *Proceedings National Academy of Sciences of USA*, 112(26), 7937-7942. <https://doi.org/10.1073/pnas.1503402112>

- Dalton, L. Rapa, E. & Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30097-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30097-3)
- D'Amore, C. (2016). Family nature clubs: An intergenerational opportunity to foster love of the natural world. *Families, Relationships and Societies*, 5(3), 431-446. <https://doi.org/10.1332/204674316X14758471234542>
- Di Gessa, G., Zaninotto, P. y Glaser, K. (2020). Looking after grandchildren: gender differences in 'when,' 'what,' and 'why': Evidence from the English Longitudinal Study of Ageing. *Demographic Research*, 43, 1465-1482. <https://doi.org/10.4054/demres.2020.43.53>
- Ding, Y. (2017). Personal life satisfaction of China's rural elderly: Effect of the new rural pension programme. *Journal of International Development*, 29(1), 52-66.
- Fléiss, J. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378-382.
- Gammon, S. y Ramshaw, G. (2020). Distancing from the Present: Nostalgia and Leisure in Lockdown. *Leisure Sciences. An Interdisciplinary Journal* Volume, 43. <https://doi.org/10.1080/01490400.2020.1773993>
- García, J.C., Gutiérrez, J.G., Balderas, M.A. y Araújo, M.R. (2017). Beneficios socioculturales y ambientales de los huertos familiares en el altiplano mexicano. *Bois et Forêts des Tropiques*, 329. <https://doi.org/10.19182/bft2016.329.a31310>
- Gobierno de España 2018. *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030*. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible.
- González Ríos, M. J. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Aguacalera.
- Hake, B.J. (2017). Gardens as Learning Spaces: Intergenerational Learning in Urban Food Gardens. *Journal of Inter-generational Relationships*, 15(1), 26-38. <https://doi.org/10.1080/15350770.2017.1260369>
- Ibáñez, J. (2000). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Siglo XXI.
- Iso-Ahola, S. (1980). *The social psychology of leisure and recreation*. W.C. Brown.
- Izenstark, D. y Ebata, A.T. (2017). The Effects of the Natural Environment on Attention and Family Cohesion: An Experimental Study. *Children, Youth and Environments*, 27(2), 93-109. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.27.2.0093>
- Jamieson, L. (2016). Families, relationships and 'environment': (Un)sustainability, climate change and biodiversity loss. *Families, Relationships and Societies*, 5(3), 335-355. <https://doi.org/10.1332/204674316X14758387773007>
- Jenssen, B. P., Kelly, M. K., Powell, M., Bouchelle, Z., Mayne, S. L. y Fiks, A. G. (2021). "COVID-19 and changes in child obesity". *Pediatrics* 147(5). <https://doi.org/10.1542/peds.2021-050123>
- Jorgensen, A. y Anthopoulos, A. (2007). Enjoyment and fear in urban woodlands -does age make a difference?" *Urban Forestry and Urban Greening*, 6(4), 267-278.
- Kala, L. y Galčanová, L. (2016). Intergenerational Transmission of Pro-Environmental Values and Lifestyles: How Is the Ecological Habitus Reproduced? *Third ISA Forum - The Futures We Want: Global Sociology and the Struggles for a Better World*.
- Kemperman, A.D. y Timmermans, H.J. (2006). Heterogeneity in urban park use of aging visitors: A latent class analysis. *Leisure Sciences*, 28(1), 57-71.
- Konok, V., Bunford, N. y Mlilósl, Á. (2020). "Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families". *Journal of Children and Media*, 14(1), 91-109. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1684332>
- Kobayashi, M., Leite, R., Lugo, I., Wetstone, R., Vanegas, D., St George, S. y Czaja, S. (2019). Grandparents' perspectives on a multigenerational digital health physical activity intervention. *Innovation in Aging*, 3(1), S672-S673. <https://doi.org/10.1093/geroni/igz038.2487>
- Kotrla, M., Varga, V. y Jelovčić, S. (2021). Digital Technology Use during the COVID-19 Pandemic and Its Relations to Sleep Quality and Life Satisfaction in Children and Parents. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 30(2), 249-269. <https://doi.org/10.5559/di.30.2.04>
- Laaksoharju, T., Rappe, E. y Kaivola, T. (2012). Garden affordances for social learning, play, and for building nature-child relationship. *Urban Forestry & Urban Greening*, 11, 195-203. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2012.01.003>
- Lee, J. y Burns, R. (2022). Older adults' preferences for natural environment and rural life: Intergenerational transmission of pro-environmental motivation. *Journal of outdoor recreation and tourism*, 39, 100556. <https://doi.org/10.1016/j.jort.2022.100556>
- López Quintás, A. (1998). *Estética de la creatividad*. Rialp.
- 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. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.01
- Martínez, S., Moreno, P. y Escarbajal, A. (eds.) (2017). *Envejecimiento activo, programas intergeneracionales y educación social*. Dykinson.
- McDarby, M., Ju, C.H. y Carpenter, B.D. (2020). Frequency of Contact and Explanations for Increased Contact between Grandchildren and Their Grandparents during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Intergenerational Relationships*, 19(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1852995>
- Moore, S.A., Faulkner, G. Rhodes, E. Brussoni, M. Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L.J., Mitra, R., O'Reilly, N., Spence, J.C. y Vanderloo, L.M. (2020). Tremblay Impact of the COVID-19 virus outbreak on the movement and play behaviours of

- Canadian children and youth: A national survey. *Int. J. Behav. Nutrition Phys. Activity*, 17, 85, <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8>
- Ried, A. (2015). La experiencia de ocio al aire libre en contacto con la naturaleza, como vivencia restauradora de la relación ser humano-naturaleza. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(41), 499-516. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000200029>
- Rodríguez, V., Ramírez, Y. y Alarcón, Y. (2019). La dimensión ambiental en las actividades físico-recreativas con el adulto mayor de la comunidad Nuevo Veguitas. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/07/dimension-ambiental-actividades.html>
- Suárez, F. A. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Alertes.
- Syropoulos, S. y Markowitz, E. (2020). Perceived responsibility towards future generations and environmental concern: Convergent evidence across multiple outcomes in a large, nationally representative sample. *Medio Ambiente. psicología*, 76, 101-651. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2021.101651>
- Spyrou, S. I., Theodorou, E. y Stylianidou, N. (2021). Fishy childhoods in space and time: intergenerational continuities and changes. *Children's Geographies*, 21(1), 68-80. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1983159>
- Taye, F.A., Abildtrup, J., Mayer, M., Ščasný, M., Strange, N. y Lundhede T. (2019). Childhood experience in forest recreation practices: Evidence from nine European countries. *Urban Forestry and Urban Greening*, 46, Article 126471.
- Thompson, C.W., Aspinall, P. y Montarzano A. (2008). The childhood factor: Adult visits to green places and the significance of childhood experience. *Environment and Behavior*, 40(1), 111-143.
- UNICEF 2014. Vulnerabilidad y exclusión en la infancia. Análisis de los factores de exclusión social: *Propuesta de un sistema de información sobre la infancia en exclusión*. Recuperado de: <https://acortar.link/R9cgns>
- Valdemoros, M. A., Alonso, R. A., Sáenz de Jubera, M., Ponce de León, A. y Sanz, E. (2021). Intergenerational leisure and family reconciliation. *Psychology, Society, & Education*, 13(3), 1-13. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.4809>
- Valdemoros, M. A., Sáenz de Jubera, M., Santamaría, M. y Medrano, C. (2020). Ocio intergeneracional. Validación de categorías para el análisis de contenido de los grupos de discusión. I. Lazcano, I. y A. Díaz, (coords.), *Representaciones sociales y educativas del ocio (pp. 143-158)*. Universidad de Deusto.
- Varela-Garrote, L., Fraguela-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. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.03
- Wade-Benzoni, K. y Tost, P. (2009). The egoism and altruism of intergenerational behaviour. *Personality and Social Psychology Review*, 13(3). <https://doi.org/10.1177/1088868309339317>
- Wagner, A. F. (2020). What the stock market tells us about the post-COVID-19 world. *Nature Human Behaviour*, 4(440). <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0869-y>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. y Jlang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395, 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Wen, C., Albert, C. y Von Haaren, C. (2018). The elderly in green spaces: Exploring requirements and preferences concerning nature-based recreation. *Sustainable Cities and Society*, 38, 582-593.
- Wynveen, C., Kyle, G., Absher, J. y Theodori, G. (2011). The meanings associated with varying degrees of attachment to a natural landscape. *Journal of Leisure Research*, 43, 290-311.
- Yoo, J. y Russell, D. W. (2020). Caring for Grandchildren and Grandparents' Physical and Mental Health Changes. *Journal of Child and Family Studies*, 29(3), 845-854. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01618-y>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. y Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics* 1(3), e20182058 <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Alonso, R.A., Valdemoros, M.A. y Martínez, J.M. (2024). Ocio ambiental en clave intergeneracional. Motivaciones para su práctica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 147-160. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.08

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Rosa Ana Alonso Ruiz. DIRECCIÓN: Departamento de Ciencias de la Educación (Edificio Vives), C/ Luis de Ulloa, 2. C.P. 26004 Logroño (La Rioja). E-mail: rosa-ana.alonso@unirioja.es

María Ángeles Valdemoros San Emeterio. DIRECCIÓN: Departamento de Ciencias de la Educación (Edificio Vives), C/ Luis de Ulloa, 2. C.P. 26004 Logroño (La Rioja). E-mail: maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

José Manuel Martínez Villar. DIRECCIÓN: CEIP Rufino Mansi, Avda. Rufino Mansi, 11. C.P. 45662 Alcaudete de la Jara (Toledo). E-mail: jose-manuel.martinezv@alum.unirioja.es

PERFIL ACADÉMICO

ROSA ANA ALONSO RUIZ

<https://orcid.org/0000-0003-3215-578X>

Profesora Titular de Universidad. 1 sexenio. 1 tesis doctoral dirigida. 303 citas totales, 250 citas en los últimos 5 años. Índice h 9, índice i10 8. 32 publicaciones, de las cuales 13 están indexadas en JCR y SJR, estando el resto bien posicionadas en bases de datos de reconocido prestigio; ha publicado 50 libros y capítulos de libro en editoriales de reconocido prestigio. Investigadora en 3 proyectos financiados, uno de ellos nacional.

MARÍA ÁNGELES VALDEMOROS SAN EMETERIO

<https://orcid.org/0000-0003-3215-578X>

Profesora Titular de Universidad. 3 sexenios. 5 tesis doctorales dirigidas. 1105 citas totales, 691 citas en los últimos 5 años. Índice h 20, índice i10 28. 56 publicaciones, de las cuales 34 están indexadas en JCR y SJR, estando el resto bien posicionadas en bases de datos de reconocido prestigio; ha publicado 72 libros y capítulos de libro en editoriales de reconocido prestigio. Investigadora en 12 proyectos financiados, tres de ellos nacionales, siendo IP en uno de ellos. Vicepresidenta de la Red Interuniversitaria OcioGune.

JOSÉ MANUEL MARTÍNEZ VILLAR

<https://orcid.org/0009-0002-1509-9843>

Doctor en Educación y Psicología (Universidad de La Rioja). Máster en Psicopedagogía. Graduado en Educación Primaria. Diplomado en Magisterio por la especialidad de Educación Física. Director en colegio público. Líneas de investigación: ocio, Aprendizaje-Servicio y relaciones intergeneracionales. Autor de 2 artículos y 5 capítulos de libro.

Acceso, consumo y consecuencias del consumo de pornografía entre adolescentes: nuevos retos para la educación afectivo-sexual

Access, consumption and consequences of porn use among adolescents: new challenges for affective-sexual education

Acesso, consumo e consequências do consumo de pornografia entre adolescentes: novos desafios para a educação afetivo-sexual

*Sandra SEDANO COLOM, **Judith LORENTE-DE-SANZ, *Lluís BALLESTER BRAGE y
**Berta AZNAR-MARTÍNEZ

*Universitat de les Illes Balears y **FPCEE Blanquerna - Universitat Ramon Llull

Fecha de recepción: 14.II.2023

Fecha de revisión: 25.IV.2023

Fecha de aceptación: 12.IX.2023

PALABRAS CLAVE:

Sexualidad;
pornografía;
imaginario sexual;
consumo
problemático;
educación afectiva y
sexual.

RESUMEN: Este artículo informa de los resultados del estudio de enfoque mixto sobre el acceso, consumo y consecuencias de la nueva pornografía, entre adolescentes. El fundamento previo se basa en una revisión internacional sobre las investigaciones desarrolladas en los últimos 10 años, constatando la relevancia del consumo de pornografía en la estructuración del imaginario sexual en la adolescencia, sobre la base de los impactos sobre la percepción distorsionada de la sexualidad. la influencia sobre las actitudes y las consecuencias sobre la conducta, en especial de quienes consumen de manera regular. Se realizó con alumnado de secundaria obligatoria y postobligatoria de Baleares (13-18 años), con una muestra estadísticamente representativa (N=3.629), equilibrada por sexo, grupos de edad y áreas territoriales. El método incluye dos encuestas semiestructuradas, al alumnado y a sus familias, basadas en encuestas sociológicas probadas, así como en instrumentos calibrados para evaluar el consumo problemático. También se realizaron grupos de discusión y entrevistas en profundidad con personas expertas de toda España. Los resultados principales son los siguientes: las edades de acceso son inferiores a los 10 años para un 20%, con una normalización del hábito de consumo en torno a los 13 años. Se han igualado prácticamente las edades de acceso por sexo, pero la frecuencia e intensidad de consumo sigue siendo significativamente diferente por sexo. El tipo de pornografía que consumen es básicamente hardcore, es decir, presenta violencia sexual. Las motivaciones del consumo se centran en la respuesta a la curiosidad sexual, la búsqueda de orientación de conducta y el estímulo para la masturbación, todo ello casi en

CONTACTO CON LOS AUTORES

Sandra Sedano Colom: Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología Evolutiva. Edificio Guillem Cifre de Colonya. Universitat de les Illes Balears. Carretera de Valldemossa, km. 7.5. C.P. 07122 Palma sandra.sedano@uib.cat

	ausencia de ofertas de educación afectiva y sexual adecuadas. El nivel de consumo problemático, con impacto sobre el bienestar subjetivo (estados de ansiedad, dependencia conductual del consumo, etc.) afecta a un 16.5% de la muestra, con diferencia significativa por sexo.
KEYWORDS: Sexuality; pornography; sexual imaginary; problematic consumption; emotional and sexual education.	ABSTRACT: This article reports the results of the mixed approach study on access, consumption and consequences of new pornography, amongst the teenagers. The previous foundation is based on an international review of research developed the last 10 years, confirming the relevance of pornography consumption has on the structure of the sexual imaginary of teenagers, based on the impact on the distorted perception of sexuality, the influence on the attitudes and the consequences on behaviour, especially on those who consume regularly. It was carried out with compulsory and post-compulsory secondary school students of the Balearic Islands (13-18 years old), with a statistically representative sample (N=3.629), balanced by sex, age groups and territorial areas. The method includes two semi-structured surveys, the students, and their families, based on proven sociological surveys, as well as calibrated instruments to evaluate the problematic consumption. Discussion groups and in-depth interviews were also carried out with experts from all over Spain. The main results are the following: access ages are less than 10 years for 20%, with a normalization of consumption habits around 13 years. The ages of access by sex have practically been equalized, but the frequency and intensity of consumption continues to be significantly different by sex. The type of pornography they consume is basically hardcore, presenting sexual violence. The motivations for consumption focus on the response to sexual curiosity, the search for behavioural guidance and the stimulus for masturbation, all of this almost in the absence of adequate emotional and sexual education information. The level of problematic consumption, with an impact on subjective well-being (anxiety states, behavioural dependence on consumption, etc.) affects 16.5% of the sample, with a significant difference by sex.
PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade; pornografia; imaginário sexual; consumo problemático; educação afetiva e sexual.	RESUMEN: Este artigo apresenta os resultados de um estudo de métodos mistos sobre o acesso, consumo e consequências da nova pornografia entre adolescentes. O fundamento teórico está baseado em uma revisão bibliográfica internacional das pesquisas desenvolvidas nos últimos 10 anos, onde é constatado a relevância do consumo de pornografia na estruturação do imaginário sexual na adolescência e seus impactos sobre a percepção distorcida da sexualidade. Também é destacado a influência da pornografia sobre as atitudes e as consequências sobre a sua conduta, especialmente daqueles que a consomem de maneira regular. A pesquisa foi realizada com os alunos do ensino fundamental e médio das Ilhas Baleares (13-18 anos), com uma amostra estatisticamente representativa (N=3.629), equilibrada por sexo, grupos de idade e áreas territoriais. O método inclui pesquisas semiestruturadas para os alunos e suas famílias, baseadas nas pesquisas sociológicas aprovadas, assim como instrumentos calibrados para avaliar o consumo problemático. Também foram realizados grupos de discussão e entrevistas em profundidade com especialistas de toda a Espanha. Os resultados principais são os seguintes: as idades de acesso são inferiores aos 10 anos para 20% da amostra, com uma normalização do hábito de consumo situando-se ao redor dos 13 anos. As idades de acesso foram similares para todos os sexos, porém a frequência e intensidade de consumo continua sendo significativamente diferente por sexo. O tipo de pornografia que consomem é basicamente hardcore, ou seja, apresenta violência sexual. As motivações do consumo estão centradas em uma resposta à curiosidade sexual, à busca de uma orientação comportamental e estímulo a masturbação; em sua maioria sem a presença de uma oferta adequada de educação afetiva e sexual. O nível de consumo problemático, com impacto sobre o bem estar subjetivo (situações de ansiedade, dependência habitual de consumo e etc) afeta cerca de 16,5% da amostra, com uma diferença significativa por sexo.

Introducción

La pornografía es la producción y distribución de imágenes sobre actos sexuales, o contenidos sexualmente explícitos, cargada de violencia simbólica, emocional y física contra la mujer, cuya finalidad es provocar la excitación sexual (Griffiths, 2012). La nueva pornografía en línea (NPO) es la pornografía distribuida por empresas capitalistas que posicionan sus ofertas en todo el mundo. Hace veinte años, la pornografía aún se distribuía en papel y filmaciones convencionales. Dicho porno convencional continúa siendo importante,

hay alquiler y compra de estas películas, pero no se puede ni comparar en volumen de negocio con la nueva pornografía en Internet. El primer cambio importante fue el tecnológico: el 4G facilitó la llegada de la NPO, un cambio completado en 2008 y en crecimiento desde entonces. El segundo gran cambio fue cultural: el acceso universal a los móviles inteligentes, con la convergencia tecnológica que eso permite (Internet de consumo, teléfono, WA, etc.) (Kwon *et al.*, 2013).

Desde 2008, la NPO se ha convertido en uno de los temas centrales del debate sobre la socialización de adolescentes y jóvenes, en cuanto a las relaciones interpersonales (Ballester *et al.*,

2020b; Alonso-Ruido *et al.*, 2022). Se sabe que el nivel de consumo no ha dejado de crecer desde la generalización de las tecnologías 4G (Alexandraki *et al.*, 2018b) y también se conocen buena parte de las consecuencias del citado consumo, especialmente cuando supera determinados límites. Finalmente, cada vez se conoce mejor el negocio capitalista que promueve la pornografía, en conexión con el sistema prostitucional.

1. Justificación y objetivos

La pornografía ha sido objeto de debate desde su aparición (Sullivan y McKee, 2015) hace, como mínimo, dos mil años en la Roma imperial. En este contexto, surgen posiciones que van desde la defensa del porno como una modalidad de la libertad de expresión hasta la crítica por su vinculación con la explotación del cuerpo de las mujeres. Todo ello, sin perder de vista que en los últimos años la pornografía se ha modificado sustancialmente: no se puede comparar la pornografía convencional con la nueva pornografía.

La dificultad de acceso a la pornografía convencional, así como el coste de las imágenes y la exposición de quien las adquiere, entre otros factores, han limitado su impacto.

La NPO modifica su distribución superando las limitaciones que las grandes compañías habían observado (por ejemplo, facilitando el acceso sin problemas a adolescentes), pero también modifica los sistemas de producción y las consecuencias que de ello se derivan (Kor *et al.*, 2014). La aparición de los *smartphones* o teléfonos inteligentes ha permitido que este fácil acceso sea también ubicuo, de manera que la obtención de imágenes, vídeos o textos es posible en prácticamente cualquier lugar y momento (Kwon *et al.*, 2013). Se puede hablar de *nueva pornografía* a partir de cinco notas características (Ballester *et al.*, 2018):

- (1) Calidad de imagen. Se basa en filmaciones con mejoras constantes en los niveles de calidad, abandonando la distribución de imágenes en soportes tradicionales (jpg).
- (2) Asequible. La oferta es mayoritariamente gratuita, aunque se vincule a empresas capitalistas de dimensiones variables y se relacione directamente con cuatro mercados en expansión en el mundo de Internet:
 - El de la publicidad.
 - El de las filmaciones pornográficas de alta calidad y de pago (en directo, por encargo, seleccionadas por catálogo, etc.).
 - El de los contactos libres.
 - El de los contactos pagados (prostitución).
- (3) Accesible. Las dimensiones de la oferta son aparentemente ilimitadas, con producción

y distribución continua en prácticamente todo el mundo de centenares de miles de filmaciones, constantemente ampliadas. Las filmaciones no se sustituyen, sino que se acumulan cada vez más.

- (4) Sin límite. Tampoco tienen límite las prácticas sexuales que en ella se pueden observar, desde las más convencionales hasta las prácticas de gran riesgo o que son directamente ilegales.
- (5) Anónima o con intensa interactividad. Se pueden encontrar diversos niveles de interactividad: desde la mínima interacción (visualización de filmaciones), hasta la relación cara a cara a partir del contacto a distancia en un nuevo contexto de acceso a la prostitución, pasando también por modalidades de implicación muy diversa.

A partir de los análisis realizados, se perfilan una serie de rasgos característicos de esta cinematografía que genera buena parte de los efectos más tóxicos que de ella se derivan (Alario, 2021a, 2021b):

- El campo simbólico es el del hombre. La subjetividad de la mirada desde la que se estructura la narración implícita es la del hombre. Además, se trata de la subjetividad machista tradicional que se concreta en una masculinidad tóxica.
- Se presenta como la realización de la fantasía patriarcal: no hay límites para las prácticas sexuales, aunque impliquen violencia abierta.
- Las palabras de la mujer no importan, ya que, diga lo que diga, el deseo del hombre o de los hombres protagonistas se acabará consumando (el significado de la mujer proviene del cuerpo).
- Cualquier mujer puede ser protagonista, idea que comunica la certeza de que todas las mujeres están permanentemente dispuestas a hacer cualquier cosa con cualquier hombre.
- Las características anteriores se estructuran sobre la cosificación y la sumisión de las mujeres, así como la racialización y la humillación frecuente («puta», «zorra», etc. son las palabras con las que más a menudo son identificadas y calificadas las mujeres).
- Importante sexualización de la violencia, cosa que contribuye a normalizar la violencia simbólica, emocional y física como parte del proceso de estimulación y excitación sexual masculino.
- Erotización del cuerpo fragilizado, con una presencia destacada de adolescentes

(Explotación Sexual en la Infancia y Adolescencia, ESIA), mujeres embarazadas, mujeres muy mayores, etc.

- Una característica diferencial respecto a todo el resto de la cinematografía es que en la NPO para representar violencia se ejerce violencia, es decir, si hay una violación múltiple es porque se ha realizado y filmado una violación múltiple. Por este motivo, muchas investigadoras hablan de la pornografía como escuela de violencia, como filmación de la prostitución, etc.

La NPO tiene un impacto desconocido e imprevisible desde el gran desarrollo de Internet en los últimos diez años. Su presencia se ha normalizado para la mayoría de la población occidental, especialmente para la población masculina, cosa que ha favorecido el aumento de la oferta y la demanda (Alonso-Ruido *et al.*, 2022; D'Orlando, 2011). Su uso no ha parado de crecer, y de aquí surte el consumo problemático y la adicción entre una buena parte de los consumidores habituales (Reay *et al.*, 2013). Aunque su potencial adictivo es importante, aún no hay evidencias científicas completamente concluyentes (Prause *et al.*, 2015; Voros, 2009). En todo caso, y al margen de la adicción, no se puede ignorar su impacto sobre los y las adolescentes que consumen y sobre sus relaciones interpersonales. Además, los modelos sociales y culturales que la infancia y la adolescencia asumen acríticamente pueden derivar en situaciones discriminatorias de desigualdad entre hombres y mujeres (Sáenz del Castillo y Aregi, 2023).

Las causas del consumo regular de pornografía por parte de los y las adolescentes son diversas, pero fundamentalmente se deben destacar:

Universalización de la cultura de pantallas en la adolescencia y acceso a Internet a edades reducidas. Creciente hipersexualización de las sociedades avanzadas (en los medios de comunicación, filmaciones, redes sociales, Internet, etc.).

Desarrollo de la industria pornográfica en el ámbito internacional, facilidad de acceso a la pornografía en Internet.

Falta de educación afectiva y sexual que dé respuesta a la curiosidad, genere capacidad crítica y modere el consumo.

La gran mayoría de la pornografía presenta una imagen cosificada y degradada de la mujer (mercancías, objetos de placer), con una violencia creciente que siguen los modelos machistas (sexo en grupo con mujeres sometidas, prácticas de riesgo, violencia...) (Alario, 2021a, 2021b). La llamada

publicidad del patriarcado promueve imágenes de mujeres cuyo papel se reduce a la estimulación sexual y a la satisfacción de las fantasías de los hombres. Estas imágenes tienen un impacto negativo (Baranowski *et al.*, 2019; Cobo, 2011). Todos estos efectos, las variedades de machismo generadas por el porno, la distorsión perceptiva y la formación o deformación de actitudes, son los que hay que intentar afrontar desde la educación (Ballester *et al.*, 2018; Goldstein, 2020). Para tal fin, es imprescindible conocer en profundidad qué está pasando y cuáles son los niveles de acceso, de consumo y de explotación que están funcionando actualmente. También hay que disponer de mecanismos efectivos para incidir de manera consistente.

El presente estudio, según el encargo del Instituto Balear de la Mujer (IBD, por sus siglas en catalán), tiene por objetivo la realización de un diagnóstico sobre procesos de acceso, consumo y consecuencias de la nueva pornografía. Dicho diagnóstico se establece a partir de la recogida de información relevante, fiable y actualizada que proporcione conocimiento de cuáles son las condiciones de acceso y consumo a la pornografía, entre adolescentes (13 a 18 años) y cómo se producen los procesos de transmisión de consecuencias en su vida cotidiana, en forma de cambios de las percepciones, actitudes, hábitos y prácticas. Se trata de un diagnóstico general, por lo que las preguntas de investigación se centran en el planteamiento general del mismo:

- ¿Cómo se produce el acceso inicial, las primeras experiencias, en relación con la pornografía?
- ¿Cuáles son las características básicas del consumo, en relación con las prácticas de adolescentes (13-18)?
- ¿Qué consecuencias se pueden evidenciar del acceso prematuro y de las prácticas de consumo?
- Dado el consenso sobre la relevancia de la Educación Afectiva y Sexual (EAS) en relación con el consumo y consecuencias, ¿cuáles son las características de la EAS y qué nivel de satisfacción de la curiosidad sexual ofrece?

En el presente artículo se presentan los datos más relevantes en relación con dichas cuestiones.

2. Metodología

A partir de la demanda de realización de un análisis que permita un conocimiento, tanto cuantitativo como cualitativo, de formas de acceso, uso y consecuencias de la pornografía en la adolescencia,

se ha estructurado el presente estudio, identificando tres grandes líneas de estudio complementarias: (1) realización de encuestas, estrictamente anónimas, a alumnado de entre 13 y 18 años, así como a madres y padres; (2) realización de grupos de discusión con alumnado de las mismas edades; (3) consulta de personas expertas.

En el presente artículo se presentan los resultados de la encuesta realizada a una muestra representativa de adolescentes: alumnado de secundaria obligatoria y postobligatoria, de los 13 a los 18 años. La encuesta para el alumnado de secundaria se centra en el análisis de los niveles de Educación Afectiva y Sexual, las formas de acceso a la pornografía, tiempo e intensidad de consumo, consumo diferenciado entre ellos y ellas, lugares de consumo, percepciones a partir

del consumo, actitudes, experiencias personales, prácticas de riesgo y otros efectos del consumo, así como la evaluación del consumo problemático a partir de la escala de 10 ítems de Green *et al.*, 2012). Esta encuesta incluye el instrumento de referencia utilizado en la encuesta realizada con una muestra del Estado de 2018 (Ballester *et al.*, 2018 y 2022a) y la evaluación de actitudes y prácticas de riesgo (Ballester, 2020a, 2021), a fin de facilitar la comparación de los resultados. También, incluye la escala para la evaluación del consumo problemático y adictivo (Green *et al.*, 2012).

En cuanto a las características técnicas de la encuesta (ver Tabla 1) se trabaja con un buen nivel de representatividad para el conjunto de las Illes Balears, con una gran cantidad de puntos de muestreo en todo el territorio.

Tabla 1. Características técnicas de la encuesta

Cuestiones básicas	Encuesta a alumnado de entre 13 y 18 años
Ámbito	Illes Balears
Universo	Alumnado 13-18 años de ambos sexos
Periodo de referencia	1 a 17 de octubre de 2022 El periodo de referencia quedó establecido por la autorización de la Conselleria d'Educació del Govern de les IB
Cuestionario	Cuestionario en 5 bloques de contenido y un total de 80 preguntas o ítems de escalas
Validez interna de los cuestionarios	Preparado a partir del cuestionario del estudio en el Estado, ampliado con escalas validadas y consulta de personas expertas
Aplicación de los cuestionarios	Aplicación web (desarrollado en QuestionPro), siempre en presencia de personal educativo en los grupos de clase
Muestra	3.629 encuestas
Unidades de muestreo	37 centros educativos
	32 IES de las 4 islas
	5 centros de otro tipo (CIFP...)
Ponderación por islas	No se ha realizado, considerando muestra única las 3.629 encuestas válidas
Procedimiento de muestreo	Polietápico, estratificado por conglomerados, con selección de las unidades primarias de muestreo (islas, zonas) de forma exhaustiva y de las unidades secundarias (centros educativos) de forma aleatoria, con invitación a los centros seleccionados, y de las unidades últimas (individuos) por cuotas de sexo y edad
Dificultades de muestreo	Ha habido un porcentaje limitado de autoselección por parte de los centros
Reequilibración de la muestra	Al cabo de 15 días de iniciar la aplicación de la encuesta se analizaron las cuotas
Error muestral	El conjunto de la muestra es representativo a escala de las IB con un error real de muestreo de fff 1,66% para un nivel de confianza del 95,5%, y P = Q, en el supuesto de muestreo aleatorio simple

El equipo de investigación manifiesta que no existe conflicto de intereses con relación al estudio del que se informa, nadie tiene vínculos con la industria de la pornografía ni con organismos ejecutivos competentes en relación con el tema objeto de estudio. Además, tras la

consulta al Comité de Ética de la Investigación de la Universitat de les Illes Balears, se han tenido en cuenta y reforzado los siguientes criterios éticos: se han minimizado los posibles riesgos y daños para las personas que han participado, respetando los derechos y la dignidad de las personas, dando la

posibilidad de no participación o de no responder a las cuestiones planteadas, por ejemplo. La participación fue voluntaria y adecuadamente informada; desarrollando la investigación con integridad y transparencia.

Análisis de datos. Se utilizaron SPSS-25 para el tratamiento cuantitativo y NVIVO-12 para el tratamiento cualitativo de las transcripciones de las preguntas abiertas de los cuestionarios. El análisis es descriptivo, incluyendo los análisis de significación estadística de las asociaciones (Chi cuadrado) y de las diferencias (t test), realizando las evaluaciones de las escalas de consumo problemático y de otras escalas de riesgo por consumo, utilizadas en estudios previos (Ballester et al, 2020a, 2021).

Como se puede observar en la Tabla 2, el equilibrio por sexo es excelente en el conjunto de la muestra y en los dos grupos de edad, con variaciones que se explican en función de la configuración de los grupos de clase. Ninguno de los dos grupos de sexo se encuentra por debajo del 40%, que era el umbral establecido previamente. En este estudio el equilibrio por sexo es clave, ya que la bibliografía española e internacional muestra resultados diferenciales significativos por sexo, tal y como se ha indicado en el marco teórico. El consumo de pornografía, en concreto, se debe estudiar con la referencia del sexo de las personas que explican sus comportamientos.

Tabla 2. Consumo de pornografía por edad y sexo

Grupo de edad y sexo		Sexo		Total
		Mujer	Hombre	
De 13 a 15 años	Frecuencia	886	757	1643
	% Grupo de edad	53,9%	46,1%	100,0%
De 16 a 18 años	Frecuencia	954	1032	1986
	% Grupo de edad	48,0%	52,0%	100,0%
Total	Frecuencia	1840	1789	3629
	% Grupo de edad	50,7%	49,3%	100,0%

3. Resultados

La selección de los resultados permite dar respuesta a los objetivos de conocimiento planteados en el presente estudio.

3.1. Punto de partida. Relaciones interpersonales en la adolescencia

Los datos muestran que hay una falta de consistencia relativa a la desigualdad presente en las relaciones interpersonales. La percepción de la desigualdad entre hombres y mujeres es diferente en función del sexo, ya que un 53.2% de las adolescentes y un 79.4% de los adolescentes piensa que las desigualdades entre hombres y mujeres son pequeñas o casi inexistentes.

En términos generales, la juventud de las Illes Balears considera inaceptable la violencia de género, así como la violencia física y la violencia sexual; el rechazo a la violencia de género es un poco superior en las mujeres jóvenes que en los varones de estas edades.

La percepción de la extensión de las situaciones de violencia (maltratos verbales, emocionales o

físicos) es importante. Un 84.5% de la muestra considera que hay situaciones de violencia, un 83.2% de las mujeres entiende que la dirección de la violencia es de los hombres contra las mujeres, por un 67.8% de los hombres que también opinan que esta es la direccionalidad más relevante.

La variedad de situaciones de violencia relevantes incluye muchos tipos, pero la más reconocida hace referencia a las conductas de control, ya que un 86.6% de la muestra conoce a mujeres afectadas por estas conductas. Hay un importante nivel de conciencia de la gravedad y potencial peligrosidad de las conductas de control, aislamiento o abuso sobre las mujeres de cualquier edad.

Aún están muy presentes, en un porcentaje apreciable (15-20% de la muestra), los estereotipos vinculados al agresor o a la víctima. Estos estereotipos tienden a justificar la violencia. Afortunadamente, son rechazados por la gran mayoría de adolescentes de las Illes Balears. El grado de tolerancia de la violencia, en cualquiera de sus formas, es muy bajo. El 75.3% de la muestra la considera totalmente inaceptable. No hay justificaciones de ningún tipo para la violencia,

hay que proponer abordajes para conseguir erradicarla, y la educación afectiva y sexual es una de las mejores estrategias.

3.2. Aproximación al diagnóstico del nivel de educación afectiva y sexual (EAS)

La opinión mayoritaria entre los tres sectores de población consultados: adolescentes, madres y padres y personas expertas coinciden al considerar la EAS como estrategia fundamental para prevenir las situaciones violentas, pero también para construir relaciones igualitarias y en libertad. ¿Cuál es la situación en la adolescencia de las Illes Balears?

La EAS ha llegado a un 68.8% de la muestra, por lo tanto, tiene un nivel de extensión muy importante, pero también se ha podido constatar que el nivel de intensidad es muy reducido. La gran mayoría ha asistido a alguna charla y poco más, ya que se identifican duraciones de entre 1 y 4 horas en un 73.8% de adolescentes que han recibido EAS. Por lo tanto, la intensidad ha sido baja, con un impacto probablemente también limitado.

La formación sobre EAS recibida en los centros educativos es absolutamente mayoritaria, con un 74.5% de la formación. Los centros educativos han servido de canal para impartir formaciones sobre EAS.

De manera muy coherente con los estudios con adolescentes y jóvenes en el Estado, el alumnado que ha participado en EAS no está demasiado satisfecho con lo que han hecho. Un 33.0% considera que la EAS ha respondido a sus dudas, curiosidades o intereses, frente a un 66.9% que no ha quedado plenamente satisfecho.

El alumnado quiere conocer más cosas, tiene nuevas dudas, por lo tanto, se les ha preguntado cómo resuelven dichas dudas. Los procedimientos mayoritarios declarados (>30%) son tres, siendo el más importante las amistades (53.4%), esperable dada la importancia de estas en la adolescencia. A continuación, las madres y los padres, con un 38.2%, son una opción coherente con la importancia de la comunicación familiar de confianza en un tercio de las familias. La tercera opción en importancia es Internet, con un 32.5% de las respuestas.

La comunicación cara a cara es el fundamento de las relaciones interpersonales, sean de calidad o no. En cuanto a la calidad de la comunicación sobre sexualidad, en términos generales, están los niveles de confianza más elevados, que se concentran en las amistades. El 65.5% confían en ellas para hablar de sexualidad, por lo tanto, indirectamente confían en Internet y en la pornografía. En el segundo nivel de confianza se encuentran las madres y los padres (28.5%) y las

parejas (20.5%), estas últimas son amistades más íntimas, de manera que la influencia que ejercen es mucho más importante.

Como una de las claves interpretativas de las relaciones interpersonales y del papel de la pornografía es el sexo, se les ha preguntado por el nivel de conocimiento de los anticonceptivos, la mayoría (77.6%) los conoce, pero el nivel de desconocimiento o de conocimiento inseguro afecta a un porcentaje muy importante de adolescentes (22.4%).

Cuando se ha pedido que aportasen su opinión sobre la oportunidad de tratar el tema de la pornografía, de reflexionar sobre este en las sesiones de EAS, la no respuesta es baja (18.6%), expresando mayoritariamente su acuerdo con el hecho de que sí que se hable de lo que es, del acceso y las implicaciones en la EAS (61.1%). Solo un 3.5% de la muestra se expresa en contra. Hay una diferencia significativa por sexo, ya que opinan positivamente un 58.0% de las mujeres adolescentes y un 64.3% de los hombres adolescentes (un 6.3% de diferencia)

Para mejorar la situación actual, los y las adolescentes participantes en los grupos de discusión proponen: (1) la reestructuración de la educación afectiva y sexual, (2) la regulación de la pornografía y la implicación de la familia en los procesos formativos.

Exponen la necesidad de cambio del contenido de la EAS, centrado en los métodos de prevención de enfermedades de transmisión sexual (ETS), y embarazos no deseados. Sugieren más charlas que se realicen en un espacio seguro, con grupos reducidos, donde se complemente la información de prevención con otro tipo de contenido donde se traten y se resuelvan dudas y sus inquietudes: los diferentes tipos de identidades y orientaciones sexuales, sobre sexualidad, de relaciones afectivas y sexuales, y que sean impartidas por profesionales de la salud y la psicología. Hacen especial incidencia en la temporalización de estas charlas, iniciándose en primaria, alrededor de los ocho años, con el objetivo de establecer unas bases sólidas.

En este contexto, también indican la implicación de las familias como elemento clave para la mejora de la situación actual, haciendo referencia al hecho de que la educación afectiva y sexual debe estar presente en casa, desde pequeños y pequeñas, y complementar así los conocimientos que reciben los centros escolares. Con relación a frenar la exposición y el acceso a la pornografía, reconocen que las familias son primordiales a la hora de supervisar el uso de los dispositivos móviles y las redes sociales.

4. Presencia de la pornografía en Internet y acceso por parte de adolescentes de las Illes Balears

4.1. En relación con el acceso y desarrollo inicial del consumo

Acceso generalizado. El 90,5 %, de entre 13 y 18 años, reconoce que en los últimos años ha mirado pornografía. Esto significa que la presencia de la pornografía es muy mayoritaria en la adolescencia y que ha aumentado. En España la prevalencia del consumo de pornografía en línea en adolescentes y jóvenes el año 2018 (12-18 años) era del 70,7% con un 86,9% en cuanto a los hombres y un 54,8% en cuanto a las mujeres (Ballester *et al.*, 2018, 2022a). El incremento, por lo que hace referencia a Balears, ha sido de casi 15 puntos entre las adolescentes y de 8 puntos entre los adolescentes.

Edad de inicio de la visualización habitual de pornografía. La media de edad de inicio son los 12,7 (DE = 1,53) años para ellas y 12,98 (DE = 1,49) para ellos, es decir, edades muy similares que muestran lo que antes se ha informado: se ha producido un proceso de igualación de las edades de inicio.

La conciencia de este consumo entre adolescentes por parte de madres y padres es bastante correcta, ya que consideran que empiezan a los 14 años o menos. A pesar de ello, el reconocimiento de consumo es muy reducido cuando se trata de los propios hijos, un 13,2%, o de las propias hijas, un 6,9%.

Primeros contactos con pornografía. Hay que destacar que el mínimo de edad, para empezar a ver pornografía, son los 8 años para el conjunto de la muestra y para ellos y ellas. Una edad muy baja, en la que claramente no hay el nivel de maduración necesario para elaborar lo que se ve en las pantallas. La mayoría de los adolescentes, un 93,3%, empiezan antes de los 14 años. Es decir, se ha producido en los últimos años una mayor facilidad de acceso a la pornografía a edades reducidas.

Reducción de la diferencia por sexo. Es especialmente relevante la reducción de la diferencia por sexo: en la adolescencia la gran mayoría sabe qué es la pornografía, han consumido, en intensidades diferentes, como se mostrará más adelante, pero ya ha llegado a generalizarse su acceso: un 91,7% de los hombres adolescentes y un 89,3% de las mujeres adolescentes han mirado pornografía a lo largo de los últimos años.

Motivaciones para el consumo. En primer lugar, hay diferencias significativas entre hombres y mujeres adolescentes en la motivación centrada en la masturbación, declarada por un 59,2% de los adolescentes y solo por un 14,0% de las adolescentes. Las siguientes motivaciones

se centran en el aprendizaje sobre sexo, más relevante también para ellos (59,0%) que para ellas (54,5%); así como la curiosidad, también más importante para ellos (54,2%) que para ellas (44,0%). Estas tres motivaciones son las principales. Queda claro que ellas quieren sobre todo aprender y habría que preguntarse si la razón principal es para poder dar respuesta a las peticiones de ciertas prácticas que ellos piden en las relaciones sexuales.

Qué pornografía miran habitualmente. Un 76,25% de la muestra responde que ve sobre todo pornografía *hardcore* o cruda, mientras que un 19,6% que declara ver pornografía en la que no se muestran actos sexuales explícitos. El análisis por sexo permite identificar diferencias significativas, con un 66,9% de las mujeres adolescentes que ven regularmente pornografía *hardcore* o cruda, frente al 84,7% de los hombres. El visionado de este tipo de pornografía conduce a la normalización de la violencia sexual, considerada como sexo, y a su erotización.

Intensidad del consumo (frecuentación). Un 81,0% de adolescentes dice que solo mira pornografía ocasionalmente o algunas veces a la semana. Solo un 18,2% reconoce un uso frecuente (diario). Además, cabe considerar un reducido grupo (son 29 hombres) que declaran una frecuentación muy alta. Por sexos, sólo un 2,6% de las mujeres hace un consumo diario, frente a un 34,3% de los adolescentes. La mayoría de los adolescentes reconocen la frecuentación ocasional de webs pornográficas.

Intensidad del consumo (horas dedicadas). Se pueden diferenciar tres niveles de consumo: nivel bajo (una o dos horas semanales): un 42,1%; nivel medio (3 o 4 horas semanales): 22,9%; nivel alto (5 o más horas semanales): 31,0%. Se trata de una distribución que hay que analizar diferenciada por sexo: nivel bajo, el más frecuente entre las mujeres adolescentes, con un 77,9% (hombres: 9,0%); nivel medio, mucho más frecuente entre los hombres adolescentes, con un 35,4% (mujeres: 9,4%); nivel alto, el más frecuente entre los hombres adolescentes, con un 51,8% (mujeres: 8,5%). Por lo tanto, las adolescentes dedican mucho menos tiempo al consumo de pornografía que los adolescentes.

Horarios de consumo. Hay que tener presente que un 12,9% de los hombres adolescentes utilizan el horario nocturno y declaran 5 o más horas de consumo semanal, por lo cual, la reducción del tiempo de descanso puede ser significativa para una parte de los adolescentes. El 64,9% de los adolescentes y el 30,2% de las adolescentes utilizan el horario nocturno (34,7% de diferencia). Las diferencias por sexo son especialmente significativas en los horarios de mayor frecuentación.

4.2. Opinión de los y las adolescentes sobre los efectos del consumo

Efectos positivos. Solo un 8.8% de adolescentes dice que no hay efectos positivos. La gran mayoría valora positivamente que la pornografía les sirve para satisfacer la curiosidad (54.5%). Las diferencias por sexo son significativas. Las valoraciones positivas de las mujeres adolescentes son: 1º responder a la curiosidad (48.1%), 2º aprender sobre sexo (26.4%), 3º masturbarse a gusto (16.3%). Las valoraciones positivas de los hombres adolescentes: 1º responder a la curiosidad (60.5%), 2º masturbarse a gusto (54.3%), 3º aprender sobre sexo (52.1%). Vuelve a aparecer la idea de la pornografía como sinónimo de sexo a través de la cual se quieren educar y conocer cuestiones sobre prácticas sexuales que banalizan la sexualidad.

Efectos negativos. El principal efecto negativo reconocido es que afecta a las relaciones con la pareja (24.0%), seguido por el aburrimiento (20.9%), así como la dedicación de demasiado tiempo al consumo (17.3%) y los impactos sobre los estudios (12.8%). El análisis de las respuestas según sexo permite observar un patrón de respuesta claramente diferenciado: ellos reconocen que afecta negativamente a las relaciones con las parejas (39.6%), mientras que ellas solo identifican este efecto negativo en un reducido porcentaje (7.1%). El consumo que hacen ellas es más bajo, mientras que el que hacen ellos se traduce en reclamaciones a las parejas sexuales.

Opinión libre sobre los impactos experimentados sobre la conducta. 384 respuestas afirmativas (11.8% de toda la muestra), detallan las siguientes conductas como las más afectadas:

- Pensar todo el tiempo en el porno: 34.7% entre ellas y 28.0% entre ellos.
- Incremento de la frecuencia de la masturbación: 24.3% entre ellos y 19.9% entre ellas.
- Aprendizaje de que se puede tener sexo sin condón: 20.6% entre ellos y 13.4% entre ellas.
- Aprendizaje de prácticas que «no imaginaba»: 12.6% entre ellas y 12.1% entre ellos. Esta es casi la única conducta en la que no hay diferencias por sexo.

4.3. Sobre los impactos identificados y nivel de consumo problemático en la adolescencia

Conciencia de los impactos sobre conductas clave. Para completar el análisis de los impactos, se han planteado cuestiones concretas en relación con conductas significativas al conjunto de la muestra. Las cinco respuestas más frecuentes son las siguientes:

Reducción del uso de preservativos: 11.1% entre ellas y 10.0% entre ellos.

Presión a realizar prácticas que no quería hacer: 8.9% entre ellas y 2.2% entre ellos (6.7% de diferencia). Las mujeres se han visto más violentadas.

Sexo con personas que no conocen: 6.6% entre ellas y 3.7% entre ellos.

Envío de imágenes pornográficas a amistades: 5.8% entre ellas y 3.9% entre ellos.

Filmaciones sexuales del cuerpo o de prácticas sexuales propias: 3.4% entre ellas y 2.1% entre ellos.

Consumo problemático. A partir de la escala de Green y su equipo (Green *et al.*, 2012), el resultado muestra cuatro niveles diferenciados, pero se puede resumir el nivel de consumo problemático, según sexo, en tres niveles que afectan al 42.1% de la muestra (medio o alto: 25.9% de los hombres, 6.4% de las mujeres). En el resto de la muestra no se observa consumo problemático:

Nivel de CP bajo: 25.6% de toda la muestra. Es más frecuente entre las mujeres adolescentes (mujeres: 31.2% y hombres: 20.3%).

Nivel de CP medio: 9.5% de toda la muestra. Es más frecuente entre los hombres adolescentes (mujeres: 4.4% y hombres: 14.1%).

Nivel de CP alto o muy alto: 7% de toda la muestra. Es más frecuente entre los hombres adolescentes (mujeres: 2.0% y hombres: 11.8%).

Este balance es coherente con los niveles de frecuentación, tiempo dedicado, tipo de pornografía consumida y otras cuestiones.

En cuanto a la opinión de madres y padres, un 66.61% están preocupados (bastante o mucho) por el consumo de pornografía en sus hijos, mientras que el 68.52% lo están por el consumo por parte de sus hijas.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados del presente estudio muestran como las tasas de prevalencia del acceso y la exposición a la pornografía han aumentado. La variación en el nivel de consumo e impacto dependen de diversos factores como los estilos educativos familiares (consumo más problemático en familias con estilos educativos negligentes o prohibicionistas), la edad (más consumo cuando aumenta la autonomía de acceso a Internet), el sexo (mayor intensidad de consumo entre los adolescentes), así como otros factores diversos, entre los que destaca la peor regulación emocional (Ballester *et al.*, 2023).

Aunque la visualización de contenidos pornográficos es una práctica considerada esencialmente como de entretenimiento individual, también es social, en el sentido de generar

relaciones interpersonales, de reconocimiento y de dominación. Socializar en torno al contenido pornográfico, es decir, construir percepciones, actitudes y conductas compartidas, es una parte integral de la experiencia de visualización, aparentemente privada, y los medios digitales han mejorado su eficacia como socializadores activos, como distorsionadores de una sexualidad saludable, mediante la visualización de contenido pornográfico y de otros tipos.

En consonancia con investigaciones previas (Albury, 2014; Ballester *et al.*, 2022a) los resultados muestran como la NPO se está convirtiendo en la fuente de aprendizaje sexual principal, de construcción de identidad sexual, para menores y jóvenes. Por eso, la NPO, de fácil acceso, se está convirtiendo en la fuente de las respuestas para la curiosidad y alteración de la sexualidad saludable en la adolescencia, limitando las relaciones basadas en el vínculo seguro, el consenso de prácticas y el placer compartido, al introducir un modelaje de la conducta adolescente basado en prácticas agresivas (aumento de la violencia simbólica y física), con un trato denigratorio de las mujeres y conductas poco recomendables (reducción del uso de preservativos, por ejemplo).

Internet se ha convertido en el espacio de relación preferido actualmente para establecer relaciones en la adolescencia. Este estudio muestra que las prácticas digitales en la adolescencia están vinculadas a procesos más amplios de socialización, incluyendo tanto la sociabilidad como la diferenciación entre iguales (Ballester *et al.*, 2021).

Es importante tener en cuenta que en la adolescencia la NPO se experimenta de tres maneras principales: acceso, exposición y explotación. Los resultados del estudio muestran diferencias entre sexos, aunque cada vez aumenta más el acceso y el consumo entre las adolescentes, que en nuestra muestra prácticamente iguala el de los varones; de hecho, las personas mayoritariamente explotadas por la pornografía son, sin duda, mujeres.

A partir de este trabajo se ha constatado que el consumo de pornografía tiene una prevalencia en aumento con numerosas consecuencias. A continuación, se exponen algunas propuestas de actuación en relación con las conclusiones extraídas del diagnóstico.

La EAS forma parte de las mejores opciones de actuación disponibles, tal y como han destacado adolescentes, familias y personas expertas. La EAS es una exigencia legal y las instituciones públicas son responsables de garantizarla: es imprescindible consensuar un modelo de intervención basado en el conocimiento científico, con carácter universal

y obligatorio, compartido por profesionales y aceptado por diferentes corrientes políticas y con perspectiva feminista. También debe haber apoyo al profesorado para su formación y asesoramiento para que pueda, desde sus materias o ámbitos, trabajar de manera transversal la EAS, o bien iniciar o profundizar en algún tema que haya surgido en una formación externa o de una situación vivida en el centro. Es necesario establecer relaciones de colaboración entre familia y escuela, sin olvidar los ámbitos clínicos y comunitario. Sabemos que una adecuada colaboración entre familia y centro escolar produce efectos beneficiosos para los alumnos, no solo en relación con el rendimiento escolar, sino también en factores como el comportamiento, la autoestima o la motivación (Egido y Bertrán, 2017). En este sentido, los estándares europeos de educación sexual son un excelente referente, en el marco de una estrategia integral estructurada a partir de la propuesta de las 5 P:

P1. Prevención

La pornografía tiene impactos de primer orden en las relaciones interpersonales. Se conocen estos impactos negativos por investigaciones como esta y otras anteriores, así como por las consultas a servicios especializados. Es necesario desarrollar acciones de sensibilización social (prevención universal y selectiva), pero también acciones de atención para los casos de necesidad ya expresada (adicciones a la pornografía, alteraciones que requieren prevención indicada o tratamiento, dispositivos de escucha para consultas por parte de adolescentes y jóvenes).

Las estrategias de prevención son mejorables. La prevención en gran medida no se basa en el conocimiento sobre las características actuales de la oferta, el consumo y sus efectos, son necesarios diagnósticos detallados para saber qué pasa y cómo cambian todos los factores implicados (producción, distribución, acceso, consumo y efectos interpersonales y sociales del consumo).

Hay que articular los tres niveles de prevención. (1) Prevención universal mediante educación afectiva y sexual (EAS) en los centros educativos y culturales, para toda la población, desde los primeros niveles. Implicar a las madres y a los padres en la EAS y en Programas de Competencia Familiar (PCF). (2) Prevención selectiva para la población en situaciones de mayor riesgo de ser captada para producción de pornografía sexual en la infancia y adolescencia (ESIA), también para aquellas personas en situaciones de mayor riesgo a partir de los niveles de consumo problemático y las consecuencias más negativas. (3) Prevención indicada para aquellas personas con mayor riesgo

de involucrarse en adicciones comportamentales vinculadas a Internet y la pornografía.

En los tres niveles de prevención, es recomendable promover la EAS que acredite sus efectos mediante evidencias, es decir, establecer un sistema de acreditación de programas EAS de calidad.

Seleccionar y crear material didáctico y otros materiales (filmaciones...) que puedan ayudar a mejorar la EAS y generar oportunidades para las cinematografías autonómicas, hacer concursos para financiar la producción de filmaciones que puedan ser utilizadas para la EAS, para responder a la curiosidad, al margen del mercado pornográfico.

P2. Protección

Desarrollar la capacidad de identificar situaciones de ESIA, especialmente vinculadas a la producción de pornografía, mediante el trabajo en red entre servicios educativos, sanitarios, sociales, de juventud e igualdad y otros, para articular un programa de apoyo para víctimas de ESIA, así como para dar apoyo a personas en situación de consumo problemático o conductas adictivas.

P3. Participación

Generar espacios permanentes de consulta y participación, para actualizar la EAS: impacto de la nueva pornografía *online*, la colonización de las redes sociales y los videojuegos. Promover investigación participativa sobre las consecuencias de la pornografía *online* sobre niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Es necesario mejorar el conocimiento sobre lo que está sucediendo, así como las tendencias que se observan actualmente. Las investigaciones deben incluir la consulta de personas expertas, el análisis de la oferta y el consumo y los procesos de escalada de conducta. Por supuesto, también hay que estudiar la evolución de las modalidades de oferta (presencia de pornografía en las redes sociales y en los videojuegos, el aprovechamiento del 5G en la producción y distribución de pornografía, etc.). Pero lo más relevante posiblemente es desarrollar una amplia investigación participativa con adolescentes y jóvenes. Entre muchas otras cosas, hay que saber por qué la educación afectiva y sexual no responde a sus necesidades, inquietudes y dudas.

P4. Persecución

Entendida como persecución del delito vinculado a la producción, distribución, acceso, consumo, así como regulación de las restricciones generales.

Promover controles legales para evitar los aspectos más negativos de la NPO, así como el uso de los dispositivos de control parental más avanzados y con eficacia probada. El segundo estudio de la investigación trata justamente de las cuestiones normativas implicadas. Actualmente, se constata la necesidad de generar legislaciones claras y estrictas que eviten la publicidad estereotipada e hipersexualizada y que, por contra, promuevan la equidad de género, el respeto y la salud sexual. Además, falta rigor en las políticas para censurar el contenido sexual violento, misógino, machista y de abusos a niños, niñas y adolescentes. También para restringir el acceso a las páginas web que distribuyen este tipo de material de forma gratuita y sin controles de acceso efectivos.

P5. Promoción de relaciones igualitarias y una sexualidad saludable

Entendida como aquella que no genera víctimas y daño a las personas que participan en ella. Debido al consenso expresado por adolescentes sobre el fomento de los estereotipos sexistas de la pornografía, hay que erradicar los patrones sexistas provocados por el género y promover actuaciones y conductas totalmente desligadas de dichos estereotipos, además de una comunicación audiovisual que controle y evite las imágenes altamente sexualizadas y denigratorias de las mujeres.

El presente trabajo ha contribuido de manera significativa a evaluar la situación actual del consumo de pornografía entre adolescentes a través del análisis de las formas de acceso a la pornografía, tiempo de consumo, consumo diferenciado entre ellos y ellas, lugares de consumo, percepciones a partir del consumo, actitudes, otros efectos del consumo y consumo problemático. A partir de los datos recopilados y el posterior análisis, se han propuesto una serie de intervenciones a distintos niveles para abordar esta problemática.

Cabe destacar como limitaciones, el difícil acceso a niños y niñas menores de 13 años, por lo que algunas preguntas se han tenido que hacer de forma retrospectiva (ej. "cuándo fue la primera vez que viste pornografía") y algunos resultados se han podido ver afectados por ello.

Como prospectiva, sería interesante aplicar la misma evaluación a otras comunidades autónomas de España, o replicar el estudio a nivel estatal. Otra posible futura línea de investigación sería evaluar también otros aspectos que influyan en el consumo de NPO por parte de adolescentes, como puede ser el vínculo familiar, el estilo educativo parental, las relaciones sociales, etc.

Contribuciones

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1 y 2
Búsqueda documental	Autor 1, 2, 3 y 4
Recogida de datos	Autor 1 y 2
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, 2, 3 y 4
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, 2 y 4

Financiación

Proyecto financiado por el Institut Balear de la Dona (IBD) y el Ministerio de Igualdad.

Declaración de conflicto de intereses

Las personas autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Albury, K. (2014). Porn and sex education, porn as sex education. *Porn Studies*, 1(1-2), 172-181. <https://doi.org/10.1080/23268743.2013.863654>
- Alario, M. (2021a). ¿Por qué tantos hombres se excitan sexualmente ejerciendo violencia? La invisibilización y la erotización de la violencia sexual contra las mujeres en la pornografía. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 6(1), 190-218. <https://doi.org/10.17979/arief.2021.6.1.7164>
- Alario, M. (2021b). *Política sexual de la pornografía. Sexo, desigualdad, violencia*. Ediciones Cátedra.
- Alexandraki, K., Stavropoulos, V., Burleigh, T. L., King, D. L. y Griffiths, M. D. (2018b). Internet pornography viewing preference as a risk factor for adolescent Internet addiction: The moderating role of classroom personality factors. *Journal of behavioral Addictions*, 7(2), 423-432. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.34>
- Alonso-Ruido, P., Sande-Muñiz, M. y Regueiro, B. (2022). ¿Pornografía al alcance de un clic? Una revisión de la literatura reciente sobre adolescentes españoles. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.1.8653>
- Ballester, L. y Orte, C. (2018). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Ediciones Octaedro.
- Ballester, L., Rosón, C., Martínez, F. y Facal, T. (2020a). Consumo de pornografía entre jóvenes universitarios: actitudes y prácticas de riesgo. En L. Ballester, C. Rosón y T. Facal (Coord.), *Pornografía y educación afectivosexual* (pp. 27-80). Octaedro.
- Ballester, L., Rosón, C., Noya, M. y Calderón-Cruz, B. (2020b). Revisión sistemática sobre los efectos de la nueva pornografía online y las intervenciones preventivas de las consecuencias negativas. En L. Ballester, C. Rosón y T. Facal (Coord.), *Pornografía y educación afectivosexual* (pp. 81-116). Octaedro.
- Ballester, L., Rosón, C., Noya, M. y Cabellos, A. (2021). La pornografía como agente de socialización: Desconexión empática en adolescentes y jóvenes. In *Moldear Hombres: Juventud y representación de las masculinidades en la sociedad actual* (pp. 171-189). Icaria.
- Ballester, L., Orte, C. y Rosón, C. (2022a). A survey study on pornography consumption among young Spaniards and its impact on interpersonal relationships. *Net Journal of Social Sciences*, 10(3), <https://doi.org/10.30918/NJSS.103.22.022>
- Ballester, L., Sedano, S., Aznar-Martínez, B., Cabellos, A., Lorente-De-Sanz, J. y Nadal, M. (2022b). Diagnòstic sobre accés, consum i implicacions de la nova pornografia en línia a les Illes Balears. En V. Milano (Ed.), *Estudi sobre pornografia a les Illes Balears: accés i impacte sobre l'adolescència, dret internacional i nacional aplicable i solucions tecnològiques de control i bloqueig* (pp. 27-280). Institut Balear de la Dona.
- Baranowski, A. M., Vogl, R. y Stark, R. (2019). Prevalence and Determinants of Problematic Online Pornography Use in a Sample of German Women. *Journal of Sexual Medicine*, 16(8), 1274-1282. <https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2019.05.010>
- Cobo, R. (2011). *Hacia una nueva política sexual: las mujeres ante la reacción patriarcal*. Editorial Los Libros de la Catara.

- D'Orlando, F. (2011). The Demand for Pornography. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 51-75. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9175-0>
- Egido Gálvez, I. y Bertrán Tarrés, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 97-110. https://doi.org/10. SE7179/PSRI_2017.29.07
- Gil-Juliá, B., Castro-Calvo, J., Martínez Gómez, N., Cervigón-Carrasco, V. y Gil-Llario, M. D. (2019). Reacción emocional ante la exposición involuntaria a cibersexo en adolescentes: factores moduladores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 413-422. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1599>
- Goldstein, A. (2020). Beyond porn literacy: Drawing on young people's pornography narratives to expand sex education pedagogies. *Sex Education*, 20(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1621826>
- Green, B. A., Carnes, S., Carnes, P. J. y Weinman, E. A. (2012). Cybersex addiction patterns in a clinical sample of homosexual, heterosexual, and bisexual men and women. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 19(1-2), 77-98. <https://doi.org/10.1080/10720162.2012.658343>
- Griffiths, M. D. (2012). Internet sex addiction: A review of empirical research. *Addiction Research & Theory*, 20(2), 111-124. <https://doi.org/10.3109/16066359.2011.588351>
- Kor, A., Zilcha-Mano, S., Fogel, Y. A., Mikulincer, M., Reid, R. C. y Potenza, M. N. (2014). Psychometric development of the Problematic Pornography Use Scale. *Addictive Behaviors*, 39, 861-868. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.01.027>
- Kwon, M., Lee, J. Y., Won, W. Y., Park, J. W., Min, J. A., Hahn, C., Gu, X., Choi, J. H., y Kim, D. J. (2013). Development and Validation of a Smartphone Addiction Scale (SAS). *PLoS ONE*, 8(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056936>
- Prause, N., Steele, V. R., Staley, C., Sabatinelli, D. y Hajcak, G. (2015). Modulation of late positive potentials by sexual images in problem users and controls inconsistent with "porn addiction". *Biological Psychology*, 109, 192-199. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2015.06.005>
- Reay, B., Attwood, N. y Gooder, C. (2013). Inventing Sex: The Short History of Sex Addiction. *Sexuality and Culture*, 17(1), 1-19. <https://doi.org/10.1007/s12119-012-9136-3>
- Sáenz del Castillo Velasco, A. y Arregi Orue, J. I. (2023). ¡Las niñas ya no quieren ser princesas! La educación informal, la publicidad de juguetes y la construcción de los géneros en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 153-166. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.42.10
- Sullivan, R. y McKee, A. (2015). *Pornography: Structures, Agency and Performance*. Cambridge Polity Press.
- Voros, F. (2009). The invention of addiction to pornography. *Sexologies*, 18(4), 243-246. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2009.09.007>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Sedano Colom, S., Lorente-De-Sanz, J., Ballester Brage, L. y Aznar-Martínez, B., (2024). Acceso, consumo y consecuencias del consumo de pornografía entre adolescentes: nuevos retos para la educación afectivo-sexual. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 161-175. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.09

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Sandra Sedano Colom. E-mail: sandra.sedano@uib.cat

Judith Lorente-De-Sanz. E-mail: judithld@blanquerna.url.edu

Lluís Ballester Brage. E-mail: lluis.ballester@uib.es

Berta Aznar-Martínez. E-mail: bertaam@blanquerna.url.edu

PERFIL ACADÉMICO

SANDRA SEDANO COLOM

<https://orcid.org/0000-0002-4113-3200>

Licenciada en Psicopedagogía (uoc). Experta Universitaria en Estudios de Género y su aplicación en los ámbitos sociales (UIB). Experta Universitaria en Gestión de programas para la juventud (Universitat de València). Especialista Universitaria en Coeducación (UIB). Corresponsable técnica del Estudio sobre los conocimientos y la percepción sobre la educación y la salud afectiva y sexual y de prevención de las violencias machistas en el municipio de Calvià (2020). Codirectora de la primera parte del Estudio sobre pornografía en las Illes Balears: Diagnóstico sobre acceso, consumo e implicaciones de la nueva pornografía en línea en las Illes Balears.

Miembro del Grupo de Estudios de la Prostitución en las Islas Baleares (GEPiB).

Ha trabajado en centros educativos como orientadora y coordinando e impartiendo talleres sobre Educación afectiva y sexual e Igualdad de Género.

Jefa del servicio de Juventud (2007 a 2014); Técnica de intervención sociolaboral (2014-2016);

Responsable del Servicio de Igualdad (2016- actualidad) de l'Ajuntament de Calvià.

Es profesora asociada del Grado de Educación Social del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación en la Facultad de Educación de la UIB. Coordinadora del Curso especialista universitario en Coeducación (UIB)

JUDITH LORENTE-DE-SANZ

<https://orcid.org/0000-0003-0441-2793>

Graduada en Psicología (2016) y Máster en Psicología General Sanitaria (2018) por la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte (FPCEE) Blanquerna - Universidad Ramon Llull. Máster en Psicoterapia Psicoanalítica por el Instituto Universitario de Salud Mental Fundació Vidal i Barraquer - Universidad Ramon Llull (2021). Actualmente doctoranda y miembro del Grupo de Investigación Pareja y Familia de la Universidad Ramon Llull.

Miembro del equipo del Centro Médico Psicológico de la Fundació Vidal i Barraquer, con experiencia clínica en atención a la infancia, adolescencia y primera adultez.

LLUÍS BALLESTER BRAGE

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-1861-7511>

Dr. en Sociología (UAB) y en Filosofía (UIB).

Investigador Colaborador del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas; profesor titular de universidad de Métodos de Investigación en Educación en la Universidad de las Islas Baleares hasta 2020.

Ha trabajado en programas socioeducativos para jóvenes, justicia juvenil y servicios sociales comunitarios. Ha sido director de la Unidad de Planificación y Estudios del Consell de Mallorca; del Instituto de Ciencias de la Educación de la UIB y de la Agencia de Calidad Universitaria de las Islas Baleares.

Miembro del Grupo de Investigación y Formación en Educación Social (GIFES-UIB), del Grupo de Estudios de la Prostitución en las Islas Baleares (GEPiB) y de la Red Académica de Estudios sobre Prostitución y Pornografía.

Sus publicaciones internacionales y los trabajos de divulgación se pueden encontrar en www.researchgate.net.

BERTA AZNAR MARTÍNEZ

<https://orcid.org/0000-0002-1658-5053>

Diplomada en Magisterio en Educación Primaria y licenciada en Psicología. Doctora en Psicología por la Universidad Ramon Llull.

Profesora agregada en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte Blanquerna (URL) en el Grado Primaria y el Máster en Psicología General Sanitaria.

Profesora en el Instituto Universitario de Salud Mental Vidal y Barraquer (URL) en el Máster de Terapia Familiar.

Ha sido coordinadora y psicoterapeuta de la Unidad de Atención a la Mujer (UNADOM) en el Centro Médico Psicológico Vidal y Barraquer en el período 2014-2018.

Actualmente es investigadora en el Grupo de Investigación de Pareja y Familia y del grupo Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la URL en las líneas de igualdad de género, violencia de género, violencia sexual, coeducación y educación afectivosexual. También es miembro de la Red Académica Internacional de Estudios sobre Prostitución y Pornografía (RAIEPP).

Será co-directora académica del Máster en Violencia Sexual que se pondrá en marcha el curso 2024-25 en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte Blanquerna (URL).

Maltrato infantil y burnout parental. Revisión sistemática

Child maltreatment and parental burnout. Systematic review

Maus-tratos infantis e burnout parental. Revisão sistemática

Carmen VIZOSO-GÓMEZ
Universidad de León

Fecha de recepción: 15.II.2023
Fecha de revisión: 24.IV.2023
Fecha de aceptación: 13.IX.2023

PALABRAS CLAVE: Burnout; maltrato infantil; prevención; educación parental; igualdad de género	RESUMEN: La crianza y la parentalidad pueden causar agotamiento y estrés en los padres y las madres. Si este estrés se prolonga en el tiempo surge el burnout parental, que aparece cuando los recursos parentales son insuficientes para afrontar los factores estresantes vinculados al cuidado y la educación de la descendencia. El estudio del burnout parental es muy importante porque provoca graves consecuencias negativas que afectan a los/as progenitores/as y su familia. Así, el burnout parental puede propiciar la aparición del maltrato infantil, que produce efectos irreversibles en el desarrollo físico, emocional y social de los y las menores. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es analizar la relación que existe entre el burnout parental y el maltrato infantil. Para ello, se realizó una revisión sistemática tomando como referencia el protocolo PRISMA. Las bases de datos empleadas para la búsqueda de información fueron ERIC, WoS y SCOPUS. Tras el proceso de selección, aplicando los criterios de inclusión y exclusión establecidos, se seleccionaron 15 artículos. Los resultados encontrados permiten concluir que el burnout parental está relacionado con la negligencia y la violencia parental. Además, tras el análisis de los artículos se identifican diferentes factores que pueden prevenir la aparición del burnout parental y que deben ser considerados a la hora de planificar las intervenciones de educación parental. Se destaca la necesidad de llevar a cabo iniciativas para la sensibilización social, la formación familiar y la detección precoz del burnout parental para evitar la aparición de las consecuencias indeseadas.
KEYWORDS: Burnout; child maltreatment; prevention; parental education; gender equality	ABSTRACT: Education and parenting can generate exhaustion and stress in mothers and fathers. If this stress continues over time, parental burnout arises, which appears when parental resources are insufficient to cope with the stress factors linked to the care and education of their children. The study of parental burnout is very important because it causes serious negative consequences that affect parents and their families. Thus, parental exhaustion can lead to the emergence of child abuse, which has irreversible effects on the physical, emotional, and social development of minors. Therefore, the objective of this work is to analyze the relationship

CONTACTO CON LOS AUTORES

Carmen Vizoso-Gómez: Facultad de Educación. Campus de Vegazana, s/n. Universidad de León. C.P. 24071, León. E-mail: cvizg@unileon.es

	<p>between parental exhaustion and child abuse. A systematic review was carried out using the PRISMA protocol as a reference. The databases used to search for information were ERIC, WoS and SCOPUS. After the selection process, applying the established inclusion and exclusion criteria, 15 articles were selected. The results found allow to conclude that parental exhaustion is related to neglect and parental violence. Furthermore, after analyzing the articles, different factors were identified that can prevent the occurrence of parental burnout and that should be considered when planning parental education interventions. The need to carry out social awareness initiatives, family training and early detection of parental exhaustion is highlighted to avoid the emergence of undesirable consequences.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Burnout; maus-tratos infantis; prevenção; educação parental; igualdade de gênero</p>	<p>RESUMO: A educação e a paternidade podem causar exaustão e estresse em pais e mães. Se este stress se prolongar ao longo do tempo, surge o esgotamento parental, que aparece quando os recursos parentais são insuficientes para fazer face aos fatores de stress ligados ao cuidado e à educação dos filhos. O estudo do esgotamento parental é muito importante porque provoca graves consequências negativas que afetam os pais e a sua família. Assim, o esgotamento parental pode levar ao aparecimento de abusos infantis, que produzem efeitos irreversíveis no desenvolvimento físico, emocional e social dos menores. Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar a relação que existe entre o esgotamento parental e o abuso infantil. Foi realizada uma revisão sistemática tomando como referência o protocolo PRISMA. As bases de dados utilizadas para busca de informações foram ERIC, WoS e SCOPUS. Após o processo de seleção, aplicando os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, foram selecionados 15 artigos. Os resultados encontrados permitem concluir que o esgotamento parental está relacionado com a negligência e a violência parental. Além disso, após a análise dos artigos, identificam-se diferentes fatores que podem prevenir o aparecimento do esgotamento parental e que devem ser considerados no planeamento de intervenções de educação parental. Destaca-se a necessidade de realizar iniciativas de sensibilização social, formação familiar e deteção precoce do esgotamento parental para evitar o aparecimento de consequências indesejáveis.</p>

1. Introducción

La protección de la infancia y la garantía de su desarrollo integral es una responsabilidad que concierne tanto a las familias como a los Estados porque de ello depende el progreso de las sociedades, tal y como se defiende en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989). Por lo tanto, es indispensable velar por el cuidado y la crianza eficaz de los/as menores promoviendo la parentalidad positiva (Rodrigo *et al.*, 2015). De este modo, en la Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, se determina que las administraciones públicas deben ofrecer a todas las familias “el apoyo necesario para prevenir desde la primera infancia factores de riesgo y fortalecer los factores de protección, así como apoyar la labor educativa y protectora de los progenitores” (p. 68680), ofreciendo programas formativos donde se promueva el ejercicio positivo de las responsabilidades parentales y se rechace el castigo con violencia en el ámbito familiar.

Se asume, pues, que ejercer una parentalidad positiva y eficaz conlleva dedicación, compromiso y resolución por parte de las personas cuidadoras y esto puede causarles agotamiento y estrés. Cuando el estrés provocado por la crianza y la educación de la descendencia se prolonga en el tiempo surge el burnout parental (Mikolajczak *et al.*, 2019; Roskam *et al.*, 2017).

El concepto de burnout parental (BP, en adelante) hace referencia a un agotamiento profundo asociado a la crianza de los hijos y las hijas, junto a un distanciamiento emocional respecto a ellos/as, una pérdida de eficacia y de placer en el rol parental y un contraste entre el yo actual y el anterior (Mikolajczak *et al.*, 2019). Recientemente, se ha descrito el BP como un proceso que comienza con la extenuación emocional y que, poco a poco, va sumando los demás síntomas. La distancia emocional hacia la descendencia es el factor crítico porque determina el mantenimiento del BP y la aparición de las consecuencias más severas (Kalkan *et al.*, 2022).

Existen diversos instrumentos que permiten evaluar el BP. En un primer momento, Roskam *et al.* (2017) diseñaron el *Parental Burnout Inventory* (PBI), donde se describía el BP como el agotamiento emocional relacionado con la crianza, el distanciamiento emocional de los/as hijos/as y la pérdida de eficacia parental. Posteriormente, Roskam *et al.* (2018) propusieron el *Parental Burnout Assessment* (PBA), añadiendo una nueva dimensión para la valoración del BP, que hace alusión al sentimiento de no ser tan buen padre o madre como se solía ser, y sustituyendo la dimensión de pérdida de eficacia por la pérdida de placer en el rol parental. Este instrumento ha sido validado en múltiples países (Roskam *et al.*, 2021, 2022).

Hay que precisar que, aunque las madres suelen asumir mayor responsabilidad que los

padres en la crianza (Roskam *et al.*, 2022), no se utiliza el término “burnout maternal” debido a que los padres también pueden padecer el BP con idéntica sintomatología (Roskam *et al.*, 2018; Roskam y Mikolajczak, 2020). No obstante, los estudios aclaran que las madres presentan mayores niveles de BP que los padres (Manrique-Millones *et al.*, 2022; Roskam y Mikolajczak, 2020; Szczygieł *et al.*, 2020).

El BP aparece cuando los recursos parentales son insuficientes para afrontar los factores estresantes vinculados a la crianza (Brianda *et al.*, 2020; Mikolajczak *et al.*, 2019; Mikolajczak y Roskam, 2018). Se estima que la prevalencia del BP es bastante alta, ya que afecta al 5-8% de las familias (Brianda *et al.*, 2020; de Paula *et al.*, 2022; Roskam *et al.*, 2021). Es más, en circunstancias especialmente complicadas, como por ejemplo la vida durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, el estrés familiar puede verse incrementado y, en consecuencia, potenciar el desarrollo del BP (Griffith, 2022).

Se pueden identificar varios elementos como desencadenantes del BP (Mikolajczak *et al.*, 2021; Roskam *et al.*, 2022). Así, algunos factores sociodemográficos incrementan el riesgo de padecer BP como, por ejemplo, ser joven, tener una familia numerosa compuesta por varios/as hijos/as, tener un nivel socioeconómico bajo o tener que dedicarse exclusivamente a la crianza. Pero, sobre todo, los principales antecedentes del BP son ciertas características psicológicas parentales (como ser perfeccionista, emplear estrategias de afrontamiento al estrés inadecuadas o carecer de competencias emocionales), algunas características de los/as menores (como el neuroticismo o tener necesidades especiales) o algunos factores familiares (como la falta de apoyo de la pareja o la ausencia de rutinas).

Ahora bien, la relevancia del estudio del BP reside en identificar y tratar de abordar las graves consecuencias negativas que provoca, tanto en los padres y las madres como en su descendencia (Mikolajczak y Roskam, 2021). Se ha señalado que las y los progenitores con BP pueden presentar síntomas depresivos, quejas somáticas, alteraciones del sueño, conflictos de pareja, consumo problemático de alcohol, ideas suicidas y deseos de abandonar la familia (Aunola *et al.*, 2021; Blanchard *et al.*, 2021; Manrique-Millones *et al.*, 2022; Mikolajczak *et al.*, 2018; Roskam y Mikolajczak, 2020). Al mismo tiempo, el BP se ha asociado con el maltrato infantil, especialmente con la negligencia en la crianza y con la violencia verbal y física hacia los/as menores (Mikolajczak *et al.*, 2018, 2019, 2020; Ping *et al.*, 2022; Roskam y Mikolajczak, 2020).

El maltrato infantil representa un importante problema para el bienestar social y la salud pública (Roskam *et al.*, 2022). Según la Organización Mundial de la Salud, el maltrato infantil hace referencia al abuso o desatención que afecta a personas menores de 18 años, en conductas como el maltrato físico y afectivo, el abuso sexual, la negligencia o la desatención, que ponen en peligro su salud, su desarrollo, su dignidad o su supervivencia, y se da bajo una relación de confianza, de responsabilidad o de poder (OMS, 2022). Por su parte, la negligencia parental alude a la “falta crónica o reiterada de atención a las necesidades físicas, de seguridad, educativas o psicológicas básicas del niño” (Arruabarrena *et al.*, 2019, p. 443), negando así la protección necesaria y apropiada para la edad y las necesidades de los/as menores.

Teniendo en cuenta que el maltrato infantil produce graves consecuencias irreversibles en el desarrollo físico, emocional y social de quienes lo padecen, se debe implicar a las redes de protección a la infancia y adolescencia para desarrollar intervenciones preventivas y tempranas (Arruabarrena *et al.*, 2019; Císcar *et al.*, 2021).

2. Justificación y objetivos

En definitiva, el maltrato infantil tiene efectos negativos severos en el desarrollo de los/as menores y es necesario estudiar los posibles desencadenantes de esta problemática, como parece ser el BP.

Por lo tanto, el propósito de este trabajo es realizar una revisión sistemática de la literatura científica para recopilar y sintetizar los hallazgos de los estudios que analizan la relación que existe entre el maltrato infantil y el BP.

3. Metodología

3.1. Búsqueda bibliográfica

La metodología adoptada para la realización de esta revisión es cualitativa, mediante la búsqueda sistemática, el análisis y la síntesis de los principales contenidos de las publicaciones científicas seleccionadas (Sánchez-Serrano *et al.*, 2022). En particular, se tomó como referencia el protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (PRISMA, Moher *et al.*, 2009). Las bases de datos empleadas para la búsqueda fueron *Educational Research Information Centre* (ERIC), *Web of Science* (WoS) y SCOPUS, porque incluyen estudios de excelente calidad científica con reconocimiento internacional. Se emplearon los siguientes descriptores: “parental burnout”, “parental burn-out”, “child maltreatment”, “neglect” y “violence”. Al mismo tiempo, se utilizaron

los operadores booleanos “AND” y “OR” para combinar los descriptores.

3.2. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión establecidos en la búsqueda fueron los siguientes: 1) se determinó que los descriptores apareciesen en el título del documento, en el resumen o como palabra clave; 2) los documentos debían ser artículos científicos publicados en revistas; 3) los estudios debían emplear una metodología cualitativa, cuantitativa o mixta con un diseño transversal o longitudinal; 4) los artículos debían estar publicados en inglés o español, y 5) por último se incluyeron los artículos

independientemente del año de publicación, es decir, no se precisó criterio temporal alguno.

Como criterios de exclusión se establecieron los siguientes: 1) se descartaron los documentos que no fuesen artículos científicos, como por ejemplo capítulos de libros o cartas; 2) se excluyeron los artículos publicados en idiomas diferentes al inglés o al español, como el croata o el francés, y 3) se rechazaron los artículos que no evaluaban el BP y el maltrato infantil.

3.3. Proceso de selección de estudios

En la Figura 1 se puede observar el diagrama de flujo con las fases del proceso efectuadas mediante el protocolo PRISMA (Page et al., 2021).

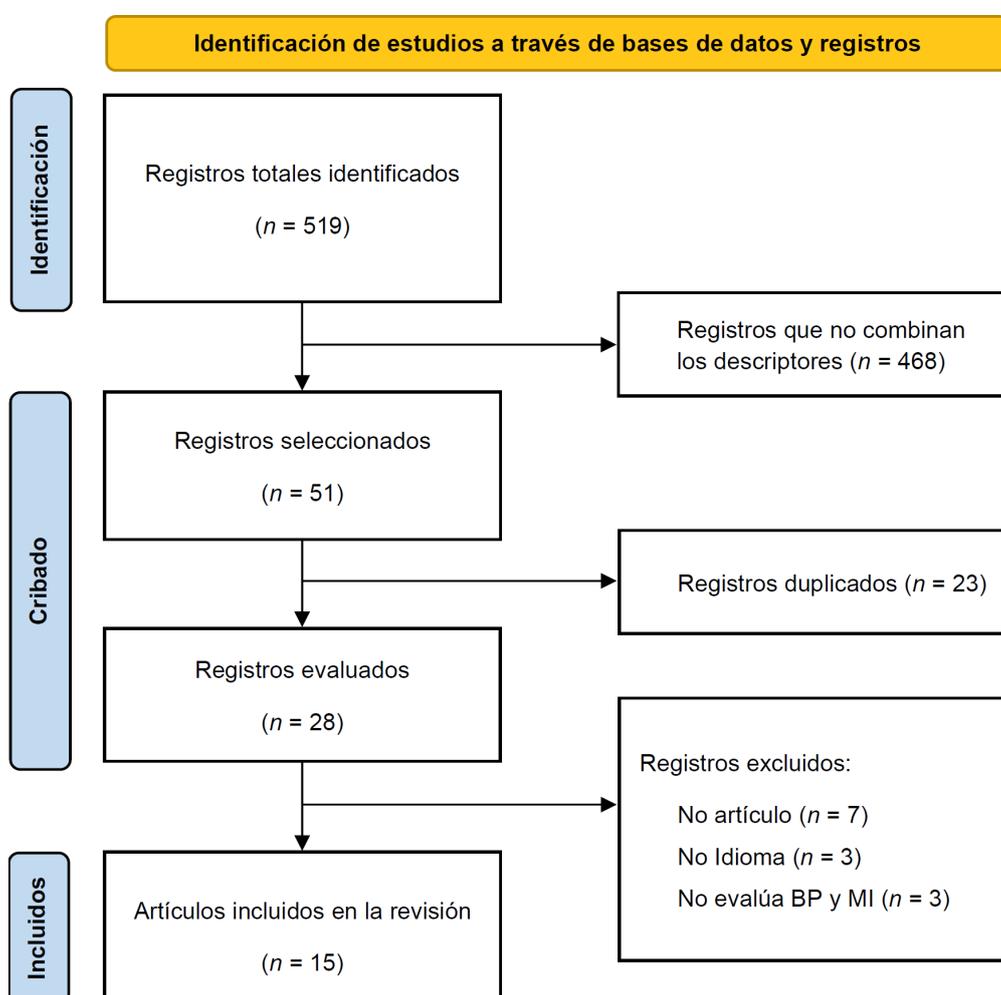


Figura 1. Diagrama de flujo seguido en el proceso de revisión (adaptado de Page et al., 2021)

El proceso de selección de los documentos se realizó en varias etapas. En una primera búsqueda se encontraron 519 registros. Tras determinar que en las búsquedas apareciese la combinación de los descriptores en el título, en el resumen o como palabra clave, se seleccionaron 51 documentos,

de los cuales 23 estaban duplicados. Por tanto, 28 documentos fueron evaluados, pero se excluyeron 7 porque eran capítulos de libros, cartas o revisiones; después se eliminaron 3 porque estaban escritos en idiomas diferentes al inglés o al español y, por último, se excluyeron 3

porque no evaluaban explícitamente el maltrato infantil más el BP. Por lo tanto, la muestra final de la revisión incluye 15 artículos.

La gestión de los documentos se realizó con la aplicación Mendeley. Además, se utilizó el programa Excel para sistematizar la información siguiendo la estrategia SPIDER: *sample, phenomenon of interest, design, evaluation and research type* (Cooke, 2012). De este modo, los artículos se analizaron en función de los siguientes factores: a) muestra: padres y/o madres; b) fenómeno de interés: BP y maltrato infantil; c) diseño: estudio transversal, longitudinal

o experimental; d) evaluación: conclusiones sobre la relación entre el BP y el maltrato infantil; e) tipo de investigación: estudios cualitativos, cuantitativos y/o mixtos.

4. Resultados

En la Tabla 1 se presenta la información de los 15 artículos incluidos en la revisión, indicando la autoría, el país de la persona de correspondencia, la muestra de participantes, el tipo de investigación, el diseño, los instrumentos empleados y los principales resultados.

Tabla 1. Características de las publicaciones incluidas en la revisión			
Autoría ¹	Muestra ²	Diseño / Instrumento	Resultados
Aunola et al. (2021) Finlandia	N = 104 (93.3% ♀)	Cuantitativo transversal BP: PBA MI ³ : PNS y PVS	Los/as participantes que sufren BP, o con riesgo de padecerlo, presentan mayor negligencia y violencia parental que los/as progenitores/as que no sufren BP.
Blanchard et al. (2021) Bélgica	N = 1551 (75.8% ♀)	Cuantitativo transversal BP: PBI MI: PNS y PVS	Los niveles altos en agotamiento, en ineficacia y, sobre todo, en distancia emocional se relacionan con altos niveles de negligencia y violencia parental.
Hansotte et al. (2021) Bélgica	N = 2767 (79.1% ♀)	Cuantitativo transversal BP: PBI MI: PNS y PVS	La combinación de alto nivel de agotamiento con alto nivel de distanciamiento emocional se asocia con los niveles superiores de negligencia y violencia. La violencia física es el tipo de maltrato menos registrado.
Kalkan et al. (2022) Bélgica	N = 3144 (86.7% ♀)	Cuantitativo transversal BP: PBA MI: PNS y PVS	Los niveles altos en BP se relacionan con altos niveles de negligencia física y emocional y de violencia física y verbal. La distancia emocional es el factor crítico que vincula el agotamiento con la negligencia y la violencia.
Liu et al. (2022) China	N = 390 (75.1% ♀)	Cuantitativo longitudinal BP: PBA MI: PNS y PVS	Los niveles altos en BP se relacionan con altos niveles de negligencia y de violencia parental. El entrenamiento en meditación reduce el BP e incrementa la resiliencia.
Manrique-Millones et al. (2022) Perú	N = 1171 (89.2% ♀)	Cuantitativo transversal BP: PBA MI: PNS y PVS	Los niveles altos en BP se relacionan con altos niveles de negligencia y de violencia parental.
Mikolajczak et al. (2018) Bélgica	N = 1551 (75.8% ♀)	Cuantitativo transversal BP: PBI MI: PNS y PVS	Los niveles altos en agotamiento, en ineficacia y en distancia emocional se relacionan con altos niveles de negligencia y violencia parental.
Mikolajczak et al. (2019) Bélgica	NT1 = 2608 (78.8% ♀) NT2 = 908 (80.6% ♀) NT3 = 557 (82.8% ♀)	Cuantitativo longitudinal BP: PBI MI: PNS y PVS	El BP incrementa las conductas negligentes y violentas hacia la descendencia, así como la ideación de escape.
Mikolajczak et al. (2020) Bélgica	NT1 = 822 (59.2% ♀) NT2 = 521 (57.6% ♀) NT3 = 483 (56.2% ♀)	Cuantitativo longitudinal BP: PBI MI: PNS y PVS	Los cambios en el BP se relacionan con cambios en la negligencia parental (aunque no en la violencia parental), y en la ideación de escape y suicida. El burnout laboral es un constructo diferente al BP que no se relaciona con el maltrato infantil.
Roskam et al. (2022) Bélgica	N = 3429 (84.19% ♀)	Cuantitativo transversal BP: PBA MI: PNS y PVS	El desequilibrio entre los factores de riesgo y los recursos para la crianza media la relación entre el bajo estatus socioeconómico familiar y el BP y éste se asocia al maltrato infantil.

Roskam & Mikolajczak (2020) Bélgica	N = 900 (50% ♀)	Cuantitativo transversal BP: PBI MI: PNS y PVS	El BP se relaciona con altos niveles de negligencia y violencia parental tanto en madres como en padres. Los comportamientos negligentes son más comunes en los padres con BP que en las madres con BP.
Stevenson et al. (2022) U.S.A.	N = 244 (87.2% ♀)	Cuantitativo transversal BP: PBI MI: PNS y PVS	La atención directa de pacientes con COVID-19, la exposición a la muerte y la pérdida de ingresos familiares predicen una mayor fatiga por compasión, que a su vez predice un mayor BP y maltrato infantil. El incremento de la satisfacción por compasión reduce el BP y el maltrato infantil.
Swit & Breen (2022) Nueva Zelanda	N = 107 (86.9% ♀)	Cuantitativo transversal BP: PBA MI: PNS y PVS	El maltrato infantil predice el BP durante la pandemia por coronavirus. Los resultados deben interpretarse con cautela porque las escalas de maltrato alcanzaron baja consistencia interna.
Szczygieł et al. (2020) Polonia	N = 2130 (62.3% ♀)	Cuantitativo transversal BP: PBA MI: PNS y PVS	El BP se relaciona con altos niveles de negligencia y violencia parental. Las madres sufren mayores niveles de BP que los padres, pero los padres son más negligentes que las madres.
Zbrodska et al. (2022) Ucrania	N = 1896 (91.5% ♀)	Cuantitativo transversal BP: PBA MI: PNS y PVS	El BP predice la negligencia y violencia parental. Las madres presentan niveles superiores de BP que los padres.
Nota: ¹ Se indica el país de la persona responsable del trabajo (autor/a de correspondencia); ² Se indica el porcentaje de madres participantes porque representan el género mayoritario en casi todos los estudios; ³ El instrumento empleado para evaluar el Maltrato infantil (MI) es la Parental Neglect Scale o PNS y la Parental Violence Scale o PVS (Mikolajczak et al., 2018; 2019; 2020).			

4.1. Características de los estudios

La investigación del burnout parental asociado al maltrato infantil es muy reciente. Así, como se puede observar en la Figura 2, el año en el que aparece el primer estudio sobre esta temática es 2018, siendo 2022 el año en el que se publicaron más artículos.

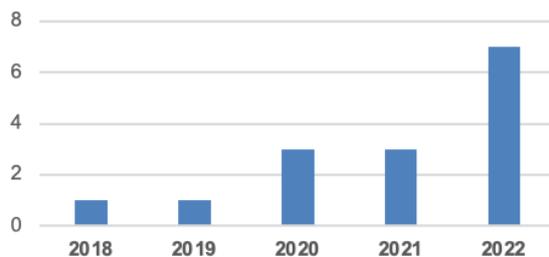


Figura 2. Número de artículos publicados en cada año

En cuanto a la localización, en la mayoría de los trabajos la persona responsable de la correspondencia se ubica en Europa, especialmente en Bélgica. No obstante, también se realizaron estudios en Norteamérica, Sudamérica, Asia y Oceanía.

Respecto a la muestra, la cantidad de participantes osciló entre 107 personas en el estudio de Swit y Breen (2022) y 3429 en el trabajo de Roskam et al. (2022). También cabe señalar que en todos los estudios la muestra estaba compuesta mayoritariamente por madres, exceptuado el trabajo de Roskam y Mikolajczak (2020), que era paritario.

En la mayoría de los estudios el diseño fue cuantitativo transversal. No obstante, en tres de los artículos se presentó un diseño longitudinal (Liu et al., 2022; Mikolajczak et al., 2019, 2020).

Para evaluar el BP se utilizó tanto el *Parental Burnout Inventory* (PBI), elaborado por Roskam et al. (2017), como el *Parental Burnout Assessment* (PBA), propuesto por Roskam et al. (2018). Por otra parte, el maltrato infantil se evaluó en todos los casos mediante la *Parental Neglect Scale* (PNS) junto a la *Parental Violence Scale* (PVS) (Mikolajczak et al., 2018; 2019; 2020).

4.2. Relación entre BP y maltrato infantil

A partir del análisis de los artículos revisados, se puede concluir que el BP predice la negligencia física y emocional, así como la violencia parental física y verbal (Aunola et al., 2021; Blanchard et al., 2021; Kalkan et al., 2022; Liu et al., 2022; Manrique-Millones et al., 2022; Mikolajczak et al., 2018, 2019, 2020; Roskam et al., 2022; Stevenson et al., 2022; Szczygieł et al., 2020; Zbrodska et al., 2022). Es más, Aunola y colaboradores (2021) diseñaron un estudio donde clasificaron a las personas participantes en varias categorías en función del nivel de BP que presentaban y encontraron que no sólo los/as progenitores/as con BP sino también quienes estaban en riesgo de padecerlo mostraban mayor negligencia y violencia parental que los/as progenitores/as que no sufrían BP. Asimismo, es importante señalar que, aunque las

madres presentan mayores niveles de BP que los padres, los comportamientos negligentes se observaron con más frecuencia en los padres con BP que en las madres con BP (Roskam y Mikolajczak, 2020; Szczygiel *et al.*, 2020).

Por otra parte, Hansotte y colaboradores (2021) identificaron cinco perfiles de progenitores/as: sin BP, ineficientes, en riesgo de BP, emocionalmente agotados/as y distantes, y con BP. Estos autores descubrieron que cada perfil se asociaba con niveles y formas diferentes de violencia y negligencia. Concretamente, los perfiles de BP con altos niveles de agotamiento junto a altos niveles de distanciamiento emocional mostraron niveles mucho mayores de negligencia y violencia. De manera semejante, en otros estudios se ha propuesto que la distancia emocional parece ser el componente más relevante del BP para que se desencadenen las conductas negligentes y violentas hacia la descendencia (Blanchard *et al.*, 2021; Kalkan *et al.*, 2022). Teniendo en cuenta que la extenuación emocional es el síntoma inicial del BP, que precede al distanciamiento, pero que no se asocia directamente con la violencia o la negligencia (Hansotte *et al.*, 2021), es necesario realizar un diagnóstico precoz del BP ante las primeras manifestaciones de agotamiento para prevenir la aparición del maltrato infantil (Roskam y Mikolajczak, 2021).

Asimismo, se puede concluir que el BP se asocia en menor medida con la violencia física (p. ej., abofetear o sacudir) que con los otros tipos de maltrato: la violencia verbal (p. ej., hacer burlas), la negligencia emocional (p. ej., ignorar los sentimientos de los/as hijos/as cuando están tristes), o con la negligencia física (p. ej., no llevarlos/as al médico cuando lo necesitan) (Hansotte *et al.*, 2021).

Con el propósito de explicar el proceso que origina el BP y lleva al maltrato, Roskam y colaboradores (2022) han formulado un modelo donde se plantea que el bajo nivel socioeconómico aumenta el desajuste entre los factores de riesgo y los recursos para la crianza, lo que agrava el BP y, por lo tanto, incrementa la probabilidad de aparición de conductas violentas o negligentes.

Por último, conviene destacar que existe un único trabajo donde se defiende que la violencia parental es un predictor (y no una consecuencia) del BP. En concreto, Swit y Breen (2022) proponen que el estrés parental, especialmente agravado por la pandemia por COVID19, incrementa la probabilidad de ejercer violencia parental y ésta acaba generando BP. Dado el carácter excepcional de este resultado, sería interesante tratar de replicarlo en futuros estudios. No obstante, las autoras advierten que los resultados de su estudio deben ser interpretados con cautela porque las

escalas de maltrato presentaron una consistencia interna baja.

4.3. Otros resultados relevantes

La revisión de los estudios que relacionan el BP con el maltrato infantil también ha revelado otros factores que se pueden asociar a este estrés crónico de los/as progenitores/as. Por ejemplo, se evidencia que las personas con BP presentan síntomas depresivos, pensamientos suicidas, abuso de sustancias y adicciones, alteraciones del sueño, baja autoestima y perfeccionismo desadaptativo en mayor medida que las personas sin BP (Aunola *et al.*, 2021; Mikolajczak *et al.*, 2018, 2019, 2020; Stevenson *et al.*, 2022; Zbrodska *et al.*, 2022).

Además, el BP afecta a la convivencia familiar, ya que se relaciona con la aparición de conflictos maritales, el distanciamiento en la pareja e, incluso, con la idea de abandonar a la familia (Blanchard *et al.*, 2021; Mikolajczak *et al.*, 2018, 2019; Stevenson *et al.*, 2022). No obstante, cabe señalar que Blanchard *et al.* (2021) puntualizaron que los problemas maritales no se deben directamente al BP, sino al maltrato infantil derivado del BP.

Sorprendentemente, existe una consecuencia positiva del BP. Así se ha revelado que el BP se relaciona con un incremento de la satisfacción laboral y esto puede deberse a que los/as progenitores/as exhaustos/as invierten cada vez más dedicación a su trabajo porque lo perciben como un refugio seguro y una fuente alternativa de felicidad (Mikolajczak *et al.*, 2020).

Por otra parte, de los artículos seleccionados en esta revisión también se desprende información sobre ciertos factores protectores frente al BP y al maltrato infantil. En este sentido, respecto a los factores protectores frente al BP, se puede destacar la competencia emocional de los/as progenitores/as, la resiliencia, la coparentalidad y el apoyo social percibido (Swit y Breen, 2022; Szczygiel *et al.*, 2020; Zbrodska *et al.*, 2022). También, se ha señalado que la madurez o independencia alcanzada por los/as menores reduce los niveles de BP en sus responsables (Swit y Breen, 2022). En relación con los factores protectores frente al maltrato infantil, Stevenson y colaboradores (2022) descubrieron que a medida que aumenta la satisfacción por compasión (que refleja la satisfacción derivada del trabajo de ayudar a los demás), disminuye el abuso infantil, la negligencia, el conflicto marital y el abuso de sustancias. Así que, con este estudio se documenta también la aportación alternativa que ofrece el trabajo para evadirse de los problemas familiares.

Por último, esta revisión permite identificar posibles estrategias de intervención frente al BP y al maltrato infantil. En primer lugar, cabe señalar

el estudio realizado por Liu *et al.* (2022), donde evaluaron los efectos de dos tipos de intervención para incrementar la resiliencia y reducir el BP: una fundamentada en la meditación (incluyendo el control de la respiración y la atención plena) y otra basada en el ejercicio físico aeróbico (p. ej., correr o nadar). Los resultados indicaron que la intervención basada en la meditación fue eficaz, mientras que el ejercicio físico no tuvo efectos en la resiliencia ni en el BP. Además, descubrieron que la resiliencia tiene un papel mediador entre la meditación y el BP. Así que concluyeron que la meditación y, sobre todo, la resiliencia son estrategias de intervención eficaces frente al BP y, por lo tanto, pueden paliar sus posibles consecuencias. En cualquier caso, Roskam y colaboradores (2022) subrayan que el objetivo de toda intervención debe ser identificar los factores estresantes y los recursos de cada familia y tratar de alcanzar un equilibrio; es decir, aumentar los recursos para poder afrontar los estresores. Al mismo tiempo, recuerdan que se debe facilitar la ayuda a las familias de bajo nivel socioeconómico como medida de justicia social.

Hay que mencionar también que, tal y como se ha comentado previamente, el agotamiento emocional es el primer signo del BP, mientras que el distanciamiento hacia los/as hijos/as aparece posteriormente desencadenando las conductas negligentes y violentas. En este sentido, se defiende que se debe actuar de forma precoz, diagnosticando y abordando el BP antes de que el agotamiento lleve al distanciamiento emocional (Hansotte *et al.*, 2021; Roskam y Mikolajczak, 2021). Por su parte, Blanchard *et al.* (2021) proponen que las intervenciones que tengan como objetivo prevenir o reducir la negligencia y la violencia hacia los/as menores deben centrarse en combatir la distancia emocional de los/as progenitores/as.

Mikolajczak y colaboradores (2019) defienden la realización de campañas de información y sensibilización social sobre el BP para que los/as progenitores/as afectados puedan identificar su problema, solicitar ayuda y recibirla al detectar los primeros síntomas, y, de este modo, reducir el riesgo de aparición de las consecuencias perjudiciales para ellos/as y para su descendencia.

Por último, Roskam y Mikolajczak (2020) apuntan que sería recomendable revisar los roles de género relativos a la crianza y a la identidad parental, porque entienden que el BP, sus antecedentes y sus consecuencias están determinados por las diferencias en las responsabilidades asignadas a cada género. De este modo, abogan por la promoción de políticas que fomenten la igualdad entre mujeres y hombres, especialmente en cuanto a las responsabilidades de crianza.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de esta revisión consistió en estudiar la relación entre el BP y el maltrato infantil. Cabe destacar que, pese a que la investigación científica del BP comenzó hace muy pocos años, se ha podido considerar un total de 15 artículos científicos realizados en diferentes países.

En primer lugar, los resultados de la revisión permiten concluir que el BP tiene consecuencias negativas muy graves para los/as progenitores/as y para su descendencia. Así, se puede afirmar que el BP predice la aparición del maltrato infantil a través de conductas negligentes y violentas (Aunola *et al.*, 2021; Blanchard *et al.*, 2021; Hansotte *et al.*, 2021; Kalkan *et al.*, 2022; Manrique-Millones *et al.*, 2022; Mikolajczak *et al.*, 2018, 2019, 2020; Roskam *et al.*, 2022; Stevenson *et al.*, 2022; Szczygieł *et al.*, 2020; Zbrodska *et al.*, 2022). Entre las conductas registradas destaca la negligencia física y emocional, la violencia verbal y, en menor medida, la violencia física (Hansotte *et al.*, 2021).

También, se ha encontrado que las madres están más involucradas que los padres en la crianza de sus descendientes, que participan más en las investigaciones y que presentan mayores niveles de BP (Aunola *et al.*, 2021; Blanchard *et al.*, 2021; Kalkan *et al.*, 2022; Liu *et al.*, 2022; Manrique-Millones *et al.*, 2022; Mikolajczak *et al.*, 2018, 2019, 2020; Roskam *et al.*, 2022; Stevenson *et al.*, 2022; Szczygieł *et al.*, 2020; Zbrodska *et al.*, 2022). Estos resultados concuerdan con los expuestos en estudios previos donde se describe las diferencias de género en la responsabilidad parental en general y en el BP en concreto (Hildingsson y Thomas, 2014; McDaniel *et al.*, 2018; Pedersen, 2012; Sarrionandia y Aliri, 2021).

El factor determinante para la aparición de la negligencia y la violencia es la distancia emocional que surge tras alcanzar la extenuación emocional (Blanchard *et al.*, 2021; Kalkan *et al.*, 2022). Este resultado confirma la necesidad de llevar a cabo intervenciones para la sensibilización, la formación y la detección precoz del BP porque, si los/as progenitores/as son capaces de identificar los primeros síntomas y se actúa con celeridad, se puede evitar la aparición de las consecuencias indeseadas.

Dado que la negligencia se registra con más frecuencia en los padres con BP que en las madres (Roskam y Mikolajczak, 2020; Szczygieł *et al.*, 2020), los programas de prevención e intervención deben incluir actuaciones específicas para abordar estas diferencias de género, fomentando la coparentalidad en las familias y la adquisición de habilidades de crianza en los padres. También es importante fomentar la posibilidad de conciliar la

vida familiar y laboral tanto en los hombres como en las mujeres, ya que se ha demostrado que el trabajo puede representar un recurso frente al BP (Mikolajczak *et al.*, 2020; Stevenson *et al.*, 2022), porque implica una labor complementaria en un ámbito alternativo al familiar que aporta satisfacción y contribuye al desarrollo personal.

Además del maltrato infantil, el BP tiene consecuencias que afectan a los/as progenitores/as y al funcionamiento familiar, provocando la aparición de síntomas depresivos, pensamientos suicidas, adicciones, conflictos de pareja, etc. (Aunola *et al.*, 2021; Blanchard *et al.*, 2021; Mikolajczak *et al.*, 2018, 2019, 2020; Stevenson *et al.*, 2022; Zbrodska *et al.*, 2022). Por consiguiente, se verifica que el BP representa un grave problema que afecta al bienestar familiar y social y justifica la urgencia de prevenir su desarrollo.

El análisis de los artículos revisados aporta también resultados que pueden ayudar a diseñar intervenciones eficaces frente al BP y al maltrato infantil, destacando la relevancia de la competencia emocional y la resiliencia de los/as progenitores/as, así como de la coparentalidad y el apoyo social (Swit y Breen, 2022; Szczygieł *et al.*, 2020; Zbrodska *et al.*, 2022). Teniendo en cuenta que el BP comienza a manifestarse a través del agotamiento emocional, parece indispensable incluir la enseñanza de habilidades emocionales en las intervenciones preventivas de educación parental. Estudios previos han señalado la necesidad y la eficacia de considerar las competencias emocionales en los programas de orientación familiar (Bayot *et al.*, 2021; Lin *et al.*, 2021; Martínez-González *et al.*, 2021). En este sentido, Brianda *et al.* (2020) señalan que las intervenciones socioeducativas grupales para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales son adecuadas para paliar el BP. También señalan la eficacia de las intervenciones donde se acompaña al grupo de progenitores/as y se les invita a compartir sus experiencias, con un enfoque dialógico. Tomando como referencia a Arruabarrena y colaboradores (2019), las personas más capacitadas para llevar a cabo las

intervenciones de educación familiar en casos relacionados con el maltrato infantil son aquellas que tienen un título académico en servicios humanos (por ejemplo, educación social, trabajo social o psicología).

Por último, hay que subrayar que es imprescindible motivar la participación parental en los programas de intervención familiar para incrementar su eficacia (Negreiros *et al.*, 2019). Para ello, se puede optar por desarrollar iniciativas de educación virtual (Kimber *et al.*, 2021) sin necesidad de acudir de forma presencial, facilitando la asistencia.

Así, tal y como se recoge en la Ley Orgánica 8/2021, se deben llevar a cabo actuaciones de formación en parentalidad positiva para promocionar el buen trato de los/as menores en el ámbito familiar, y se deben impulsar las medidas que fomenten la corresponsabilidad parental y la conciliación familiar y laboral.

En definitiva, el presente trabajo permite esclarecer la relación que existe entre el BP y el maltrato infantil a partir de la literatura científica analizada. No obstante, es necesario apuntar que esta revisión presenta algunas limitaciones. Así, el número de artículos seleccionados bajo los criterios de inclusión y exclusión establecidos es pequeño, principalmente debido a la novedad en el estudio del BP. Por lo tanto, se deberían realizar revisiones similares en un futuro para comprobar si los resultados se ratifican. También hay que considerar que los motores de búsqueda empleados fueron sólo tres (ERIC, SCOPUS y WOS), lo que pudo limitar el número de documentos encontrados.

Para concluir, es necesario señalar la importancia de ampliar la investigación sobre el BP, especialmente para tratar de detectar sus posibles desencadenantes. También es necesario analizar posibles factores que medien la relación entre el BP y el maltrato infantil. Y, además, las líneas futuras de investigación deberían centrarse en el estudio sobre los aspectos que determinan la eficacia de las intervenciones socioeducativas para prevenir la aparición de este problema.

Contribuciones

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1
Búsqueda documental	Autor 1
Recogida de datos	Autor 1
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

La autora declara que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Aunola, K., Sorkkila, M., Tolvanen, A., Tassoul, A., Mikolajczak, M. y Roskam, I. (2021). Development and validation of the brief parental burnout scale (BPBs). *Psychological Assessment*, 33(11), 1125-1137. <https://doi.org/10.1037/pas0001064>
- Arruabarrena, I., De Paul, J. y Cañas, M. (2019). Implementation of an early preventive intervention programme for child neglect: Safecare. *Psicothema*, 31(4), 443-449. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.190>
- Bayot, M., Roskam, I., Gallée, L. y Mikolajczak, M. (2021). When emotional intelligence backfires: Interactions between intra- and interpersonal emotional competencies in the case of parental burnout. *Journal of Individual Differences*, 42(1), 1-8. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000324>
- Blanchard, M. A., Roskam, I., Mikolajczak, M. y Heeren, A. (2021). A network approach to parental burnout. *Child Abuse and Neglect*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104826>
- Brianda, M. E., Roskam, I., Gross, J. J., Franssen, A., Kapala, F., Gérard, F. y Mikolajczak, M. (2020). Treating parental burnout: Impact of two treatment modalities on burnout symptoms, emotions, hair cortisol, and parental neglect and violence. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 89, 330-332. <https://doi.org/10.1159/000506354>
- Císcar, E., Martínez, C. y Pérez, A. (2021). Aproximación al estudio de la negligencia parental y sus efectos en la infancia y adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 153-166. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.39.10
- Cooke, A., Smith, D. y Booth, A. (2012). Beyond PICO: The SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative Health Research*, 22(10), 1435-1443. <https://doi.org/10.1177/1049732312452938>
- de Paula, A. J., Condeles, P. C., Moreno, A. L., Guimarães, M. B., Monti, L. M. y Torreglosa, M. (2022). Parental burnout: A scoping review. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 75(3), e20210203. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0203>
- Griffith, A. K. (2022). Parental burnout and child maltreatment during the COVID-19 pandemic. *Journal of Family Violence*, 37(5), 725-731. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00172-2>
- Hansotte, L., Nguyen, N., Roskam, I., Stinglhamber, F. y Mikolajczak, M. (2021). Are all burned out parents neglectful and violent? A latent profile analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 30(1), 158-168. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01850-x>
- Hildingsson, I. y Thomas, J. (2012). Parental stress in mothers and fathers one year after birth. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 32(1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/02646838.2013.840882>
- Kalkan, R. B., Blanchard, M. A., Mikolajczak, M., Roskam, I. y Heeren, A. (2022). Emotional exhaustion and feeling fed up as the driving forces of parental burnout and its consequences on children: Insights from a network approach. *Current Psychology*, 42, 22278-22289. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03311-8>
- Kimber, M., McTavish, J. R., Vanstone, M., Stewart, D. E. y MacMillan, H. L. (2021). Child maltreatment online education for healthcare and social service providers: Implications for the COVID-19 context and beyond. *Child Abuse and Neglect*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104743>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, 68657-68730. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>

- Lin, G. X., Roskam, R. y Mikolajczak, M. (2021). Disentangling the effects of intrapersonal and interpersonal emotional competence on parental burnout. *Current Psychology*, 42, 8718–8721. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02254-w>
- Liu, Y., Chee, J. H. y Wang, Y. (2022). Parental burnout and resilience intervention among chinese parents during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1034520>
- Manrique-Millones, D., Vasin, G.M., Dominguez-Lara, S., Millones-Rivalles, R., Ricci, R.T., Abregu, M., Escobar, M.J., Oyarce, D., Pérez-Díaz, P., Santelices, M.P., Pineda-Marín, C., Tapia, J., Artavia, M., Valdés, M., Miranda, M.I., Sánchez, R., Morgades-Bamba, C.I., Peña-Sarrionandia, A., Salinas-Quiroz, F., ... Roskam, I. (2022). Parental burnout assessment (PBA) in different Hispanic countries: An exploratory structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.827014>
- Martínez-González, R. A., Iglesias-García, M. T. y Pérez-Herrero, M. H. (2021). Validación de la escala de competencias parentales emocionales y sociales para madres (ECPES-M). *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 37, 69–82. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.04
- McDaniel, B. T., Teti, D. M. y Feinberg, M. E. (2018). Predicting coparenting quality in daily life in mothers and fathers. *Journal of Family Psychology*, 32(7), 904–914. <https://doi.org/10.1037/fam0000443>
- Mikolajczak, M., Brianda, M. E., Avalosse, H. y Roskam, I. (2018). Consequences of parental burnout: Its specific effect on child neglect and violence. *Child Abuse and Neglect*, 80, 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.025>
- Mikolajczak, M., Gross, J. J. y Roskam, I. (2019). Parental burnout: What is it, and why does it matter? *Clinical Psychological Science*, 7(6), 1319–1329. <https://doi.org/10.1177/2167702619858430>
- Mikolajczak, M., Gross, J. J. y Roskam, I. (2021). Beyond job burnout: Parental burnout! *Trends in Cognitive Sciences*, 25, 333–336. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.01.012>
- Mikolajczak, M., Gross, J. J., Stinglhamber, F., Lindahl Norberg, A. y Roskam, I. (2020). Is parental burnout distinct from job burnout and depressive symptoms? *Clinical Psychological Science*, 8(4), 673–689. <https://doi.org/10.1177/2167702620917447>
- Mikolajczak, M. y Roskam, I. (2018). A theoretical and clinical framework for parental burnout: The balance between risks and resources (BR-). *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00886>
- Mikolajczak, M. y Roskam, I. (2021). Consequences of parental burnout on the parent and the children. [Conséquences du burn-out parental sur le parent et les enfants] *Soins Pédiatrie/Puericulture*, 42(323), 25–27. <https://doi.org/10.1016/j.spp.2021.09.006>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. y The PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Negreiros, J., Ballester, L., Valero, M., Carmo, R. y Da Gama, J. (2019). A Systematic review of participation in prevention family programs. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 63–75. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.05
- OMS (2022). *Maltrato infantil*. Nota descriptiva del 19 de septiembre de 2022. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- Page, M. J., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S. y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pedersen, D. E. (2012). The good mother, the good father, and the good parent: Gendered definitions of parenting. *Journal of Feminist Family Therapy*, 24(3), 230–246. <http://dx.doi.org/10.1080/08952833.2012.648141>
- Ping, Y., Wang, W., Li, Y. y Li, Y. (2022). Fathers' parenting stress, parenting styles and children's problem behavior: The mediating role of parental burnout. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03667-x>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S. y Rodríguez-Ruiz, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.
- Roskam, I., Aguiar, J., Akgun, E., Arian, G., Artavia, M., Avalosse, H., Aunola, K., Bader, M., Bahati, C., Barham, E. J., Besson, E., Beyers, W., Boujut, E., Brianda, M. E., Brytek-Matera, A., Carboneau, N., César, F., Chen, B. B., Dorard, G., ... Mikolajczak, M. (2021). Parental burnout around the globe: A 42-country study. *Affective Science*, 2(1), 58–79. <https://doi.org/10.1007/s42761-020-00028-4>
- Roskam, I., Gallée, L., Aguiar, J., Akgun, E., Arena, A., Arian, G., Aunola, K., Bader, M., Barham, E. J., Besson, E., Beyers, W., Boujut, E., Brianda, M. E., Brytek-Matera, A., Carboneau, N., César, F., Chen, B. B., Dorard, G., dos Santos Elias, L.C., ... Mikolajczak, M. (2022). Gender equality and maternal burnout: A 40-country study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 53(2), 157–178. <https://doi.org/10.1177/00220221211072813>
- Roskam, I., Brianda, M. E. y Mikolajczak, M. (2018). A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA). *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758>
- Roskam, I. y Mikolajczak, M. (2020). Gender differences in the nature, antecedents and consequences of parental burnout. *Sex Roles*, 83(7-8), 485–498. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01121-5>

- Roskam, I. y Mikolajczak, M. (2021). The slippery slope of parental exhaustion: A process model of parental burnout. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101354>
- Roskam, I., Raes, M. E. y Mikolajczak, M. (2017). Exhausted parents: development and preliminary validation of parental burnout inventory. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00163>
- Roskam, I., Vancorenland, S., Avalosse, H. y Mikolajczak, M. (2022). The missing link between poverty and child maltreatment: Parental burnout. *Child Abuse and Neglect*, 134. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105908>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I. y Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Sarrionandia, A. y Aliri, J. (2021). Initial validation of the Basque version of the parental burnout assessment (B-PBA). *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(3), 348-354. <https://doi.org/10.1111/sjop.12707>
- Stevenson, M. C., Schaefer, C. T. y Ravipati, V. M. (2022). COVID-19 patient care predicts nurses' parental burnout and child abuse: Mediating effects of compassion fatigue. *Child Abuse and Neglect*, 130. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105458>
- Swit, C. S. y Breen, R. (2022). Parenting during a pandemic: Predictors of parental Burnout. *Journal of Family Issues*. <https://doi.org/10.1177/0192513X211064858>
- Szczygieł, D., Sekulowicz, M., Kwiatkowski, P., Roskam, I. y Mikolajczak, M. (2020). Validation of the polish version of the parental burnout assessment (PBA). *New Directions for Child and Adolescent Development*, 174, 137-158. <https://doi.org/10.1002/cad.20385>
- UNICEF (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/text-to-convencion>
- Zbrodska, I., Roskam, I., Dolynska, L. y Mikolajczak, M. (2022). Validation of the Ukrainian version of the parental burnout assessment. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1059937>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Vizoso-Gómez, C. (2024). Maltrato infantil y burnout parental. Revisión sistemática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 177-189. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.10

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Carmen Vizoso-Gómez. DIRECCIÓN: Facultad de Educación. Campus de Vegazana, s/n. Universidad de León. C.P. 24071, León. E-mail: cvizg@unileon.es

PERFIL ACADÉMICO

CARMEN VIZOSO-GÓMEZ

<https://orcid.org/0000-0003-2549-8506>

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación de la Universidad de León. Miembro del grupo de Investigación "Investigación educativa y justicia social" de la Universidad de León. Líneas de investigación: Educación parental, Educación para la no violencia e igualdad, Educación para la salud y factores biopsicosociales que afectan a estudiantes y profesorado.

Migration stress and subjective well-being in unaccompanied migrant children

Estrés migratorio y bienestar subjetivo en menores migrantes no acompañados

Estresse migráfico e bem-estar subjetivo em menores migrantes desacompanhados

Eduardo ACOSTA and Eduardo MARTÍN
University of La Laguna

Received date: 10.I.2023

Reviewed date: 29.III.2023

Accepted date: 11.XI.2023

<p>KEYWORDS: Unaccompanied migrant children; subjective well-being; immigrant stress; child welfare system.</p>	<p>ABSTRACT: Unaccompanied migrant children (UMC) represent a group that shares the status of an irregular migrant and a minor and who are exposed to multiple stressors that interfere with their integration in the host country. In addition, their arrival in waves generates enormous pressure on the Child Protection System (CPS), which is often forced to focus on covering the most basic needs and cannot meet other equally important needs. This study aims to determine the levels of well-being and migratory stress suffered by UMC, as well as the factors that affect these two variables. Forty-four UMS completed the Personal Well-Being Index (PWI) and the Barcelona Immigration Stress Scale (BISS). The results indicate that UMC suffer from migratory stress, especially intercultural general stress, and their levels of well-being are lower than those of other adolescents. The results show that the two variables are closely related, as high levels of stress are associated with a decrease in well-being. Variables such as the family's situation, length of stay, having proper documentation and training are essential for improving well-being and reducing migratory stress. These results are interpreted and discussed regarding previous research in this field and proposals for intervention with this group.</p>
<p>PALABRAS CLAVE: Menores migrantes no acompañados; bienestar subjetivo; estrés del inmigrante; sistema de protección infantil.</p>	<p>RESUMEN: Los menores migrantes no acompañados (MMNA) representan un colectivo que comparte la condición de migrante irregular y de menor, y que se ven expuestos a múltiples estresores que dificultan su integración en el país de acogida. Además, su llegada en oleadas genera una enorme presión en el Sistema de Protección Infantil, que muchas veces se ve obligado a centrarse en la cobertura de las necesidades más básicas, no pudiendo atender otras necesidades igualmente importantes. El objetivo de este trabajo es conocer los niveles de bienestar y de estrés migratorio que sufren los MMNA, así como los factores que inciden en ambas variables. 44 MMNA cumplieron el <i>Personal Well-Being Index</i> (PWI) y la <i>Escala Barcelona de Estrés del Inmigrante</i> (BISS). Los resultados indican que los MMNA sufren</p>

CONTACT WITH THE AUTHORS

Eduardo Martín Cabrera: Facultad de Educación, Módulo B. Despacho B1-2-A. C/Pedro Zerolo, s/n. Edificio Central. Apartado 456. C. P. 38200. San Cristóbal de La Laguna. S/C de Tenerife. E-mail: edmartin@ull.edu.es

	<p>estrés migratorio, sobre todo estrés intercultural, y que sus niveles de bienestar son inferiores al resto de adolescentes. Los resultados señalan que ambas variables están muy relacionadas, ya que altos niveles de estrés se asocian a una disminución del bienestar. Variables como la situación de la familia, el tiempo de estancia, tener la documentación en regla y la formación se muestran como fundamentales para la mejora del bienestar y la reducción del estrés migratorio. Estos resultados se interpretan y discuten en relación con la investigación previa en este ámbito, y las propuestas de intervención con este colectivo.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Menores migrantes desacompañados; bem-estar subjetivo; estresse do imigrante; sistema de proteção infantil.</p>	<p>RESUMO: Os migrantes menores desacompanhados (MMNA) representam um grupo que partilha o estatuto de imigrante e menor, estando exposto a múltiplos estressores que dificultam a sua integração no país de acolhimento. Além disso, a sua chegada em vagas gera uma enorme pressão sobre o Sistema de Proteção à Criança, que muitas vezes se vê obrigado a centrar-se na cobertura das necessidades mais básicas, ficando impossibilitado de atender a outras necessidades igualmente importantes. O objetivo deste trabalho é conhecer os níveis de bem-estar e estresse migratório sofridos pelo MMNA, bem como os fatores que afetam ambas as variáveis. 44 MMNA completou o Índice de Bem-Estar Pessoal (PWI) e a Escala de Estresse do Imigrante de Barcelona (BISS). Os resultados indicam que os MMNA sofrem stress migratório, sobretudo stress intercultural, e que os seus níveis de bem-estar são inferiores ao resto dos adolescentes. Ambas as variáveis estão intimamente relacionadas, uma vez que altos níveis de estresse estão associados a uma diminuição do bem-estar. Variáveis como a situação familiar, o tempo de permanência, a documentação em ordem e o treinamento se mostram essenciais para melhorar o bem-estar e reduzir o estresse migratório. Esses resultados são interpretados e discutidos em relação a pesquisas anteriores e propostas de intervenção com esse grupo.</p>

Introduction

The arrival of unaccompanied migrant children (hereinafter UMC) is a global phenomenon that usually occurs in waves and with great geographical mobility, making reliable statistics difficult to calculate. Some studies indicate that in 2015, more than 95,000 UMC arrived on the European continent, which gives an idea of the magnitude of the phenomenon (IOM, 2021). In this context, the European Union member countries must attend to UMC following the Convention on the Rights of the Child and the 2013/33/EU Directive, which sets out the rules governing the reception of applications for protection and includes some specific articles referring to UMC. But despite these regulatory guarantees, the attention to this group is not always the most appropriate. As it is a phenomenon that occurs in waves, when it coincides with times of economic crisis, some countries may feel driven to review their national legislation, jeopardising the unified European response and, therefore, the coverage of the needs of UMC (Hodges *et al.*, 2018). A review of studies analysing the care received by UMC in different European countries found that in most cases, the most basic needs, such as food, safety, and shelter were being met, but that other equally important needs were not being properly met, such as stability, individualised treatment or the establishment of relationships and social support networks, among others (Kauhanen & Kaukko, 2020).

UMC are subjected to multiple psychosocial stressors and episodes of victimisation at a

crucial age for their development and without the support of their family, from which they have been separated since beginning their migratory process (Devenney, 2020; Inofuentes *et al.*, 2022; King & Said, 2019). The stress generated by the migration experience, referred to as migration stress or immigrant stress, can have adverse effects on mental health (Collazos *et al.*, 2008). Most studies that have examined mental health problems in UMC show that depression, anxiety, and post-traumatic stress disorder are prevalent (Kien *et al.*, 2019; Müller *et al.*, 2019; Oppedal *et al.*, 2020; Van Os *et al.*, 2016), also indicating that if these problems are not addressed appropriately, externalising problems such as anti-social behaviour and drug use can emerge (Inofuentes *et al.*, 2022; Ivert & Magnusson, 2019).

Concerning the stressors underlying the onset of mental health problems in UMC, research has pointed to multiple variables, such as the difficulty in obtaining residence and work permits upon reaching the age of majority, language difficulties, culture shock, difficulties in accessing training and employment, the feeling of isolation and marginalisation, or the placement in large, overcrowded, restrictive centres with a depersonalised treatment (Frounfelker *et al.*, 2020; Gladwell, 2021; Gullo *et al.*, 2021; Kauhanen *et al.*, 2022; Mateos-Rodríguez & Dobler, 2021; Müller *et al.*, 2019; Oppedal *et al.*, 2020; Zijlstra *et al.*, 2019). In addition to all these factors is the fact that these UMC are separated from their families, which can be an added pressure, as many feel a responsibility to help them (Devenney, 2020). An indicator of the impact that the migratory process

has at the emotional level is the proliferation of labels such as uprooting disorder, cultural grief or Ulysses syndrome, among many others (Collazos et al., 2008).

In the specific case of Spain, the model of care for UMC makes the condition of being a minor prevail over that of being an immigrant, so that any unaccompanied minor who arrives in the country is declared to be in distress and is automatically cared for by the Child Protection System (CPS). According to official data (Observatorio de la Infancia [Children's Observatory], 2021), 5,670 UMC were attended to by the CPS in 2020, which represents 11.5% of the total number of children and adolescents (49,171) with a protection measure in Spain. In terms of gender, and according to official statistics, UMC are mostly boys, with a very low presence of girls (9%). Although this seems unquestionable, it is also true that there are many cases of girls who arrive in the country by other means and who are immersed in situations of marginalisation that make them socially invisible, such as sex work, begging, theft or domestic work. These girls are difficult to detect by the administration (Quiroga, 2009). Concerning the type of protective measure, while in the total number of young people with a protection measure, family care predominates (53%), the application of this measure is testimonial in the case of UMC (1.6%), with the majority in residential care (Children's Observatory, 2021). One year earlier, in 2019, the number of UMC was 11,490, also representing half of the young people in residential care, which gives an idea of the enormous challenge for the CPS to respond to the successive waves of illegal immigration in which UMC arrive (Bravo et al., 2023). Competences in the field of child protection are decentralised in Spain and have been transferred to the different autonomous communities, which has led to some differences in the care models that have been developed (Bravo & Santos, 2017). In addition, entry into the country takes place mostly through the Canary Islands, Andalusia and the autonomous cities of Ceuta and Melilla, as they are Europe's southern border with the African continent, from whence come the vast majority of the UMC arriving in Spain.

Rationale and objectives

As we have seen, previous research has indicated that UMC suffer from migratory stress, which can affect their mental health. According to the World Health Organization ([WHO], 2022), health, both physical and mental, is much more than the absence of disease and is a fundamental part of our individual and collective well-being, as well

as being a fundamental human right. Along these lines, and given that there are no studies in the Spanish context analysing migratory stress and the subjective well-being of UMC, this work has the following objectives:

1. To analyse the levels of migratory stress and subjective well-being in a group of UMC.
2. To explore the relationships between migratory stress and subjective well-being.
3. To determine whether the two variables are related to the family situation, the length of stay in the CPS, the possession of documentation (residence and/or work permit) and training certificates.

Methodology

This is a quantitative research with a cross-sectional design. Concerning the population under study, it is a group of variable size due to its mobility, and it is difficult to access for researchers, so the sampling method used was non-probabilistic convenience sampling.

Participants

The sample comprises 44 UMC, all male, placed in the CPS under the modality of residential care in specific care centres for this group. The ages of the participants ranged from 15 to 17 years old ($M = 16.5$, $SD = 0.72$), and they were mainly from Morocco (70.5%) and Senegal (18.2%). The length of stay in the protection system varies between 3 and 28 months ($M = 14.6$, $SD = 7.4$). Regarding the status of their legal documentation, 52.3% say they do not have any documentation (work and/or residence permit). Regarding the level of education, 68.2% of the sample holds a degree that accredits their training in Spain. Finally, when asked about their family situation, 61.4% define it as bad or very bad.

Instruments

An ad hoc questionnaire was developed to gather information on the referential variables, such as the country of origin, age, length of stay in the protection system, legal situation (residence and/or work permit), training (possession of training certificates recognised or obtained in Spain) and family situation, in this case, asking them to define it as very bad, bad, good, or very good.

To measure migratory stress, the *Barcelona Immigration Stress Scale* (BISS) (Tomás-Sábado et al., 2007) was used, an instrument designed in Spain to assess the stress suffered by immigrants, including elements such as cultural confrontation or acculturation, homesickness, the feeling

of abandoning a specific way of life and their experiences of discrimination in the host society. This instrument comprises a total of 42 items rated from 1 (*strongly disagree*) to 4 (*strongly agree*), where the highest scores indicate the existence of greater acculturation stress. The scale is made up of four factors. The first is *Perceived Discrimination* (18 items), which refers to the person's feeling of discrimination concerning their status as an immigrant, focusing on the individual's subjective experience. The second factor is *Intercultural Contact Stress* (10 items), which encompasses the stressors of the acculturation process, such as the new language, changes in roles, values and customs or even new lifestyles, rules and beliefs. The third factor is *Homesickness* (6 items), related to the elements left behind when leaving the country of origin, such as friends, family, work, etc. The last factor is *General Psychosocial Stress* (8 items), which includes aspects of daily life in which the migrant population usually encounters numerous problems, such as access to housing, irregular administrative situations, access to the labour market, poverty or health. Because the four factors are made up of a different number of items, the scores were adapted to a scale of 1 to 4 so that they could be compared with each other. Several studies have confirmed both the factorial structure of the instrument and its internal consistency, with values greater than .80 in all cases (Luceño-Moreno *et al.*, 2020; Revollo *et al.*, 2011).

To measure subjective well-being, we used the *Personal Well-Being Index* PWI (Cummins & Lau, 2005), whose original version consists of 7 items on satisfaction with different domains: health, standard of living, achievements, security, groups to which one belongs, security about the future, and interpersonal relationships. The response format ranges from 0 (*completely dissatisfied*) to 10 (*totally satisfied*). Although the original test was designed for the adult population, it has been applied to adolescents, showing adequate psychometric properties (Casas *et al.*, 2013). Due to the peculiarities of the population of young people in residential care, other studies (González-García *et al.*, 2022) included the following domains: the family, the way they have fun, and their body, as well as the residential centre where they live. Also included was the only item of the *Overall Life Satisfaction Scale* (OLS; Campbell *et al.*, 1976) that asks about satisfaction with life in general, with the same response format as the PWI. Both tests have been used in different cultures (Lau *et al.*, 2005) and with the population in residential care and have obtained satisfactory internal consistency coefficients, with values between .73 and .80 (Llosada-Gistau *et al.*, 2017).

Procedure

We contacted the management of several residential reception centres for UMC on the island of Tenerife, who actively facilitated the performance of this research. They were informed that the data collection was completely anonymous and would be carried out through the use of new technologies, thus offering extra motivation for collaboration while respecting the protected spaces where the minors reside.

To overcome language barriers, the instruments were translated into French and Arabic, ensuring the young people's privacy when completing them. The format was digital, through a *Google Forms* form.

We took advantage of the organisational routines of the residential centres to administer the questionnaires, including them in the daily hours dedicated to training and language learning. The activity was presented as a complementary dynamic to the youths' training itinerary and was done in the presence of the centre's educational staff, who collaborated by clarifying doubts and offering the resources available at the residence (computers, mobiles and tablets).

Ethical considerations

The ethical criteria in the World Medical Association's Declaration of Helsinki on research involving human subjects were applied. Specifically, the research objectives were explained to the participants, assuring them of anonymity and the protection of personal data at all times. Subsequently, they were asked for informed consent, which had also previously been requested from the heads of the collaborating centres.

Data Analysis

The design of this research is retrospective or ex post facto (Ato & Vallejo, 2015). Due to the sample size, the Shapiro-Wilk test was performed to determine whether the normality assumption was met. As can be seen in Table 1, this assumption was not fulfilled in most of the variables, so we decided to use non-parametric tests, specifically Spearman's Rho coefficient for correlations, the Wilcoxon test for comparing the scores of the BISS factors and the Mann-Whitney-U for group comparisons. Bilateral rank correlation (r_b) was used to calculate effect sizes. To establish the magnitude of the effect size, we used the criterion proposed by López-Martín and Ardura-Martínez (2023), where < .10 is very small; between .10 and .29 is small; between .30 and .49 is moderate; and > .50 is large.

Table 1. Shapiro-Wilks Normality Test for PWI and BISS

	Shapiro-Wilks
PWI: Rate your satisfaction...	
With your family	.798***
With your health	.85***
With your standard of living	.96
With the things you've achieved in life	.91**
With how safe you feel	.92**
With the groups of people you are part of	.928*
With security about your future	.904**
With your relationships with other people	.917**
With how you have fun	.915**
With your body	.921**
With the centre/home you live in	.876***
With your whole life, considered globally	.923**
BISS	
Perceived discrimination	.967
Intercultural contact stress	.96
Homesickness	.967
General psychosocial stress	.944*
Note: PWI = Personal Well-Being Index; BISS = Barcelona Immigrant Stress Scale. * $p < .05$. ** $p < .01$ *** $p < .001$.	

Results

Wilcoxon's pairwise contrast found significant differences between all the BISS factors, except for between perceived discrimination and general psychosocial stress, in whose comparison the Z-statistic had an associated $p > .05$. As can be seen in Figure 1, the highest score was that of the intercultural contact stress factor, and the lowest was that of homesickness.

The PWI scores were compared with those obtained in a recent study with adolescents in residential care (see Figure 2). As can be seen, the scores of the UMC were generally lower, but the difference observed in the item 'Satisfaction

with the centre where you live' was especially noteworthy: the UMC group's score was very low. On the other hand, the score on the 'Satisfaction with the family' item was more than one point higher in the UMC group than that of the comparison sample.

The correlations between the PWI items and the BISS factors can be seen in Table 2. Except for the correlation between the item of 'Satisfaction with your health' and the intercultural contact stress factor, which was not significant, the rest of the correlations were significant and negative, and with very high values. This indicates a very clear relationship between migratory stress and subjective well-being.

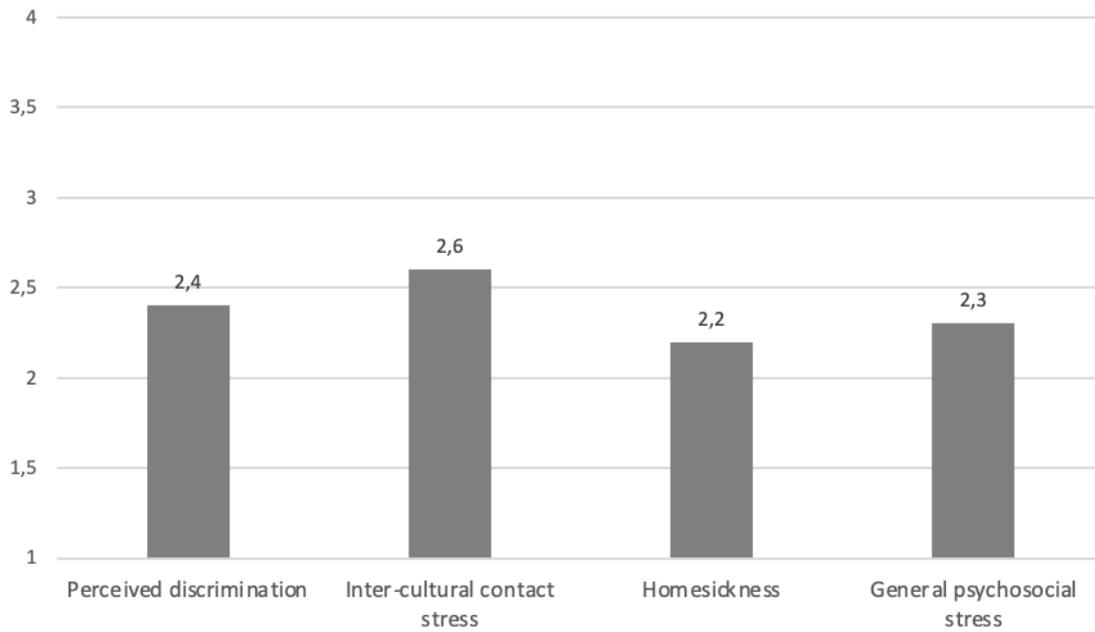


Figure 1. Barcelona Immigrant Stress Scale Factor Scores.

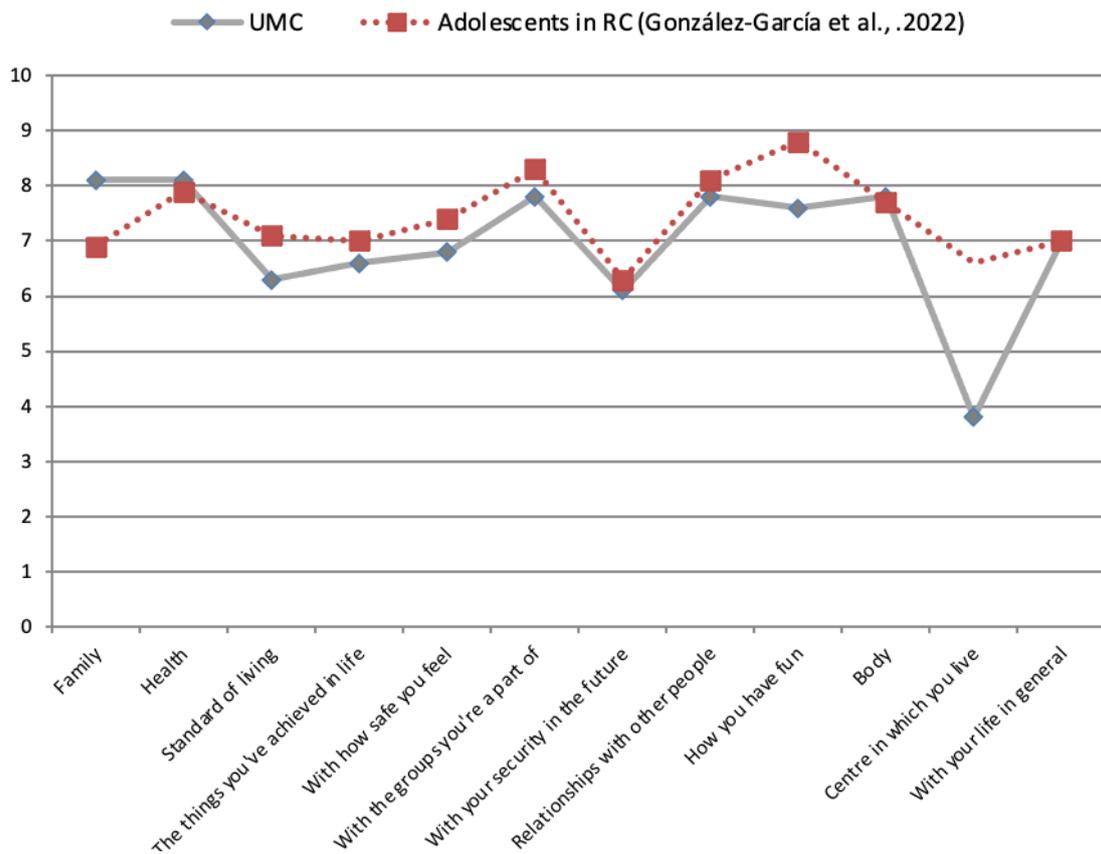


Figure 2. Subjective Well-Being Scores.

Table 2. Rho correlations between PWI and BISS

	BISS			
	Perceived discrimination	Inter-cultural contact stress	Homesickness	Psychosocial stress
PWI -Rate your satisfaction...				
With your family	-.59***	-.37*	-.72***	-.51***
With your health	-.43**	-.17	-.38*	-.51***
With your standard of living	-.75***	-.68***	-.75***	-.71***
With the things you've achieved in life	-.77***	-.69***	-.79***	-.73***
With how safe you feel	-.74***	-.72***	-.76***	-.78***
With the groups of people you are part of	-.59***	-.47**	-.60***	-.62***
With security about your future	-.78***	-.70***	-.74***	-.73***
With your relationships with other people	-.69***	-.58***	-.66***	-.71***
With how you have fun	-.59***	-.60***	-.63***	-.53***
With your body	-.61***	-.57***	-.59***	-.63***
With the centre/home you live in	-.68***	-.69***	-.69***	-.60***
With your whole life, considered globally	-.72***	-.63***	-.74***	-.66***

Note: PWI = Personal Well-Being Index; BISS = Barcelona Immigrant Stress Scale.
* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Table 3 shows the correlations between the PWI and the BISS with the variables length of stay and family situation. The length of stay maintained positive and significant relationships with three items of the PWI: satisfaction with how safe you feel, with the security about your future and with the centre/home in which you live. It had significant relationships with two factors of the BISS, but in this case, with a negative sign: perceived discrimination and general psychosocial

stress. Concerning the family situation, the better it is, the greater the subjective well-being, as significant correlations were found with all the PWI items except for satisfaction with how you have fun. The family situation maintained negative and statistically significant correlations with the four BISS factors; that is, the better the family situation, the lower the level of migratory stress suffered by UMC.

Table 3. Rho Spearman correlations between length of stay in the protection system and family situation with subjective well-being and migratory stress

	Time spent in the protection system	Family situation
PWI - Rate your satisfaction...		
With your family	.08	.38*
With your health	.16	.36*
With your standard of living	.19	-.43**
With the things you've achieved in life	.15	.33*
With how safe you feel	.33*	.52***
With the groups of people you are part of	.30	.50**
With security about your future	.49***	.52***
With your relationships with other people	.25	.66***

Table 3. Rho Spearman correlations between length of stay in the protection system and family situation with subjective well-being and migratory stress

	Time spent in the protection system	Family situation
With how you have fun	.12	.27
With your body	.27	.46**
With the centre/home you live in	.34*	.55***
With your whole life, considered globally	.07	.38*
BISS		
Perceived discrimination	-.35*	-.54***
Intercultural contact stress	-.25	-.54***
Homesickness	-.23	-.56***
General psychosocial stress	-.40**	-.52***
Note: PWI = Personal Well-Being Index; BISS = Barcelona Immigrant Stress Scale. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.		

In relation to legal documentation, those who have a residence and/or work permit have a higher level of subjective well-being and lower levels of migratory stress than UMC who do not

have such documentation (see Table 4). In all cases, the differences were statistically significant, although the effect sizes were small or very small in all variables.

Table 4. Differences in subjective well-being and migratory stress between youth who possess documentation and those who do not

	<i>M</i> With documentation	<i>M</i> No documentation	<i>p</i>	<i>r_b</i>
PWI Rate your satisfaction...				
With your family	8.9	7.4	**	.14
With your health	8.7	7.7	**	0
With your standard of living	7.2	5.5	***	.10
With the things you've achieved in life	7.6	5.7	**	.10
With how safe you feel	8	5.7	**	.10
With the groups of people you are part of	8.4	7.2	**	.01
With security about your future	7.8	4.5	***	.01
With your relationships with other people	8.5	7.1	**	0
With how you have fun	8	7.3	*	0
With your body	8.6	7.1	***	.10
With the centre/home you live in	5.3	2.4	***	.10
With your whole life, considered globally	7.6	6.5	*	0
BISS				
Perceived discrimination	2.1	2.6	***	.01
Intercultural contact stress	2.4	2.9	**	.03
Homesickness	1.9	2.5	***	.01
General psychosocial stress	2	2.6	***	.02
Note: PWI = Personal Well-Being Index; BISS = Barcelona Immigrant Stress Scale; <i>P</i> = probability associated with the Mann-Whitney <i>U</i> ; <i>RB</i> = Bilateral Rank Correlation. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.				

UMC who have a certified qualification obtained significantly higher mean scores on all PWI items, and significantly lower scores on all four BISS factors. The effect size was small or

very small in all variables, except for the PWI item Satisfaction with the centre, where the effect size was moderate (see Table 5).

Table 5. Differences in subjective well-being and migratory stress between youth who have training and those who do not				
	<i>M</i> Training	<i>M</i> No training	<i>p</i>	<i>r_b</i>
PWI - Rate your satisfaction...				
With your family	8.4	7.4	*	.05
With your health	8.4	7.6	*	.05
With your standard of living	6.9	7.9	***	.14
With the things you've achieved in life	7.3	5.2	**	.10
With how safe you feel	7.6	5.1	***	0
With the groups of people you are part of	8.2	6.9	**	.01
With security about your future	7	4.1	***	.10
With your relationships with other people	8.3	6.5	***	.10
With how you have fun	8	6.9	**	.01
With your body	8.4	6.6	***	.05
With the centre/home you live in	4.6	2	**	.30
With your whole life, considered globally	7.5	6	**	.01
BISS				
Perceived discrimination	2.2	2.8	***	.04
Intercultural contact stress	2.4	3.1	***	.02
Homesickness	2	2.7	***	.04
General psychosocial stress	2.1	2.7	***	.05
<i>p</i> = probability associated with the Mann-Whitney <i>U</i> ; <i>R_b</i> = Bilateral Rank Correlation. * <i>p</i> < .05. ** <i>p</i> < .01. *** <i>p</i> < .001.				

Discussion and conclusions

The first objective of this study was to determine the levels of migratory stress and subjective well-being in UMC. Concerning migratory stress, the results indicate that intercultural stress affects these young people to a great extent. The shock of arriving in another country with different languages, customs and beliefs is a source of stress for these youths, as previous research has pointed out (Müller *et al.*, 2019; Oppedal *et al.*, 2020). Regarding subjective well-being, the results indicate that, in general, it is lower than that of national youth in residential care, who, in turn, have lower levels of well-being than adolescents of the general population (Llosada-Gistau *et al.*, 2015). This result indicates that UMC are at risk of developing mental health

problems (Frounfelker *et al.*, 2020). However, two items deserve comment. First of all, the low score in satisfaction with the centre requires an explanation. It is necessary to take into account the context in which the research was carried out, which is the Canary Islands. This community has experienced in recent years a massive arrival of immigrants, and therefore of UMC, reaching 2,705 in March 2021 (UNICEF, 2021), far exceeding the number of places in reception centres. Placement in large and crowded centres makes it difficult to receive personalised treatment, which is one of the factors that have an impact on the well-being of UMC (Mateos-Rodríguez & Dobler, 2021; Zijlstra *et al.*, 2019) and could explain the low satisfaction with the centre. On the other hand, the only item in which UMC have a higher score is satisfaction with the family. While youth who

enter residential care do so after a declaration of abandonment, and in most cases, there is a severe family problem (Martín *et al.*, 2020), the reasons that lead to family separation in UMC are more varied. In many cases, there is a stable affective environment, but economic difficulties drive these youths to a migratory adventure to help their family (Devenney, 2020; Ochoa de Alda *et al.*, 2009). Logically, this situation leads to greater satisfaction with the family domain.

The second objective was to analyse the relationships between migratory stress and subjective well-being. The results of this study show a strong relationship between the two variables, in the sense that the greater the stress, the lower the subjective well-being of UMC. This is observed in all four BISS factors, which is consistent with the variables that previous research has pointed out as risk factors for the development of mental health problems: difficulty in obtaining legal immigrant status upon attaining the age of majority, language difficulties, culture shock, difficulties in accessing training and employment, feelings of isolation and marginalisation and separation from family (Devenney, 2020; Frounfelker *et al.*, 2020; Gladwell, 2021; Gullo *et al.*, 2021; Kauhanen *et al.*, 2022; Mateos-Rodríguez & Dobler, 2021; Zijlstra *et al.*, 2019).

The third and final objective was to check whether migratory stress and subjective well-being are related to the family situation, the length of stay in the CPS, the possession of documentation (residence and/or work permit) and training certificates. As far as the family situation is concerned, the better it is, the greater the well-being and the lower the stress. Although they are separated, the bond exists, and the family is an important reference, so it is advisable to maintain contact through the available means (Mateos-Rodríguez & Dobler, 2021; Ochoa de Alda *et al.*, 2009; Van Os *et al.*, 2016). When the family's situation is bad, UMC may feel pressured by the responsibility of finding work to help them, negatively impacting their well-being and increasing stress levels (Devenney, 2020). Concerning the length of stay, the longer they have been in the CPS, the greater their satisfaction with their safety, their security about the future and the centre. Logically, the processing of documentation, the search for training alternatives and establishing new social networks requires time, which would explain these results (Gullo *et al.*, 2021; Kauhanen *et al.*, 2022). In addition, this would also explain the decrease in perceived discrimination and general psychosocial stress. On the other hand, it has been found that the length of stay does not significantly reduce

intercultural contact stress and sickness, which seem to require more specific interventions. This has to do with acculturation processes, which entail both adaptation to the new culture and the maintenance of the culture of origin (Oppedal *et al.*, 2020). Obtaining the legal documentation and qualifications that facilitate their social and labour insertion has a positive impact on their well-being and on the reduction of migratory stress. This result is in line with the proposals of previous literature (Frounfelker *et al.*, 2020; Gladwell, 2020; Gullo *et al.*, 2021; UNICEF, 2021).

UMC arriving in Spain through the southern border suffer from migratory stress, which, recognising the link between stress and mental health, can negatively impact their mental health. These young people, who are cared for by the CPS until they reach the age of majority, experience a much more complex transition process to adult life than the rest of the youths who reach the age of majority while in residential care (UNICEF, 2021). The lack of training that hinders social and labour insertion (Martín, González-Navasa, Chirino *et al.*, 2020), the loss of attention to the emotional problems that they could receive in the CPS (Butterworth *et al.*, 2017), and the lack of adequate social support networks (Melkman, 2017) make them a group at high risk of suffering social exclusion (Inofuentes *et al.*, 2022; Ivert & Magnusson, 2020).

The results of this work, together with the previous scientific literature, highlight the need to address the well-being of UMC, which is also a right, by implementing interventions to reduce the factors identified as stressors. These interventions should continue after they leave the CPS, as stated in the legislation in force, accompanying them and providing them with knowledge about the social, labour and legal reality of the host country, reducing as much as possible all the bureaucratic obstacles they must face (Fernández-Simo *et al.*, 2023; Herrera-Pastor *et al.*, 2022).

We do not want to finish this work without commenting on some of its main limitations. Although this is a difficult population to access, the sample is nonetheless small, and works with larger samples are needed to confirm these results. On the other hand, the sample is geographically and chronologically located in a specific context, such as the Canary Islands, at a critical moment of the massive arrival of UMC, so the results must be interpreted within this framework. However, we think this work provides relevant information about the situation of UMC and, therefore, to implement interventions that help them in their complex process of transition to adult life and socio-labour integration in the host country.

Contributions

Contributions	Authors
Conception and design of work	Author 1 y 2
Documentary search	Author 1 y 2
Data collet	Author 1
Analysis and critical interpretation of data	Author 1 y 2
Review and approval of versions	Author 2

Funding

The research for this article did not have funding sources.

Conflict interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

References

- Ato, M., & Vallejo, G. (2015). *Diseños de investigación en Psicología* [Research designs in psychology]. Pirámide.
- Bravo, A., Martín, E., & Del Valle, J. F. (2023). The changing character of residential care for children and youth in Spain. In J. Whittaker, L. Holmes, J. F. Del Valle, & S. James (Eds.), *Revitalising residential care for children and youth: Cross-national trends and challenges* (pp. 179-192). Oxford University Press.
- Bravo, A., & Santos, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención [Asylum-seeking children in Spain: Needs and intervention models]. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- Butterworth, S., Singh, S. P., Birchwood, M., Islam, Z., Munro, E., Vostanis, P., ...Simkiss, D. (2017). Transitioning care-leavers with mental health needs: 'They set you up to fail!' *Child and Adolescent Mental Health* 22, 138-147. <https://doi.org/10.1111/camh.12171>
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation.
- Casas, F., Bello, A., González, M., & Aligué, M. (2013). Children's subjective well-being measured using a composite index: What impacts Spanish first-year secondary education students' subjective well-being? *Child Indicators Research*, 6(3), 433-460. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9182-x>
- Collazos, F., Qureshi, A., Antonín, M., & Tomás-Sábado, J. (2008). Estrés aculturativo y salud mental en la población inmigrante [Acculturative stress and mental health in the immigrant population]. *Papeles del Psicólogo*, 29(3), 307-315.
- Cummins, R. A., & Lau, A. L. (2005). *Personal well-being index - School children. Manual* (3rd ed., pp. 74-93). School of Psychology, Deakin University.
- Devenney, K. (2020). 'My own blood': Family relationships of unaccompanied asylum-seeking young people in the UK. *Families, Relationships and Societies*, 9(2), 183-199. <https://doi.org/10.1332/204674318X15394355767055>
- Fernández-Simo, D., Carrera-Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M., & Correia, E. (2023). Effective strategies for socio-educational intervention during the process of transition to adult life of unaccompanied minors from Africa. *Child and Family Social Work*, 28(2), 311-320. <https://doi.org/10.1111/cfs.12963>
- Frounfelker, R. L., Miconi, D., Farrar, J., Brooks, M. A., Rousseau, C., & Betancourt, T. S. (2020). Mental health of refugee children and youth: Epidemiology, interventions, and future directions. *Annual Review of Public Health*, 41, 159-176. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040119-094230>
- Gladwell, C. (2021). The impact of educational achievement on the integration and well-being of Afghan refugee youth in the UK. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(21), 4914-4936. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1724424>
- González-García, C., Águila-Otero, A., Montserrat, C., Lázaro, S., Martín, E., Del Valle, J. F., & Bravo, A. (2022). Subjective well-being of young people in therapeutic residential care from a gender perspective. *Child Indicators Research*, 15(1), 249-262. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09870-9>

- Gullo, F., García-Alba, L., Bravo, A., & Del Valle, J. F. (2021). Crossing countries and crossing ages: The difficult transition to adulthood of unaccompanied migrant care leavers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 6935. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136935>
- Herrera-Pastor, D., Ruiz-Román, C., Bernedo-Muñoz, I., & Crecente-Dopena, M. (2022). Acompañamiento socioeducativo y resiliencia en jóvenes migrantes extutelados: una aproximación desde las oportunidades, los sueños y los apoyos [Socio-educational accompaniment and resilience in exprotected young migrants: An approach based on opportunities, dreams and supports] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 15-27. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.01
- Hodges, M., Vasquez, M. M., Anagnostopoulos, D., Trianafyllou, K., Abdelhady, D., Weiss, K., Kuposov, R., Cuhadaroglu, F., Hebebrand, J., & Skokauskas, N. (2018). Refugees in Europe: National overviews from key countries with a special focus on child and adolescent mental health. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 389-399. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1094-8>
- Inofuentes, R. A., De la Fuente, L., Ortega, E., & García-García, J. (2022). Victimización y problemas de conducta externalizante y antisocial en menores extranjeros no acompañados en Europa: Revisión sistemática [Victimization and externalizing and antisocial behavior problems in unaccompanied foreign minors in Europe: Systematic review]. *Anuario de Psicología Jurídica*, 32, 95-106. <https://doi.org/10.5093/apj2021a24>
- IOM (2021). *Global migration indicators 2021*. International Organization for Migration.
- Ivert, A. K., & Magnusson, M. M. (2020). Drug use and criminality among unaccompanied refugee minors: A review of the literature. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 16(1), 93-107. <https://doi.org/10.1108/IJMHS-05-2019-0050>
- Kauhanen, I., & Kaukko, M. (2020). Recognition in the lives of unaccompanied children and youth: A review of key European literature. *Child and Family Social Work*, 25(4), 875-883. <https://doi.org/10.1111/cfs.12772>
- Kauhanen, I., Kaukko, M., & Lanas, M. (2022). Pockets of love. Unaccompanied children in institutional care in Finland. *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106621>
- Kien, C., Sommer, I., Faustmann, A., Gibson, L., Schneider, M., Krczal, E., Jank, R., Klerings, I., Szlag, M., Kerschner, B., Brattström, P., & Gatlerner, G. (2019). Prevalence of mental disorders in young refugees and asylum seekers in European countries: A systematic review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 1295-1310. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1215-z>
- King, D., & Said, G. (2019). Working with unaccompanied asylum-seeking young people: Cultural considerations and acceptability of a cognitive behavioural group approach. *Cognitive Behaviour Therapist*, 12, e12. <https://doi.org/10.1017/S1754470X18000260>
- Lau, A. L. D., Cummins, R. A., & McPherson, W. (2005). An investigation into the cross-cultural equivalence of the Personal Well-Being Index. *Social Indicators Research*, 72, 403-430. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-0561-z>
- Llosada-Gistau, J., Casas, F., & Montserrat, C. (2017). What matters in for the subjective well-being of children in care? *Child Indicators Research*, 10(3), 735-760. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9405-z>
- Llosada-Gistau, J., Montserrat, C., & Casas, F. (2015). The subjective well-being of adolescents in residential care compared to that of the general population. *Children and Youth Services Review*, 52, 150-157. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.11.007>
- López-Martín, E., & Ardura-Martínez, D. (2023). El tamaño del efecto en la publicación científica [The effect size in scientific publication]. *Educación XX1*, 26(1), 9-17. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- Luceño-Moreno, L., Anghel, A. G., Brabete, A., & Martín-García, J. (2020). The relationship between the process of acculturation and the perception of psychosocial risk in the workplace. *Ansiedad y Estrés*, 26(2-3), <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.02.002>
- Martín, E., González-Navasa, P., & Betancort, M. (2020). Who will go back home? Factor associated with decisions to address family reunification from residential care. *Children and Youth Services Review*, 109, 104729. <https://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104729>
- Martín, E., González-Navasa, P., Chirino, E., & Castro, J. J. (2020). Social inclusion and life satisfaction of care leavers. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 101-111. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.08
- Mateos-Rodríguez, I., & Dobler, V. (2021). Survivors of hell: Resilience amongst unaccompanied minor refugees and implications for treatment: A narrative review. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 14(4), 559-569. <https://doi.org/10.1007/s40653-021-00385-7>
- Melkman, P. (2017). Childhood adversity, social support networks and well-being among youth aging out of care: An exploratory study of mediation. *Child Abuse and Neglect*, 72, 85-97. <https://doi.org/j.chiabu.2017.07.020>
- Müller, L.R.F., Büter, K. P., Rosner, R., & Unterhitzberger, J. (2019). Mental health and associated stress factors in accompanied and unaccompanied refugee minors resettled in Germany: A cross-sectional study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 13, article number 8. <https://doi.org/10.1186/s13034-019-0268-1>

- Observatorio de la Infancia (2021). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia, (número 23)* [Bulletin of statistical data of child protection measures. Number 3] . Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.
- Ochoa de Alda, I., Antón, J., Rodríguez, A., & Atabi, H. (2009). La importancia del trabajo con la familia en la atención a menores extranjeros no acompañados. Un estudio piloto [The importance of working with the family in the care of unaccompanied foreign minors. A pilot study]. *Apuntes de Psicología, 27*(2-3), 427-439.
- Oppedal, B., Ramberg, V., & Røysamb, E. (2020). The asylum-process, bicultural identity and depression among unaccompanied young refugees. *Journal of Adolescence, 85*, 59-69. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.007>
- Quiroga, V. (2009). Menores migrantes no acompañados: nuevos perfiles, nuevas necesidades [Unaccompanied migrant minors: New profiles, new needs]. *En la Calle: Revista sobre Situaciones de Riesgo Social, 14*, 8-14.
- Revollo, H. W., Qureshi, A., Collazos, F., Valero, S., & Casas, M. (2011). Acculturative stress as a risk factor of depression and anxiety in the Latin American immigrant population. *International Review of Psychiatry, 23*(1), 84-92. <https://doi.org/10.3109/09540261.2010.545988>
- Tomás-Sábado, J., Antonin, M., Querashi, A., & Collazos, F. (2007). Construction and preliminary validation of the Barcelona Immigration Stress Scale. *Psychological Reports, 100*, 1013-1023.
- UNICEF (2021). *Canarias: niños y niñas migrantes en una de las rutas más peligrosas del mundo*. UNICEF España.
- Van Os, E. C. C., Kalverboer, M. E., Zijlstra, A. E., Post, W. J., & Knorth, E. J. (2016). Knowledge of the unknown child: A systematic review of the elements of the best interests of the child assessment for recently arrived refugee children. *Clinical Child and Family Psychology Review, 19*(3), 185-203. <https://doi.org/10.1007/s10567-016-0209-y>
- WHO (2022). *World mental health report. Transforming mental health for all*. World Health Organization.
- Zijlstra, A. E., Menninga, M. C., Van Os, E. C. C., Rip, J. A., Knorth, E. J., & Kalverboer, M. E. (2019). 'There is no mother to take care of you'. Views of unaccompanied children on healthcare, their mental health and rearing environment. *Residential Treatment for Children and Youth, 36*(2), 118-136. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2018.1559118>

HOW TO CITE THE ARTICLE

Acosta, E., y Martín, E. (2024). Migration stress and subjective well-being in unaccompanied migrant children. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 44*, 189-202. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.11

AUTHOR'S ADDRESS

Eduardo Acosta. alu0100738391@ull.edu.es

Eduardo Martín. edmartin@ull.edu.es

ACADEMIC PROFILE

EDUARDO ACOSTA

<https://orcid.org/0000-0003-4046-5091>

Es graduado en Pedagogía y Máster en Intervención y Mediación Familiar, Social y Comunitaria por la Universidad de La Laguna. A nivel laboral ha ejercido como coordinador de centros de atención a jóvenes migrantes no acompañados en la isla de Tenerife, Canarias.

EDUARDO MARTÍN

<https://orcid.org/0000-0001-8004-9776>

Es Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de La Laguna. En los últimos 17 años su principal línea de investigación se ha centrado en los jóvenes tutelados y extutelados y en el acogimiento residencial como medida de protección. Ha participado en varios proyectos competitivos y en múltiples contratos de investigación sobre esta temática, siendo IP en varios de ellos.

Estrés migratorio y bienestar subjetivo en menores migrantes no acompañados

Migration stress and subjective well-being in unaccompanied migrant children

Estresse migráfico e bem-estar subjetivo em menores migrantes desacompanhados

Eduardo ACOSTA y Eduardo MARTÍN
Universidad de La Laguna

Fecha de recepción: 10.I.2023

Fecha de revisión: 29.III.2023

Fecha de aceptación: 11.XI.2023

<p>PALABRAS CLAVE: Menores migrantes no acompañados; bienestar subjetivo; estrés del inmigrante; sistema de protección infantil.</p>	<p>RESUMEN: Los menores migrantes no acompañados (MMNA) representan un colectivo que comparte la condición de migrante irregular y de menor, y que se ven expuestos a múltiples estresores que dificultan su integración en el país de acogida. Además, su llegada en oleadas genera una enorme presión en el Sistema de Protección Infantil, que muchas veces se ve obligado a centrarse en la cobertura de las necesidades más básicas, no pudiendo atender otras necesidades igualmente importantes. El objetivo de este trabajo es conocer los niveles de bienestar y de estrés migratorio que sufren los MMNA, así como los factores que inciden en ambas variables. 44 MMNA cumplieron el <i>Personal Well-Being Index</i> (PWI) y la <i>Escala Barcelona de Estrés del Inmigrante</i> (BISS). Los resultados indican que los MMNA sufren estrés migratorio, sobre todo estrés intercultural, y que sus niveles de bienestar son inferiores al resto de adolescentes. Los resultados señalan que ambas variables están muy relacionadas, ya que altos niveles de estrés se asocian a una disminución del bienestar. Variables como la situación de la familia, el tiempo de estancia, tener la documentación en regla y la formación se muestran como fundamentales para la mejora del bienestar y la reducción del estrés migratorio. Estos resultados se interpretan y discuten en relación con la investigación previa en este ámbito, y las propuestas de intervención con este colectivo.</p>
<p>KEYWORDS: Unaccompanied migrant children; subjective well-being; immigrant stress; child welfare system.</p>	<p>ABSTRACT: Unaccompanied migrant children (UMC) represent a group that shares the status of an irregular migrant and a minor and who are exposed to multiple stressors that interfere with their integration in the host country. In addition, their arrival in waves generates enormous pressure on the Child Protection System (CPS), which is often forced to focus on covering the most basic needs and cannot meet other equally important needs. This study aims to determine the levels of well-being and migratory stress suffered by UMC, as well as the factors that affect these two variables. Forty-four UMC completed the <i>Personal Well-Being Index</i> (PWI) and the <i>Barcelona Immigration Stress Scale</i> (BISS). The results indicate that</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES

Eduardo Martín Cabrera: Facultad de Educación, Módulo B. Despacho B1-2-A. C/Pedro Zerolo, s/n. Edificio Central. Apartado 456. C. P. 38200. San Cristóbal de La Laguna. S/C de Tenerife. E-mail: edmartin@ull.edu.es

	<p>UMC suffer from migratory stress, especially intercultural general stress, and their levels of well-being are lower than those of other adolescents. The results show that the two variables are closely related, as high levels of stress are associated with a decrease in well-being. Variables such as the family's situation, length of stay, having proper documentation and training are essential for improving well-being and reducing migratory stress. These results are interpreted and discussed regarding previous research in this field and proposals for intervention with this group.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Menores migrantes desacompanhados; bem-estar subjetivo; estresse do imigrante; sistema de proteção infantil.</p>	<p>RESUMO: Os migrantes menores desacompanhados (MMNA) representam um grupo que partilha o estatuto de imigrante e menor, estando exposto a múltiplos estressores que dificultam a sua integração no país de acolhimento. Além disso, a sua chegada em vagas gera uma enorme pressão sobre o Sistema de Proteção à Criança, que muitas vezes se vê obrigado a centrar-se na cobertura das necessidades mais básicas, ficando impossibilitado de atender a outras necessidades igualmente importantes. O objetivo deste trabalho é conhecer os níveis de bem-estar e estresse migratório sofridos pelo MMNA, bem como os fatores que afetam ambas as variáveis. 44 MMNA completou o Índice de Bem-Estar Pessoal (PWI) e a Escala de Estresse do Imigrante de Barcelona (BISS). Os resultados indicam que os MMNA sofrem stress migratório, sobretudo stress intercultural, e que os seus níveis de bem-estar são inferiores ao resto dos adolescentes. Ambas as variáveis estão intimamente relacionadas, uma vez que altos níveis de estresse estão associados a uma diminuição do bem-estar. Variáveis como a situação familiar, o tempo de permanência, a documentação em ordem e o treinamento se mostram essenciais para melhorar o bem-estar e reduzir o estresse migratório. Esses resultados são interpretados e discutidos em relação a pesquisas anteriores e propostas de intervenção com esse grupo.</p>

Introducción

La llegada de menores migrantes no acompañados (de ahora en adelante MMNA) es un fenómeno global que suele producirse en oleadas, y con una gran movilidad geográfica, por lo que es complicado disponer de estadísticas fiables. Algunos estudios señalan que en el año 2015 fueron más de 95.000 MMNA los que llegaron al continente europeo, lo que da una idea de la magnitud del fenómeno (IOM, 2021). En este contexto, los países miembros de la Unión Europea deben atender a los MMNA de acuerdo con la Convención de los Derechos del Niño y a la directiva 2013/33/EU, en la que se recogen las normas que regulan la acogida de solicitudes de protección, y que incluye algunos artículos específicos referidos a los MMNA. Pero a pesar de estas garantías normativas, la atención que se le presta a este colectivo no siempre es la más adecuada. Al ser un fenómeno que se produce por oleadas, cuando coincide con épocas de crisis económicas algunos países pueden verse empujados a revisar su legislación nacional, poniendo en peligro la respuesta europea unificada, y por lo tanto la cobertura de las necesidades de los MMNA (Hodges *et al.*, 2018). En una revisión de los estudios que analizaban la atención que recibían los MMNA en los diferentes países europeos se encontró que en la mayoría de los casos las necesidades más básicas como la alimentación, la seguridad y el alojamiento estaban cubiertas, pero que otras igualmente importantes no estaban siendo atendidas correctamente, como la estabilidad, el trato individualizado o el

establecimiento de relaciones y redes de apoyo social, entre otras (Kauhanen y Kaukko, 2020).

Los MMNA se ven sometidos a múltiples estresores psicosociales y episodios de victimización, en una edad clave para su desarrollo, y sin poder contar con el apoyo de su familia, de la que se han separado al iniciar su proceso migratorio (Devenney, 2020; Inofuentes *et al.*, 2022; King y Said, 2019). El estrés que genera la experiencia migratoria, denominado estrés migratorio o estrés del inmigrante, puede tener efectos negativos en la salud mental (Collazos *et al.* 2008), y la mayoría de los estudios que han analizado los problemas de salud mental en los MMNA muestran que la depresión, la ansiedad y los trastornos por estrés postraumático son frecuentes (Kien *et al.*, 2019; Müller *et al.*, 2019; Oppedal *et al.*, 2020; Van Os *et al.*, 2016), y también señalan que si no se abordan de manera adecuada pueden terminar apareciendo problemas externalizantes, de conducta antisocial y de consumo de drogas (Inofuentes *et al.*, 2022; Ivert y Magnusson, 2019).

Con respecto a los factores estresantes que están detrás de la aparición de los problemas de salud mental en los MMNA, la investigación ha señalado múltiples variables, como la dificultad para obtener los permisos de residencia y trabajo al alcanzar la mayoría de edad, las dificultades con el idioma, el choque cultural, las dificultades para acceder a la formación y el empleo, la sensación de aislamiento y marginación, o la ubicación en centros grandes, masificados, restrictivos y con un trato despersonalizado (Frounfelker *et al.*, 2020;

Gladwell, 2021; Gullo *et al.*, 2021; Kauhanen *et al.*, 2022; Mateos-Rodríguez y Dobler, 2021; Müller *et al.*, 2019; Oppedal *et al.*, 2020; Zijlstra *et al.*, 2019). Y a todos estos factores se une el hecho de la separación de su familia, que además puede suponer una presión añadida, ya que muchos se sienten con la responsabilidad de ayudarla (Devenney, 2020). Un indicador del impacto que el proceso migratorio tiene en el plano emocional es la proliferación de etiquetas como trastorno por desarraigo, duelo cultural o síndrome de Ulises, entre otras muchas (Collazos *et al.*, 2008).

En el caso concreto de España, el modelo de atención a los MMNA hace prevalecer la condición de menor de edad a la de inmigrante, por lo que todo menor de edad no acompañado que llega al país es declarado en desamparo, y automáticamente pasa a ser atendido por el Sistema de Protección Infantil (SPI). Según los datos oficiales (Observatorio de la Infancia, 2021) 5.670 MMNA fueron atendidos por el SPI en el año 2020, lo que supone el 11,5% del total de niños, niñas y adolescentes con una medida de protección en España, que fueron 49.171. En cuanto al género, y según las estadísticas oficiales los MMNA son mayoritariamente varones, siendo la presencia de chicas muy baja (9%). Aunque esto parece incuestionable, también es verdad que existen muchos casos de chicas que llegan al país por otras vías, y que se ven inmersas en situaciones de marginalidad que las invisibilizan a nivel social como son el trabajo sexual, la mendicidad, el hurto o el trabajo doméstico, siendo difícilmente detectables por las administraciones (Quiroga, 2009). Con respecto al tipo de medida protectora, mientras en el total de los jóvenes con medida de protección predomina el acogimiento familiar (53%), la aplicación de esta medida es testimonial en el caso de los MMNA con un 1,6%, estando la mayoría en acogimiento residencial (Observatorio de la Infancia, 2021). Un año antes, en 2019, el número de MMNA fue de 11.490, representando además la mitad de los jóvenes en acogimiento residencial, lo que da una idea de enorme reto que supone para el SPI responder a las sucesivas oleadas de inmigración ilegal en las que llegan los MMNA (Bravo *et al.*, 2023). Las competencias en materia de protección infantil están descentralizadas en España habiendo sido transferidas a las diferentes comunidades autónomas, lo que ha producido algunas diferencias en los modelos de atención que se han desarrollado (Bravo y Santos, 2017). Además, la entrada al país se produce mayoritariamente a través de Canarias, Andalucía y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla por ser la frontera sur de Europa con el continente africano, del que procede la gran mayoría de los MMNA que llegan a España.

Justificación y objetivos

Como se ha visto, la investigación previa ha señalado que los MMNA sufren estrés migratorio, y que puede afectar a su salud mental. Según la Organización Mundial de la Salud, la salud, tanto física como mental, es mucho más que la ausencia de enfermedad, y es una parte fundamental de nuestro bienestar individual y colectivo, además de ser un derecho humano fundamental (WHO, 2022). En esta línea, y dado que no existen trabajos en el contexto español que analicen el estrés migratorio y el bienestar subjetivo de los MMNA, este trabajo se plantea los siguientes objetivos:

1. Analizar los niveles de estrés migratorio y de bienestar subjetivo en un grupo de MMNA.
2. Explorar las relaciones entre el estrés migratorio y el bienestar subjetivo.
3. Comprobar si ambas variables guardan relación con la situación familiar, el tiempo de estancia en el SPI, la posesión de documentación (permiso de residencia y/o de trabajo) y de certificaciones formativas.

Metodología

Se trata de una investigación de corte cuantitativo, con un diseño transversal. Con respecto a la población objeto de estudio, se trata de un colectivo de tamaño variable debido a su movilidad, siendo además de difícil acceso para los investigadores, por lo que el método de muestreo utilizado ha sido no probabilístico de conveniencia.

Participantes

La muestra está compuesta por 44 MMNA, todos varones, acogidos en el sistema de protección de menores bajo la modalidad de acogimiento residencial en centros específicos de atención a este colectivo. Las edades de los participantes se encuentran comprendidas entre los 15 y 17 años ($M = 16,5$, $DT = 0,72$) y procedían mayoritariamente de Marruecos (70.5%) y Senegal (18.2%). El tiempo de estancia en el sistema de protección varía entre los 3 y los 28 meses ($M = 14,6$; $DT = 7,4$). Respecto al estado de su documentación legal, un 52.3% afirma no poseer ningún tipo de documentación (permiso de trabajo y/o de residencia). En cuanto al nivel de estudios, un 68.2% de la muestra se encuentra en posesión de algún título que acredite su formación en España. Por último, al ser preguntados por su situación familiar, el 61.4% la define como mala o muy mala.

Instrumentos

Se elaboró un cuestionario *ad hoc*, para recabar información sobre las variables referenciales, como son el país de procedencia, la edad, tiempo de estancia en el sistema de protección, situación legal (permiso de residencia y/o de trabajo), formativa (posesión de certificados de formación reconocidos u obtenidos en España) y situación familiar, pidiéndoles en este caso que la definan como muy mala, mala, buena o muy buena.

Para medir el estrés migratorio se ha utilizado la *Escala Barcelona de Estrés del Inmigrante* (BISS) (Tomás-Sábado *et al.*, 2007) que es un instrumento diseñado en España centrado en evaluar el estrés que sufren las personas inmigrantes, incluyendo elementos como el enfrentamiento cultural o aculturación, la nostalgia, el sentimiento de abandonar un modo de vida concreto y sus experiencias de discriminación en la sociedad que les acoge. Este instrumento está integrado por un total de 42 ítems que se puntúan de 1 a 4, siendo 1 equivalente a “totalmente en desacuerdo” y 4 equivalente a “totalmente de acuerdo”, donde las puntuaciones más altas apuntan a la existencia de mayor estrés de aculturación. La escala está compuesta por cuatro factores. El primero es la *Discriminación percibida* (18 ítems), que hace referencia a la sensación de discriminación sentida por la persona en relación con su condición de inmigrante, centrando la atención en la experiencia subjetiva del individuo. El segundo factor es el *Estrés del contacto intercultural* (diez ítems), que engloba los estresores del proceso de aculturación como pueden ser el nuevo idioma, los cambios en los roles, valores y costumbres o incluso nuevos estilos de vida, normas y creencias. El tercer factor es la *Nostalgia* (6 ítems), y guarda relación con los elementos que se dejan atrás al abandonar el país de origen, como los amigos, la familia, el trabajo, etc. El último factor es el *Estrés psicosocial general* (8 ítems), que incluye aspectos de la vida diaria en los que la población migrante suelen encontrar numerosas problemáticas como pueden ser el acceso a una vivienda, la situación administrativa irregular, el acceso al mercado laboral, la pobreza o la salud. Debido a que los cuatro factores están formados por un número diferente de ítems, las puntuaciones se pasaron a una escala de 1 a 4 para que pudieran compararse entre sí. Diversas investigaciones han confirmado tanto la estructura factorial del instrumento como su consistencia interna, con valores superiores a .80 en todos los casos (Luceño-Moreno *et al.*, 2020; Revollo *et al.*, 2011).

Para medir el bienestar subjetivo se ha usado el *Personal Wellbeing Index* PWI (Cummins y Lau,

2005), y que en su versión original consta de 7 ítems sobre satisfacción con diferentes dominios: salud, nivel de vida, logros alcanzados, seguridad, grupos a los que se pertenece, seguridad en el futuro y relaciones interpersonales. El formato de respuesta es de 0 a 10, donde 0 significa completamente insatisfecho y 10 totalmente satisfecho. Aunque la prueba original fue diseñada para ser utilizada con población adulta, ha sido aplicada con adolescentes mostrando unas propiedades psicométricas adecuadas (Casas *et al.*, 2013). Debido a las peculiaridades de la población de jóvenes acogidos en acogimiento residencial, estudios posteriores (González-García *et al.*, 2022) incluyeron los siguientes dominios: la familia, la manera en la que se divierten y el cuerpo, además del hogar de protección en el que viven. Se incluye también el único ítem de la *Overall Life Satisfaction Scale* (OLS) de Campbell *et al.* (1976) que pregunta por la satisfacción con la vida en general, con el mismo formato de respuesta que el PWI. Ambas pruebas han sido utilizadas tanto en distintas culturas (Lau *et al.*, 2005) como con población en acogimiento residencial, y han obtenido unos coeficientes de consistencia interna satisfactorios, con valores entre .73 y .80 (Llosada-Gistau *et al.*, 2017).

Procedimiento

Se contactó con la dirección de varios centros de acogida residencial para menores migrantes no acompañados de la isla de Tenerife, que facilitaron activamente la realización de esta investigación. Se les informó que la recogida de datos era totalmente anónima y que se realizaría a través del uso de las nuevas tecnologías, ofreciendo así una motivación extra para la colaboración, respetando los espacios protegidos donde residen los menores.

Con el objetivo de superar las barreras idiomáticas, se procedió a traducir los instrumentos al francés y al árabe, lo que además aseguraba la intimidad de los jóvenes a la hora de cumplimentarlos. El formato elegido fue el digital, a través de un formulario de *Google Forms*.

Se aprovechó el esquema organizativo de rutinas de los hogares de acogida para realizar los cuestionarios, incluyéndolos en las horas diarias dedicadas a la formación y el aprendizaje del idioma. La actividad se presentó como una dinámica complementaria a su itinerario formativo y se realiza en presencia del personal educativo del centro, el cual colabora aclarando dudas y ofreciendo los recursos disponibles en el hogar (ordenadores, móviles y tablets).

Consideraciones éticas

Se aplicaron los criterios éticos recogidos en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial sobre investigación con seres humanos. Concretamente se explicaron los objetivos de la investigación a los participantes, asegurándoles en todo momento el anonimato y la protección de datos personales. Posteriormente se les solicitó el consentimiento informado, que previamente también se les había pedido a los responsables de los centros colaboradores.

Análisis de datos

El diseño de esta investigación es retrospectivo o *ex post facto* (Ato y Vallejo, 2015). Debido al

tamaño muestral, se realizó la prueba de *Shapiro-Wilk* para comprobar si se cumplía el supuesto de normalidad. Como se puede ver en la Tabla 1, dicho supuesto no se cumplía en la mayoría de las variables, por lo que se optó por utilizar pruebas no paramétricas, concretamente el coeficiente *Rho* de Spearman para las correlaciones, la prueba de Wilcoxon para comparar las puntuaciones de los factores del BISS y la *U* de Mann-Whitney para las comparaciones de grupos. Se usó la correlación bilateral por rangos (r_b) para calcular los tamaños del efecto. Para establecer la magnitud del tamaño del efecto se siguió el criterio propuesto por López-Martín y Ardura-Martínez (2023), y que es < .10: muy pequeño; entre .10 y .29: pequeño; entre .30 y .49: moderado; > .50: grande.

Tabla 1. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk para el PWI y el BISS

	Shapiro-Wilk
PWI	
Con tu familia	.798***
Con tu salud	.85***
Con tu nivel de vida	.96
Con las cosas que has conseguido en la vida	.91**
Con lo seguro/a que te sientes	.92**
Con los grupos de personas de los que formas parte	.928*
Con la seguridad por tu futuro	.904**
Con tus relaciones con las otras personas	.917**
Con cómo te diviertes	.915**
Con tu cuerpo	.921**
Con el centro/hogar en el que vives	.876***
Con toda tu vida, considerada globalmente	.923**
BISS	
Discriminación percibida	.967
Estrés intercultural	.96
Nostalgia	.967
Estrés psicosocial	.944*
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$	

Resultados

La prueba de contrastes por pares de Wilcoxon encontró diferencias significativas entre todos los factores del BISS, salvo entre discriminación

percibida y estrés psicosocial, en cuya comparación el estadístico *Z* tiene una *p* asociada > .05. Como se puede comprobar en la Figura 1, la puntuación mayor es la del factor de Estrés intercultural, y la menor la de Nostalgia.

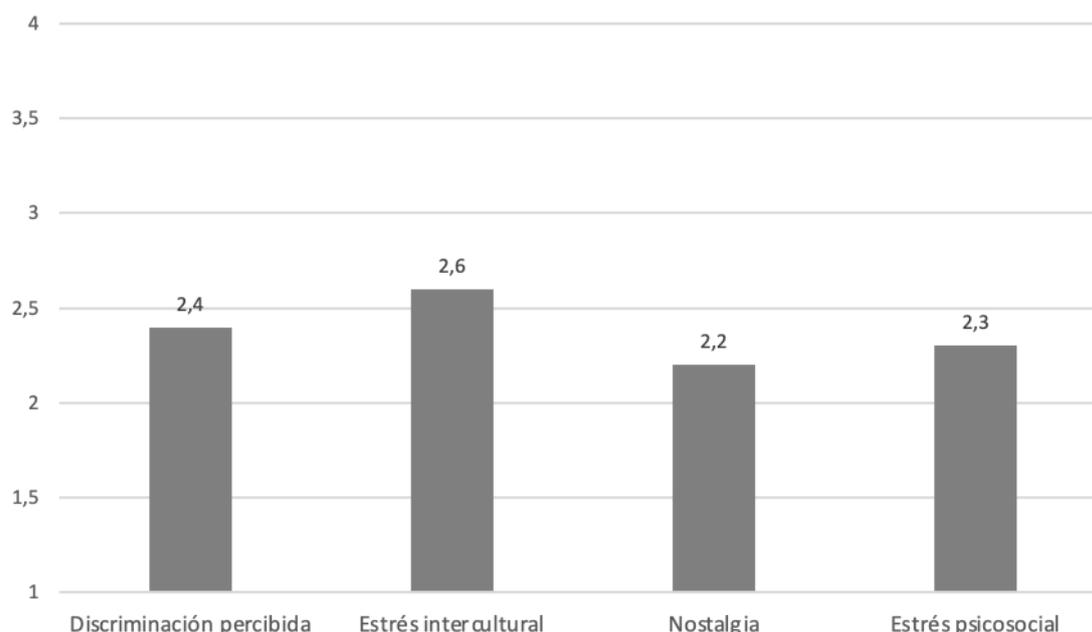


Figura 1. Puntuaciones en los factores del BISS

Para analizar las puntuaciones alcanzadas en el PWI, se han comparado a las obtenidas en un estudio reciente con adolescentes en acogimiento residencial (ver Figura 2). Como se puede comprobar, las puntuaciones de los MMNA son por lo general inferiores, siendo especialmente destacada la diferencia que se observa con el ítem de satisfacción con el centro en el que vives, en la que la puntuación del grupo de MMNA es muy baja. Por el contrario, la puntuación en el ítem de satisfacción con la familia en el grupo de los MMNA es superior en más de un punto a la de la muestra de comparación.

Las correlaciones entre los ítems del PWI y los factores del BISS se pueden ver en la Tabla 2. Salvo la correlación que mantiene el ítem de satisfacción con tu salud con el factor de estrés intercultural, que no es significativa, el resto de las correlaciones sí los son, y de signo negativo, siendo además valores muy altos, lo que indica que existe una relación muy clara entre el estrés migratorio y el bienestar subjetivo.

En la Tabla 3 se muestran las correlaciones que tanto el PWI como el BISS mantienen con las variables tiempo de estancia y situación de la familia. El tiempo de estancia mantiene relaciones positivas y significativas con tres ítems del PWI: satisfacción con lo seguro que te sientes, con la seguridad en tu futuro y con el centro/hogar en el que vives. Con el BISS mantiene relaciones

significativas, pero en este caso de signo negativo, con dos factores: discriminación percibida y estrés psicosocial. Con respecto a la situación familiar, cuanto mejor es esta, mayor es el bienestar subjetivo, al encontrarse correlaciones significativas con todos los ítems del PWI salvo con el de satisfacción con cómo te diviertes. La situación familiar mantiene correlaciones negativas y estadísticamente significativas con los cuatro factores del BISS, es decir, cuanto mejor es la situación familiar, menor es el nivel de estrés migratorio que sufren los MMNA.

En relación con la documentación legal, aquellos que tienen permiso de residencia y/o de trabajo tiene un mayor nivel de bienestar subjetivo y menores niveles de estrés migratorio que los MMNA que no están en posesión de la documentación (ver Tabla 4). En todos los casos las diferencias son significativas estadísticamente, aunque los efectos del tamaño son pequeños o muy pequeños en todas las variables.

Por último, los MMNA que tienen alguna cualificación certificada tienen puntuaciones medias significativamente mayores en todos los ítems del PWI, y significativamente menores en los cuatro factores del BISS. El tamaño del efecto es pequeño o muy pequeño en todas las variables, salvo en el ítem del PWI satisfacción con el centro, en el que el tamaño del efecto es moderado (ver Tabla 5).

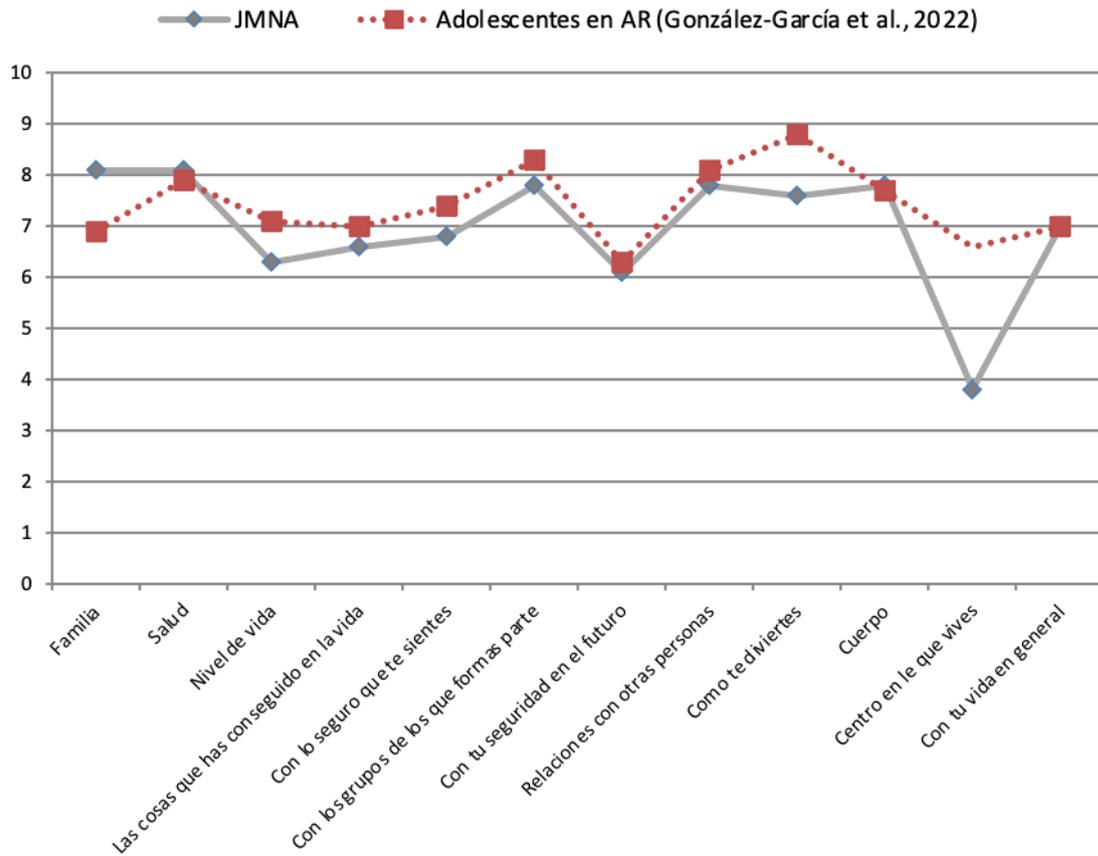


Figura 2. Puntuaciones en bienestar subjetivo

Tabla 2. Correlaciones Rho de Spearman entre el PWI y el BISS

	BISS			
	Discriminación percibida	Estrés intercultural	Nostalgia	Estrés psicosocial
PWI				
Con tu familia	-.59***	-.37*	-.72***	-.51***
Con tu salud	-.43**	-.17	-.38*	-.51***
Con tu nivel de vida	-.75***	-.68***	-.75***	-.71***
Con las cosas que has conseguido en la vida	-.77***	-.69***	-.79***	-.73***
Con lo seguro/a que te sientes	-.74***	-.72***	-.76***	-.78***
Con los grupos de personas de los que formas parte	-.59***	-.47**	-.60***	-.62***
Con la seguridad por tu futuro	-.78***	-.70***	-.74***	-.73***
Con tus relaciones con las otras personas	-.69***	-.58***	-.66***	-.71***
Con cómo te diviertes	-.59***	-.60***	-.63***	-.53***
Con tu cuerpo	-.61***	-.57***	-.59***	-.63***
Con el centro/hogar en el que vives	-.68***	-.69***	-.69***	-.60***
Con toda tu vida, considerada globalmente	-.72***	-.63***	-.74***	-.66***

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabla 3. Correlaciones *Rho* de Spearman entre el tiempo de estancia en el sistema de protección y la situación familiar con el bienestar subjetivo y el estrés migratorio

	Tiempo de estancia en el sistema de protección	Situación familiar
PWI		
Con tu familia	.08	.38*
Con tu salud	.16	.36*
Con tu nivel de vida	.19	.43**
Con las cosas que has conseguido en la vida	.15	.33*
Con lo seguro/a que te sientes	.33*	.52***
Con los grupos de personas de los que formas parte	.30	.50**
Con la seguridad por tu futuro	.49***	.52***
Con tus relaciones con las otras personas	.25	.66***
Con cómo te diviertes	.12	.27
Con tu cuerpo	.27	.46**
Con el centro/hogar en el que vives	.34*	.55***
Con toda tu vida, considerada globalmente	.07	.38*
BISS		
Discriminación percibida	-.35*	-.54***
Estrés intercultural	-.25	-.54***
Nostalgia	-.23	-.56***
Estrés psicosocial	-.40**	-.52***
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$		

Tabla 4. Diferencias en bienestar subjetivo y estrés migratorio entre los jóvenes que tienen documentación y los que no

	<i>M</i> Con documentación	<i>M</i> Sin documentación	<i>p</i>	<i>r_b</i>
PWI				
Con tu familia	8.9	7.4	**	.14
Con tu salud	8.7	7.7	**	0
Con tu nivel de vida	7.2	5.5	***	.10
Con las cosas que has conseguido en la vida	7.6	5.7	**	.10
Con lo seguro/a que te sientes	8	5.7	**	.10
Con los grupos de personas de los que formas parte	8.4	7.2	**	.01
Con la seguridad por tu futuro	7.8	4.5	***	.01
Con tus relaciones con las otras personas	8.5	7.1	**	0
Con cómo te diviertes	8	7.3	*	0
Con tu cuerpo	8.6	7.1	***	.10
Con el centro/hogar en el que vives	5.3	2.4	***	.10
Con toda tu vida, considerada globalmente	7.6	6.5	*	0

Tabla 4. Diferencias en bienestar subjetivo y estrés migratorio entre los jóvenes que tienen documentación y los que no (Continuación)

	M Con documentación	M Sin documentación	p	r _b
BISS				
Discriminación percibida	2.1	2.6	***	.01
Estrés intercultural	2.4	2.9	**	.03
Nostalgia	1.9	2.5	***	.01
Estrés psicosocial	2	2.6	***	.02
p: probabilidad asociada a la U de Mann-Whitney; *p < .05; **p < .01; ***p < .001; r _b : correlación bilateral por rangos				

Tabla 5. Diferencias en bienestar subjetivo y estrés migratorio entre los jóvenes que tienen formación y los que no

	M Con documentación	M Sin documentación	p	r _b
PWI				
Con tu familia	8.4	7.4	*	.05
Con tu salud	8.4	7.6	*	.05
Con tu nivel de vida	6.9	7.9	***	.14
Con las cosas que has conseguido en la vida	7.3	5.2	**	.10
Con lo seguro/a que te sientes	7.6	5.1	***	0
Con los grupos de personas de los que formas parte	8.2	6.9	**	.01
Con la seguridad por tu futuro	7	4.1	***	.10
Con tus relaciones con las otras personas	8.3	6.5	***	.10
Con cómo te diviertes	8	6.9	**	.01
Con tu cuerpo	8.4	6.6	***	.05
Con el centro/hogar en el que vives	4.6	2	**	.30
Con toda tu vida, considerada globalmente	7.5	6	**	.01
BISS				
Discriminación percibida	2.2	2.8	***	.04
Estrés intercultural	2.4	3.1	***	.02
Nostalgia	2	2.7	***	.04
Estrés psicosocial	2.1	2.7	***	.05
p: probabilidad asociada a la U de Mann-Whitney; *p < .05; **p < .01; ***p < .001; r _b : correlación bilateral por rangos				

Discusión y conclusiones

El primer objetivo de este trabajo era conocer los niveles de estrés migratorio y de bienestar subjetivo en los MMNA. Con respecto al estrés migratorio, los resultados señalan que el estrés intercultural es el que afecta en mayor medida a estos jóvenes. El choque que supone el llegar

a otro país, con idioma, costumbres y creencias diferentes supone una fuente de estrés para estos chicos, tal y como han venido señalando investigaciones previas (Müller *et al.*, 2019; Oppedal *et al.*, 2020). En cuanto al bienestar subjetivo, los resultados encontrados indican que, por lo general, es más bajo que el de los jóvenes nacionales en acogimiento residencial, que a su

vez tienen niveles inferiores de bienestar que la población adolescente de la población general (Llosada-Gistau *et al.*, 2015). Este resultado parece señalar que los MMNA son un colectivo en riesgo de desarrollar problemas de salud mental (Frounfelker *et al.*, 2020). Pero hay dos ítems que merecen un comentario. En primer lugar, la baja puntuación en satisfacción con el centro requiere una explicación. Hay que tener en cuenta el contexto en el que se realizó la investigación, que es Canarias, comunidad que ha vivido en los últimos años una llegada masiva de inmigrantes, y por lo tanto de MMNA, llegando a ser 2.705 en marzo de 2021 (UNICEF, 2021), viéndose superado con creces el número de plazas existentes en los centros de acogida. La ubicación en centros grandes y masificados que dificultan un trato personalizado es uno de los factores que repercuten en el bienestar de los MMNA (Mateos-Rodríguez y Dobler, 2021; Zijlstra *et al.*, 2019), lo que podría explicar la baja satisfacción con el centro. Por otro lado, el único ítem en el que los MMNA tienen una puntuación mayor es en el de satisfacción con la familia. Mientras que los jóvenes que ingresan en acogimiento residencial lo hacen tras una declaración de desamparo, observándose en la mayoría de los casos una problemática familiar severa (Martín *et al.*, 2020), los motivos que llevan a la separación familiar en los MMNA son más variados, existiendo en muchos casos un entorno afectivo estable, pero con dificultades económicas que empujan a los jóvenes a una aventura migratoria con la finalidad de ayudar a su familia (Devenney, 2020; Ochoa de Alda *et al.*, 2009), lo que lógicamente incide en una mayor satisfacción con el dominio familiar.

El segundo de los objetivos era analizar las relaciones entre el estrés migratorio y el bienestar subjetivo. Los resultados de este trabajo muestran una fuerte relación entre ambas variables, en el sentido de que a mayor estrés menor es el bienestar subjetivo de los MMNA. Y esto sucede con los cuatro factores del BISS, lo que es coherente con las variables que la investigación previa ha señalado como factores de riesgo para el desarrollo de problemas de salud mental: dificultad para obtener el estatus de inmigrante legal al alcanzar la mayoría de edad, las dificultades con el idioma, el choque cultural, las dificultades para acceder a la formación y el empleo, la sensación de aislamiento y marginación, y la separación de la familia (Devenney, 2020; Frounfelker *et al.*, 2020; Gladwell, 2021; Gullo *et al.*, 2021; Kauhanen *et al.*, 2022; Mateos-Rodríguez y Dobler, 2021; Zijlstra *et al.*, 2019).

El tercer y último objetivo era comprobar si el estrés migratorio y el bienestar subjetivo guardan

relación con la situación familiar, el tiempo de estancia en el SPI, la posesión de documentación (permiso de residencia y/o de trabajo) y de certificaciones formativas. En lo que se refiere a la situación familiar, se encontró que cuanto mejor es, mayor es el bienestar y menor el estrés. Aunque se encuentren separados, el vínculo existe, y la familia es un referente importante, por lo que es recomendable mantener el contacto a través de los medios disponibles (Mateos-Rodríguez y Dobler, 2021; Ochoa de Alda *et al.*, 2009; Van Os *et al.*, 2016). Cuando la situación de la familia es mala, los MMNA pueden sentirse presionados por la responsabilidad de encontrar trabajo para poder ayudarla, lo que repercute negativamente en su bienestar, aumentando los niveles de estrés (Devenney, 2020). Con respecto al tiempo de estancia, cuanto más tiempo lleven en el SPI, mayor es su satisfacción con su seguridad, con la seguridad en el futuro y con el centro. Lógicamente, la tramitación de la documentación, la búsqueda de alternativas formativas y el establecimiento de nuevas redes sociales requiere tiempo, lo que explicaría estos resultados (Gullo *et al.*, 2021; Kauhanen *et al.*, 2022). Además, esto explicaría también la disminución de la discriminación percibida y del estrés psicosocial. Por otro lado, se ha comprobado que el tiempo de estancia no disminuye de manera significativa el estrés intercultural y la nostalgia, que parecen requerir intervenciones más específicas, y que tienen que ver con los procesos de aculturación, que conllevan tanto la adaptación a la nueva cultura como el mantenimiento de la cultura de origen (Oppedal *et al.*, 2020). La obtención de la documentación legal y de cualificación que les facilite la inserción sociolaboral incide positivamente en el bienestar y en la disminución del estrés migratorio. Este resultado va en la línea de lo planteado en la literatura previa (Frounfelker *et al.*, 2020; Gladwell, 2020; Gullo *et al.*, 2021; UNICEF, 2021).

Los MMNA que llegan a España a través de la frontera sur sufren estrés migratorio que, reconociendo el vínculo entre el estrés y la salud mental, puede afectar negativamente su salud mental. Estos jóvenes, que son atendidos por el SPI hasta la mayoría de edad, experimentan un proceso de transición a la vida adulta mucho más complejo si cabe que el resto de los y las jóvenes que alcanzan la mayoría de edad estando en acogimiento residencial (UNICEF, 2021). Las carencias formativas que dificultan la inserción sociolaboral (Martín, González-Navasa, Chirino *et al.*, 2020), el perder la atención a los problemas emocionales que podían recibir en el SPI (Butterworth *et al.*, 2017), y la falta de redes de apoyo social adecuadas (Melkman *et al.*, 2017)

les convierten en un colectivo con alto riesgo de sufrir exclusión social (Inofuentes *et al.*, 2022; Ivert y Magnusson, 2020).

Los resultados de este trabajo, junto con la literatura científica previa, ponen de manifiesto la necesidad de atender el bienestar de los MMNA, que además es un derecho, implementando intervenciones encaminadas a reducir los factores que se han identificado como estresores. Y estas intervenciones deben continuar una vez abandonan el SPI, tal y como recoge la legislación vigente, acompañándolos y facilitándoles el conocimiento de la realidad social, laboral y legal del país que los acoge, reduciendo, en la medida de lo posible, todos los obstáculos burocráticos a los que deben enfrentarse (Fernández-Simo *et al.*, 2023; Herrera-Pastor *et al.*, 2022).

No queremos finalizar sin comentar las principales limitaciones de este trabajo. Aunque se trata de una población de difícil acceso, la muestra no deja de ser pequeña, requiriéndose trabajos con muestras más amplias que permitan confirmar estos resultados. Por otro lado, la muestra se ubica geográfica y cronológicamente en un contexto específico, como es el archipiélago canario en un momento crítico de llegada masiva de MMNA, por lo que hay que interpretar los resultados en este marco. No obstante, consideramos que este trabajo aporta información relevante de cara a conocer la situación de los MMNA, y por lo tanto poder implementar intervenciones que les ayuden en su complejo proceso de transición a la vida adulta e integración sociolaboral en el país que les ha acogido.

Contribuciones

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1 y 2
Búsqueda documental	Autor 1 y 2
Recogida de datos	Autor 1
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1 y 2
Revisión y aprobación de versiones	Autor 2

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

Las personas autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Ato, M. y Vallejo, G. (2015). *Diseños de investigación en psicología*. Pirámide.
- Bravo, A., Martín, E. y Del Valle, J. F. (2023). The changing character of residential care for children and youth in Spain. En J. Whittaker, L. Holmes, J. F. Del Valle y S. James (eds.), *Revitalizing residential care for children and youth: cross-national trends and challenges* (pp. 179-192). Oxford University Press.
- Bravo, A. y Santos, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención [Asylum-seeking children in Spain: Needs and intervention models]. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- Butterworth, S., Singh, S. P., Birchwood, M., Islam, Z., Munro, E., Vostanis, P., ...Simkiss, D. (2017). Transitioning care-leavers with mental health needs: 'they set you up to fail!' *Child and Adolescent Mental Health* 22, 138-147. <https://doi.org/10.1111/camh.12171>
- Campbell, A., Converse, P. E. y Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation.

- Casas, F., Bello, A., González, M. y Aligué, M. (2013). Children's subjective well-being measured using a composite index: what impacts Spanish first-year secondary education students' subjective well-being? *Child Indicators Research*, 6(3), 433-460. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9182-x>
- Collazos, F., Qureshi, A., Antonín, M. y Tomás-Sábato, J. (2008). Estrés aculturativo y salud mental en la población inmigrante [Acculturative stress and mental health in the immigrant population]. *Papeles del Psicólogo*, 29(3), 307-315.
- Cummins, R. A. y Lau, A. L. (2005). *Personal wellbeing index - School children. Manual* (3rd ed., pp. 74-93). School of Psychology, Deakin University.
- Devenney, K. (2020). 'My own blood': family relationships of unaccompanied asylum-seeking young people in the UK. *Families, Relationships and Societies*, 9(2), 183-199. <https://doi.org/10.1332/204674318X15394355767055>
- Fernández-Simo, D., Carrera-Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M. y Correia, E. (2023). Effective strategies for socio-educational intervention during the process of transition to adult life of unaccompanied minors from Africa. *Child and Family Social Work*, 28(2), 311-320. <https://doi.org/10.1111/cfs.12963>
- Frounfelker, R. L., Miconi, D., Farrar, J., Brooks, M. A., Rousseau, C. y Betancourt, T. S. (2020). Mental health of refugee children and youth: epidemiology, interventions, and future directions. *Annual Review of Public Health*, 41, 159-176. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040119-094230>
- Gladwell, C. (2021). The impact of educational achievement on the integration and wellbeing of Afghan refugee youth in the UK. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(21), 4914-4936. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1724424>
- González-García, C., Águila-Otero, A., Montserrat, C., Lázaro, S., Martín, E., Del Valle, J. F. y Bravo, A. (2022). Subjective well-being of young people in therapeutic residential care from a gender perspective. *Child Indicators Research*, 15(1), 249-262. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09870-9>
- Gullo, F., García-Alba, L., Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2021). Crossing countries and crossing ages: The difficult transition to adulthood of unaccompanied migrant care leavers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 6935. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136935>
- Herrera-Pastor, D., Ruiz-Román, C., Bernedo-Muñoz, I. y Crecente-Dopena, M. (2022). Acompañamiento socioeducativo y resiliencia en jóvenes migrantes extutelados: una aproximación desde las oportunidades, los sueños y los apoyos [Socio-educational accompaniment and resilience in exprotected young migrants: an approach based on opportunities, dreams and supports] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 15-27. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.01
- Hodges, M., Vasquez, M. M., Anagnostopoulos, D., Trianafyllou, K., Abdelhady, D., Weiss, K., Kuposov, R., Cuhadaroglu, F., Hebebrand, J. y Skokauskas, N. (2018). Refugees in Europe: national overviews from key countries with a special focus on child and adolescent mental health. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 389-399. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1094-8>
- Inofuentes, R. A., De la Fuente, L., Ortega, E. y García-García, J. (2022). Victimization y problemas de conducta externalizante y antisocial en menores extranjeros no acompañados en Europa: Revisión sistemática [Victimization and externalizing and antisocial behavior problems in unaccompanied foreign minors in Europe: Systematic review]. *Anuario de Psicología Jurídica*, 32, 95-106. <https://doi.org/10.5093/apj2021a24>
- IOM (2021). *Global migration indicators 2021*. International Organization for Migration.
- Ivert, A. K. y Magnusson, M. M. (2020). Drug use and criminality among unaccompanied refugee minors: a review of the literature. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 16(1), 93-107. <https://doi.org/10.1108/IJMHS-05-2019-0050>
- Kauhanen, I. y Kauko, M. (2020). Recognition in the lives of unaccompanied children and youth: a review of key European literature. *Child and Family Social Work*, 25(4), 875-883. <https://doi.org/10.1111/cfs.12772>
- Kauhanen, I., Kauko, M. y Lanás, M. (2022). Pockets of love. Unaccompanied children in institutional care in Finland. *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106621>
- Kien, C., Sommer, I., Faustmann, A., Gibson, L., Schneider, M., Krczal, E., Jank, R., Klerings, I., Szélag, M., Kerschner, B., Brattström, P. y Gatléner, G. (2019). Prevalence of mental disorders in young refugees and asylum seekers in European Countries: a systematic review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 1295-1310. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1215-z>
- King, D. y Said, G. (2019). Working with unaccompanied asylum-seeking young people: cultural considerations and acceptability of a cognitive behavioural group approach. *Cognitive Behaviour Therapist*, 12, e12. <https://doi.org/10.1017/S1754470X18000260>
- Lau, A. L. D., Cummins, R. A. y McPherson, W. (2005). An investigation into the cross-cultural equivalence of the personal wellbeing index. *Social Indicators Research*, 72, 403-430. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-0561-z>
- Llosada-Gistau, J., Casas, F. y Montserrat, C. (2017). What matters in for the subjective Well-Being of children in care? *Child Indicators Research*, 10(3), 735-760. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9405-z>

- Llosada-Gistau, J., Montserrat, C. y Casas, F. (2015). The subjective well-being of adolescents in residential care compared to that of the general population. *Children and Youth Services Review*, 52, 150-157. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.11.007>
- López-Martín, E. y Ardura-Martínez, D. (2023). El tamaño del efecto en la publicación científica [The effect size in scientific publication]. *Educación XX1*, 26(1), 9-17. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- Luceño-Moreno, L., Anghel, A. G., Brabete, A. y Martín-García, J. (2020). The relationship between the process of acculturation and the perception of psychosocial risk in the workplace. *Ansiedad y Estrés*, 26(2-3), <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.02.002>
- Martín, E., González-Navasa, P. y Betancort, M. (2020). Who will go back home? Factor associated with decisions to address family reunification from residential care. *Children and Youth Services Review*, 109, 104729. <https://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104729>
- Martín, E., González-Navasa, P., Chirino, E. y Castro, J. J. (2020). Social Inclusion and life satisfaction of care leavers. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 101-111. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.08
- Mateos-Rodríguez, I. y Dobler, V. (2021). Survivors of hell: resilience amongst unaccompanied minor refugees and implications for treatment: a narrative review. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 14(4), 559-569. <https://doi.org/10.1007/s40653-021-00385-7>
- Melkman, P. (2017). Childhood adversity, social support networks and well-being among youth aging out of care: an exploratory study of mediation. *Child Abuse and Neglect*, 72, 85-97. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.020>
- Müller, L.R.F., Büter, K. P., Rosner, R. y Unterhitzberger, J. (2019). Mental health and associated stress factors in accompanied and unaccompanied refugee minors resettled in Germany: a cross-sectional study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 13, article number 8. <https://doi.org/10.1186/s13034-019-0268-1>
- Observatorio de la Infancia (2021). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia, (número 23)*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.
- Ochoa de Alda, I., Antón, J., Rodríguez, A. y Atabi, H. (2009). La importancia del trabajo con la familia en la atención a menores extranjeros no acompañados. Un estudio piloto [The importance of working with the family in the care of unaccompanied foreign minors. A pilot study]. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 427-439.
- Oppedal, B., Ramberg, V. y Røysamb, E. (2020). The asylum-process, bicultural identity and depression among unaccompanied young refugees. *Journal of Adolescence*, 85, 59-69. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.007>
- Quiroga, V. (2009). Menores migrantes no acompañados: nuevos perfiles, nuevas necesidades. *En la Calle: Revista sobre Situaciones de Riesgo Social*, 14, 8-14.
- Revollo, H. W., Qureshi, A., Collazos, F., Valero, S. y Casas, M. (2011). Acculturative stress as a risk factor of depression and anxiety in the Latin American immigrant population. *International Review of Psychiatry*, 23(1), 84-92. <https://doi.org/10.3109/09540261.2010.545988>
- Tomás-Sábado, J., Antonin, M., Querashi, A. y Collazos, F. (2007). Construction and preliminary validation of the Barcelona Immigration Stress Scale. *Psychological Reports*, 100, 1013-1023.
- UNICEF (2021). *Canarias: niños y niñas migrantes en una de las rutas más peligrosas del mundo*. UNICEF España.
- Van Os, E. C. C., Kalverboer, M. E., Zijlstra, A. E., Post, W. J. y Knorth, E. J. (2016). Knowledge of the unknown child: A systematic review of the elements of the best interests of the child assessment for recently arrived refugee children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19(3), 185-203. <https://doi.org/10.1007/s10567-016-0209-y>
- WHO (2022). *World mental health report. Transforming mental health for all*. World Health Organization.
- Zijlstra, A. E., Menninga, M. C., Van Os, E. C. C., Rip, J. A., Knorth, E. J. y Kalverboer, M. E. (2019). 'There is No Mother to Take Care of You'. Views of Unaccompanied Children on Healthcare, Their Mental Health and Rearing Environment. *Residential Treatment for Children and Youth*, 36(2), 118-136. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2018.1559118>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Acosta, E. y Martín, E. (2024). Estrés migratorio y bienestar subjetivo en menores migrantes no acompañados. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 203-216. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.11

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Eduardo Acosta. alu0100738391@ull.edu.es

Eduardo Martín. edmartin@ull.edu.es

PERFIL ACADÉMICO

EDUARDO ACOSTA

<https://orcid.org/0000-0003-4046-5091>

Es graduado en Pedagogía y Máster en Intervención y Mediación Familiar, Social y Comunitaria por la Universidad de La Laguna. A nivel laboral ha ejercido como coordinador de centros de atención a jóvenes migrantes no acompañados en la isla de Tenerife, Canarias.

EDUARDO MARTÍN

<https://orcid.org/0000-0001-8004-9776>

Es Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de La Laguna. En los últimos 17 años su principal línea de investigación se ha centrado en los jóvenes tutelados y extutelados y en el acogimiento residencial como medida de protección. Ha participado en varios proyectos competitivos y en múltiples contratos de investigación sobre esta temática, siendo IP en varios de ellos.

Facilitators and barriers for retention of migrant students in Chile: experiences of four schools in Valparaíso

Facilitadores y obstaculizadores de la retención escolar de estudiantes migrantes en Chile: experiencias de cuatro escuelas de Valparaíso

Facilitadores e dificultadores da retenção escolar de estudantes migrantes em Chile: experiências de quatro escolas em Valparaíso

*Michelle MENDOZA-LIRA, **Solange MUÑOZ-JORQUERA, **Emilio BALLESTA-
ACEVEDO & ***Carmen COVARRUBIAS-APABLAZA

*University Andrés Bello, **Pontificia University Catholic of Chile &

*** Central University of Chile

Received date: 04.I.2023

Reviewed date: 25.III.2023

Accepted date: 09.X.2023

KEYWORDS:

Student retention;
school dropout;
migrant students;
Chilean educational
system;
qualitative research.

ABSTRACT: The increase in the migrant population in Chilean schools has posed significant challenges for the education system. Although policies for promoting their integration have made progress, these students present a higher dropout rate than their local peers. This study aims to define the socioeducational facilitators and barriers involved in the completion of compulsory schooling by migrant students from the perspective of educational agents. For this purpose, using a qualitative methodology, 47 interviews were conducted with the management staff, support professionals and teachers from 4 schools in the Valparaíso region (Chile). The results indicate the existence of factors at the individual, social and family, and educational community levels that influence the retention of the migrant students from the Chilean schools studied. As a conclusion, despite several protective factors, this population is more vulnerable and prone to school dropout. Therefore, the design and implementation of new and better education policies that cater to their needs is vital.

CONTACT WITH THE AUTHORS

Michelle Mendoza Lira: Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Quillota N°980. Viña del Mar. Chile. C.P. 2520000. E-mail: michelle.mendoza@unab.cl

<p>PALABRAS CLAVE: Retención escolar; deserción escolar; estudiantes migrantes; sistema educacional chileno; investigación cualitativa.</p>	<p>RESUMEN: El aumento de la población migrante en las escuelas chilenas ha significado grandes desafíos para el sistema educativo. Si bien hay avances en cuanto a las políticas que favorecen su inserción, estos estudiantes presentan mayor tasa de deserción en comparación con los nativos. El objetivo del estudio fue comprender cuáles son los facilitadores y obstaculizadores socioeducativos para el término de la escolaridad obligatoria de alumnos(as) migrantes, desde la perspectiva de los(las) agentes educativos(as). A partir de una metodología cualitativa, se realizaron un total de 47 entrevistas a directivos, profesionales de apoyo y docentes de 4 escuelas de la Región de Valparaíso (Chile). Los resultados dan cuenta de que existen factores a nivel individual, sociofamiliar y propios de las comunidades educativas que influyen en la retención de los y las estudiantes migrantes de las escuelas chilenas estudiadas. Se concluye que esta población, a pesar de contar con varios factores protectores, resultan más vulnerables y propensos a abandonar la escuela, por lo cual se vuelven indispensables el diseño e implementación de nuevas y mejores políticas educativas ajustadas a sus necesidades.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Retenção escolar; abandono escolar; estudantes migrantes; sistema educativo chileno; investigação qualitativa.</p>	<p>RESUMO: O aumento da população migrante nas escolas chilenas tem colocado grandes desafios ao sistema educativo. Embora tenha havido progressos em termos de políticas que favorecem a sua inserção, estes estudantes têm uma taxa de abandono escolar mais elevada do que os estudantes nativos. O objectivo do estudo era compreender os facilitadores sócio-educativos e os obstáculos à conclusão da escolaridade obrigatória dos estudantes migrantes, do ponto de vista dos agentes educativos. Para este efeito, utilizando uma metodologia qualitativa, foram realizadas 47 entrevistas com directores, profissionais de apoio e professores de 4 escolas da Região de Valparaíso (Chile). Os resultados mostram que existem factores a nível individual, sócio-familiar e comunitário educativo que influenciam a retenção de estudantes migrantes nas escolas chilenas estudadas. Conclui-se que esta população, apesar de ter vários factores de protecção, é mais vulnerável e propensa a abandonar a escola, tornando essencial a concepção e implementação de novas e melhores políticas educativas adaptadas às suas necessidades.</p>

Introduction

The exponential growth of migration is a problem affecting a large part of the countries in the world. According to a report by the International Organization for Migration (IOM) (McAuliffe & Triandafyllidou, 2021), in 2020, the migrant population reached 281 million people, which equals 3.6% of the world's population. In the case of Latin America, increased interregional mobility has been observed, with Chile becoming—in recent years—an attractive destination due to its good political and economic stability (Aninat & Vergara, 2019). In fact, data revealed that, by the end of 2020, the foreign population in Chile reached 1,462,103 people, which implies a 12.4% increase compared to 2018. The three foreigner groups most present in the country are Venezuelans (30.7%), Peruvians (16.3%) and Haitians (12.5%) (Instituto Nacional de Estadísticas [INE]; Departamento de Extranjería y Migración [DEM], 2021).

In addition, census data indicates that most of the migrant population corresponds to children and adolescents of school age, as migration to Chile includes the whole family group (INE, 2018). In this line, between 2020 and 2021, a significant increase was observed in the number of foreign students enrolled in the education system (7.95%) (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2021). Most of them are concentrated on the public sector, which comprises municipal education centers and institutions

administratively dependent on the Local Education Services (in Spanish, SLEP) (MINEDUC, 2021). In general, migrant students enroll in free-of-charge schools with high vulnerability indexes and poor academic performance, which is partly explained by the availability of vacancies due to low demand (Eyzaguirre *et al.*, 2019).

To tackle these migratory flows and the need for better education (Galaz *et al.*, 2017), the Ministry of Education of Chile created the 2018-2022 *National Policy for Foreign Students* (in Spanish, Política Nacional de Estudiantes extranjeros 2018-2022) (MINEDUC, 2018), in order to ensure “the access, continuity and educational trajectories of foreign students in the Chilean educational system” (p. 25), regardless of their parents' migratory condition. Meanwhile, in 2021, the Migrations and Immigration Law was passed (Law No.21325, 2021), which legally and formally recognizes the right to education of migrant students in Chile. Despite this significant effort, migrant students—compared to the rest of the population—present higher school dropout rates (INE, 2018). Concretely, the results of the 2017 census indicate that the magnitude of school dropout (prevalence rate) increases in students who have stayed less time in the country compared to students who arrived in 2007 (MINEDUC, 2020).

However, official data reveal that some education institutions defy these indicators, since despite their high school vulnerability indexes (IVE) (Junta

Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB], n.d.) and large number of migrant students, they present percentages equal or superior to the national average for the student retention index (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

These data show that, despite the adversity, there are exceptions that can become positive models not only to understand the factors influencing student retention, but also to improve the quality of the educational trajectories of migrant population. Nevertheless, thus far, there are no studies in Chile that depict the situation of the migrant population settled in the country. On the contrary, a great part of the research in student retention and dropout rates does not differentiate between native and migrant populations, ignoring the specific needs and challenges the latter faces in the Chilean education system.

Problem Statement and Objectives

Student retention, according to Fowler and Luna (2009), corresponds to the “continuous study of students until their successful graduation” (p. 70). It also comprises the set of strategies for reducing the effects of school dropout on the educational trajectories of students (Román, 2013). In turn, school dropout, despite not having a single definition (González *et al.*, 2019; Márquez *et al.*, 2016), is mostly understood as a “situation in which students voluntarily opt out their studies and school before the expected age” (Symeou *et al.*, 2014, p. 115).

Similarly, there is some consensus in that dropout is understood as a phenomenon determined by social, economic, family, and educational factors (González *et al.*, 2019). One of the most widespread theories to address it was proposed by Singh and Mukherjee (2018), who define three triggering factors: (1) push factors, located within school system (e.g., lack of resources and academic support); (2) pull factors, located on the outside (e.g., need of paid work), and (3) opted-out factors, which correspond to attitudes and behaviors of the students themselves and that lead them to decide not to attend school (e.g., lack of interest and school commitment).

Unfortunately, developing countries are more affected by this educational problem (UNESCO, 2015), especially groups in conditions of poverty, vulnerability, social exclusion, and migrant status (Free & Križ, 2022; Fritsch *et al.*, 2019; Van Der Bergue *et al.*, 2022). However, the last group has not been paid enough attention, as most studies do not focus on understanding the factors favoring or hindering student retention in the migrant population but rather analyze them indistinctively, mixed with native population (Archambault *et al.*,

2017). Nevertheless, some studies have reported on the influencing factors for migrant students.

For example, migrant students have been observed to be more motivated and committed, showing high academic aspirations (Tseng 2006). Cunningham *et al.* (2008) and Rumbaut (2004) have denominated this phenomenon “the immigrant paradox,” since—contrary to what might be expected—migrant students (especially first-generation ones) are very enthusiastic about their educational process. This, in the words of Urdan (2004), may be due to the fact that migrant students do not want to disappoint their parents, but positively contribute to the family’s migration project.

In turn, the literature has revealed that migrant students often have parents who support their academic performance, have high expectations about what they might achieve and highly value education (Bauer & Riphahn, 2007; García & Marks, 2012). For Kao and Tienda (1995), this is known as “migrant optimism,” and is based on the idea that migrant parents see the education of their children as the opportunity for a better future, therefore transmitting enthusiasm to them, which translates into students being more motivated and involved in their studies. In this same line, Herrera *et al.* (2022) and Sharkey (2013) suggest that migrant families and students are more resilient in situations of poverty than their native counterparts, and thus face with more fortitude the challenges of receiving education in a context different from that of their own countries.

Conversely, regarding retention barriers, there is consensus on the exclusion scenarios faced by migrants, among which are poverty and vulnerability (Archambault *et al.*, 2017; Free *et al.*, 2014), discrimination practices, stigmatization, and racism (Caqueo *et al.*, 2019; Céspedes *et al.*, 2019; Pavez *et al.*, 2019; Segovia & Rendón, 2020), in addition to administrative and bureaucratic problems that not only hamper their access to educational establishments but also the granting of some benefits such as food aid and scholarships (Joiko, 2019; Poblete & Galaz, 2017; Summers *et al.*, 2022), among others.

Undoubtedly, focusing efforts on the consolidation of the school trajectories of migrant students is an important indicator of socio-educative equality and integration (Martínez *et al.*, 2017), regarding which education systems, and especially the Chilean one, face great challenges. In fact, principals, teachers, and support professionals of schools are responsible for achieving the retention of all their students (Mughal, 2020); consequently, the comprehension of how migrant students conceive and act with respect to school dropout may be vital not only to first approximate a scarcely

studied phenomenon at the national level, but also to nurture (with relevant information) new and better education policies. Therefore, the objective of this work was to understand, from the perspective of educational agents, the socioeducational facilitators and barriers for the completion of compulsory education by migrant students.

To understand the methodological design of this study, it should be noted that this is part of a larger study on student retention that does not address the migrant population within educational establishments in its initial objectives. However, as a part of the field strategy, participant schools that had an important number of enrolled migrant students were identified. This information was significant to the research team, as educational institutions also showed good student retention indicators, which contradicted the data from the most recent census that revealed high school dropout rates in this sector. Altogether, a genuine interest arose in how these schools faced the student retention of all their students, although the focus was shifted to the understanding of the factors that promote or hinder it in migrant population.

The methodology for addressing the objective of this study is qualitative, as this is necessary to understand not only the meanings but also the context and processes associated with the object of study (Maxwell, 2019), which is the retention of migrant students in this case. Furthermore, this perspective has been successfully used to study other phenomena related to the challenge of migration (Herrera *et al.*, 2022; Free *et al.*, 2014). Although some quantitative research analyzes the connection between migratory status and school dropout rates (García & Friz, 2019; Archambault *et al.*, 2017), little is known about the phenomenon from the perspective of principals, teachers, and support professionals. Therefore, the scope of this study is exploratory (Ramos, 2020).

Participants

The Valparaíso region was selected because it is the second region (after the Metropolitan region) with the highest school dropout rates in Chile (MINEDUC, 2019). Likewise, it was decided to analyze a local context instead of the capital of the country. Since this study is part of a larger work, the selection of educational communities within the Valparaíso region considered the same criteria of the main project, namely: (1) municipal or private-subsidized schools, (2) with a school vulnerability index (IVE) above 75%, (3) a student retention scores equal or above the national average, and (4) with declared actions against school dropout. These four criteria together allow the

identification of educational establishments with students at high risk of dropout but that, despite the circumstances, are retained in the educational system. From these criteria and with the support of the Public Education Local Service of Valparaíso (in Spanish, SLEP), four educational centers agreed to participate. Given the exploratory nature of the study, information about the enrollment numbers of the establishments revealed, as commented at the beginning of this section, that all had high percentages of migrant students. With this contextual information, a fifth criterion emerged that refers to (5) the presence of migrants, which defines the objective of this study.

In each establishment, a sampling based on key roles was conducted: (1) management staff, (2) teachers, and (3) support professionals such as psychologists and social workers. Each school provided a list of the staff in those roles so they could be reached out to by the research team. To ensure voluntary participation, each person received an informed consent in which the objectives and scope of the study were specified, as well as the commitment of researchers to ensure the confidentiality and anonymity of their interventions. In total, 47 people agreed to participate (37 women and 10 men), as shown in Table 1. This final number varied depending on the interest in participating (as participation is voluntary), signing the informed consent and the theoretical saturation criterion (Glaser & Strauss, 1967).

Instruments

Data was collected through interviews, as they allow researchers to approach through a conversation in which they ask, listen to people and delve into their answers (Kvale, 2011). A semi-structured interview script was employed (Tonon, 2012), which revolved around general aspects of student retention and dropout rates considered in the theoretical framework previously created for the main study to which this study belongs. In addition, the script addressed the factors influencing the retention of migrant students, for which the researchers had to explore new theoretical and/or conceptual aspects to understand how this phenomenon manifests in the migrant population. Likewise, this script comprised questions aimed at characterizing migrant students in terms of enrollment, nationality, and age, among others.

Procedures

Interviews were conducted individually between September 2021 and April 2022, and lasted 50 minutes on average. They were conducted and

School	Role			Sex	
	Management	Teachers	Support professionals	Men	Women
School 1	3	2	1	2	4
School 2	2	9	5	4	12
School 3	2	5	3	1	9
School 4	4	5	6	3	12
Total	11	21	15	10	37

Note: Created by the authors (2023).

recorded by the researchers themselves, who made sure that each participant had signed the informed consent prior to the interview. Although interviews were the main source of information, transcriptions require a second abstraction in which some probably valuable aspects like tone of voice may be lost (Kvale, 2011). In this case, exact transcriptions were made in terms of preserving repetitions, exclamations, and idioms, among others; in addition, analytical memos were used, recording ideas or conclusions that emerged during the analysis (Gil & Cano, 2010). This analysis was complemented with field notes to record impressions and other elements hard to grasp through audio recording.

It should be mentioned that to transcribe the audio, reliability protocols were established, which subscribe to the ethical principles suggested by National Research and Development Agency (ANID), the funding body of this study, and the ethics committee of the university to which the main researcher belongs.

Data analysis technique

With all this information, a content analysis was performed, as this was the most suitable technique to interpret the information available (Sánchez *et al.*, 2021). With this purpose, using the ATLAS.ti (version 9) software, a general reading of the information was conducted as a data familiarization process (Kiger & Varpio, 2020). Afterwards, through reflective meetings among researchers, it was discovered that the discourse of the interviewees was centered on emerging codes that corresponded to factors that facilitated and hindered student retention in their schools. To ensure the internal reliability of the process, discussions and triangulation between judges were employed (Martínez, 2006), after which coding rules were aligned and a final code book was created. These actions gave rise to three categories that correspond to three factor

levels or groups, namely individual, socio-family and educational institutions.

Results

The interviewees recognize facilitators and barriers that influence the retention of migrant students. These factors are spread across three levels: (1) individual, (2) socio-family, and (3) institutional and pedagogical. Table 2 shows the main categories and codes associated. Below that, the main findings are presented:

Factors at the individual level

The first level recognized by different educational agents corresponds to the personal characteristics and situations that influence the successful graduation of immigrants. The first elements that would favor this process are the academic capacities of the student. In fact, while some participants perceive that migrant students are lagging behind compared to native students, others indicate that they have exceptional knowledge and capacities and even “more cultural capital.” Nevertheless, despite attributing it to the socioeconomic stability of the country of origin, this perception depends on the subjective experience interviewees have had with migrant students.

“Students who arrive from Colombia are much better prepared than students in Chile. It’s unbelievable [...] other students come from under the line of poverty, Bolivia I could say, we also had some Ecuadorians arriving and these are lagging behind to some extent” (Management team, School 4).

In turn, management team members, teachers and support professionals agree that the motivations and personal attitudes of migrant students act as facilitators for student retention. A leading attitude would be resilience, understood as the capacity to move on despite the difficulties in the environment

Table 2: Distribution of participants per educational establishment

Category and codes	Category description
Factors at the individual level Facilitators <ul style="list-style-type: none"> - Academic capacity - Motivation and personal attitudes (resilience and curiosity) Barriers <ul style="list-style-type: none"> - Mother tongue different from Spanish - Difficulty in understanding Chilean Spanish - Irregular migratory situation 	Personal factors of the migrant student that facilitate or hinder his educational continuity.
Factors at the socio-family level Facilitators <ul style="list-style-type: none"> - Migrant family commitment - Favorable attitude towards education - High expectations for children Barriers <ul style="list-style-type: none"> - Illegal migratory status - Socioeconomic precariousness - New migratory experience 	Family and social factors of the migrant student that facilitate or hinder his educational permanence.
Factors at the institutional and pedagogical level Facilitators <ul style="list-style-type: none"> - Support to learn Spanish. - Academic performance follow-up - Economic support for families - Strengthening of sense of belonging - Didactic strategies for adapting the curriculum Barriers <ul style="list-style-type: none"> - Lack of support from the Ministry 	Educational institution and teacher factors of the migrant student that facilitate or hinder his educational permanence.
Note: Created by the authors (2023).	

(Mohamed *et al.*, 2023). The life trajectories of migrant students often are portrayed as challenging, but educational communities underscore the inner strength they have to continue with their studies “despite” some factors.

“I believe that they have suffered so much in their countries that the only thing they want is to succeed. The only thing they want is to succeed and finish their studies, to have a profession” (Teacher, School 1).

A second element, in turn, is curiosity, which is understood as a cognitive trait that motivates the desire for learning more (Román, 2017). Although this trait is not exclusive to migrant people, participants believe that despite the different barriers faced, these students have an increasing interest in acquiring new knowledge to finish their studies. This tendency even translates into specific behaviors in the classroom, such as more participation or better academic performance than their native peers.

“The last time we had an end-of-school-year presentation, of the forty children that had the top grades, thirty-eight were migrants. Immigrants are getting better grades and behave better than native students” (Principal, School 4).

Regardless of their personal capacities, participants agree that these characteristics are inevitably in conflict with Chilean culture. In fact, participants indicate language as a relevant aspect, as many migrant children and adolescents do not speak Spanish as their mother tongue. This is clearly perceived as a barrier for the learning of subjects that highly rely on language (e.g., History) versus other subjects in which language can be compensated through other means (e.g., Physical Education). According to the educational agents interviewed, these obstacles would lead to a loss of motivation to pursue studies.

It is noteworthy that, according to the participants, this is a problem that even migrants from Spanish-speaking countries face, since Chilean Spanish, in practice, is perceived as complex due to its multiplicity of idioms, and phonetic and phonologic variations.

“This particular student had a hard time understanding the way we speak, because in Chile, in general, we don’t pronounce Spanish properly, so it was difficult for him to integrate with his peers, he had a cultural shock” (Teacher, School 4).

Another barrier is migratory status. Although some have legalized their stay in the country,

others are in process, which implies a double barrier. First, this can force them to skip school to handle immigration procedures, encouraging absenteeism; second, an irregular migratory status gives students less access to the benefits offered by the state of Chile to promote student retention, which implies not being granted these resources despite their vulnerability.

“In administrative terms as well [...] I think it has to do with what can affect it or also when they have no visa [...], because they lose a lot of benefits from the state” (Support professional, School 1).

In summary, there is a series of elements at the individual level that act as facilitators or barriers of the retention of migrant students. While barriers correspond to situations that these students experience due to their migratory status and language difficulties, facilitators are related to positive dispositions toward learning. However, these are not the only factors at play in student retention.

Factors at a socio-family level

When addressing the retention of migrant students, the family and social contexts cannot be left aside. As a facilitator of student retention, participants indicate, in general, migrant families are committed to the education of their children, which is reflected in their constant preoccupation about the education they received and the everyday events at school. This seems to be more evident when compared to families of native people, in which participants do not observe the same level of commitment. For participants, this phenomenon corresponds to the interest of migrant families in integrating into the country of arrival and validate themselves in the educational community.

“In general, foreign guardians are very engaged in their child’s education. This is also related to the fact that they’re in some sort of validation process, or obtaining their ID card, but until now I’ve seen people very committed and concerned about the students” (Teacher, School 1).

An example of the above is when guardians are called for a meeting with the school staff. Specifically, local families not only show a low level of willingness to attend, and also display a negative attitude during the meeting, as they consider it a reprimand rather than a collaborative space for solving problems. Conversely, migrant families are open to attend and are receptive about the information delivered. According to

the participants, this attitude is attributed to the vulnerability contexts of the families, i.e., their complex life stories make them more aware of and grateful for the actions of the schools.

In turn, from the perspective of educational agents, the high expectations that migrant families have for the results their children may achieve positively influences student retention. This would be noticeable not only in the attention they pay to the educational processes, but also in the requirement of a good academic performance, which undoubtedly is a success indicator. This concern about scores makes students more motivated about their studies (on an individual level), which indeed favors their continuity.

“Parents demand this from them, so children complete their studies, seem motivated to work and study [...] which is not the case with Chileans, or not with all of them” (Teacher, School 3).

However, despite their good attitude, families may encounter problems related to their legal status, especially when they are undocumented, which leads them to go unnoticed and not actively participate in school. If this is connected to the individual level, legal status may be presented as a factor that hinders not only the attendance of migrant students but also the involvement of their parents.

“They’re very affected by their migratory status [...] many without a contract, the parents, I mean, and that implies being in the shadows somehow” (Support professional, School 4).

In some cases, migratory status implies that parents or guardians have access to low paid jobs, which results in poverty conditions that affect the successful graduation of students. For example, poverty may force students to work, increasing the chances that they drop their studies to work more hours and increase the income of the family.

“Yes, absolutely, I mean, the economic situation, is absolutely the most important thing. Many migrants, I mean, if my Chilean students have poor economic situations, migrant student’s situation is even worse” (Support professional, School 2).

“Most our students are foreigners, so all these children coming from abroad have to help their families and look for a job. And because of this, some of them tend to be absent, until they drop out, because work will help their families” (Teacher, School 3).

Likewise, there are some elements linked to the migrant condition that are beyond the

aspects above, and that are related to the family decisions and dynamics when migrating, in which pursuing a better future may disrupt their educational trajectories. In fact, the decision for this new journey may imply, in many cases, interrupting or effectively abandoning school. In these circumstances, educational communities try to retain students by underscoring the value of finishing school; however, this is a factor outside the range of action of schools.

“It’s happened that some foreign children go somewhere else with their families, to other regions of the country, even to other countries, and then we lose them. It is very difficult to know if they will continue in the system if they go to another country, but also if they stay in Chile, because some of them have not legalized their migratory status and we cannot do much about it” (Management team member, School 1).

In conclusion, facilitators of student retention in migrant students correspond to internal strengths of the family nucleus, whereas barriers overlap with socioeconomic precarity and possible new migrations, all of which are perceived as a threat to the completion of their studies by participants.

Factors at the institutional and pedagogical level

A third level identified in the discourses of the participants is related to factors at the institutional and pedagogical level that promote the retention of migrant students.

The first factor is the command of the national language (Spanish). To tackle this obstacle, schools and particularly teachers make modifications such that all students graduate. It is noteworthy that aspects like this are managed differently in each establishment according to the resources available, revealing that they depend on their own efforts rather than on systematic state supports. For example, only one establishment received support from a regional body (nonprofit) to cover the salary of a Haitian professional that goes around the different classrooms to support both students from Haiti and the different subject teachers. The other three schools, in contrast, do not have this type of support, and therefore have managed these contingencies with their own resources.

“There are teachers giving classes to Haitian students, in French, because the teacher could speak French” (Teacher, School 3).

Other measures are the follow-up of the performance of migrant students. To this end,

each subject teacher should give the lead teacher a brief monthly report on the academic performance of students, with special attention to those having more difficulties. This allows for monitoring different cases and, if necessary, implementing tutoring in specific subjects for both migrant and native students. Although this follow-up, formally speaking, focuses on academic performance, for educational institutions it is hard to ignore the socioemotional problems affecting their students, as these certainly impact their performance and permanence in the system.

“Here we’re constantly concerned with the performance of our students, whether they’re foreigners or not, and I think that helps a lot to detect situations with a risk of school dropout. Lead and subject teachers should constantly report on this to take measures” (Principal, School 2).

In turn, participants identified another factor that, from an administrative and logistics point of view, contributes to the educational retention of the migrant population. This is related to support in the legal recognition of their previous studies, for which educational institutions implement leveling actions such as learning opportunities to take tests for succeeding in this process, as well as the provision of information about them.

“Look, the high school here is concerned with helping studies to obtain the legal recognition of their studies, from an informative and practical perspective, I mean, reviewing curriculum content and all actions necessary for them to be in their corresponding class here” (Support professional, School 3).

Likewise, the educational agents acknowledge that the provision of economic and material aids from both institutional and personal initiatives (from the management team, teachers and support professionals) can benefit the retention of local and migrant students. Additionally, although it may be deduced that these actions contribute to their permanence in school, participants do not directly report that these actions are designed exclusively with this purpose.

“We had to help them with our own money, with things, because they had no jobs...before the pandemic they had a small crisis, basically at the subsistence level” (Teacher, School 1).

“We did a fundraiser, I mean, the principal, the head of the teaching technical unit, teachers and everyone else. We collected some money and distributed it among students we knew were in need of it. Most of

it went to a Haitian family that has three children in this high school” (Teacher, School 3).

Furthermore, educational institutions create opportunities that seek to show the presence of migrant students within schools to thereby contribute to their integration and the strengthening of their sense of belonging. These are, for example, celebrations of the Chilean customs for which adaptations have been made to showcase the different cultures in the establishments and foster multiculturalism. However, opinions differ, as some participants criticize these actions as they believe it is easy to “folklorize” the migrant population.

“You’re a migrant. Show me your flag and put on your traditional outfit. This has nothing intercultural. That is a folklorization that is negative” (Support professional, School 4).

Finally, among the facilitators of student retention, the participants of this study highlight teachers, and particularly their didactic strategies for integrating everyone’s life story, as there are differences that become evident in some subjects like History, in which the national curriculum addresses, of course, the local context. In this sense, adaptations are necessary in the class, not only with a practical objective but to favor the inclusion of migrant students in the school and the culture of the country, promoting their sense of belonging and with this, their permanence in the school system.

“When we have to address the History of Chile, they don’t understand anything. Then, in that case, my adaptation, for example, if we’re studying Chile’s Independence, is ‘tell me the Independence process of your country’” (Teacher, School 4).

Regarding the barriers of student retention, an element common to all interviewees is the lack of human and economic resources from the central education system. Although all the management staff, teachers and support professionals acknowledge that, in recent years, the Ministry of Education of Chile has injected a series of economic resources to prevent school dropout (e.g., the Pro Retention Program), these are not enough to satisfy the specific needs of the migrant population. In this sense, they believe that these initiatives do not cover, for example, the language inclusion of students whose mother tongue is not Spanish, or the training of teachers to adequately serve them.

“The money that comes is always barely enough and therefore can’t be spent on random items,

for example, paying several translators to assist classes with Haitians or give teachers the minimal training to communicate with them” (Member of the management team, School 2).

“As an institution, we try to allocate resources well, but if we start thinking what to consider a difficulty, or how it makes it hard for me if students leave school or not, I think I’d say the lack of support from the Ministry. There’s nothing specific for them. We actually do what we can” (Principal, School 1).

As observed above, the factors promoting retention are related, from the perspective of the management team, teachers and support professionals, to the group of strategies deployed by schools at the institutional and pedagogical level. Although these actions are not systematic practices with the ultimate goal of retaining migrant students, they still are genuine efforts as they come from their own initiatives and are based on the need identified, without necessarily aligning with central guidelines from entities like the Ministry of Education of Chile.

Discussion and Conclusions

The objective of this study was to understand from the perspective of the management team, teachers, and support professionals the socioeducational facilitators and barriers for the completion of compulsory schooling by migrant students. As a conclusion, several points can be drawn. In the case of facilitators, the “motivation” of migrant students and their families to finish compulsory education is a unifying element at all levels. Therefore, at the individual level, resilience, and motivation to learn more are identified as factors (Cunningham *et al.*, 2008; Herrera *et al.*, 2022; Rumbaut, 2004; Sharkey, 2013; Tseng, 2006). At the social and family level, this positive disposition is understood as an affective commitment to the learning of the family’s children (Bauer y Riphahn, 2007; García & Marks, 2012; Kao & Tienda, 1995). Finally, at the educational institution level, the factors are related to the practice of actions promoting student retention (Faas *et al.*, 2015), which do not necessarily correspond to the requests of the central government. Although the literature already described the role played by individual attitudes (Makarova & Herzog, 2013; Caqueo *et al.*, 2021), the involvement of the family (Lea, 2012) and the actions that the school may take in the education of migrant students (Faas, *et al.*, 2015), the findings of this study indicate that educational institutions not only are aware of their strengths but also that these are fundamental to retain students.

However, after highlighting the disposition of students, families and establishments, it is curious that educational institutions did not mention measures such as the Provisional School Identifier (in Spanish, IPE), which corresponds to a single number provided by the Ministry of Education of Chile that allows migrant students—with illegal status—to access the school system and have the same rights as national students (Summers *et al.*, 2022). In other words, the discourse of the four studied schools emphasizes disposition, as the state and specifically the Ministry of Education would not provide the necessary, and mostly effective, support to protect migrant children and adolescents. Perhaps this is why, at the barrier level, elements of a structural nature are relevant, such as the poverty, vulnerability and illegal status that affect this population. Although some of these elements are already mentioned in the literature (Free *et al.*, 2014; Archambault *et al.*, 2017), the findings of this study reveal that this is a serious problem for educational institutions. For example, in the case of legal or migratory status, Chile has established measures such as the assignment of a follow-up code for students, which has not been enough to solve the problems that may arise inside schools (Summers *et al.*, 2022). In this scenario, it is the same educational communities that implement their measures, and as observed, they do not have retention as their main goal but seek to solve problems at the level of school integration.

Another main finding is what may be denominated “the retention paradox”, which is in line with the “immigrant paradox” proposed by Cunningham *et al.* (2008) and Rumbaut (2004). In this sense, there seems to be a duality in the perception of participants regarding the fact that school migrant population has more protective factors (due to their own individual characteristics) but higher risk of dropout compared with the local population. This is similar to the paradox found by Muñoz and Mendoza (2021) about the academic results of migrant students, who despite having protective factors like self-esteem obtain lower scores.

Nevertheless, this “retention paradox” could be partly influenced by the characteristics of the studied educational institutions. In connection, the fact that the four participating schools have an average equal to or above the student retention index implies that the percentage of migrant and native student permanence is higher than in other educational institutions with similar characteristics at the socioeconomic status and social vulnerability levels (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). This trait, despite being positive, as it shows that schools are adequately

managing the educational trajectories of students, presents a narrow view of what really occurs in Chile, as the migrant population exhibits higher rates of school dropout, as stated in the problem statement section of this study (INE, 2018). Nevertheless, knowing some of the realities of migrant students and their families from the perspective of educational agents may shed important light into other institutions that also want to improve their migrant student retention index. Therefore, it is imperative that educational institutions work on the retention of these students, as results may not be as expected despite their individual characteristics, which tend to favor their educational trajectories. Consequently, and considering that education is part of the migrant family project and that for migrant families, it implies the possibility of a better future (Rodríguez, 2011), it is fundamental that educational institutions and the education system in general develop suitable initiatives to tackle this problem.

Finally, it should be noted that this study, as it derived from an emerging scenario observed in the field, only considered the opinions of the management team, teachers and support professionals. This methodological decision, as indicated in previous sections, is a first approach to the phenomenon under study. Future research should include the perspective of migrant students and their families not only because they are the leading characters of this story but also because their opinions may reveal—with more objectivity—the inherently institutional and pedagogical barriers that push migrant students out of the system (Singh & Mukherjee, 2018). In this line, the interventions of participants indicate that barriers would be mainly related to the actions of the Ministry of Education of Chile rather than to the institutional responsibility they have as educational institutions with a high migrant population.

Finally, future studies could make quantitative approximations to the migrant phenomenon (in terms of school dropout) in order to establish or rule out the existence of significant differences compared to the native population. Likewise, considering the data on actions taken by the educational institutions under study, more research on the execution of these actions could be conducted. This could include observations at the management level of schools, moving towards, for example, a disaggregated reading of retention indicators to identify possible profiles that allow for deeper knowledge of the educational reality of migrant children and adolescents in Chile.

Contributions

Contributions	Authors
Conception and design of work	Author 1
Documentary search	Author 1, 2, 3, 4
Data collect	Author 2, 3, 4
Analysis and critical interpretation of data	Author 1, 2, 3
Review and approval of versions	Author 1

Funding

This work was supported by the National Research and Development Agency (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. ANID) (Fondecyt de Iniciación No. 11200537).

Conflict interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bibliographic References

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Índices de Retención Escolar (2016-2019) [(2016-2019) Student Retention Indexes]*[Base de datos]. Ministerio de Educación de Chile.
- Aninat, I., & Vergara, R. (2019). Introducción. In I. Aninat & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional [Immigration in Chile. A multidimensional Approach]* (pp. 11-24). Fondo de Cultura Económica.
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M. C., & Mc Andrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 456-477. <https://bit.ly/3F9TCQM>
- Bauer, P., & Riphahn, R. T. (2007). Intergenerational transmission of educational attainment: Evidence from Switzerland on natives and second-generation immigrants. *Journal of Population Economics*, 20(1), 121-148. <https://bit.ly/3rMmqf6>
- Caqueo, A., Flores, J., Irrarázaval, M., Loo, N., Páez, J. & Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile [*Discrimination Perceived in Migrant Students in Northern Chile*]. *Revista Terapia Psicológica*, 37(2), 97-103. <https://bit.ly/3FdtqEO>
- Caqueo, A., Urzúa, A., Escobar, C., Flores, J., Mena, P., & Villalonga, E. (2021). Effects of resilience and acculturation stress on integration and social competence of migrant children and adolescents in Northern Chile. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2156. <https://bit.ly/3LXoBDw>
- Céspedes, C., Viñas, F., Malo, S., Rubio, A., & Oyanedel, J. (2019). Comparación y relación del bienestar subjetivo y satisfacción global con la vida de adolescentes autóctonos e inmigrantes de la Región Metropolitana de Chile [*Comparison and Relationship of Subjective Wellbeing and Global Satisfaction, with the Life of Local and Migrant Adolescents in the Metropolitan Region of Chile*]. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 9(2), 257-281. <https://bit.ly/3QaPwNB>
- Cunningham, S., Ruben, J. D., & Venkat, K. M. (2008). Health of foreign-born people in the United States: A review. *Health & Place*, 14(4), 623-635. <https://bit.ly/3tIs3Bg>
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J. & Blanco N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes [*Where Migrant Students Study, How They Do in Their Studies and What Is Their Impact*]. In I. Aninat, & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional [Immigration in Chile. A multidimensional Approach]* (pp. 149-190). Fondo de Cultura Económica.
- Faas, D., Sokolowska, B., & Darmody, M. (2015). 'Everybody is available to them': support measures for migrant students in Irish secondary schools. *British Journal of Educational Studies*, 63(4), 447-466. <https://bit.ly/3tngppv>
- Fowler, M., & Luna, G. (2009). High School and College Partnerships: Credit-Based Transition Programs. *American Secondary Education*, 38(1), 62-76. <https://bit.ly/45yMico>
- Free, J. L., Križ, K., & Konecnik, J. (2014). Harvesting hardships: Educators' views on the challenges of migrant students and their consequences on education. *Children and Youth Services Review*, 47(3), 187-197. <https://bit.ly/3QaXUxr>

- Free, J. L., & Križ, K. (2022). The Not-So-Hidden Curriculum: How a Public School System in the United States Minoritizes Migrant Students. *Equity & Excellence in Education*, 55(1-2), 50-72. <https://bit.ly/45GrhFX>
- Fritsch, R., Ferreira, R., Silveira, C., & Rivaldo, C. (2019). Percursos escolares de estudantes do ensino médio de escolas públicas do município de São Leopoldo, RS: desempenho escolar, perfil e características [School Trajectories of Secondary Education Students of the São Leopoldo Municipality, RS; School Performance, Profile and Characteristics]. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), 543-567. <https://bit.ly/46nJK1X>
- Galaz, C., Poblete, R., & Frías, C. (2017). Políticas públicas e inmigración ¿Posibilidades de inclusión efectiva en Chile? [Public Policies and Immigration ¿Possibilities of Effective Inclusion in Chile]. Editorial Universitaria.
- García, C. T., & Marks, A. K. (2012). *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* American Psychological Association.
- García, L., & Friz, M. (2019). El efecto migratorio en la asistencia escolar en Chile [The Migratory Effect on School Attendance in Chile]. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 47-59. <https://bit.ly/46nSONu>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Gil, T. G., & Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II) [Introduction to data analysis in qualitative research: Types of Analysis and Coding Process]. *NURE Investigación: Revista Científica de Enfermería*, 45(2), 1-10. <https://bit.ly/48Kzrqe>
- González, D., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214-230. <https://bit.ly/46guoMx>
- Herrera, D., Ruiz, C., Bernedo, I. & Crecente, M. (2022). Acompañamiento socioeducativo y resiliencia en jóvenes migrantes extutelados: Una aproximación desde las oportunidades, los sueños y los apoyos [Socioeducational Accompaniment and Resilience in Migrant Youngsters Formerly in Care: An Approach from Opportunities and Support]. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 15-28. <https://bit.ly/48QVTy3>
- INE & DEM (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020. Informe de resultados: desagregación regional y communal [Estimation of Habitual Resident Foreigners in Chile by December 31st, 2020. Results Report: Regional and Communal Disaggregation]*. <https://bit.ly/3RTdqzi>
- INE. (2018). *Características de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017 [Characteristics of International Immigration in Chile, 2017 Census]*. Departamento de Demografía y Censos. <https://bit.ly/46oCJhj>
- Joiko, S. (2019). 'Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema' Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios [I Am Learning How the System Works Through the Children' Other Modes of the Educational Experience of Parents in Chilean Schools in Migratory Contexts]. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 93-113. <https://bit.ly/3rO6Qje>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB] (n.d.). *Medición de la Vulnerabilidad (IVM) [Measuring Vulnerability (IVM)]*. <https://bit.ly/48MzdPc>
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19. <https://bit.ly/48K18iN>
- Kiger, M., & Varpio, L (2020): Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, 42(8), 846-854. <https://bit.ly/3tuvUfC>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa [Interviews in Qualitative Research]*. Ediciones Morata.
- Law N°21325 (2021). *Ley de Migración y Extranjería [Migration Law]*. Ministerio del Interior y Seguridad Pública. <https://bit.ly/3tqbMeD>
- Lea, M. (2012). Cooperation between migrant parents and teachers in school: A resource? *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 105-124. <https://bit.ly/3RTERy8>
- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Hidden school dropout among immigrant students: A cross-sectional study. *Intercultural Education*, 24(6), 559-572. <https://bit.ly/3ZO5790>
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa [Validity and Reliability in Qualitative Methodology]. *Paradigma*, 27(2), 7-33. <https://bit.ly/3PQxtfd>
- Márquez, C., Cano, A., Romero, C., Noaman, A. Y. M., Mousa Fardoun, H., & Ventura, S. (2016). Early dropout prediction using data mining: a case study with high school students. *Expert Systems*, 33, 107- 124. <https://bit.ly/3RUI7FA>
- Martínez, M - J., Lloret, C., & Céspedes, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: Indicadores de buenas practicas [What the Best Schools at Integrating Migrant Students Do: Indicators of Good Practices]. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 41-54. <https://bit.ly/3FcOKMx>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo [Qualitative Research Design. An Interactive Approach]*. Editorial Gedisa.
- McAuliffe, M., & Triandafyllidou, A. (2021). Report overview: Technological, geopolitical and environmental transformations shaping our migration and mobility futures. In *World Migration Report 2022* (pp. 1-17). International Organization for Migration (IOM). <https://bit.ly/3PQXrzp>

- MINEDUC. (2021). *Variación de la matrícula preliminar 2021 [2021 Variation of preliminary Enrollment. Work Document No. 16]*. Centro de Estudios del MINEDUC. <https://bit.ly/3rKzS31>
- MINEDUC. (2020). *Medición de la exclusión escolar en Chile. Documento de trabajo N°20 [Measurement of School Exclusion in Chile. Work Document No. 20]*. Centro de Estudios del MINEDUC. <https://bit.ly/3LXoaWR>
- MINEDUC. (2019). *Indicadores de la educación en Chile 2019 [2019 Education Indicators in Chile]*. Centro de Estudios del MINEDUC. <https://bit.ly/3RZfwoV>
- MINEDUC. (2018). *Política Nacional de Estudiantes extranjeros 2018-2022 [2018-2022 National Policy for Foreign Students]*. División de Educación General. <https://bit.ly/3PU35k6>
- Mohamed, J., Ruiz, F., & Vilà, R. (2023). Impacto de la resiliencia en la vida de jóvenes que migran solos. *Migraciones [Impact of Resilience in the Life of Young People Migrating Alone]*. Publication of Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, 1-21. <https://bit.ly/46H9vKj>
- Mughal, A. W. (2020). Secondary school students who drop out of school in rural Pakistan: The perspectives of fathers. *Educational Research*, 62(2), 199-215. <https://bit.ly/3LRZlJp>
- Muñoz, S., & Mendoza, M. (2021). Caracterización de los estudiantes migrantes y su relación con el rendimiento académico [Characterization of Migrant Students and their Relationship with Academic Performance]. *Revista Conhecimento Online*, 3, 150-173. <https://bit.ly/3ZTMvFQ>
- Pavez, I., Ortiz, J., & Domaica, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar [Perceptions of the Educational Community about Migrant Students in Chile: Treatment, Differences and School Inclusion]. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 163-183. <https://bit.ly/3PSaost>
- Poblete, R., & Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile [Openings and Closings for the Educational Inclusion of Migrant Children in Chile]. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <https://bit.ly/48KtYjd>
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación [The scope of a piece of research]. *CienciAmérica: Revista de Divulgación Científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6. <https://bit.ly/3RVCBBC>
- Rodríguez, R. M. (2011). Discontinuidad cultural. Estudiantes inmigrantes y éxito académico [Cultural Discontinuity. Migrant Students and Academic Success]. *Aula Abierta*, 39(1), 69-80. <https://bit.ly/45tA9Fr>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto [Factors Associated with School Abandonment and Dropout in Latin America: A Comprehensive Look]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://bit.ly/3txMICc>
- Román, J. V. (2017). La curiosidad en el desarrollo cognitivo: análisis teórico [Curiosity in Cognitive Development: Theoretical Analysis]. *Folhmyr*, (6), 1- 20. <https://bit.ly/3todEV3>
- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *The International Migration Review*, 38(3), 1160-1205. <https://bit.ly/46qX19M>
- Sánchez, M. J., Fernández, M., & Díaz, J. C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo [Data Collection Techniques and Instruments: Analysis and Processing by the Qualitative Researcher]. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://bit.ly/3PMvwR7>
- Sharkey, P. (2013). *Stuck in place: Urban neighborhoods and the end of progress toward racial equality*. University of Chicago Press
- Segovia, P., & Rendón, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: Elementos para una educación intercultural [Foreign Students in the Representation of Teachers in a School of Santiago: Elements of an Intercultural Education]. *Polis, Revista Latinoamericana*, 56, 155-171. <https://bit.ly/3LXrSm9>
- Singh, R., & Mukherjee, P. (2018). Push-out, pull-out or opting-out? Reasons cited by adolescents for discontinuing education in four low and middle income countries. In J. E. Lansford, & P. Banati (Eds.), *Handbook of Adolescent Development Research and Its Impact on Global Policy* (pp. 1-27). Oxford University Press. <https://bit.ly/405VGTL>
- Summers, K., Crist, J., & Streitwieser, B. (2022). Education as an Opportunity for Integration: Assessing Colombia, Peru, and Chile's Educational Responses to the Venezuelan Migration Crisis. *Journal on Migration and Human Security*, 10(2), 95-112. <https://bit.ly/3ttekZv>
- Symeou, L., Martínez, R., & Álvarez, L. (2014). Dropping out of high school in Cyprus: Do parents and the family matter? *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(1), 113-131. <https://bit.ly/3FvIQER>
- Tonon, G. (2012). *Young people 's quality of life and construction of citizenship*. Springer.
- Tseng, V. (2006). Unpacking Immigration in Youths' Academic and Occupational Pathways. *Child Development*, 77(5), 1434-1445. <https://bit.ly/46KEDss>
- UNESCO. (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and challenges*. <https://bit.ly/46GJoTG>
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264. <https://bit.ly/3LXsf01>

Van Den Berghe, L., Pouille, A., Vandeveld, S., & De Pauw, S. (2022). Looking beyond primary barriers: Support workers' perspectives on school dropout among students with a migration background. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 1-13. <https://bit.ly/45pYEmX>

HOW TO CITE THE ARTICLE

Mendoza, M., Muñoz, S., Ballesta, E., & Covarrubias, C. (2024). Facilitators and barriers for retention of migrant students in Chile: experiences of four schools in Valparaíso. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 217-231. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.12

AUTHOR'S ADDRESS

Michelle Mendoza-Lira. ADDRESS: Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Quillota N°980. Viña del Mar. Chile. C.P. 2520000. E-mail: michelle.mendoza@unab.cl

Solange Muñoz-Jorquera. ADDRESS: Pontificia Universidad Católica de Chile. Alcalde Pedro Alarcón 825, San Miguel, Santiago, Región Metropolitana. Chile. C. P. 8910188. E-mail: solange.munoz@uc.cl

Emilio Ballesta-Acevedo. ADDRESS: Pontificia Universidad Católica de Chile. El Solar 8135, Peñalolén, Santiago, Región Metropolitana. Chile. C. P.7941362. E-mail: efballes@uc.cl

Carmen Gloria Covarrubias-Apablaza. ADDRESS: Universidad Central de Chile. Avenida Valparaíso 1327, departamento 809, Viña del Mar, Región de Valparaíso, Chile, CP 2520000. E-mail: carmen.covarrubias@uccentral.cl

ACADEMIC PROFILE**MICHELLE MENDOZA-LIRA**

<https://orcid.org/0000-0003-4275-1841>

Doctora en Educación (Universidad Complutense de Madrid), Magíster en Calidad y Mejora de la Educación (Universidad Autónoma de Madrid), Magíster en Filología Hispánica (Consejo Superior y de Investigaciones Científicas-España) y Magíster en Métodos para la Investigación Social (Universidad Diego Portales). Actualmente se desempeña como académica e investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello.

SOLANGE MUÑOZ-JORQUERA

<https://orcid.org/0000-0002-5519-6069>

Socióloga con Magíster de Métodos para la Investigación Social, con 6 años de experiencia en elaboración de propuestas metodológicas y gestión de proyectos de estudio, tanto cualitativos como cuantitativos para el ámbito de educación.

EMILIO BALLESTA-ACEVEDO

<https://orcid.org/0000-0002-9146-2256>

Psicólogo con Magíster en Métodos para la Investigación Social, con 6 años de experiencia en consultoría de gestión de personas, estudios organizacionales, creación de instrumentos psicométricos, e implementación de tecnologías de la información para organizaciones de distintos ámbitos.

CARMEN GLORIA COVARRUBIAS-APABLAZA

<https://orcid.org/0000-0002-5982-849X>

Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo por la Universidad Complutense de Madrid. Docente e investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile.

Facilitadores y obstaculizadores de la retención escolar de estudiantes migrantes en Chile: experiencias de cuatro escuelas de Valparaíso

Facilitators and barriers for retention of migrant students in Chile: experiences of four schools in Valparaíso

Facilitadores e dificultadores da retenção escolar de estudantes migrantes em Chile: experiências de quatro escolas em Valparaíso

*Michelle MENDOZA-LIRA, **Solange MUÑOZ-JORQUERA, **Emilio BALLESTA-ACEVEDO y ***Carmen COVARRUBIAS-APABLAZA

*Universidad Andrés Bello, **Pontificia Universidad Católica de Chile y

***Universidad Central de Chile

Fecha de recepción: 04.I.2023

Fecha de revisión: 25.III.2023

Fecha de aceptación: 09.X.2023

PALABRAS CLAVE:

Retención escolar;
deserción escolar;
estudiantes
migrantes;
sistema educacional
chileno;
investigación
cualitativa.

RESUMEN: El aumento de la población migrante en las escuelas chilenas ha significado grandes desafíos para el sistema educativo. Si bien hay avances en cuanto a las políticas que favorecen su inserción, estos estudiantes presentan mayor tasa de deserción en comparación con los nativos. El objetivo del estudio fue comprender cuáles son los facilitadores y obstaculizadores socioeducativos para el término de la escolaridad obligatoria de alumnos(as) migrantes, desde la perspectiva de los(las) agentes educativos(as). A partir de una metodología cualitativa, se realizaron un total de 47 entrevistas a directivos, profesionales de apoyo y docentes de 4 escuelas de la Región de Valparaíso (Chile). Los resultados dan cuenta de que existen factores a nivel individual, sociofamiliar y propios de las comunidades educativas que influyen en la retención de los y las estudiantes migrantes de las escuelas chilenas estudiadas. Se concluye que esta población, a pesar de contar con varios factores protectores, resultan más vulnerables y propensos a abandonar la escuela, por lo cual se vuelven indispensables el diseño e implementación de nuevas y mejores políticas educativas ajustadas a sus necesidades.

CONTACTO CON LOS AUTORES

Michelle Mendoza Lira: Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Quillota N°980. Viña del Mar. Chile. C.P. 2520000. E-mail: michelle.mendoza@unab.cl

KEYWORDS: Student retention; school dropout; migrant students; Chilean educational system; qualitative research.	ABSTRACT: The increase in the migrant population in Chilean schools has posed significant challenges for the education system. Although policies for promoting their integration have made progress, these students present a higher dropout rate than their local peers. This study aims to define the socioeducational facilitators and barriers involved in the completion of compulsory schooling by migrant students from the perspective of educational agents. For this purpose, using a qualitative methodology, 47 interviews were conducted with the management staff, support professionals and teachers from 4 schools in the Valparaíso region (Chile). The results indicate the existence of factors at the individual, social and family, and educational community levels that influence the retention of the migrant students from the Chilean schools studied. As a conclusion, despite several protective factors, this population is more vulnerable and prone to school dropout. Therefore, the design and implementation of new and better education policies that cater to their needs is vital.
PALAVRAS-CHAVE: Retenção escolar; abandono escolar; estudantes migrantes; sistema educativo chileno; investigação qualitativa.	RESUMO: O aumento da população migrante nas escolas chilenas tem colocado grandes desafios ao sistema educativo. Embora tenha havido progressos em termos de políticas que favorecem a sua inserção, estes estudantes têm uma taxa de abandono escolar mais elevada do que os estudantes nativos. O objectivo do estudo era compreender os facilitadores sócio-educativos e os obstáculos à conclusão da escolaridade obrigatória dos estudantes migrantes, do ponto de vista dos agentes educativos. Para este efeito, utilizando uma metodologia qualitativa, foram realizadas 47 entrevistas com directores, profissionais de apoio e professores de 4 escolas da Região de Valparaíso (Chile). Os resultados mostram que existem factores a nível individual, sócio-familiar e comunitário educativo que influenciam a retenção de estudantes migrantes nas escolas chilenas estudadas. Conclui-se que esta população, apesar de ter vários factores de protecção, é mais vulnerável e propensa a abandonar a escola, tornando essencial a concepção e implementação de novas e melhores políticas educativas adaptadas às suas necessidades.

Introducción

El crecimiento exponencial de la migración es un tema que afecta a gran parte de las naciones del mundo. Según el reporte de la Organización Internacional para la Migración [International Organization for Migration, IOM] (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021), la población migrante llegó, en el año 2020, a 281 millones de personas, lo que equivale al 3,6% de la población mundial. En el caso de América Latina, se ha observado una creciente movilidad interregional, donde Chile se ha posicionado –en los últimos años– como un destino atractivo por sus buenos indicadores de estabilidad política y económica (Aninat y Vergara, 2019). En efecto, los datos evidencian que, a fines del 2020 la población extranjera en Chile alcanzó un total de 1.462.103 personas, lo que implica un aumento del 12,4%, en comparación con el año 2018. Los tres colectivos extranjeros con más presencia en el país son Venezuela (30,7%), Perú (16,3%) y Haití (12,5%) (Instituto Nacional de Estadísticas [INE]; Departamento de Extranjería y Migración [DEM], 2021).

Sumado a lo anterior, los datos censales revelan que gran parte de la población migrante corresponde a niños, niñas y adolescentes en edad escolar, pues los proyectos migratorios hacia Chile contemplan a todo el grupo familiar (INE, 2018). Así pues, en el período 2020 a 2021, se produjo un significativo incremento en el número de estudiantes extranjeros matriculados en el sistema educativo (7,95%) (Ministerio de

Educación [MINEDUC], 2021). Gran parte de ellos se concentra en el sector público, el cual reúne a los recintos educativos municipales y aquellos que dependen administrativamente de los Servicios Locales de Educación (SLEP) (MINEDUC, 2021). En general, los inmigrantes suelen matricularse en establecimientos gratuitos con altos índices de vulnerabilidad y bajos resultados académicos, lo que se explica –en parte– por la disponibilidad de vacantes ante la baja demanda (Eyzaguirre *et al.*, 2019).

Para hacer frente a estos flujos migratorios y la necesidad de una mejor educación (Galaz *et al.*, 2017), el Ministerio de Educación de Chile elaboró la “Política Nacional de Estudiantes extranjeros 2018-2022” (MINEDUC, 2018), con el propósito de garantizar “el acceso, permanencia y trayectorias educativas de estudiantes extranjeros en el sistema educativo chileno” (p. 25), independientemente de la situación migratoria de los padres. El año 2021, en tanto, se promulgó la Ley de Migraciones y Extranjería (Ley N°21325, 2021), en la que se reconoce de manera legal y formal el derecho a la educación de los estudiantes migrantes en Chile. A pesar de este importante esfuerzo, los inmigrantes –en comparación con el resto de la población– presentan las mayores tasas de deserción escolar (INE, 2018). Concretamente, los resultados del censo del año 2017 indican que la magnitud del abandono escolar (tasa de prevalencia) aumenta en quienes llevan menos tiempo en el país, a diferencia de quienes llegaron en el año 2007 (MINEDUC, 2020).

Sin embargo, datos oficiales revelan que existen instituciones educativas que desafían estos indicadores, pues –aun con altos Índices de Vulnerabilidad Escolar (IVE) (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB], s.f.) y gran número de población migrante, presentan un porcentaje igual o superior al promedio nacional en el Índice de Retención Escolar (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

Estos antecedentes permiten vislumbrar que, pese a las adversidades, existen excepciones que se pueden transformar en referentes positivos no sólo para comprender qué factores influyen en la retención escolar, sino también para mejorar la calidad de las trayectorias educativas de la población inmigrante. En la actualidad, no obstante, no existen estudios en Chile que retraten qué sucede, en esta materia, con esta población asentada en el país. Por el contrario, gran parte de las investigaciones sobre retención y deserción escolar no diferencian entre población nativa y migrante, ignorando las necesidades y los desafíos específicos que esta última enfrenta en el sistema educativo chileno.

Justificación y objetivos

La retención escolar, según Fowler y Luna (2009), corresponde al “estudio continuado de los estudiantes hasta su culminación exitosa” (p. 70). Comprende, además, el conjunto de estrategias que buscan reducir los efectos ocasionados por la deserción escolar en las trayectorias educativas del alumnado (Román, 2013). Por su parte, la deserción escolar, si bien no cuenta con una definición unívoca (González *et al.*, 2019; Márquez *et al.*, 2016), mayormente es entendida como una “una situación en la que los alumnos abandonan voluntariamente sus estudios y la escuela antes de la edad prevista” (Symeou *et al.*, 2014, p. 115).

De igual manera, existe cierto consenso al comprender la deserción como un fenómeno determinado por factores de índole social, económico, familiar y educativo (González *et al.*, 2019). Una de las teorías más reconocidas para abordarla es la propuesta de Singh y Mukherjee (2018), quienes reconocen tres factores que la desencadenan: (1) factores de empuje (push out), situados dentro del sistema escolar (e.g. falta de recursos y apoyo académico); (2) de atracción (pull out), ubicados al exterior (e.g. necesidad de trabajo remunerado), y (3) de opción por la exclusión (opting out), que corresponden a las actitudes y comportamientos del propio estudiante que lo conducen a optar por no asistir a la escuela (e.g. desinterés y falta compromiso escolar).

Desafortunadamente, los países en vías de desarrollo se ven más afectados por este problema educativo (UNESCO, 2015), en especial los grupos en situación de pobreza, vulnerabilidad, exclusión social y estatus migrante (Free y Križ, 2022; Fritsch *et al.*, 2019; Van Der Bergue *et al.*, 2022). Este último grupo, sin embargo, no ha recibido la suficiente atención, ya que gran parte de los estudios no se enfocan en comprender qué factores favorecen o dificultan la retención escolar en la población migrante, sino que los analizan indistintamente junto con la población nativa (Archambault *et al.*, 2017). De todas maneras, existen algunas investigaciones que han dado cuenta de ciertos factores que influyen entre el estudiantado migrante.

Así, por ejemplo, se ha observado que los estudiantes migrantes suelen estar más motivados y comprometidos, y presentan mayores aspiraciones académicas (Tseng 2006). Cunningham *et al.* (2008) y Rumbaut (2004) han denominado a este fenómeno como “la paradoja del inmigrante”, pues –contrario a lo que se podría esperar– los estudiantes migrantes (en especial los de primera generación) se encuentran muy entusiasmados con su proceso educativo. Esto, en palabras de Urdan (2004), puede deberse a que el alumnado migrante no quiere decepcionar a sus padres, sino aportar positivamente al proyecto migratorio familiar.

Por otro lado, la literatura revela que el estudiantado migrante suele tener padres que apoyan su desempeño académico, poseen altas expectativas respecto de lo que pueden lograr y valoran mucho la educación (Bauer y Riphahn, 2007; García y Marks, 2012). Para Kao y Tienda (1995), esto se conoce como el “optimismo inmigrante”, basado en la idea de que los padres migrantes ven en la educación de sus hijos(as) la oportunidad de un mejor futuro, por tanto, les transmiten entusiasmo, lo que redundaría en que éstos(as) se encuentren más motivados e implicados con sus estudios. En esta misma línea, Herrera *et al.* (2022) y Sharkey (2013) sugieren que las familias y los estudiantes inmigrantes son más resilientes en situaciones de pobreza, en comparación con nativos de escasos recursos, por lo que enfrentan con mayor entereza los desafíos de recibir educación en un contexto distinto al de sus países.

Por el contrario, y como obstaculizadores de la retención, existe bastante consenso respecto de los escenarios de exclusión a los que se ven enfrentados los migrantes, dentro de los que destacan situaciones de pobreza y vulnerabilidad (Archambault *et al.*, 2017; Free *et al.*, 2014), prácticas de discriminación, estigmatización

y racismo (Caqueo *et al.*, 2019; Céspedes *et al.*, 2019; Pavez *et al.*, 2019; Segovia y Rendón, 2020); además de problemas administrativos y burocráticos que dificultan no sólo el acceso a los establecimientos educativos, sino la obtención de beneficios tales como alimentación y becas (Joiko, 2019; Poblete y Galaz, 2017; Summers *et al.*, 2022), entre otros.

No cabe duda de que focalizar los esfuerzos en la consolidación de las trayectorias escolares del alumnado migrante es un importante indicador de equidad e integración socioeducativa (Martínez *et al.*, 2017), frente a lo cual los sistemas educativos, en especial el chileno, tienen un importante desafío. En efecto, directivos, profesores y profesionales de apoyo de las escuelas tienen la responsabilidad de lograr la retención escolar de todos sus discentes (Mughal, 2020), por lo que conocer cómo entienden y actúan ante la deserción escolar de sus estudiantes migrantes puede ser vital no sólo para lograr un primer acercamiento ante un fenómeno poco estudiado a nivel nacional, sino para nutrir (con información relevante) nuevas y mejores políticas educativas. Por ello, el objetivo de este trabajo fue comprender, desde la perspectiva de estos agentes educativos, cuáles son los factores facilitadores y obstaculizadores socioeducativos para el término de la escolaridad obligatoria de alumnado migrante.

Metodología

Para comprender el diseño metodológico de este estudio, conviene señalar que éste forma parte de una investigación mayor, cuyo foco es la retención escolar, pero que en sus objetivos iniciales no buscaba indagar respecto de la población migrante al interior de los establecimientos educativos. Sin embargo, como parte de la estrategia de terreno, se logró identificar que las escuelas participantes contaban con una matrícula importante de estudiantes inmigrantes. Esta información resultó significativa para los(as) investigadores(as), ya que las instituciones educativas, además, contaban con buenos indicadores de retención escolar, lo que se contraponía con los datos censales más recientes que revelaban una alta deserción escolar en este sector. Con todo, surgió un interés genuino por comprender cómo estas escuelas enfrentan la retención escolar de todos sus estudiantes, aunque con un nuevo interés centrado en comprender cuáles son los factores que la promueven o dificultan en la población migrante.

La metodología para responder al objetivo de investigación se planteó desde el enfoque cualitativo, el cual resulta pertinente para

comprender no sólo los significados, sino también el contexto y procesos asociados al objeto de estudio (Maxwell, 2019) que, en este caso, es la retención escolar de migrantes. Además, esta perspectiva ha sido utilizada exitosamente para estudiar otros fenómenos vinculados al desafío de migrar (Herrera *et al.*, 2022; Free *et al.*, 2014). Si bien existen algunas investigaciones cuantitativas que analizan el estatus migratorio y la deserción escolar (García y Friz, 2019; Archambault *et al.*, 2017), todavía se sabe poco del fenómeno desde las voces de directivos, docentes y profesionales de apoyo. Debido a lo anterior, el alcance del presente estudio es exploratorio (Ramos, 2020).

Participantes

Se eligió la Región de Valparaíso por ser la segunda (después de la Región Metropolitana) en concentrar mayores tasas de deserción escolar en un nivel nacional (MINEDUC, 2019). Asimismo, se optó por analizar una realidad local, en lugar de la capital del país. Debido a que este estudio forma parte de una investigación mayor, la selección de las comunidades educativas dentro de la región de Valparaíso consideró los mismos criterios del proyecto macro, a saber: (1) establecimientos municipales o particulares-subvencionados, (2) con un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) superior al 75%, (3) un Puntaje de Retención Escolar igual o superior al promedio nacional (4) y que declaren acciones contra la deserción escolar. Estos cuatro criterios, en su conjunto, permitieron identificar establecimientos educativos con estudiantes con alto riesgo de desertar, pero que pese a ello- logran ser retenidos en el sistema educativo. A partir de estos cuatro criterios, y con el apoyo del Servicio Local de Educación Pública de Valparaíso (SLEP), se consiguió la participación de 4 recintos educativos. Dado el carácter exploratorio del estudio, la información respecto de la cantidad de matrícula de cada uno de los establecimientos reveló, tal como se comentó al comienzo de este apartado, que todos tenían un alto porcentaje de estudiantes migrantes. Con esta información contextual, surgió un quinto criterio emergente, referido a la (5) presencia de migrantes, que orienta el objetivo de este estudio.

Dentro de cada establecimiento, se realizó un muestreo según roles claves: (1) equipo directivo, (2) docentes y (3) profesionales de apoyo como psicólogos o trabajadores sociales. Cada recinto educativo facilitó una lista del personal que respondía a estos roles, con el propósito de ser contactados(as) por el equipo de investigación. Para asegurar la participación voluntaria, cada uno de ellos recibió un consentimiento informado

en el que se especificaban los objetivos y alcances del estudio, además del compromiso de los(as) investigadores de resguardar la confidencialidad y el anonimato de sus intervenciones. En total, accedieron a participar 47 personas (37 mujeres

y 10 hombres), tal como muestra la Tabla 1. Este número final dependió del interés por participar (al ser voluntario), de la firma de consentimiento informado y del criterio de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967).

Tabla 1: Distribución de participantes por establecimiento educativo

Escuela	Roles			Sexo	
	Dirección	Docentes	Profesionales de apoyo	Hombres	Mujeres
Escuela 1	3	2	1	2	4
Escuela 2	2	9	5	4	12
Escuela 3	2	5	3	1	9
Escuela 4	4	5	6	3	12
Total	11	21	15	10	37

Nota: Elaboración propia (2023).

Instrumentos

La técnica de recogida de información fue la entrevista, pues permite al investigador(a) el acercamiento por medio de una conversación, en donde pregunta, escucha a las personas y profundiza en sus respuestas (Kvale, 2011). Se utilizó una pauta de entrevista semiestructurada (Tonon, 2012) que giró, por un lado, en torno a los aspectos generales sobre retención y deserción escolar considerados en el marco teórico previamente elaborado para la investigación mayor de la que forma parte de este estudio. Por otro, en los factores que inciden en la retención de los estudiantes migrantes, para lo cual los investigadores debieron profundizar en nuevos aspectos teóricos y/o conceptuales para comprender cómo este fenómeno se presenta en esta población. Asimismo, esta pauta consideró preguntas que permitieron la caracterización de los estudiantes migrantes, en términos de matrículas, nacionalidad y edad, entre otros.

Procedimiento

Las entrevistas fueron realizadas, de manera individual, entre septiembre de 2021 y abril de 2022, y tuvieron una duración promedio de 50 minutos. Fueron conducidas y grabadas por los(as) propias(as) investigadoras(as), quienes se aseguraron de que cada participante hubiera firmado el consentimiento informado, previo a la entrevista. Si bien las entrevistas constituyeron la principal fuente de información, las transcripciones implican una segunda abstracción, en donde se

pueden perder aspectos como el tono de voz, pudiendo ser material valioso (Kvale, 2011). Ante esto, se realizaron transcripciones rigurosas en cuanto a la conservación de repeticiones, exclamaciones, modismos, entre otros aspectos y, además, se utilizaron memos analíticos, los cuales permitieron el registro de ideas o conclusiones que surgieron durante el análisis (Gil y Cano, 2010). Así mismo, el análisis se complementó con notas de campo, que permitieron el registro de impresiones y otros elementos difíciles de capturar mediante la grabación de audio.

Resulta necesario señalar que para la transcripción de los audios se establecieron protocolos de confiabilidad, los que se encuentran enmarcados en los principios éticos sugeridos por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), entidad financiadora de este estudio, y el comité de ética de la Universidad a la que pertenece la investigadora principal.

Técnica de análisis de datos

Con toda esta información, se realizó un análisis de contenido como la técnica más apropiada para la interpretación y comprensión de la información disponible (Sánchez *et al.*, 2021). Para esto, utilizando el software ATLAS.ti (versión 9), se realizó una lectura general de la información como proceso de familiarización de los datos (Kiger y Varpio, 2020). Luego, a través de reuniones reflexivas entre los investigadores, se identificó que el discurso de los entrevistados estaba centrado en códigos emergentes que correspondían a los factores que facilitan y

obstaculizan la retención del estudiantado al interior de sus establecimientos educativos. Para asegurar la confiabilidad interna del proceso, se realizaron discusiones y triangulación entre jueces (Martínez, 2006), lo que permitió alinear las reglas de codificación y la elaboración de un libro de códigos final. A partir de estas acciones, surgieron tres categorías, que responden a tres niveles o grupos de factores: en un nivel individual, en un nivel sociofamiliar y en un nivel de las instituciones educativas

Resultados

Las personas entrevistadas reconocieron la presencia de facilitadores y obstaculizadores que influyen en la retención de los(as) estudiantes migrantes. Estos factores confluyen en tres niveles: (1) individual, (2) sociofamiliar e (3) institucional y pedagógico. En la Tabla 2, se exponen las principales categorías y códigos asociados. A continuación de ésta, se presenta el análisis de los principales hallazgos.

Tabla 2: Distribución de participantes por establecimiento educativo	
Categoría y códigos	Descripción de la categoría
<p>Factores a nivel individual</p> <p>Facilitadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad académica - Motivación y actitudes personales (resiliencia y curiosidad) <p>Obstaculizadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua materna distinta al español - Dificultad para comprender el español chileno - Situación migratoria irregular 	Factores personales del estudiante migrante que facilitan u obstaculizan su permanencia educativa.
<p>Factores a nivel sociofamiliar</p> <p>Facilitadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compromiso familias migrantes - Actitud favorable hacia la educación - Altas expectativas hacia los hijos <p>Obstaculizadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estatus migratorio ilegal <p>Precariedad socioeconómica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nuevo proyecto migratorio 	Factores familiares y sociales del estudiante migrante que facilitan u obstaculizan su permanencia educativa.
<p>Factores a nivel institucional y pedagógico</p> <p>Facilitadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo para el aprendizaje del español - Seguimiento del desempeño académico - Apoyo económico a las familias - Fortalecimiento sentido de pertenencia - Estrategias didácticas de adaptación del currículum <p>Obstaculizadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de apoyo Ministerial 	Factores de la institución educativa y sus docentes que facilitan u obstaculizan la permanencia educativa de los estudiantes migrantes.
Nota: Elaboración propia (2023).	

Factores en un nivel individual

El primer nivel reconocido por los diferentes agentes educativos corresponde a las características y situaciones personales que influyen en la graduación exitosa de las personas migrantes. Los primeros elementos que favorecerían este proceso son las capacidades académicas que trae consigo el discente. En efecto, mientras algunos participantes perciben en el estudiantado migrante algún tipo de rezago, en comparación con el alumnado nativo, otros señalan que poseen conocimientos y capacidades excepcionales e, incluso, un “capital cultural mayor”. A pesar de atribuirlo a la estabilidad socioeconómica del país de origen, pareciera ser

que esta percepción depende de la experiencia subjetiva que han tenido con alumnado migrante.

“Los alumnos que llegan de Colombia vienen mucho mejor preparados que el sistema aquí en Chile. Es increíble [...] hay otros que llegan bajo la línea de la pobreza, Bolivia te podría decir, también ecuatorianos que nos han llegado y éstos vienen con cierto rezago” (Miembro equipo directivo, Escuela 4).

Por otro lado, directivos, docentes y profesionales de apoyo concuerdan en que las motivaciones y actitudes personales del alumnado migrante actúan como facilitadores de la retención escolar. Una primera actitud es la resiliencia, entendida como la capacidad de seguir

adelante, aun con las dificultades del entorno (Mohamed *et al.*, 2023), Las trayectorias de vida del estudiantado migrante muchas veces son retratadas como difíciles, pero las comunidades educativas destacan la fuerza interior que poseen por continuar con su escolaridad “a pesar de”.

“Yo creo que ellos han sufrido tanto en su país, que lo único que quieren es surgir. Lo único que quieren es surgir y terminar sus estudios, tener una profesión.” (Docente, Escuela 1).

Un segundo elemento, en tanto, es la curiosidad, entendida como un rasgo cognitivo que motiva el deseo por aprender más (Román, 2017). Si bien este rasgo no es exclusivo de las personas migrantes, los entrevistados plantean que, aunque se les presenten barreras de diversa índole, son personas con un interés creciente tanto por adquirir nuevos conocimientos como por finalizar sus estudios. Esta tendencia se traduce, incluso, en conductas concretas en el aula, tales como una mayor participación o un mejor rendimiento académico, en comparación con sus pares nativos.

“La última vez que tuvimos un acto de cierre de año escolar, de los cuarenta niños que sacaron los primeros lugares, treinta y ocho eran todos migrantes. Los inmigrantes se están sacando mejores notas y tienen mejor comportamiento que los nativos” (Director, Escuela 4).

Independientemente de sus capacidades personales, los entrevistados coinciden en que estas características entran en conflicto, de manera inevitable, con la cultura chilena. En efecto, los participantes tematizan como aspecto relevante el idioma, ya que muchos niños, niñas y adolescentes migrantes no tienen como lengua materna el español, idioma oficial de Chile. Esto, claramente, se percibe como un obstaculizador para el aprendizaje de contenidos que dependen mucho del lenguaje (e.g. Historia), versus otros donde el idioma se puede compensar por otros medios (e.g. Educación Física). Estas dificultades, según los agentes educativos entrevistados, se traducirían en desmotivación para continuar los estudios.

De todas maneras, llama la atención que, de acuerdo con los participantes, este es un problema que incluso deben enfrentar los migrantes de países de habla hispana, puesto que, en la práctica, el “español chileno” es percibido como complejo por su multiplicidad de modismos, variaciones fonéticas y fonológicas.

“A este estudiante en particular le costaba mucho entendernos cómo hablábamos, porque en general

en Chile el español no lo pronunciamos bien, entonces le costó mucho integrarse con sus pares, le costó este choque cultural” (Docente, Escuela 4).

Otro obstaculizador es la situación migratoria. Si bien algunos(as) han regularizado su estadía en el país, otros se encuentran en proceso, lo que implica una doble dificultad. Primero, los puede obligar a faltar a clases para gestionar trámites, fomentando el ausentismo; segundo, la irregularidad migratoria hace que los discentes tengan menos posibilidades de acceso a los beneficios que ofrece el Estado de Chile para fomentar la retención escolar, con todo lo que implica no contar con estos recursos, dadas sus condiciones de vulnerabilidad.

“En lo que tenga que ver con lo administrativo también [...] eso yo creo que tiene que ver con lo que pueda afectar o también cuando son situaciones en donde no tienen Visa [...], porque pierden un montón de ayudas del Estado.” (Profesional de apoyo, Escuela 1)

En suma, a nivel individual existe una serie de elementos que funcionan como facilitadores u obstaculizadores de la retención escolar de estudiantes migrantes. Mientras los obstaculizadores corresponden a situaciones que experimentan producto de su estatus migratorio y dificultades idiomáticas, los facilitadores responden a disposiciones positivas frente al aprendizaje. Sin embargo, no son los únicos elementos que interactúan en la retención escolar.

Factores en un nivel sociofamiliar

Al abordar la retención del estudiantado migrante, no se puede dejar de mencionar el contexto familiar y social. Como facilitador de la retención escolar, los entrevistados señalan que -en general- las familias migrantes se caracterizan por ser comprometidas con la enseñanza de sus hijos, lo que se refleja en su constante preocupación por la educación que reciben y los acontecimientos del día a día en la escuela. Este elemento parece ser más evidente cuando comparan lo que sucede con las familias de personas nativas, en quienes no reconocen el mismo nivel de compromiso. Para los entrevistados, este fenómeno responde al interés de las familias migrantes de insertarse en el país de llegada y validarse ante la comunidad educativa.

“En la generalidad, el apoderado del extranjero está muy comprometido en la enseñanza de su hijo. Ahí también entra un tema que están en un proceso como de validación, de obtener su RUT también, pero hasta el minuto me ha tocado ver gente muy

comprometida y preocupada por los estudiantes” (Docente, Escuela 1).

Un ejemplo de lo anterior se da en instancias como las citaciones a apoderados y/o tutores. En concreto, las familias nativas no sólo muestran poca disponibilidad, sino que, además, mantienen una actitud desfavorable durante el encuentro, en cuanto lo asumen como un llamado de atención y no como un espacio colaborativo para la resolución de problemas. Por el contrario, las familias migrantes se muestran disponibles para asistir y son receptivas con la información entregada. Según los participantes, esta actitud se debe al contexto de vulnerabilidad en el que se encuentran insertos, es decir, sus complejas historias de vida los hacen más conscientes y agradecidos de las gestiones de las escuelas.

Por otra parte, desde la mirada de los agentes educativos, las altas expectativas que las familias migrantes tienen respecto de los resultados que pueden lograr sus hijos también influyen positivamente en la retención escolar. Esto quedaría en evidencia no sólo en la atención que prestan a los procesos educativos, sino también a la exigencia de buen rendimiento académico, el cual constituye –indudablemente– un indicador de éxito. Esta preocupación por las calificaciones genera en el estudiantado una mayor motivación por el estudio (nivel individual), lo cual –sin duda– favorece su permanencia.

“Los papás les exigen a ellos, entonces por eso ellos terminan, se ven motivados a trabajar y a estudiar [...] cosa que no pasa con los chilenos, o no con todos” (Docente, Escuela 3).

Sin embargo, a pesar de la buena disposición, las familias pueden presentar problemas relativos con su estatus legal, especialmente cuando se encuentran indocumentados, pues deciden pasar más desapercibidos y no vincularse activamente con la escuela. Si esto se enlaza con lo ya descrito a nivel individual, se puede señalar que la situación legal es un factor que obstaculiza no solo la presencialidad del estudiantado migrante, sino también el involucramiento de sus familias.

“Se ven tan afectados con su situación migratoria [...] muchos sin contrato, los padres, me refiero sin contrato, y eso les significa de alguna manera estar como en las sombras” (Profesional de apoyo, Escuela 4).

Esta situación migratoria, en algunos casos, se traduce en que los apoderados y/o tutores tienen

accesos a trabajos peor remunerados, lo cual redundaría en condiciones de pobreza que afectan la graduación exitosa. Por ejemplo, la situación de pobreza puede producir que los discentes también se vean obligados a trabajar, viéndose aumentada la tentación de dejar los estudios para trabajar más horas y, con ello, traer más ingresos al hogar.

“Sí, de todas maneras, o sea, la cosa económica, de todas maneras [es lo más importante]. Muchos migrantes, o sea, si mis alumnos chilenos son precarios económicamente, los migrantes son doblemente precarios” (Profesional de apoyo, Escuela 2).

“En matrícula nuestra, gran parte es extranjera, entonces todos estos chicos que vienen llegando de afuera tienen que ayudar a sus familias y buscar trabajo. Y ahí también ocurre el hecho de que algunos tienden a desertar, hasta abandonar, porque el trabajo va a ayudar a sus familias” (Docente, Escuela 3).

Así mismo, existen elementos relacionados con la condición de ser migrante que van más allá de los aspectos mencionados y que tienen que ver con las decisiones y dinámicas familiares que se dan al momento de migrar, donde la búsqueda de un mejor destino puede interrumpir sus trayectorias educativas. En efecto, la decisión de trazar un nuevo viaje puede suponer, en muchos casos, interrumpir o abandonar definitivamente la escuela. Ante esto, las comunidades educativas intentan retener a los estudiantes, poniendo de manifiesto el valor que tiene el término de la escolaridad, sin embargo, es un factor que supera los márgenes de acción de las escuelas.

“Ha pasado que algunos chicos extranjeros se van con sus familias a otros lados, a otras regiones del país, incluso a otros países, y ahí los perdemos. Es muy difícil saber si continuarán en el sistema si se van a otro país, y también si se quedan en Chile, porque algunos no tienen regulado su asunto migratorio y no podemos hacer mucho” (Miembro equipo directivo, Escuela 1).

En definitiva, los facilitadores de la retención escolar del alumnado migrante corresponden más bien a fortalezas internas del núcleo familiar, mientras que los obstaculizadores se entrecruzan con situaciones de precariedad socioeconómica y posibles nuevas migraciones, todo lo cual es percibido por las personas entrevistadas como amenazas para finalizar los estudios.

Factores en un nivel institucional y pedagógico

Un tercer nivel identificado en los discursos de los(as) entrevistados(as) se relaciona con los factores, en un nivel institucional y pedagógico, que favorecen la permanencia del estudiantado migrante.

Un primer factor es el manejo del idioma nacional (español), ante lo cual las escuelas, en particular los docentes, buscan generar adaptaciones para que el estudiantado, en su totalidad, logre su graduación. Cabe mencionar que aspectos como éste se gestionan de distinta manera en cada establecimiento y según los recursos disponibles, lo que da cuenta de que dependen de su voluntad y no de apoyos estatales sistemáticos. Por ejemplo, sólo uno de los establecimientos consiguió el apoyo de una entidad regional (sin fines de lucro) para cubrir el sueldo de un profesional haitiano que recorre las distintas salas de clases para apoyar tanto al estudiantado proveniente de Haití como a los docentes de asignatura. Los otros recintos educativos, en cambio, no cuentan con soporte de este tipo, por lo que han tenido que gestionar estas eventualidades con sus propios recursos humanos.

“Hay profesores que imparten clases a los estudiantes haitianos, les dieron clases de francés, porque el profesor hablaba francés” (Docente, Escuela 3).

Otra de estas medidas tiene que ver con realizar un seguimiento del estudiantado en cuanto a su desempeño. Para ello, cada profesor de asignatura debe entregar al profesor jefe un breve informe mensual respecto del rendimiento académico del estudiantado, con especial atención en aquellos que presentan más dificultades. Esto permite monitorear los distintos casos y, de ser necesario, implementar reforzamientos específicos de alguna asignatura, lo que se hace indistintamente para migrantes y nativos. A pesar de que, en términos formales, este seguimiento se enfoca en el ámbito académico, para los recintos educativos es difícil excluir las problemáticas socioemocionales que afectan a los estudiantes, pues indudablemente inciden tanto en su rendimiento como en su continuidad en el sistema.

“Acá nosotros estamos constantemente preocupados del rendimiento de nuestros estudiantes, sean o no extranjeros, pero creo que eso sirve mucho para detectar situaciones de riesgo de deserción escolar. Los profesores jefes y de asignatura deben estar constantemente dando cuenta de esto para tomar medidas” (Director, Escuela 2).

Por otro lado, las personas entrevistadas identifican otro factor que, desde el punto de vista administrativo y logístico, contribuye a la permanencia educativa de la población migrante. Ésta tiene que ver con el apoyo en la convalidación de estudios, ante lo cual los recintos educativos implementan acciones de nivelación como instancias de aprendizaje para rendir pruebas que permitan sortear con éxito este proceso, además de la entrega de información acerca de este.

“Mira, acá el liceo se preocupa de ayudar a los chicos con su convalidación de estudios, desde lo informativo a lo práctico, o sea, reforzarles contenidos y todo lo que sea necesario para que acá puedan estar en el nivel que les corresponde” (Profesional de apoyo, Escuela 3).

De igual manera, los agentes educativos reconocen que la entrega de aportes económicos y materiales, tanto a nombre institucional como particular (de parte de directivos, docentes y profesionales de apoyo), puede llegar a beneficiar la retención escolar del estudiantado, ya sea nativo o migrante. Por otra parte, si bien es posible deducir que estas acciones generan un aporte a su permanencia en las escuelas, no se identifica en el discurso una declaración directa de que estas acciones estén diseñadas exclusivamente con este fin.

“Tuvimos que ayudarlos con dinero propio, con artículos, ya, sin trabajo... antes de la pandemia tenían una pequeña crisis, eso, básicamente, a nivel de subsistencia” (Docente, Escuela 1).

“Hicimos una colecta entre todos, o sea, el director, la jefa de UTP, los profes y todos los demás. Reunimos algo de dinero y lo repartimos a los que sabíamos que lo necesitaban. La mayor parte se fue a una familia haitiana que tiene tres hijos acá en el liceo” (Docente, Escuela 3).

Por otra parte, las instituciones educativas realizan instancias que buscan visibilizar la presencia migrante al interior de las escuelas, para contribuir -de esta forma- a su integración y fortalecimiento del sentido de pertenencia. Estas son, por ejemplo, celebraciones de la nacionalidad chilena, en donde se han realizado adaptaciones para propiciar espacios que buscan visibilizar las diferentes culturas al interior de los establecimientos y propiciar la multiculturalidad. No obstante, es posible encontrar diferencias de opinión, en cuanto algunos son críticos de estas acciones y creen que se puede caer fácilmente en la “folclorización” de la población migrante.

“Usted es migrante. Venga a presentarme su bandera y póngase su vestimenta”. Eso no tiene nada de intercultural. Eso es una folclorización, que es nefasta” (Profesional de apoyo, Escuela 4).

Por último, dentro de los facilitadores de la retención estudiantil, los participantes de este estudio destacan, en especial los docentes, las estrategias didácticas que realiza el profesorado para integrar la historia de vida de todos(as), pues existen diferencias que se hacen evidentes en algunas asignaturas, como es el caso de Historia, en donde el currículum nacional se atiene, por supuesto, a la realidad local. En ese sentido, las adaptaciones al interior del aula se hacen necesarias, pero no sólo con un objetivo práctico, sino que también para la inclusión del estudiantado en la escuela y en la cultura del país, lo que favorece su sentido de pertenencia y, con ello, su continuidad en el sistema escolar.

“Cuando nos toca hablar el tema de Historia de Chile, ellos no entienden nada. Entonces, en ese caso, mi adecuación, por ejemplo, si estamos viendo la Independencia de Chile, ‘ustedes relátenme la independencia de su país’” (Docente, Escuela 4).

Con respecto a los obstaculizadores de la retención escolar, un elemento transversal a todas las personas entrevistadas se relaciona con la falta de recursos humanos y económicos provenientes desde el sistema educativo central. A pesar de que tanto directivos como docentes y profesionales de apoyo reconocen que, en los últimos años, el Ministerio de Educación de Chile ha inyectado una serie de recursos económicos para prevenir la deserción escolar (e.g. Programa Pro-retención), estos no son suficientes para atender las necesidades específicas de la población migrante. En este sentido, señalan que estas iniciativas no cubren, por ejemplo, la inserción idiomática del estudiantado cuyo idioma materno no es el español ni tampoco la formación del profesorado para atenderlos de manera adecuada.

“Las platas que llegan son siempre justas y, por lo mismo, no se pueden gastar en cualquier cosa como, por ejemplo, pagarles a varios traductores para que apoyen las clases donde hay haitianos o también capacitar a los profes en lo mínimo para poder comunicarse con ellos” (Miembro equipo directivo, Escuela 2).

“Como liceo tratamos de distribuir bien los recursos, pero si nos ponemos a pensar en qué nos dificulta, o cómo me dificulta la tarea para que los estudiantes pudieran irse o no del liceo, creo que diría que es la

falta de apoyo del Ministerio. No hay nada específico para ellos. Hacemos, en realidad, lo que podemos” (Director, Escuela 1).

Tal como advierte, los factores que favorecen la retención escolar se relacionan, desde la mirada de directivos, profesores y profesionales de apoyo, con el conjunto de estrategias que las escuelas despliegan a nivel institucional y pedagógico. Sin embargo, estas acciones no constituyen prácticas sistemáticas que tengan como fin último la retención de los y las estudiantes migrantes. De todas maneras, constituyen esfuerzos genuinos, en cuanto surgen por iniciativa propia y en base a las necesidades identificadas, sin que respondan -necesariamente- a lineamientos centrales que provengan de entidades como el Ministerio de Educación de Chile.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue comprender, desde la perspectiva de directivos, docentes y profesionales de apoyo, los facilitadores y obstaculizadores socioeducativos para el término de la escolaridad obligatoria del estudiantado migrante. Sobre éstos, varios puntos se pueden dilucidar a modo de cierre. Comenzando por los facilitadores, las “ganas” de las familias y los discentes migrantes por terminar la educación obligatoria constituyen un elemento unificador de todos los niveles. Así pues, en un nivel individual, se identifican la resiliencia y la motivación por aprender más (Cunningham *et al.*, 2008; Herrera *et al.*, 2022; Rumbaut, 2004; Sharkey, 2013; Tseng, 2006). En un nivel sociofamiliar, esta disposición positiva se entiende como un compromiso afectivo con el aprendizaje de sus hijos (Bauer y Riphahn, 2007; García y Marks, 2012; Kao y Tienda, 1995). Finalmente, en un nivel de la institución educativa, tiene que ver con la puesta en práctica de acciones para promover la retención escolar (Faas *et al.*, 2015), las cuales no necesariamente responden a solicitudes del Gobierno central. Si bien la literatura ya describía la relevancia que tiene en la educación del estudiantado migrante sus actitudes individuales (Makarova y Herzog, 2013; Caqueo *et al.*, 2021), el involucramiento de la familia (Lea, 2012) y las acciones que puede realizar el establecimiento (Faas *et al.*, 2015), los hallazgos de este estudio permiten identificar que las instituciones educativas no solo son conscientes de estas fortalezas, sino que para ellos(as) son trascendentales al momento de retener a este estudiantado.

Sin embargo, en este enaltecimiento de las disposiciones individuales, familiares y

del establecimiento, llama la atención que las instituciones educativas no hayan mencionado medidas como el Identificador Provisorio Escolar (IPE), el cual corresponde a un número único, entregado por el Ministerio de Educación de Chile, que permite al estudiantado migrante –en situación irregular– acceder al sistema escolar y contar con los mismos derechos que los discentes nacionales (Summers *et al.*, 2022). Dicho de otro modo, en el discurso de las cuatro escuelas estudiadas se enfatizan las voluntades, ya que el Estado, específicamente el Ministerio de Educación, no llegaría con las ayudas necesarias y, sobre todo, efectivas para proteger las infancias y juventudes migrantes. Quizás es por estos motivos que, en un nivel de obstaculizadores, aparecen como relevantes elementos más bien de carácter estructural, tales como la situación de pobreza, vulnerabilidad y estatus legal que afectan a esta población. A pesar de que la literatura ya ha señalado varios de estos elementos (Free *et al.*, 2014; Archambault *et al.*, 2017), los hallazgos de este estudio permiten esclarecer que para las instituciones educativas esto resulta un problema de gran gravedad. En el caso del estatus legal o migratorio, por ejemplo, en Chile se han establecido medidas como la asignación de un código a los estudiantes para hacerles seguimiento, pero esto no ha sido suficiente para resolver los problemas que se puedan dar al interior de los establecimientos (Summers *et al.*, 2022). Ante este escenario, son las mismas comunidades educativas quienes implementan sus propias medidas y, como se ha observado, no tienen como foco principal la retención, sino que buscan resolver problemáticas a nivel de inserción escolar.

Otro de los hallazgos más destacados es lo que podría identificarse como la “paradoja de la retención”, muy en la línea con la “paradoja del inmigrante”, propuesta por Cunningham *et al.* (2008) y Rumbaut (2004). En este sentido, pareciera ser que existe una dualidad en la percepción de las personas entrevistadas respecto de que la población escolar migrante cuenta con más factores protectores (por sus propias características individuales), versus mayores riesgos de desertar en comparación con la población nativa. Ésta es similar a la paradoja encontrada por Muñoz y Mendoza (2021) en cuanto a los resultados obtenidos a nivel de rendimiento académico, donde los estudiantes migrantes –a pesar de contar con factores protectores como la autoestima– obtienen menores resultados.

No obstante, esta “paradoja de la retención” podría estar influenciada –en parte– por las características de los establecimientos educativos estudiados. Al respecto, no se puede desconocer

el hecho de que las cuatro escuelas participantes poseen un promedio igual o superior al Índice de Retención Escolar, lo que significa un mayor porcentaje de permanencia de sus estudiantes migrantes y nativos, en comparación con otras instituciones educativas de similares características a nivel socioeconómico y de vulnerabilidad social (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Este rasgo, si bien es positivo, pues da cuenta de que las escuelas están gestionando de manera adecuada las trayectorias educativas de los discentes, presenta una visión limitada de lo que realmente ocurre en Chile, pues –como se advirtió en la problematización del estudio– la población migrante presenta las mayores tasas de deserción escolar (INE, 2018). Pese a esto, conocer parte de las realidades de los estudiantes migrantes y sus familias, desde la óptica de los agentes educativos, puede otorgar luces importantes a otros contextos que también deseen mejorar sus indicadores de retención escolar de la población migrante. En ese sentido, es imperante que las instituciones educativas trabajen la retención de estos estudiantes, pues –aunque posean características individuales tendentes a favorecer sus trayectorias educativas– los resultados pueden no ser siempre los deseados. Por este motivo, y considerando que la educación es parte del proyecto migratorio familiar y constituye, tanto para los estudiantes como para sus familias, la posibilidad de un mejor futuro (Rodríguez, 2011), resulta trascendental que las instituciones educativas y, en general, el sistema educacional, inicie y desarrolle iniciativas idóneas en este ámbito.

Para finalizar, es importante mencionar que esta investigación, al surgir a partir de una realidad emergente, observada en el terreno mismo, sólo consideró las voces de directivos, docentes y profesionales de apoyo. Esta decisión metodológica, tal como se ha señalado en apartados anteriores, obedeció al carácter exploratorio de la investigación, por lo tanto, constituye un primer acercamiento al fenómeno de estudio. Al respecto, próximas investigaciones deberían incluir la visión de estudiantes y familias migrantes, no sólo porque son los principales protagonistas, sino también porque sus opiniones pueden dar cuenta –de manera un poco más objetiva– sobre los obstaculizadores propiamente institucionales y pedagógicos que expulsan a los estudiantes migrantes fuera del sistema (push out) (Singh y Mukherjee, 2018). Al respecto, las intervenciones de las personas entrevistadas dan cuenta de que éstos tendrían que ver, principalmente, con el accionar del Ministerio de Educación de Chile, pero no con

responsabilidades propias que les atañen como instituciones educativas con alta población migrante.

Finalmente, futuros estudios podrían realizar aproximaciones cuantitativas que den cuenta del fenómeno migratorio (en cuanto a deserción escolar) y permitan establecer la existencia (o no) de diferencias significativas en comparación con la población nativa. Así mismo, considerando la evidencia de acciones movilizadas por parte de

las instituciones educativas estudiadas, se abre la posibilidad de impulsar investigaciones que indaguen la ejecución de estas prácticas. Esto podría incluir observaciones a nivel de la gestión de las escuelas, avanzando –por ejemplo– en una lectura desagregada de indicadores de retención, para la identificación de posibles perfiles que permitan un conocimiento más profundo de la realidad educativa de los niños, niñas y adolescentes migrantes que se encuentran en Chile.

Contribuciones

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1
Búsqueda documental	Autor 1, 2, 3, 4
Recogida de datos	Autor 2, 3, 4
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, 2, 3
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1

Financiación

Este estudio se enmarca en el proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200537, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile.

Declaración de conflicto de intereses

Las personas autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Índices de Retención Escolar (2016-2019)* [Base de datos]. Ministerio de Educación de Chile.
- Aninat, I. y Vergara, R. (2019). Introducción. En I. Aninat y R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (pp. 11-24). Fondo de Cultura Económica.
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M. C. y Mc Andrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 456-477. <https://bit.ly/3F9TCQM>
- Bauer, P. y Riphahn, R. T. (2007). Intergenerational transmission of educational attainment: Evidence from Switzerland on natives and second-generation immigrants. *Journal of Population Economics*, 20(1), 121-148. <https://bit.ly/3rMs mqf6>
- Caqueo, A., Flores, J., Irrazábal, M., Loo, N., Páez, J. y Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *Revista Terapia Psicológica*, 37(2), 97-103. <https://bit.ly/3FdtqEO>
- Caqueo, A., Urzúa, A., Escobar, C., Flores, J., Mena, P. y Villalonga, E. (2021). Effects of resilience and acculturation stress on integration and social competence of migrant children and adolescents in Northern Chile. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2156. <https://bit.ly/3LXoBDw>
- Céspedes, C., Viñas, F., Malo, S., Rubio, A. y Oyanedel, J. (2019). Comparación y relación del bienestar subjetivo y satisfacción global con la vida de adolescentes autóctonos e inmigrantes de la Región Metropolitana de Chile. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 9(2), 257-281. <https://bit.ly/3QaPwNB>
- Cunningham, S., Ruben, J. D. y Venkat, K. M. (2008). Health of foreign-born people in the United States: A review. *Health & Place*, 14(4), 623-635. <https://bit.ly/3tIs3Bg>

- Eyzaguirre, S., Aguirre, J. y Blanco N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. En I. Aninat, y R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (pp. 149-190). México: Fondo de Cultura Económica.
- Faas, D., Sokolowska, B. y Darmody, M. (2015). 'Everybody is available to them': support measures for migrant students in Irish secondary schools. *British Journal of Educational Studies*, 63(4), 447-466. <https://bit.ly/3tngppv>
- Fowler, M. y Luna, G. (2009). High School and College Partnerships: Credit-Based Transition Programs. *American Secondary Education*, 38(1), 62-76. <https://bit.ly/45yMico>
- Free, J. L., Križ, K. y Konecnik, J. (2014). Harvesting hardships: Educators' views on the challenges of migrant students and their consequences on education. *Children and Youth Services Review*, 47(3), 187-197. <https://bit.ly/3QaXUxr>
- Free, J. L. y Križ, K. (2022). The Not-So-Hidden Curriculum: How a Public School System in the United States Minorities Migrant Students. *Equity & Excellence in Education*, 55(1-2), 50-72. <https://bit.ly/45GrhfX>
- Fritsch, R., Ferreira, R., Silveira, C. y Rivaldo, C. (2019). Percursos escolares de estudantes do ensino médio de escolas públicas do município de São Leopoldo, RS: desempenho escolar, perfil e características. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), 543-567. <https://bit.ly/46nJK1X>
- Galaz, C., Poblete, R. y Frías, C. (2017). *Políticas públicas e inmigración ¿Posibilidades de inclusión efectiva en Chile?* Editorial Universitaria.
- García, C. T. y Marks, A. K. (2012). *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* American Psychological Association.
- García, L., y Friz, M. (2019). El efecto migratorio en la asistencia escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 47-59. <https://bit.ly/46nSONu>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Gil, T. G. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *NURE Investigación: Revista Científica de Enfermería*, 45(2), 1-10. <https://bit.ly/48Kzrqe>
- González, D., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214-230. <https://bit.ly/46guoMx>
- Herrera, D., Ruiz, C., Bernedo, I. y Crecente, M. (2022). Acompañamiento socioeducativo y resiliencia en jóvenes migrantes extutelados: Una aproximación desde las oportunidades, los sueños y los apoyos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 15-28. <https://bit.ly/48QVTy3>
- INE y DEM (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020. Informe de resultados: desagregación regional y comunal*. <https://bit.ly/3RTdqi>
- INE. (2018). *Características de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017*. Departamento de Demografía y Censos. <https://bit.ly/46oCJhj>
- Joiko, S. (2019). 'Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema' Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 93-113. <https://bit.ly/3rO6Qje>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB] (s.f.). *Medición de la Vulnerabilidad (IVM)*. <https://bit.ly/48MzdPc>
- Kao, G. y Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19. <https://bit.ly/48K18iN>
- Kiger, M. y Varpio, L (2020): Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, 42(8), 846-854. <https://bit.ly/3tuvUfC>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lea, M. (2012). Cooperation between migrant parents and teachers in school: A resource? *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 105-124. <https://bit.ly/3RTerY8>
- Ley N°21325 (2021). *Ley de Migración y Extranjería*. Ministerio del Interior y Seguridad Pública. <https://bit.ly/3tqbMeD>
- Makarova, E. y Herzog, W. (2013). Hidden school dropout among immigrant students: A cross-sectional study. *Intercultural Education*, 24(6), 559-572. <https://bit.ly/3ZO5790>
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33. <https://bit.ly/3PQxtfd>
- Márquez, C., Cano, A., Romero, C., Noaman, A. Y. M., Mousa Fardoun, H. y Ventura, S. (2016). Early dropout prediction using data mining: a case study with high school students. *Expert Systems*, 33, 107- 124. <https://bit.ly/3RUI7FA>
- Martínez, M.ª J., Lloret, C. y Céspedes, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: Indicadores de buenas prácticas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 41-54. <https://bit.ly/3FbcKMx>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo*. Editorial Gedisa.
- McAuliffe, M. y Triandafyllidou, A. (2021). Report overview: Technological, geopolitical and environmental transformations shaping our migration and mobility futures. En *World Migration Report 2022* (pp. 1-17). International Organization for Migration (IOM). <https://bit.ly/3PQXrzp>

- MINEDUC. (2021). *Variación de la matrícula preliminar 2021. Documento de trabajo N°16*. Centro de Estudios del MINEDUC. <https://bit.ly/3rKzS31>
- MINEDUC. (2020). *Medición de la exclusión escolar en Chile. Documento de trabajo N°20*. Centro de Estudios del MINEDUC. <https://bit.ly/3LXoaWR>
- MINEDUC. (2019). *Indicadores de la educación en Chile 2019*. Centro de Estudios del MINEDUC. <https://bit.ly/3RZfdwoV>
- MINEDUC. (2018). *Política Nacional de Estudiantes extranjeros 2018-2022*. División de Educación General. <https://bit.ly/3PU35k6>
- Mohamed, J., Ruiz, F. y Vilà, R. (2023). Impacto de la resiliencia en la vida de jóvenes que migran solos. *Migraciones*. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, 1-21. <https://bit.ly/46H9vKj>
- Mughal, A. W. (2020). Secondary school students who drop out of school in rural Pakistan: The perspectives of fathers. *Educational Research*, 62(2), 199-215. <https://bit.ly/3LRZlJp>
- Muñoz, S. y Mendoza, M. (2021). Caracterización de los estudiantes migrantes y su relación con el rendimiento académico. *Revista Conhecimento Online*, 3, 150-173. <https://bit.ly/3ZTMvFQ>
- Pavez, I., Ortiz, J. y Domaica, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 163-183. <https://bit.ly/3PSaost>
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <https://bit.ly/48KtYjd>
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciaAmérica: Revista de Divulgación Científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6. <https://bit.ly/3RVCBBC>
- Rodríguez, R. M. (2011). Discontinuidad cultural. Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula Abierta*, 39(1), 69-80. <https://bit.ly/45tA9Fr>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://bit.ly/3txMICc>
- Román, J. V. (2017). La curiosidad en el desarrollo cognitivo: análisis teórico. *Folhmyr*, (6), 1- 20. <https://bit.ly/3todEV3>
- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *The International Migration Review*, 38(3), 1160-1205. <https://bit.ly/46qX19M>
- Sánchez, M. J., Fernández, M. y Díaz, J. C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://bit.ly/3PMvwR7>
- Sharkey, P. (2013). *Stuck in place: Urban neighborhoods and the end of progress toward racial equality*. University of Chicago Press.
- Segovia, P. y Rendón, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: Elementos para una educación intercultural. *Polis, Revista Latinoamericana*, 56, 155-171. <https://bit.ly/3LXrSm9>
- Singh, R. y Mukherjee, P. (2018). Push-out, pull-out or opting-out? Reasons cited by adolescents for discontinuing education in four low and middle income countries. En J. E. Lansford, y P. Banati (Eds.), *Handbook of Adolescent Development Research and Its Impact on Global Policy* (pp. 1-27). Oxford University Press. <https://bit.ly/405VGTL>
- Summers, K., Crist, J. y Streitwieser, B. (2022). Education as an Opportunity for Integration: Assessing Colombia, Peru, and Chile's Educational Responses to the Venezuelan Migration Crisis. *Journal on Migration and Human Security*, 10(2), 95-112. <https://bit.ly/3ttekZv>
- Symeou, L., Martínez, R. y Álvarez, L. (2014). Dropping out of high school in Cyprus: Do parents and the family matter? *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(1), 113-131. <https://bit.ly/3FvIQER>
- Tonon, G. (2012). *Young people 's quality of life and construction of citizenship*. Springer.
- Tseng, V. (2006). Unpacking Immigration in Youths' Academic and Occupational Pathways. *Child Development*, 77(5), 1434-1445. <https://bit.ly/46KEDss>
- UNESCO. (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and challenges*. <https://bit.ly/46GJoTG>
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264. <https://bit.ly/3LXsf01>
- Van Den Berghe, L., Pouille, A., Vandeveld, S. y De Pauw, S. (2022). Looking beyond primary barriers: Support workers' perspectives on school dropout among students with a migration background. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 1-13. <https://bit.ly/45pYEmX>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Mendoza, M., Muñoz, S., Ballesta, E. y Covarrubias, C. (2024). Facilitadores y obstaculizadores de la retención escolar de estudiantes migrantes en Chile: experiencias de cuatro escuelas de Valparaíso. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 233-247. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.12

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Michelle Mendoza-Lira. DIRECCIÓN: Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello Quillota N°980. Viña del Mar. Chile. C.P. 2520000. E-mail: michelle.mendoza@unab.cl

Solange Muñoz-Jorquera. DIRECCIÓN: Pontificia Universidad Católica de Chile. Alcalde Pedro Alarcón 825, San Miguel, Santiago, Región Metropolitana. Chile. C. P. 8910188. E-mail: solange.munoz@uc.cl

Emilio Ballesta-Acevedo. DIRECCIÓN: Pontificia Universidad Católica de Chile. El Solar 8135, Peñalolén, Santiago, Región Metropolitana. Chile. C. P.7941362. E-mail: efballes@uc.cl

Carmen Gloria Covarrubias-Apablaza. DIRECCIÓN: Universidad Central de Chile. Avenida Valparaíso 1327, departamento 809, Viña del Mar, Región de Valparaíso, Chile, CP 2520000. E-mail: carmen.covarrubias@ucentral.cl

PERFIL ACADÉMICO

MICHELLE MENDOZA-LIRA

<https://orcid.org/0000-0003-4275-1841>

Doctora en Educación (Universidad Complutense de Madrid), Magíster en Calidad y Mejora de la Educación (Universidad Autónoma de Madrid), Magíster en Filología Hispánica (Consejo Superior y de Investigaciones Científicas-España) y Magíster en Métodos para la Investigación Social (Universidad Diego Portales). Actualmente se desempeña como académica e investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello.

SOLANGE MUÑOZ-JORQUERA

<https://orcid.org/0000-0002-5519-6069>

Socióloga con Magíster de Métodos para la Investigación Social, con 6 años de experiencia en elaboración de propuestas metodológicas y gestión de proyectos de estudio, tanto cualitativos como cuantitativos para el ámbito de educación.

EMILIO BALLESTA-ACEVEDO

<https://orcid.org/0000-0002-9146-2256>

Psicólogo con Magíster en Métodos para la Investigación Social, con 6 años de experiencia en consultoría de gestión de personas, estudios organizacionales, creación de instrumentos psicométricos, e implementación de tecnologías de la información para organizaciones de distintos ámbitos.

CARMEN GLORIA COVARRUBIAS-APABLAZA

<https://orcid.org/0000-0002-5982-849X>

Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo por la Universidad Complutense de Madrid. Docente e investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile.

Salud mental en juventud extutelada: estrategias de promoción y prevención sociosanitaria

Health problems in care leavers: social and health promotion and prevention strategies

Problemas de saúde na juventude fora de custo: estratégias de promoção e prevenção sociais

Jorge DÍAZ-ESTERRI

Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED

Fecha de recepción: 10.X.2023

Fecha de revisión: 13.X.2023

Fecha de aceptación: 22.X.2023

<p>PALABRAS CLAVE: Salud mental; protección de la juventud; prevención; acogimiento; joven adulto.</p>	<p>RESUMEN: Los crecientes problemas de salud mental en la juventud se ven incrementados en poblaciones más vulnerables, entre las que se encuentran las personas jóvenes extuteladas, conocer las causas y establecer estrategias de prevención se considera indispensable para mejorar su calidad de vida. El objetivo de esta investigación fue identificar particularidades en la salud física y mental de personas jóvenes extuteladas, sus causas y las acciones que se desempeñan para hacerles frente. Se realizaron veinte entrevistas semiestructuradas a jóvenes extutelados y a quince profesionales de la intervención socioeducativa con este colectivo en España. Se evidencia una prevalencia de problemas de salud mental asociada a su historia, el consumo de tóxicos y el proceso migratorio. Se proponen estrategias de promoción y prevención sociosanitaria para facilitarles un tránsito saludable a la vida adulta.</p>
<p>KEYWORDS: Mental health; care leavers; social and health prevention, transition to adulthood.</p>	<p>ABSTRACT: The growing mental health problems in young people are increasing in the most vulnerable populations such as care leavers, and knowing the causes and establishing prevention strategies is considered essential to improve their quality of life. The aim of this research was to identify the particularities in the physical and mental health of young people in exile, their causes and the actions taken to address them. To this end, twenty semi-structured interviews were carried out with care leavers and fifteen professionals involved in socio-educational intervention with this group. A prevalence of mental health problems associated with their history, the consumption of toxic substances and the migration process is evident. In this scenario, socio-health promotion and prevention strategies emerge to facilitate a healthy transition to adult life.</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES

Jorge Díaz-Esterri: Facultad de Educación de UNED, C/ Juan del Rosal 14, Despacho 2.22. C.P. 28040 Madrid. E-mail: jordiaz@edu.uned.es

PALAVRAS-CHAVE: Saúde mental; juventude fora de custo; prevenção social e sanitária; transição para a vida adulta.	RESUMO: Os crescentes problemas de saúde mental nos jovens estão a aumentar nas populações mais vulneráveis, como os jovens fora de custo, e conhecer as causas e estabelecer estratégias de prevenção é considerado essencial para melhorar a sua qualidade de vida. O objectivo desta investigação era identificar as particularidades da saúde física e mental dos jovens fora de custo, as suas causas e as acções empreendidas para as combater. Para o efeito, foram realizadas vinte entrevistas semi-estruturadas com jovens fora de custo e quinze profissionais envolvidos na intervenção sócio-educativa com este grupo. É evidente uma prevalência de problemas de saúde mental associados à sua história, ao consumo de substâncias tóxicas e ao processo de migração. Neste cenário, emergem estratégias sócio-sanitárias de promoção e prevenção para facilitar uma transição saudável para a vida adulta.
---	--

Introducción

Una de las particularidades de la sociedad moderna es el desarrollo de patologías mentales, como la ansiedad o depresión, no basadas en procesos virales y contagiosos que han quedado relegados a un segundo plano gracias a los avances científicos. Una *sociedad patológica* (Santoveña-Casal, 2022) caracterizada por la aparición de enfermedades psicológicas más que físicas y por el aumento de emociones como la decepción (Lipovetsky, 2008), el cansancio (Han, 2017) y la indignación (Han, 2014). Las ciencias y los avances tecnológicos no ofrecen respuesta a los nuevos desafíos sociales (destrucción del medio ambiente, aumento del desempleo, crisis económica globalizada, etc.) (De-Juanas *et al.*, 2020). La desilusión está depositándose en la juventud, sin empleo o con trabajos precarios que no les proporcionan lo suficiente para construir una autoimagen positiva y establecer un proyecto de vida estable (Yang, 2020). Además, los problemas psicológicos se han visto incrementados por el aislamiento social sufrido tras las medidas de confinamiento (Hamza *et al.*, 2020) que están comenzando a mostrar su impacto en la salud mental de la población (Liang *et al.*, 2020). También, las tasas de trastornos que ya son comunes, como la depresión y la ansiedad, aumentaron en un 25% durante el primer año de la pandemia, sumándose a los casi 1000 millones de personas que ya sufren algún trastorno mental (OMS, 2022a).

La mitad de los problemas de salud mental se inician antes de los 14 años. Asimismo, gran parte de los casos no son detectados y, en consecuencia, no reciben el tratamiento adecuado. Así se recoge en el informe mundial sobre salud mental “Nuevas amenazas para la salud de los niños y adolescentes” de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022b). Este mismo organismo, relaciona la carencia diagnóstica, junto con la escasez de estrategias de prevención y promoción de la salud mental, con el dato de que, a nivel mundial, un 16% de la carga de morbilidad y lesiones de personas con edades comprendidas entre los 10 y 19 años estaría explicada por trastornos de salud

mental, considerándose la depresión entre las principales causas de enfermedad y discapacidad en adolescentes. Por ello, se enfatiza, no sólo en la mejora del diagnóstico desde edades tempranas, si no la conveniencia de implementar intervenciones de promoción y prevención que se centren en identificar los determinantes individuales, sociales y estructurales de la salud mental juvenil, para luego intervenir a fin de reducir riesgos, aumentar la resiliencia y crear entornos saludables (Bravo *et al.*, 2021; García-Escalera *et al.*, 2020). No hacerlo puede tener consecuencias tanto en esta etapa de la vida como en la edad adulta, con repercusiones negativas tanto en su salud física y mental, así como en su calidad de vida (Fernández-Martínez, 2023).

La salud mental es más que la mera ausencia de trastornos mentales. La dimensión positiva de salud mental ha sido subrayada en la definición de salud de la OMS (2011, p. 3): “un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad”. Esta visión de la salud mental desde un funcionamiento psicológico positivo se constituye como uno de los cambios de paradigma que se está asentando, tanto en las ciencias de la salud como en las ciencias sociales, desde finales de los años noventa (Díaz-Esterrri, *et al.*, 2022). Las intervenciones médicas, psicológicas, sociales, educativas o económicas han cambiado el foco de la reducción del dolor, el sufrimiento y las carencias, que se producen en condiciones de ausencia de bienestar, al desarrollo de capacidades individuales y colectivas que ejerzan de factores promotores (Vázquez *et al.*, 2009).

Junto a este cambio de enfoque, otro cambio influye en el abordaje de acción para la mejora de la salud mental de las personas jóvenes. Las patologías mentales asociadas a una salud mental dañada se han relacionado, tradicionalmente, con problemas genéticos, trastornos cerebrales y/o causas de naturaleza biológica. Sin embargo, a finales del siglo pasado se produjo un cambio de paradigma a partir de la idea de que las experiencias sociales podían moldear tanto los

genes como la estructura neuronal (González y Rego, 2006). Este planteamiento modificó el enfoque vigente hasta hace poco, sobre la importancia de los determinantes biológicos de las enfermedades y trastornos mentales, pasando a considerar la trascendencia de otros factores no sólo en la relación con este tipo de enfermedades sino en general con los problemas relacionados con la salud mental (Maitta *et al.*, 2018). Se considera que los trastornos mentales están determinados por factores biológicos, psicológicos y de interacción social, así como ambientales y que obedecen a la trayectoria vital de cada individuo, a sus experiencias concretas y a las interacciones con los demás, relacionando aspectos mentales, sociales y de conducta (Armijos *et al.*, 2022). Esta forma de entender las enfermedades y trastornos mentales ha llevado a un cambio de planteamiento en relación con el tratamiento, prevención y promoción de la salud mental, entendiéndose desde un enfoque sociosanitario (García-Escalera *et al.*, 2020). Por ello, desde un nivel preventivo se valoran diversos elementos biológicos, psicológicos, sociales y ambientales que influyen en un funcionamiento psicológico positivo, generando un capital protector frente a la aparición de patologías mentales, especialmente en las minorías vulnerables en las que la salud mental y el bienestar se ven reducidos, como es el ejemplo de los jóvenes extutelados (Bravo *et al.*, 2021; Pound y Sims-Schouten, 2022).

Diferentes investigaciones han señalado la alta prevalencia de problemas de salud mental en la infancia y adolescencia dentro del sistema de protección (Bronsard *et al.*, 2016; González-García *et al.*, 2017; Jozefiak *et al.*, 2015). Asimismo, se conocen bien las consecuencias negativas que tienen el maltrato y la negligencia en población infantil y adolescente, aumentando el riesgo de desarrollar problemas de salud mental (Cicchetti y Valentino, 2006). A estos factores, asociados a la trayectoria vital de estas personas jóvenes, hay que añadir la elevada representatividad en las estadísticas europeas sobre la exclusión social de estos, debido a una mayor dificultad para acceder a recursos básicos como la vivienda y el empleo (Alonso *et al.*, 2017; Goig y Martínez, 2019).

Ante la múltiple exposición a factores de riesgo para el desarrollo de enfermedades de salud mental de estas personas jóvenes, la prevención y promoción de la salud junto a la detección temprana, se presentan como estrategias esenciales para minimizar el impacto de estas dificultades facilitando un tránsito saludable a la vida adulta (Casey y Webb, 2019; Dent, 2019).

En este artículo, se muestran los resultados de un estudio cualitativo que indagó en el testimonio

de jóvenes extutelados y en el de profesionales de la intervención socioeducativa que trabajan con ellos. El objetivo principal fue identificar aquellos elementos de la salud física y mental que dificultan el tránsito a la vida adulta saludable de los jóvenes extutelados, cuáles son sus posibles causas y las acciones de carácter preventivo y paliativo que se desempeñan para hacerles frente.

1. Metodología

Participantes

Se contó con 35 participantes, seleccionados de manera incidental, de los cuales 20 fueron jóvenes de la región de Aragón (España) con un rango de edad definido entre 18 y 21 años ($M=18.95$ y $DT=.61$) y con una trayectoria superior a los dos años en el sistema de atención a la infancia y la adolescencia. En este grupo encontramos dos mujeres (10%), dato que se corresponde con la distribución poblacional según la información facilitada por las entidades que colaboraron en el estudio. Con el propósito de indagar en los diversos recorridos vitales de estos participantes, se contó con jóvenes que estaban bajo un programa de tránsito a la vida adulta y, por otro lado, con jóvenes que se encontraban en centros para la ejecución de medidas judiciales de internamiento de menores infractores. En el caso de los primeros, participaron un total de 14 jóvenes con edades comprendidas entre 18 y 21 años ($M=19.07$ y $DT=.63$). Dentro de este grupo, el 71.4% ($n=10$) inició su trayectoria en el sistema de protección tras un proceso migratorio sin el acompañamiento de un referente adulto, el 28.6% ($n=4$) restante inició su recorrido en el sistema de protección mediante programas de separación familiar definitiva, dentro de este último porcentaje el 50% ($n=2$) corresponde a las participantes femeninas. El último grupo de jóvenes constó de seis varones con edades comprendidas entre 18 y 21 años ($M=18.67$ y $DT=.52$), de los cuales el 33.3% ($n=2$) iniciaron su camino en el sistema de protección tras un proceso migratorio sin el acompañamiento de un referente adulto, el 66.7% ($n=4$) restante provino de programas de separación familiar definitiva. En todos los casos, el expediente de protección se cerró, al cumplir los 18 años, en el trascurso de su medida de internamiento, careciendo de una red de apoyo que sustente su tránsito a la vida adulta al finalizar la medida judicial.

En este estudio se contó, además, con la participación de 15 profesionales de la intervención socioeducativa que trabajan con estos jóvenes. El principal criterio de inclusión de estos profesionales en el estudio fue contar con al menos 2 años de

experiencia profesional. Se eligieron 10 hombres (66.7%) y 5 mujeres (23.3%). Igualmente, se respetó la proporcionalidad poblacional de acuerdo con la composición de las plantillas de los recursos sociales. La experiencia profesional media fue de 10 años y 3 meses dentro de centros de titularidad pública y privada. La mayoría ejercía su profesión en recursos de acogimiento residencial ($n=13$, 86.7%); mientras que el otro 13.3% ($n=2$) trabajaba en un centro para la ejecución de medidas judiciales de internamiento de menores infractores

Instrumentos

Se emplearon entrevistas semiestructuradas propias de la investigación cualitativa (Strauss y Corbin, 2003), unas destinadas a profesionales y otras a jóvenes. Se diseñaron seis grandes bloques de preguntas, a partir de la validación de doce jueces. De los cuales, seis fueron profesionales de la intervención con estos jóvenes y otros seis fueron investigadores universitarios. Los bloques temáticos elegidos para el estudio fueron: 1) *Vivienda y Convivencia*; 2) *Formación y Trabajo*, 3) *Relaciones Sociales y Afectivas*; 4) *Ocio y Tiempo Libre*; 5) *Salud y Actuaciones*; 6) *Servicios y Recursos Sociocomunitarios*. En este artículo, se presentan resultados parciales relativos al bloque *Salud y Actuaciones*.

Procedimiento

En un primer momento, se escogieron los recursos para reclutar a los participantes buscando la mayor representatividad poblacional posible. En el caso de las personas jóvenes que se encontraban sujetas a una medida judicial de internamiento, se optó por elegir el único centro de estas características en la región. Una vez escogidos los recursos se solicitaron los permisos respectivos a las administraciones territoriales y a cada centro. Seguidamente, se escogieron a los participantes de manera incidental considerando la distribución poblacional facilitada por las entidades colaboradoras. Se contó con el consentimiento informado de los participantes, se declararon los objetivos del estudio y se garantizó la participación voluntaria y anónima en la investigación. Posteriormente, se procedió a la realización de las entrevistas que se implementaron individualmente en los mismos centros. El estudio fue avalado y aprobado por los servicios sociales y por el comité de bioética de la universidad.

Análisis de datos

Se realizó un análisis interpretacional de los datos empíricos transcritos de las entrevistas

realizadas a los participantes, de acuerdo con los presupuestos metodológicos de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2003). Se siguió una lógica inductiva en la que no se partió de hipótesis iniciales o teorías apriorísticas y en la que las respuestas se procesaron sistemáticamente mediante un proceso de codificación de unidades de información descendente que dio lugar a un nivel de codificación descriptivo y otro axial (Jansen, 2013). Consecuentemente, se identificó un sistema de tres grandes códigos y siete subcódigos, ajustados al objetivo de la investigación, que permitieron analizar los contenidos de las respuestas (Tabla 1). Para calcular la confiabilidad del sistema de códigos, se contó con cuatro codificadores expertos en la temática, tres de ellos relacionados con el estudio más un codificador externo. Posteriormente, se calculó el coeficiente de concordancia Kappa de Fleiss cuyo valor fue de $k=.83$, que indicó una fuerza de concordancia buena (Fleiss, 1981)

2. Resultados

El recuento de citas totales evidenció que existe disparidad entre las realizadas por jóvenes 36.8% ($n=35$) y profesionales 63.2% ($n=60$). De estas unidades textuales el 33.7% ($n=32$) quedaron enmarcadas en el código *particularidades en la salud física y mental*. Dentro de este código las citas recogidas quedaron distribuidas del siguiente modo: *patologías de salud mental*: 65.2% ($n=21$); y *problemas de salud física*: 34.8% ($n=11$). En el código factores causantes quedan clasificados el 26.3% ($N=25$) de las unidades textuales codificadas con la siguiente distribución por subcódigos: *vinculados al sistema de protección*: 44% ($n=11$); *consumo de tóxicos*: 36% ($n=9$); y *relacionados con su trayectoria en el sistema de protección*: 20% ($n=5$). Finalmente, el código *estrategias en la promoción y prevención sociosanitaria* recoge el 40% ($n=38$) de las verbalizaciones situándose el 68.4% ($n=26$) en el subcódigo de *intervenciones sociosanitarias implementadas*; y el 31.6% ($n=12$) en *dificultades encontradas*.

En la Figura 1 se recoge un modelo relacional sobre la información procesada en el sistema de códigos y subcódigos utilizados. Las relaciones entre los subcódigos quedaron representadas por flechas cuyo sentido evidencia la dirección de la influencia entre subcódigos, según los testimonios, y el grosor de estas, queda delimitado por el número de unidades textuales que refieren tal relación.

Tabla 1. Códigos y Subcódigos Derivados del Análisis de Datos

Códigos	Subcódigos
<i>Particularidades en la salud física y mental</i> Aspectos de salud física y mental que sean representativos de las trayectorias de estos jóvenes.	<i>Problemas físicos de salud</i> Particularidades en la salud física de estas personas jóvenes que se muestran deteriorados o dañados.
	<i>Patologías de salud mental</i> Problemas y enfermedades de origen psicológico más significativas en la trayectoria de las personas jóvenes extuteladas
<i>Factores causantes</i> Posibles causas que provocan las particularidades físicas y mentales que dificultan un tránsito a la vida adulta saludable de esta juventud.	<i>Relacionados con su trayectoria en el sistema de protección</i> Relaciones directas entre los problemas de salud de estas personas jóvenes con su condición de extutelados, bien por las circunstancias que provocaron su ingreso en el sistema de protección, como por las dificultades a las que se vieron sujetos a lo largo de su trayectoria en este y las que se están dando en los programas de tránsito a la vida adulta.
	<i>Vinculados al proceso migratorio</i> Afirmaciones que establecen como una de las causas del desarrollo de patologías en la salud de las personas jóvenes extuteladas extranjeras, factores asociados al proceso migratorio.
	<i>Consumo de tóxicos</i> Testimonios que sitúan el consumo de drogas como una conducta de riesgo que incide directamente en la salud física y mental de las personas jóvenes extuteladas
<i>Estrategias en la promoción y prevención sociosanitaria</i> Acciones y propuestas desde el nivel preventivo y/o paliativo que contribuyen a mejorar la salud de estas personas jóvenes facilitando un tránsito a la vida adulta saludable.	<i>Intervenciones sociosanitarias implementadas</i> Estrategias e intervenciones llevadas a cabo desde las entidades para promocionar hábitos saludables y prevenir problemas en la salud física y mental de esta juventud.
	<i>Dificultades encontradas</i> Aquellas dificultades que impiden que las estrategias y acciones dirigidas a la promoción y prevención de la salud de esta juventud se desempeñen.

Fuente: Elaboración propia.

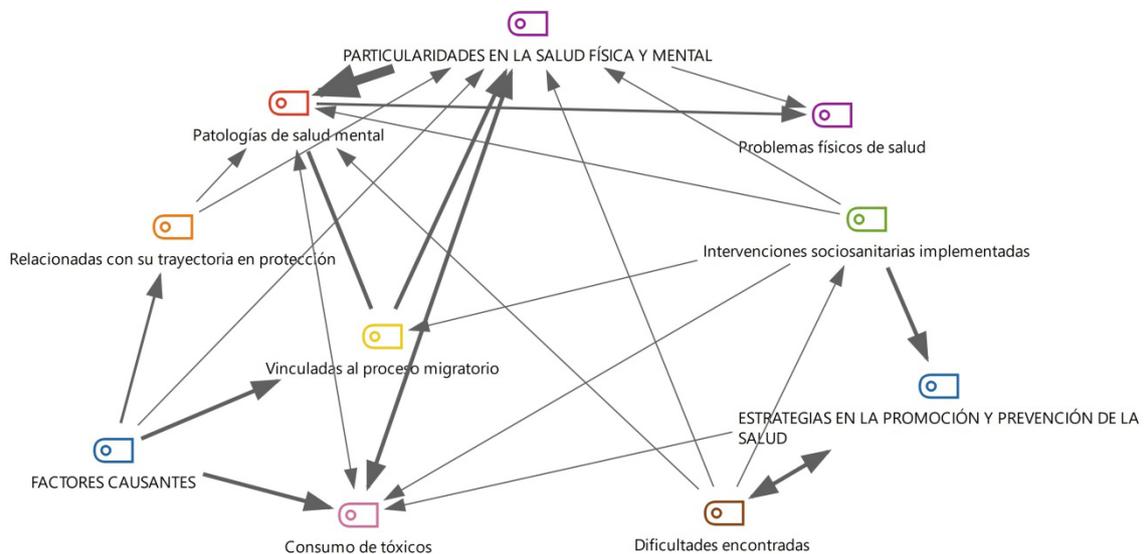


Figura 1. Mapa de co-ocurrencia de códigos y subcódigos.
 Fuente: Elaboración propia

Particularidades en la salud física y mental

Problemas físicos de salud

Se recogieron once testimonios de los cuales el 72.7% (n=8) hicieron referencia a problemas relacionados con la alimentación. De estos ocho testimonios, cinco mencionaron que la falta de preparación en la gestión nutricional, a lo largo de su paso por el sistema de protección, fue la principal causa de este desorden alimenticio, aunque en algunos casos la intervención de los equipos educativos de los pisos de emancipación logró revertir esta situación, como comentó el siguiente joven:

(...) al principio cuando entras y no sabes cocinar ni nada, poco a poco, con el apoyo de los educadores te organizas. Al principio, comes poco, y mal, pero luego, poco a poco te organizas. (Joven.J2.Pos.1).

Los otros tres participantes, que hicieron referencia a problemas relacionados con la alimentación, identificaron trastornos alimenticios como el consumo compulsivo, (n=1) y la restricción de la ingesta de alimentos (n=2).

El 27.3% (n=3) restante de los testimonios de este subcódigo hicieron referencia a graves problemas en la higiene bucal, (n=1), autolesiones físicas (n=1) y problemas de insomnio (n=1) como otros de los problemas físicos más recurrentes en estas personas jóvenes.

Patologías de salud mental

En este subcódigo se recogieron veintiuna afirmaciones. Encontramos un 38.1% (n=8) de los testimonios, todos pertenecientes a profesionales, que se refieren a trastornos de ansiedad como uno de los cuadros más representativos de estos jóvenes. Las consecuencias asociadas a esta ansiedad son variadas, como la proliferación de consumos como menciona esta educadora:

La ansiedad, deriva en consumos. Todo proviene a raíz de todo lo mental que les crea su situación. A partir de ahí, podéis ver consumos de alcohol, droga, no siempre a niveles excesivos pero que repercuten en su calidad de vida. (Educadora P1, Pos.2)

También, se encontró que esta ansiedad desembocó en desórdenes alimentarios, tal y como se recoge en esta afirmación: “Yo tengo problemas de nervios, de ansiedad y eso hace que no coma y pierdo mucho peso.” (Joven J8. Pos.1); y en el aumento de autolesiones físicas.

Dentro del conjunto de jóvenes, las verbalizaciones más destacadas fueron nervios y estrés, ambos términos se repitieron en el 28.6% (n=6) de los testimonios.

El 19.1% (n=4) señala daños mentales generales sin especificar con exactitud ninguna patología específica, como refiere la siguiente educadora: “sin duda hay gente con distintos tipos de deterioros y de situaciones de salud mental evidentes”. (Educadora P10. Pos.1). Problemas en la salud mental que, como menciona este psicólogo, no son tan visibles como una discapacidad física, lo que hace que en muchos casos se invisibilicen:

Los chavales, si han estado en el sistema de protección es porque han vivido abuso sexual o abusos de otro tipo, maltrato de diferente gravedad o abandonos. Han vivido traumas de apego en sus relaciones, Son jóvenes seriamente dañados a nivel psíquico, pero eso no se evidencia como un accidente en el que te amputan una pierna, sino que la base a veces se olvida ante los ojos de los demás. Por eso se les exige demasiado, y no digo que no haya que exigirles, claro, se les exige, perdón, muchas veces sin tener en cuenta la experiencia vital que les marca y acompaña. (Psicólogo P5, Pos.1).

La depresión fue mencionada en el 9.5% (n=2) de los testimonios alcanzando cuadros críticos como se ve a continuación: “De hecho, varios tienen que asistir a la psiquiatra porque llegan a tener incluso alucinaciones y depresiones muy fuertes”. (Educador P2. Pos.1).

El testimonio restante sugiere que, en el caso de los jóvenes migrantes, suelen tener estrés postraumático por las experiencias vividas en el trayecto migratorio.

Factores causantes

Relacionados con su trayectoria en el sistema de protección

Se recogió el 20% (n=5) de los segmentos verbales de este código. Los factores relacionados con la trayectoria en el sistema de protección de estas personas jóvenes, que condicionan su salud, se encuentran agrupados en dos. Por un lado, con tres testimonios, se mencionó una historia traumática que repercutía en la salud mental de estos jóvenes, como se indica a continuación: “En la salud mental, se nota que han tenido falta de afecto, pero también que no se les ha estimulado lo suficiente como para que luego sean ellos capaces.” (Educador P6. Pos.2). Por otro lado, dos testimonios mencionaron la falta de preparación para la vida independiente como un efecto que

repercute en su alimentación y gestión doméstica, siendo este último un factor estresor.

Consumo de tóxicos

Se halló un 42.9% (n=9) de los testimonios, que hicieron referencia al consumo de tóxicos como un factor que incide en la salud mental de estas personas jóvenes. Se mencionaron diversas sustancias. El alcohol, (n=4), y el cannabis o derivados (n=4), son los que más se destacan, pero también se encuentran referencias a inhalantes, anfetaminas o *karkubi* (droga elaborada mediante la mezcla de hachís y Clonazepam que al ser mezclado con alcohol o pegamento proporciona en su conjunto efectos alucinógenos).

Cuatro de los testimonios encontraron en la evasión de la realidad, el principal motivo de consumo como se puede ver en este testimonio: “además en estos casos la mayoría de los consumos suelen buscar la evasión por los problemas sufridos.” (Educador P3, Pos.2). La ansiedad que les provoca su situación es otro causante señalado por dos participantes y una relación familiar cercana al consumo también se destacó con dos verbalizaciones.

Finalmente, uno de los testimonios hace referencia a diferentes perfiles de consumo según la procedencia de las personas jóvenes:

Si claro, por ejemplo, según perfiles, de los inmigrantes, los subsaharianos, no suelen venir con consumos, pero en el caso de los magrebíes, si vienen de la zona de Tánger u otras ciudades grandes, son chicos que han visto mucha calle, en estos casos han tenido mucho consumo. En el caso de los nacionales, también hay mucho consumo, se debe más a trayectorias familiares. (Educador P3, Pos.2).

Vinculados al proceso migratorio

Este subcódigo contiene el 44% (n=11) de los testimonios. Dentro de los factores asociados al proceso migratorio de las personas jóvenes que ingresan en el sistema de protección como menores extranjeros sin referente adulto, se destacan cinco como principales. Con tres testimonios, la separación familiar y la obligación de corresponder con el objetivo del proceso migratorio son dos aspectos que afectan a la salud mental de estos jóvenes. Otros factores destacados fueron el contraste cultural, (n=2), la dureza y las experiencias vividas en el trayecto migratorio a Europa, (n=2) o la falta de convergencia de la experiencia con las expectativas generadas al iniciarse el proceso, (n=2):

Hemos venido como menores. Salimos del país de una manera muy fuerte y al venir aquí todo no es como esperas. Todo lo haces por un sueño. Llevamos un peso que es muy grande para nuestra edad, somos jóvenes y eso no lo aguanta la cabeza y eso, al final, afecta física y mentalmente. (Joven JE19, Pos.1).

Finalmente, la posibilidad de que finalice la protección administrativa, sin conseguir el permiso de residencia, es otro de los factores que más afectan a estos jóvenes, (n=2), como declara el siguiente joven: “como eres más mayor ves que tienes más cerca el buscar trabajo y da miedo porque no hay y si no duermes en la calle.” (Joven JE17, Pos.2).

Estrategias en la promoción y prevención sociosanitaria

Intervenciones sociosanitarias implementadas

Se recogen veintiséis testimonios de los cuales el 73.1% (n=19) hacen referencia a intervenciones de carácter preventivo desde los ámbitos sociosanitario y educativo. Dentro de estas acciones destacan aquellas cuyo eje es el fortalecimiento del vínculo socioafectivo (n=8), como un elemento que permite generar procesos de resiliencia frente las adversidades que pueden desembocar en problemas de salud mental y/o física en estas personas jóvenes. Este vínculo queda reflejado en la figura del tutor educativo o el educador de referencia, como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

Para trabajar eso, si entendemos que el daño ocasionado ha sido en el vínculo, es a través del vínculo, donde se puede restaurar o generar pequeñas experiencias que contribuyan a generar procesos de resiliencia que permitan a estos jóvenes adaptarse a nuevos contextos e higienizar su salud mental, como se diría, a través de que los educadores sean “tutores de resiliencia”. (Psicólogo P5, Pos.3).

La intervención preventiva desde la gestión de actividades de ocio es otro de los recursos que se recogen en más verbalizaciones, (n=8). El deporte se plantea como recurso terapéutico en cinco aseveraciones; en otras dos se destaca la música como un elemento que minimiza los efectos del estrés, como afirma este joven: “Con la música, al principio no sabía y tenía muchos problemas, muchas separaciones, pero luego, poco a poco, con la música he podido ir llevando el estrés sin problema.” (Joven JCl14, Pos.3). El ocio, sin concretar ninguna actividad en concreto, se identifica en un testimonio.

Finalmente, la intervención desde el ámbito sociosanitario también quedó reflejada, mediante dos testimonios, en el diseño e implementación de talleres de educación para la salud, como se puede ver a continuación:

Estamos intentando trabajar en ese sentido también en las actividades internas, en proporcionar o promover la realización de talleres como preventivos, por ejemplo, referentes a la salud. En el caso de las chicas, por ejemplo, de salud afectivo sexual y no sólo de las chicas, también en los chicos, que a veces focalizamos mucho en el tema de las chicas, probablemente porque tienen más riesgos. Pero, no son todas por igual. Y creo que ahí estamos, intentando avanzar también en la realización de actividades de taller específicas que aborden este tipo de problemas de salud. (Coordinador P4, Pos.2).

El 26.9% (n=7) restante de los testimonios de este subcódigo hicieron referencia a estrategias de promoción de la salud de carácter paliativo. Todos los testimonios fueron realizados por profesionales e hicieron referencia al trabajo en red entre recursos sanitarios, sociosanitarios y educativos como elemento esencial en la intervención con estas personas jóvenes. Este trabajo en red se consideró de manera transversal, es decir, con los recursos a los que tienen acceso como jóvenes en programas de tránsito a la vida adulta y longitudinal, manteniendo vigente la red de recursos con los que estaban vinculados en su trayectoria en el sistema de protección, como refiere el siguiente coordinador:

Sobre todo, los chicos que han estado en el sistema de protección intentamos de alguna manera que, si ellos en algún momento en el que tocan fondo y ven que tienen la necesidad de iniciar terapia, hablar con el sistema de protección para que de alguna manera retomen con su terapeuta de cuando eran menores. (Coordinador P8, Pos.5)

Dificultades encontradas

En este subcódigo se recogieron doce testimonios que muestran diversas dificultades encontradas para la implementación de estrategias de promoción y prevención sociosanitaria con este colectivo. Con tres testimonios, destaca la carencia de dispositivos de salud mental con los que trabajar en red, como se refleja en esta afirmación:

Yo es que creo que, a la salud mental, en recursos, aquí hay que darle una vuelta estructural. Un problema de consumos se puede llegar a controlar en mayor o menor grado a través de los educadores

o con apoyo de otros recursos. El problema es cuando se pasa una línea de consumos y se da un salto al brote psicótico. En ese momento no hay unos servicios accesibles para derivar a esos chicos y trabajar en red. Tenemos chicos que, tras tres años a base de informes e informes, hasta que la lía gorda no se da un paso y entonces no hay un sitio donde derivarle. (Educador P3, Pos.4).

Con el mismo número de segmentos verbales se identificó la falta de voluntariedad de estos jóvenes para iniciar y mantener un tratamiento; y las carencias formativas de los equipos educativos en cuestiones terapéuticas.

La invisibilidad de estos trastornos para la población en general, (n=1) y la dificultad del idioma para los jóvenes migrantes también son dificultades que se señalan, sobre esta última queda reflejado este aspecto en el siguiente testimonio:

Cuando los derivan desde la salud pública, necesitan que el idioma lo tengan muy asentado, entonces los derivan y les funciona. Lo que pasa es que es verdad que cuando hay limitaciones del idioma lo que hacen es derivar riesgos y desde menores que tienen que tirar del traductor para poder realizar la terapia, si no es muy difícil. (Educador P2, Pos.4)

Finalmente, el único joven que realizó un testimonio que quedó encajado en este subcódigo, manifestó el abuso de la medicación psiquiátrica en los centros de internamiento por medida judicial, como queda reflejado a continuación.

3. Discusión y conclusiones

Este estudio estableció como objetivo identificar las particularidades en la salud física y mental que dificultan un tránsito a la vida adulta saludable de las personas jóvenes extuteladas, cuáles son sus posibles causas y las acciones de carácter preventivo y paliativo que se desempeñan para hacerles frente.

Durante la codificación de las unidades de información del discurso de los participantes observamos (Figura 1), que dentro del código *particularidades en la salud física y mental*, la mayor concurrencia se da con el código *patologías de salud mental*, y este, a su vez, denota influencia en el subcódigo *problemas de salud física*. Respondiendo al objetivo planteado, podemos ver que los daños en la salud mental de estas personas jóvenes son la principal particularidad sanitaria por encima de aspectos de carácter físico. Este descubrimiento coincide con los encontrados por estudios como los realizados por Barlett *et al.*,

(2016), Kottenstette *et al.*, (2020) y Norman *et al.*, (2019). Asimismo, aquellas particularidades que se denotan en la salud física de este colectivo, tienen como uno de los factores causantes el estrés, la ansiedad y otros problemas de índole mental. Estos hallazgos ponen en evidencia que la juventud extutelada participante en el estudio muestra una gran exposición a patologías de salud mental que inciden en un deterioro de su salud física situándoles en una posición de vulnerabilidad por encima de la juventud en general (Stein y Dumaret, 2011; Wymer y Carlson; 2019).

Las causas del desarrollo de enfermedades de salud mental, expuestas por los participantes, son variadas, tal como se manifiesta en la multiplicidad de relaciones que se establecen entre los diversos subcódigos y el subcódigo *patologías de salud mental*. Dentro de estos factores causantes, el más destacado es la problemática emocional y conductual que está muy relacionada con haber sido víctima de algún tipo de maltrato y de complejas situaciones familiares (De-Juanas *et al.*, 2022; Martín *et al.*, 2021). La historia de estos jóvenes, con un apoyo familiar frágil o ausente (Refaeli *et al.*, 2019), a menudo les expone a un riesgo mayor de sufrir enfermedades de salud mental. Esto, tal como afirman los participantes en la investigación, se debe, en gran parte a la influencia del vínculo socioafectivo en la evolución personal y en la salud mental. En la última década, diversas investigaciones han puesto de manifiesto su relación con la longevidad, la salud o el éxito profesional (Addae, 2020; Holt-Lustand y Smith, 2012), adquiriendo una especial relevancia en la infancia y la juventud; donde una vivencia plena y satisfactoria contribuye al desarrollo de la identidad, la autonomía, las competencias emocionales o el compromiso social; teniendo un gran impacto en el ajuste personal que se produce en esta etapa vital (Bwalya y Suku,ar, 2019; Klocke y Stadtmüller, 2019; Viner, 2017).

El consumo de tóxicos es otro de los factores que inciden en los daños en la salud mental de estos jóvenes. Sin embargo, la relación entre ambos subcódigos es bidireccional (Figura 1), lo que implica que ciertos problemas en la salud mental de estos jóvenes influyen en el consumo de tóxicos y, a su vez, el consumo de tóxicos ingiere en su salud mental (Klimenko *et al.*, 2019).

Otro de los factores que repercute en la salud mental de estos jóvenes es el asociado al proceso

migratorio que sufren los menores extranjeros sin referente adulto. Al llegar a Europa, estos menores presentan ciertas necesidades de tipo educativo y ocupacional, de salud, afectivas, idiomáticas y de manejo de habilidades sociales, que les expone a una triple vulnerabilidad: ser menores, ser extranjeros y no tener un referente adulto que les acompañe (Mendoza y Morgade, 2019; Vinaixa, 2019).

En otro orden, la percepción de los profesionales y de las personas jóvenes del estudio evidencia una serie de dificultades que acrecientan estos factores y entorpecen la implementación de estrategias de prevención y promoción de la salud mental y física de estos jóvenes. Entre las cuales podemos encontrar la escasez de dispositivos públicos de salud mental; la falta de formación de carácter terapéutico de los equipos educativos; la falta de voluntariedad de los propios jóvenes y, en el caso de algunos jóvenes extranjeros procedentes de países del norte de África, la barrera idiomática.

Al respecto, en esta investigación se evidencia que existen estrategias de prevención y promoción sociosanitaria cuya implementación ejerce como factor protector ante patologías de salud mental en este colectivo: reconstruir el vínculo afectivo dañado mediante referentes adultos positivos; el trabajo en red de recursos sanitarios comunitarios y educativos y el ocio como elemento terapéutico e inclusivo, especialmente el deporte, como ya señalan Díaz-Esterri *et al.*, (2021) y Heckmann *et al.*, (2021). Son los ejes principales de una intervención que permita que estas personas jóvenes tengan un tránsito saludable a la vida adulta.

Limitaciones y futuras líneas

Este estudio recoge de manera integral un gran número de testimonios de informantes clave de difícil acceso en un contexto geográfico limitado, por lo que se considera de interés contrastar los resultados hallados con otros estudios similares en diferentes territorios. También, se despliega una línea de investigación que permitirá ampliar el conocimiento sobre el efecto de las estrategias de prevención y promoción de la salud mental que han sido identificadas en esta investigación tanto en el colectivo de jóvenes extutelados como en la juventud vulnerable en general.

Contribuciones

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1
Búsqueda documental	Autor 1
Recogida de datos	Autor 1
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiación.

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Addae, E. A. (2020). The mediating role of social capital in the relationship between socioeconomic status and adolescent wellbeing: evidence from Ghana. *BMC Public Health*, 20(20), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-8142-x>.
- Alonso, E., Santana, L. y Feliciano, L. (2017). Proyecto de inserción sociolaboral, ¿subimos juntos la escalera? *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 18, 69-73.
- Armijos, R. A. C., Díaz, M. P. O., Awak, C. I. P. y Díaz, P. Y. C. (2022). Estrategias actuales para promover la salud mental. *Polo del Conocimiento*, 7(7), 1613-1632. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4306>.
- Bartlett, J., Barto, B., Griffin, J., Goldman Fraser, J., Hodgdon, H. y Bodian, R. (2016). Trauma-Informed Care in the Massachusetts Child Trauma Project. *Child Maltreatment*, 21(2), 101-112. <https://doi.org/10.1177/1077559515615700>.
- Bravo, A., Águila-Otero, A., Pérez-García, S. y Del Valle, J. F. (2021). *Acogimiento residencial terapéutico en España. Una evaluación de los programas específicos para problemas de conducta*. Asociación Nieru.
- Bronsard, G., Alessandrini, M., Fond, G., Loundou, A., Auquier, P., Tordjman, S. y Boyer, L. (2016). The prevalence of mental disorders among children and adolescents in the child welfare system. *Medicine*, 95(7), e2622. <https://doi.org/10.1097/MD.0000000000002622>.
- Bwalya, J. C. y Sukumar, P. (2019). The Relationship Between Social Capital and Children's Health Behaviour in Ireland. *SSRN*. <https://ssrn.com/abstract=3418320>.
- Casey, B. y Webb, M. (2019). Imaging journeys of recovery and learning: A participatory arts-based inquiry. *Qualitative Health Research*, 29(6), 833-845. <https://doi.org/10.1177/1049732318804832>.
- Cicchetti, D. y Valentino K. (2006). An ecological-transactional perspective on child maltreatment: failure of the average expectable environment and its influence on child development. En D., Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and Method (Vol. 1)* (pp.129-201). Wiley.
- De-Juanas, Á., Díaz-Esterri, J., Goig-Martínez, R. y García-Castilla, F.J. (2022). The influence of socio-affective relationship training on psychological well-being and autonomy in young people in the care system. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 4, 51-66. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.03
- De-Juanas, Á., 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>
- Dent, N. (2019). Appreciating collaborative service improvement - a case study on using appreciative inquiry methodology in co-production in mental health. *Mental Health and Social Inclusion*, 23(3), 105-111. <https://doi.org/10.1108/MHSI-04-2019-0010>.
- Díaz-Esterri, J., De-Juanas, Á., Goig-Martínez, R. y García-Castilla, F.J. (2021). Inclusive Leisure as a Resource for Socio-Educational Intervention during the COVID-19 Pandemic with Care Leavers. *Sustainability* 13, 8851. <https://doi.org/10.3390/su13168851>.

- Díaz-Esterri, J., Goig-Martínez, R. y De-Juanas, A. (2022). Juventud en riesgo social y bienestar psicológico: análisis documental contemporáneo. En F. T. Añaños, M. M. García-Vita, A. Amaro (Eds.). *Acción social y educativa para la inclusión y reinserción desde el contexto penitenciario*. (pp.251-261). Editorial Pirámide
- Fernández-Martínez, I. (2023). Psicología de la salud con niños y adolescentes: Importante continuar avanzando. *Revista De Psicología de la Salud*, 11(1), 1-5. <https://doi.org/10.21134/pssa.v11i1.311>.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. John Wiley and Sons.
- García-Escalera, J., Valiente, R. M., Sandín, B., Ehrenreich-May, J. y Chorot, P. (2020). Educational and wellbeing outcomes of an anxiety and depression prevention program for adolescents. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 25(2), 143-149. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.05.003>.
- Goig, R. y Martínez, I. (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. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67905>
- González-García, C., Bravo, A., Arruabarrena, I., Martín, E., Santos, I. y Del Valle, J. F. (2017). Emotional and behavioral problems of children in residential care: Screening detection and referrals to mental health services. *Children and Youth Services Review*, 73, 100-106. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.011>.
- González, B. y Rego, E. (2006). *Problemas emergentes en la salud mental de la juventud*. http://www.injuve.es/sites/default/files/salud_mental_de_la_juventud.pdf.
- Han, B.C. (2014). *En el enjambre*. Herder Editorial.
- Han, B.C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Hamza, C. A., Ewing, L., Heath, N. L. y Goldstein, A. L. (2020). When social isolation is nothing new: A longitudinal study psychological distress during COVID-19 among university students with and without preexisting mental health concerns. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, Advance online. <https://doi.org/10.1037/cap0000255>.
- Heckmann B., Sandoval F. y Arroyo-Jofré P. (2021). El ejercicio físico como factor protector de estrés en profesores de educación primaria y secundaria: Revisión sistemática. *Revista horizonte de ciencias de la actividad física*, 12(1),70-89.
- Holt-Lunstad, H. y Smith, T. (2012). Social Relationships and Mortality. *Social and Personality Psychology Compass* 6(1), 41-53. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00406.x>.
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5, 39-72.
- Jozefiak, T., Kaye, N. S., Rimehaug, T., Wormdal, A. K., Brubakk, A. M. y Wichstrøm, L. (2015). Prevalence and comorbidity of mental disorders among adolescents living in residential youth care. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25(1), 33-47. <http://doi.org/10.1007/s00787-015-0700-x>.
- Klimenko, O., Álvarez, N., Gutiérrez, Y. y Velásquez, C. (2018). Factores de riesgo y protección frente al consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de un colegio rural del departamento de Antioquia. *Revista Katharsis*, 26, 52-68. <https://doi.org/10.25057/25005731.1085>.
- Klocke, A. y Stadtmüller S. (2019). Social capital in the health development of children. *Child Indic Res*, 12(4), 67-85. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9583-y>.
- Kottenstette, S., Segal, R., Roeder, V., Rochford, H., Schnieders, E., Bayman, L... y Oral, R. (2020). Two-generational trauma-informed assessment improves documentation and service referral frequency in a child protection program. *Child Abuse & Neglect*, 101, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104327>.
- Kuckartz, U. y Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA. Text, Audio and Video*. Springer.
- Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C. y Mei, S. (2020). The Effect of COVID-19 on Youth Mental Health. *Psychiatr Q*, 91, 841-852. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3>.
- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. Anagrama.
- Maitta, I., Párraga, J. y Escobar, M. (2018). Factores que afectan la salud mental. *Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/03/factores-salud-mental.html>.
- Martín, E., González-Navasa, P. y Domene-Quesada, L. (2021). Entre dos sistemas: los jóvenes tutelados en acogimiento residencial con medidas judiciales. *Anuario de Psicología Jurídica*, 31, 55-61. <https://doi.org/10.5093/apj2021a5>
- Mendoza, K. y Morgade, M. (2019). 'Unaccompanied' minors? Accompanied foreign minors, families and New Technologies. *Journal of International Migration and Integration*, 20(1), 121-136. <https://doi.org/10.1007/s12134-018-0591-z>.
- Norman, S., Allard, C., Browne, K., Capone, C., Davis, B. y Kubany, E. (2019). *Trauma informed guilt reduction therapy: treating guilt and shame resulting from trauma and moral injury*. Academic Press.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011). *Salud mental; un estado de bienestar*. http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/index.html.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2022a). *Salud del adolescente y el joven adulto*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020b). *Nuevas amenazas para la salud de los niños y los adolescentes*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/children-new-threats-to-health>.

- Pound, M. y Sims-Schouten, W. (2022). A systematic review of the principles of co-production in relation to the mental health and wellbeing of care leavers. *International Journal of Emotional Education*, 14(1), 3-19. <https://doi.org/10.56300/NVFU2763>.
- Refaeli, T., Benbenishty, R. y Zeira, A. (2019). Predictors of life satisfaction among care leavers: a mixed-method longitudinal study. *Children and Youth Services Review*, 99, 146-155. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.01.044>.
- Santoveña-Casal, S. M. (2021). *Cartografía de la sociedad y educación digital. Investigación y análisis de perspectivas*. Tirant Humanidades.
- Stein, M. y Dumaret, A. (2011). The mental health of young people aging out of care and entering adulthood: Exploring the evidence from England and France. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2504-2511. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.08.029>.
- Strauss, A. y Corbin J. (2003). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de La Salud*, 5(1), 15-28.
- Vinaixa, M. (2019). La mayoría de edad: un mal sueño para los menores extranjeros no acompañados. *Cuadernos de Derecho Transnacional*, 11(1), 571-602. <https://doi.org/10.20318/cdt.2019.4633>.
- Viner, R. (2017). How to Measure Enabling and Supportive Systems for Adolescent Health. *Innocenti Research Briefs*, 2017(08), 1-16.
- Wymer, B. y Carlson, R. (2019). Engaging foster parents in child trauma treatment: Strategies for counselors. *Journal of Child & Adolescent Counseling*, 5(2), 130-145. <https://doi.org/10.1080/23727810.2019.1609836>.
- Yang, Y. (2020). China's Youth in NEET (Not in Education, Employment, or Training): Evidence from a National Survey. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 688(1), 171-189. <https://doi.org/10.1177/002716220909807>.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Díaz-Esterri, J. (2024). Salud mental en juventud extutelada: estrategias de promoción y prevención sociosanitaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 249-261. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.13

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Jorge Díaz-Esterri. Facultad de Educación de UNED, C/ Juan del Rosal 14, Despacho 2.22. C.P. 28040 Madrid. E-mail: jordiaz@edu.uned.es

PERFIL ACADÉMICO**JORGE DÍAZ-ESTERRI**

<https://orcid.org/0000-0001-5621-1120>

Doctorando en Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, se encuentra vinculado laboralmente como investigador en formación con la Universidad Nacional de Educación a Distancia por un Contrato de Formación de Personal Investigador. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Nebrija, Postgrado en Pedagogía Social por la Universidad de Zaragoza, Graduado en Educación Social por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Diplomado en Trabajo Social por la Universidad de Zaragoza.

Ha desarrollado su trayectoria laboral como Educador Social con menores en riesgo de exclusión social en diferentes recursos de acogimiento en el sistema de protección a la infancia y adolescencia y en centros de internamiento por medida judicial en el sistema de reforma. Actualmente está vinculado como investigador en formación en el Grupo de Investigación Contextos-ISE de Intervención Socioeducativa y el Grupo de Innovación Docente, ambos pertenecientes a la Universidad nacional de Educación a Distancia. Sus líneas de investigación se centran en la Pedagogía Social, destacando ámbitos concretos como la educación con menores y adolescentes en riesgo, la reinserción social de jóvenes y menores tras una medida de internamiento, la migración infantil y la intervención socioeducativa con jóvenes egresados del sistema de protección, su ocio y formación para el empleo.

Informaciones

RESEÑA DE LIBROS

TEMAS E CONTEXTOS DE PEDAGOGIA- EDUCAÇÃO SOCIAL

Vieira, Ana Maria; Vieira, Ricardo y Marques, José Carlos (2021). Porto: Edições Afrontamento. 280 páginas. ISBN: 978-972-36-1895-2

La sociedad actual se ve afectada por constantes cambios impulsados por dinamismos globalizados como la ubicuidad de las nuevas tecnologías, los diferentes avances sociales, las continuas reformas políticas, etc., pero también las situaciones actuales, que tan surrealistas parecen, como la crisis sanitaria mundial a raíz de la COVID-19 y la amenaza constante de nuevos conflictos bélicos. Todo ello, hace que las personas necesiten procesos de adaptación y re-adaptación a estos cambios y, por tanto, se suban al progreso social. Pero este proceso de desarrollo, continuo y acelerado, provoca que muchas personas sean excluidas y apartadas de su grupo social más inmediato, derivando en una serie de consecuencias negativas que afectan a la vida del individuo.

Ante los continuos cambios sociales y sus consecuentes efectos negativos en distintos colectivos y ámbitos, *Temas e Contextos de Pedagogia-Educação Social* cobra especial sentido como medio de difusión de las prácticas y reflexiones que pueden reducir ese impacto nocivo en las personas, la Pedagogía Social y la Educación Social. Se trata de una obra que, mediante diálogos y reflexiones, aborda de manera global distintas dimensiones teóricas y prácticas que permiten materializar la realidad de la Pedagogía Social como ciencia de la educación, y la Educación Social como *praxis* socioeducativa. A

través de experiencias e investigaciones, distintos autores peninsulares aportan una mirada ejemplar y de gran visibilidad respecto a nuestro campo de conocimiento, por medio de una obra impulsada por la *Escola Superior de Educação e Ciências Sociais* de Leiria. Desde allí, los organizadores del libro Ana María Vieira, Ricardo Vieira y José Carlos Marques presentan este conjunto de aportaciones, desarrolladas por 18 autores, con el objetivo de difundir de manera clara y ejemplar el sentido de la Pedagogía Social y los diferentes ámbitos de intervención desde la Educación Social, además de promulgar la necesidad de nuevos espacios de intervención como la escuela, si bien no aparecen otros muchos contextos de actuación, pero que visibilizan claramente la importancia del trabajo preventivo y reactivo de nuestra figura profesional.

Nos encontramos ante una obra estructurada en 10 capítulos escritos en portugués y 3 capítulos en castellano. Durante el recorrido de los 13 capítulos se trabaja de manera holística sobre el campo socioeducativo, reflexionando sobre la realidad y los desafíos de la formación profesional en Portugal; el papel de las universidades y los colectivos profesionales para articular la profesión; la identidad de la Educación Social y su procedencia histórica en España; la necesidad de abarcar a nivel formativo mediante, alternativas en los planes de estudio, nuevos campos de intervención como la trata de mujeres y niñas; la importancia del voluntariado como promotor de redes y formación de futuros profesionales; experiencias de intervención en distintos sectores como bibliotecas, oficinas de acción social, acogimiento familiar, acogimiento residencial y casas de acogida; la posibilidad e importancia

[RESEÑAS]

del trabajo asociativo en una profesión todavía reciente, etc. Se trata de una obra con una amalgama amplia de perspectivas experienciales y científicas que posibilitan al lector un contexto claro sobre lo que es la realidad socioeducativa, con su historia, sus potencialidades, sus dificultades en los distintos contextos de intervención, sus necesidades de mejora (como cualquier otro campo profesional) pero, sobre todo, la idiosincrasia de los educadores y educadoras sociales como mediadores sociales, como constructores de puentes y de relaciones entre las personas y la comunidad.

Para muchos estudiantes en proceso de ser profesionales del campo socioeducativo, este libro les permite establecer una clara visión del profesional en distintos contextos de intervención, dejando claro cómo trabajan, con quienes operan y con qué finalidad actúan, sin generar ambigüedades y reflexionando reiteradamente en la importancia del trabajo socioeducativo. Las distintas características, actuaciones, competencias, funciones y principios que debe manejar un educador y educadora social, quedan muy bien plasmadas en la obra y sirve como manual reflexivo sobre aquellas

personas interesadas en este futuro profesional y, por supuesto, para aquellos pensadores y trabajadores que ya se dedican a este campo.

Esta obra de colaboración tiene un claro sentido divulgativo sobre la importancia de promover el poder de cambio y mejora que tiene la Pedagogía Social y la Educación Social, en aras de cimentar las bases teóricas y prácticas de futuros educadores y educadoras, pero, sin duda, y a mi modo de ver, el libro crea un efecto de persuasión en aquellas personas que aún desconocen este campo de intervención. Hablamos de una obra que resulta efectiva como vía de conocimiento y perspectiva profesional, cayendo de pie ante lectores que les permita comprender los esquemas y dinamismos actuales de la Pedagogía Social y la Educación Social a través de la investigación y la reflexión. Un libro de diálogos, sugerente e indirectamente profesionalizante que ayudará al lector a descubrir la importancia de la Educación Social, desde su teoría, desde su historia y, sobre todo, desde su sentido dentro del mundo actual.

Jesús Ruedas-Caletrio
Universidad de Salamanca

Versión en español: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/98993/75534>**LA EDUCACIÓN EN RED. UNA PERSPECTIVA
MULTIDIMENSIONAL****García-Álvarez, J., Lorenzo Moledo, M., Santos
Rego, M. (2023). Barcelona: Octaedro. 310 pp.
ISBN: 9788419312655**

Talking about education today requires understanding the warp and the woof. This work is precisely what this work offers, which deals with a selection of educational topics offered by experts from different universities, which make up a fabric rich in nuances, a clear manifestation of current complexity.

In fact, the editors already announce it in the introduction, when they present a work that aims to bring together the essentials in a way that is open to future investigations. Therefore, they start from a cursory examination of the concept of red as an expression of the global context in which we live and where people could be educated. This network training affects all its modalities and levels in formal, non-formal, and informal environments. Predominantly, it is possible connectivism that makes these proposals possible due to the dizzying development of digital life.

It is a deep portico, which could have a greater development because it deals with issues of great human significance; as proof of this, it can be read, for example, learning is a connection, the new language or the shared worldview.

The first part extends around the building of this book, whose function is similar to the columns of Roman houses: "The challenge of online education: some positions". Six chapters are included here that deal with the systemic projection of entrepreneurial education, the training of education professionals, educational technology, community networks, the relationship between non-formal education, work and social capital, and the pedagogical discourse of Ramirez, Tagore and Krishnamurti.

The second part, entitled "University, professional development and online educational action", enters the central hall of education, whose dimension should be higher and wider than the other halls. Here are five chapters that address the university of the future, networks in university innovation as a necessary requirement to face a time full of uncertainties (including school support networks in the pandemic from the university), the multiple training novelties of professional development teaching, European entrepreneurship networks in professional training for employment and quality assessment in collaboration networks in service-learning experiences between the university and the community.

The end is welcome because they facilitate quick consultation of key terms in an analytical index, which is followed by a complete index of each contribution.

Describing the work from the formal point of view, it only remains to add that the contributions are diverse in their approach, with texts that resort to reflection together with others with concrete proposals. All of them dotted with recent research and inspiring ideas to weave a rug with their strong knots, such as the nets themselves, and their original drawings depending on the angle taken. As a whole, the link, relationship and cooperation in networks of exchange and mutual support through various prisms are proposed.

It is known that the name of the ship in architecture comes from its resemblance to an inverted ship when joining the vault. This work weaves complex threads about education and contributes to that journey, not an easy one, of learning and knowledge with so many people on board.

Isabel Dans Álvarez de SotomayorFacultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
isabel.dans@usc.es

LA EDUCACIÓN EN RED. UNA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL

García-Álvarez, J., Lorenzo Moledo, M. y Santos Rego, M. (2023). Barcelona: Octaedro. 310 pp. ISBN: 9788419312655

Hablar de educación hoy exige entender la trama y la urdimbre. Esto es precisamente lo que ofrece esta obra, donde se trata una selección de temas educativos ofrecida por expertos de diferentes universidades, que componen un tejido rico en matices, manifestación clara de la complejidad actual.

De hecho, los editores ya lo anuncian en la introducción, cuando presentan una obra que pretende reunir lo esencial de una forma abierta a futuras indagaciones. Parten pues del examen somero al concepto red como expresión del contexto global que vivimos y en el que se podrían educar las personas. Esta formación en red afecta a todas sus modalidades y niveles en el entorno formal, no formal e informal. De forma preponderante es el conectivismo que posibilita estas propuestas por el desarrollo vertiginoso de la vida digital.

Se trata de un pórtico profundo, que podría tener un mayor desarrollo porque trata cuestiones de gran calado humano; como muestra de ello puede leerse, por ejemplo, aprendizaje es conexión, el nuevo lenguaje o la cosmovisión compartida.

Alrededor del edificio de este libro se extiende la primera parte, cuya función es semejante a las columnas de las casas romanas: “El desafío de la educación en red: algunos posicionamientos”. Se incluyen aquí seis capítulos que tratan sobre la proyección sistémica de la educación emprendedora, la formación de los profesionales de la educación, la tecnología educativa, las redes de comunidades, la relación entre educación no formal, trabajo y capital social y el discurso pedagógico de Ramírez, Tagore y Krishnamurti.

La parte segunda, titulada “Universidad, desarrollo profesional y acción educativa en red”, entra en la nave central de la educación, cuya dimensión debiera ser más elevada y ancha que las demás naves. Aquí se proyectan cinco capítulos que abordan la universidad del futuro, las redes en la innovación universitaria como exigencia necesaria para afrontar una época cargada de incertidumbres (incluidas las redes de ayuda escolar en la pandemia desde la universidad), las múltiples novedades formativas del desarrollo profesional docente, las redes europeas de emprendimiento en formación profesional para el empleo y la evaluación de calidad en las redes de colaboración en experiencias de aprendizaje servicio entre la universidad y la comunidad.

Los remates son de agradecer pues facilitan la consulta rápida de términos clave en un índice analítico, al que sucede un completo índice de cada aportación.

Descrita la obra desde el punto de vista formal, solo queda añadir que las contribuciones son diversas en su planteamiento, con textos que recurren a la reflexión junto a otros con propuestas concretas. Todos ellos jalonados de investigaciones recientes e ideas inspiradoras para tejer una alfombra con sus nudos fuertes, como son las redes en si mismas, y sus dibujos originales dependiendo del ángulo que se toma. En conjunto se propone el vínculo, la relación y cooperación en redes de intercambio y apoyo mutuo a través de diversos prismas.

Se sabe que el nombre de la nave en arquitectura procede de su semejanza con un barco invertido al unirse a la bóveda. Esta obra teje hilos complejos sobre la educación y contribuye a ese viaje, nada fácil, del aprendizaje y el saber con tantas personas a bordo.

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor

Facultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
isabel.dans@usc.es

LIDERAZGO Y EMPRENDIMIENTO EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Palomares Ruiz, A. y García Toledano, E. (2023). Madrid: Editorial Síntesis. 238 páginas. ISBN: 9788413572567. ISBN eBook: 9788413577906

El mundo está experimentando constantes cambios tecnológicos, sociales y culturales. Los líderes y emprendedores educativos ejercen un papel fundamental en la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la cambiante realidad social y educativa. Además, la investigación en educación inclusiva tiene una importancia crítica en el contexto educativo, ya que posibilita personalizar el aprendizaje, abordar nuevos desafíos e identificar mejores prácticas educativas.

En este sentido, nos encontramos con una excelente obra coordinada por Ascensión Palomares Ruiz, Catedrática del Área de Didáctica y Organización Escolar y directora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), y por Eduardo García Toledano, Profesor de la UCLM, vicepresidente de World Rare Disorders Foundation y Childhood Cancer Foundation.

Se trata de una obra compuesta por 19 capítulos, en la que han participado más de 26 investigadores de las universidades de Castilla-La Mancha, La Rioja, Granada, Jaén y Madrid (UAM y UNED) para abordar una serie de retos fundamentales en el logro del cambio social demandando por la actual sociedad del conocimiento.

Coincido con los coordinadores de la obra, en el sentido de que “es una obra innovadora con un claro compromiso social que valora la investigación como un elemento clave para la mejora de la educación inclusiva”. Razonablemente, hay que reconocer que, por medio de diversos trabajos, nos proporciona herramientas y pautas para avanzar hacia una educación más inclusiva y así construir un mundo mejor.

La obra resalta que “la cultura emprendedora depende de factores externos como la valoración social del emprendimiento, la situación socioeconómica y las posibilidades de financiación”. Tras un excelente prólogo del rector de la UCLM, José Julián Garde López-Brea, el primer capítulo recoge dos claves para lograr una escuela inclusiva de calidad: la creatividad y el emprendimiento docente. El segundo capítulo presenta una propuesta pedagógica de educación emprendedora en Educación Primaria. El tercer capítulo nos concientiza sobre la importancia de la vacunación en la comunidad educativa, dando paso al cuarto capítulo, el cual centra su atención en la

calidad de las instituciones educativas inclusivas en el siglo XXI. La revisión sobre las metodologías activas más significativas para lograr la inclusión plena del alumnado conforma la base del quinto capítulo, dando paso al sexto, dedicado a recoger algunos desafíos de la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado. El séptimo capítulo brinda una delimitación de la educación emprendedora en los documentos curriculares de referencia. El octavo capítulo muestra las mejoras que se pueden alcanzar en los centros educativos constituidos como Comunidad de Aprendizaje. La base del noveno capítulo está en acercarnos a una herramienta de emprendimiento docente: el pensamiento constructivo. El décimo capítulo examina la influencia de la COVID-19 en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándose en las aulas hospitalarias de Castilla-La Mancha. Los videojuegos como instrumentos educativos inclusivos conforman la base del undécimo capítulo. El duodécimo capítulo habla sobre aspectos básicos del Diseño Universal para el Aprendizaje. El decimotercero capítulo muestra la relevancia de la atención temprana y las mejoras que de esta se desprenden. El decimocuarto capítulo visibiliza las consecuencias de la crisis sanitaria originada por la COVID-19 en el ámbito educativo y familiar en Castilla-La Mancha. El decimoquinto capítulo recoge una propuesta holística en la Facultad de Educación de Cuenca. Mientras el decimosexto capítulo describe una serie de acciones para que los profesores desarrollen una docencia intercultural, el decimoséptimo indaga en las actitudes y conocimientos de los docentes de Educación Infantil y Primaria respecto al alumnado con Altas Capacidades. El decimoctavo capítulo conceptualiza los términos “neuropedagogía”, “neurometodología” y “neuroimagen”. Por último, el decimonoveno capítulo describe la Competencia Aprender a aprender.

En su conjunto, se trata de una obra que ofrece una novedosa visión de las funciones docentes inclusivas e insiste en la importancia de poseer las competencias propias de los líderes emprendedores para enfrentar los problemas educativos y medioambientales, aportando soluciones críticas y creativas. En resumen, constituye un libro altamente recomendado para aquellas personas que se están formando en el campo de la docencia. Se recomienda también a todos los profesores, sea cual sea la etapa educativa en la que impartan docencia. No cabe duda de que se trata de una obra de interés que aborda la intersección entre el liderazgo, el emprendimiento y la investigación y reúne buenas prácticas en educación inclusiva.

Por último, es oportuno mencionar que esta obra se ha efectuado gracias a la ayuda obtenida en el proyecto de investigación I+D+i “Incidencia del emprendimiento docente en el éxito de una escuela inclusiva de calidad en Castilla-La Mancha. Altas capacidades intelectuales y emprendimiento femenino. Efectos positivos sobre la promoción social, cultural, laboral, económica y educativa” (SBPLY/19/180501/000149), cuya Investigadora

Principal es Ascensión Palomares, y debido a la colaboración del grupo consolidado de investigación I+D+i: “La adquisición de competencias en la formación docente para mejorar la calidad de la educación” (EDUCALIDAD) de la UCLM.

Andrea Gracia Zomeño
Universidad Castilla-La Mancha

