

Iván Rodríguez Pascual,  
Sara Luna Rivas, Teresa González Gómez  
y Juan M. Gómez Espino (coords.)

# Investigar la infancia en el escenario pandémico

Retos, hallazgos y  
propuestas desde las  
Ciencias Sociales



# Investigar la infancia en el escenario pandémico

Retos, hallazgos y propuestas  
desde las ciencias sociales



Iván Rodríguez Pascual, Sara Luna Rivas,  
Teresa González Gómez  
y Juan M. Gómez Espino (coords.)

# Investigar la infancia en el escenario pandémico

Retos, hallazgos y propuestas  
desde las ciencias sociales

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Investigar la infancia en el escenario pandémico: retos, hallazgos y propuestas desde las ciencias sociales*

Este volumen es posible gracias al proyecto proyecto de I+D+i REF: PID2020-119011RB-I00 (INFAPOST), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades MICIU/AEI/10.13039/501100011033 en la convocatoria 2020 de ayudas a Proyectos de I+D+), y la financiación del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Huelva a través de su Estrategia de Política de Investigación y Transferencia



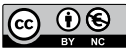
Universidad  
de Huelva



Primera edición: mayo de 2024

© Iván Rodríguez Pascual, Sara Luna Rivas, Teresa González Gómez y Juan M. Gómez Espino (coords.)

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10054-48-6

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

# Sumario

|   |    |
|---|----|
| Prefacio .....  | 11 |
| LOS EDITORES  |    |
| BLOQUE I. LAS VIVENCIAS Y CREENCIAS DE LA POBLACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE: UNA MIRADA QUE ATRAVIESA LA PANDEMIA                                  |    |
| 1. «Hablan los niños y niñas: el bienestar de la infancia en Barcelona tras la pandemia» .....  | 17 |
| MARI COROMINAS PÉREZ  |    |
| 2. Uniendo los puntos: la expresión en el dibujo infantil de la experiencia pandémica de la población infantil española .....                     | 29 |
| IVÁN RODRÍGUEZ PASCUAL, NAIARA BERASATEGUI SANCHO, AMAIA EIGUREN MUNITIS, MAITANE PICAZA GORROTXATEGI, NOEMÍ SERRANO DÍAZ Y TERESA GONZÁLEZ GÓMEZ |    |
| 3. Las vivencias y percepciones de los niños y niñas en su camino a la escuela mediante la técnica de los amigos y amigas por carta .....         | 39 |
| NAHIA IDOIAGA MONDRAGON, LEIRE ETXEZARRAGA ESTANKONA, AINHOA GANA DAÑOBEITIA Y MAITANE BELASKO TXERTUDI   |    |
| 4. Efectos de la cuarentena derivada de la covid-19 en infantes y jóvenes españoles con TEA .....   | 53 |
| CARMEN DEL PILAR GALLARDO-MONTES, PAULA PEREGRINA NIEVAS, MARÍA JESÚS CAURCEL CARA Y EMILIO CRISOL MOYA   |    |

|   |    |
|---|----|
| 5. La soledad no deseada y las transiciones vitales de las y los jóvenes en Barcelona . . . . .   | 63 |
| SANDRA ESCAPA, MARGA MARÍ-KLOSE, ALBERT JULIÀ Y PEDRO GALLO   |    |
| 6. Comunidad y participación, la opinión de la juventud   | 75 |
| LARA MORCILLO SÁNCHEZ   |    |
| 7. Cómo los estereotipos de género se relacionan con la dimensión cognitiva del compromiso cívico en los y las adolescentes: respuestas desde el <i>Barómetro de Opinión</i> de UNICEF España . . . . . | 87 |
| SARA LUNA, VANESA SALADO, CONCEPCIÓN MORENO-MALDONADO Y FRANCISCO RIVERA  |    |
| 8. El proceso de goldenficación de una ciudad brasileña   | 99 |
| MARIA-JOSE LERA, RITA DE CÁSSIA DE SOUZA, GUILHERME DE SOUZA SAITO, ADRIANA BARREIRA VARELA Y JORGE-IVÁN VÁZQUEZ-FRANCO   |    |

BLOQUE II. EL BIENESTAR DE LA INFANCIA, LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD EN EL PRIMER PLANO

|  |     |
|--|-----|
| 9. El camino escolar un espacio de autonomía infantil: análisis de la representación de los niños del camino escolar a través de los dibujos . . . . . | 111 |
| AMAIA EIGUREN-MUNITIS, NAIARA BERASATEGI-SANCHO, NAHIA IDOAGA-MONDRAGON Y MARÍA DOSIL-SANTAMARÍA   |     |
| 10. Influencias de los estilos parentales paternos en el bienestar emocional de los niños y niñas durante la niñez: un estudio exploratorio . . . . .  | 123 |
| ROSA MARÍA RUIZ-ORTIZ, MARÍA DEL CARMEN CANTO-LÓPEZ, SANDRA MELERO Y SANDRA RIVAS-GARCÍA   |     |
| 11. Análisis de las percepciones de menores de 3 a 7 años sobre sus futuras familias . . . . .   | 135 |
| PAULA PEREGRINA NIEVAS, CARMEN DEL PILAR GALLARDO-MONTES, EMILIO CRISOL MOYA Y MARÍA JESÚS CAURCEL CARA  |     |



|   |     |
|---|-----|
| 12. Actividad física, ocio, tiempo libre y juventud vulnerable: una revisión sistemática. . . . .                           | 145 |
| JULIO ALFONSO NOVOA LÓPEZ   |     |
| 13. Pobreza, inmigración, ruralidad y brecha digital: un análisis de la exclusión social en Galicia . . . . .               | 155 |
| JUAN JOSÉ LORENZO CASTIÑEIRAS, ALICIA ARIAS RODRÍGUEZ Y ANA SÁNCHEZ BELLO   |     |
| 14. Evaluación y medición de una escala de autoeficacia ciudadana en adolescentes de España . . . . .                       | 167 |
| VANESA SALADO, SARA LUNA, TANIA GASPAS Y FRANCISCO RIVERA   |     |
| 15. Perfil sociodemográfico y trayectoria vital de menores de edad en acogimiento residencial en la Bahía de Cádiz. . . . . | 177 |
| YOLANDA SÁNCHEZ-SANDOVAL, ELENA CAMPILLO, PILAR FORNELL, MELISSA L. MARTÍNEZ-SHAW Y LAURA LACALLE                           |     |

BLOQUE III. LA EVOLUCIÓN DE LOS RIESGOS  
EN EL ESCENARIO PANDÉMICO Y  
POSPANDÉMICO DESDE LA EVIDENCIA

|   |     |
|---|-----|
| 16. Impacto de la pandemia covid-19 en la autoestima y salud psicoemocional de la población adolescente . . .   | 191 |
| HELENA LÓPEZ-BUENO, JESÚS TORRES SÁNCHEZ Y MARINA FERNÁNDEZ MARTÍN  |     |
| 17. Dinámicas y expresiones de la violencia de género en TikTok: viejos roles, nuevos lenguajes . . . . .   | 205 |
| JUDITH MUÑOZ-SAAVEDRA, ARES CRUZ-HERNÁNDEZ, BEATRIZ JARAUTA E ISAAC CALDUICH  |     |
| 18. Investigación cualitativa de la producción científica en España sobre violencia en parejas adolescentes. . . .                                      | 217 |
| PATRICIA REYES ÁLVAREZ, NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA Y GRACIA GONZÁLEZ-GIJÓN  |     |
| 19. Análisis descriptivo y comparativo de conductas de riesgo en adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial con familias colaboradoras . . . . . | 229 |
| ELIZABETH ESPINOSA, NURIA MOLANO Y ESPERANZA LEÓN   |     |

|   |     |
|---|-----|
| 20. Factores de riesgo y protección familiares en el uso de los videojuegos por parte de adolescentes y jóvenes vascos de 12 a 22 años . . . . .                                  | 241 |
| SARA GONZÁLEZ-ÁLVAREZ, MARTA RUIZ-NAREZO Y JOSU SOLABARRIETA  |     |
| 21. Conductas de violencia psicológica de baja intensidad: análisis factorial exploratorio y diferencias en función del sexo en la percepción de adolescentes de la CAE . . . . . | 253 |
| ALEXANDRA COTO CASTRO, ÁLVARO MORO Y MARTA RUIZ-NAREZO  |     |
| 22. Ansiedad y depresión en padres y madres de niños con discapacidad o trastornos en el desarrollo en la primera infancia . . . . .  | 265 |
| SARA BAGUR, SEBASTIÀ VERGER Y BARTOMEU MUT  |     |

# Prefacio

LOS EDITORES

La OMS declaró formalmente concluido el estado de emergencia sanitario provocado por la pandemia de covid-19 el pasado 5 de mayo. Durante algo más de tres años, desde el 11 de marzo de 2020 en que esta institución determina en que la covid-19 puede caracterizarse como una pandemia hasta esta fecha de mayo de 2023, la crisis sanitaria trastocaría severamente las vidas de millones de personas en todo el mundo y segaría la de muchas otras. Contemplada retrospectivamente queda claro que, además de su impacto en la salud de las personas, la pandemia ha generado una importante huella en las sociedades humanas. Tanto como que esta huella ha sido particularmente pronunciada en el caso de las personas menores de edad. En este grupo de población se ha encarnado una de las principales paradojas de este periodo, ya que siendo individuos en los que la afectación clínica de la pandemia no ha sido tan grave. Sin embargo, han tenido que afrontar importantes consecuencias para sus vidas que han puesto en riesgo su bienestar y pueden haber provocado otros problemas colaterales que pervivirán más allá de la alerta sanitaria.

Esta paradoja arranca del hecho de que nuestras políticas de contención pandémica no han mostrado suficiente sensibilidad a las necesidades específicas ni a los derechos de niñas, niños y adolescentes produciendo, *de facto*, una situación en la que con frecuencia se han tomado decisiones que perjudicaban su bienestar sin que existieran motivos justificados para ello y sin que se

tomara en cuenta su opinión. En muchos países las escuelas han permanecido cerradas, por ejemplo, sin que existiera evidencia que lo justificara; en otros, como es el caso de España, los confinamientos domiciliarios han sido muy poco respetuosos con las necesidades infantiles más básicas. Hoy este grupo de población afronta problemas que tienen mucho más que ver con esas medidas de contención durante el periodo pandémico que con el propio virus: situaciones de abuso tecnológico, exposición a violencia en el hogar, retraso educativo, deterioro de la salud mental... la lista es larga y viene apoyada por una larga lista de referencias científicas que no incluiremos en este prefacio para facilitar su lectura y no alargarlo más de lo aconsejable; pero aparecerán en los distintos capítulos que incluimos en este libro, en el que se da buena cuenta de este escenario.

Para facilitar el acceso al conjunto de investigaciones sobre la infancia que presentamos en este volumen, se han agrupado en secciones temáticas. En la primera de estas secciones, que titulamos «Las vivencias y creencias de la población infantil y adolescente: una mirada que atraviesa la pandemia», hemos querido recoger distintas miradas a la realidad infantil y adolescente en las que su propia voz tenga un papel protagonista. Desde una perspectiva metodológica plural, aborda la visión que las personas menores de edad tienen sobre sus experiencias en el periodo pandémico, pero también se abordan temas candentes como la soledad, la participación o su compromiso cívico. La segunda sección lleva por título «El bienestar de la infancia, la adolescencia y la juventud en el primer plano» y en ella se despliegan un conjunto de estudios realizados durante la pandemia que aciertan en arrojar luz sobre aspectos determinantes de dicho bienestar: incluyendo el acogimiento residencial, la utilidad de los caminos escolares como potenciadores de la autoestima y el bienestar, el ocio y tiempo libre en la juventud vulnerable o la autoeficacia ciudadana percibida (entre otros). Finalmente, la última sección, «La evolución de los riesgos en el escenario pandémico y pospandémico desde la evidencia», explora aspectos relacionados con la violencia de género en diferentes grupos poblacionales, problemas como la ansiedad o la depresión o también el deterioro producido en la autoestima y salud psicoemocional de la población adolescente durante la pandemia.

Todos deseamos pasar página y dejar atrás la pandemia. Pero con volúmenes como este contribuimos a que ese «pasar página» no se traduzca en una falta de interés por seguir explorando las consecuencias y el impacto que han tenido en la vida infantil y adolescente estos tres años de emergencia sanitaria. Porque debemos seguir prestando atención a esa paradoja que la pandemia nos legó y cuyo único antídoto es poner a las personas menores de edad en el centro de nuestra mirada científica y, consecuentemente, también en el corazón de nuestras políticas sociales sustentadas en evidencias.



BLOQUE I. LAS VIVENCIAS Y CREENCIAS DE  
LA POBLACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE:  
UNA MIRADA QUE ATRAVIESA LA  
PANDEMIA





# «Hablan los niños y niñas: el bienestar de la infancia en Barcelona tras la pandemia»

MARI COROMINAS PÉREZ

Institut Infància i Adolescència de Barcelona (Institut Metròpoli),  
mjcorominas@institutinfancia.cat

## 1. Introducción

### 1.1. El equipo

«Hablan los niños y niñas» en Barcelona es un programa municipal de investigación y participación infantil promovido por el Ayuntamiento de Barcelona y desarrollado por el Instituto Infancia y Adolescencia de Barcelona: una unidad de trabajo autónoma promovida por el Ayuntamiento de Barcelona dentro del Instituto Metròpoli. Su equipo de trabajo está integrado por Laia Pineda (directora del Instituto Infancia; quien fue coordinadora de la primera edición), Mari Corominas (coordinadora de investigación; investigadora predoctoral de la primera edición), Emma Cortés (coordinadora de participación), Laia Curcoll (responsable de comunicación); y Maria Truñó (directora de la primera edición del programa). El programa cuenta con la colaboración del Consorcio de Educación de Barcelona y el asesoramiento el Equipo de investigación en infancia, adolescencia, derechos de la niñez y su calidad de vida, de la Universidad de Girona. También con un Grupo Motor conformado por unas 20 personas de diferentes espacios municipales. Los trabajos de campo de la encuesta y los talleres han sido realizados por GESOP (Gabinete de Estudios Sociales y Opinión Pública) y Xarxa Consultors, respectivamente.

## 1.2. Con perspectiva de derechos

Conocer el bienestar subjetivo de la infancia tiene un interés superior porque todos los niños y niñas tienen derecho a ser adecuadamente escuchados sin ningún tipo de discriminación para garantizar, al máximo, su desarrollo personal y social cuando se tomen decisiones que les afecten en algún aspecto de sus vidas (Convention on the Rights of the Child, 1989). En el ámbito social, las administraciones públicas deben facilitar que los niños y niñas sean escuchados, como colectivo, en las decisiones ciudadanas que les afecten; con procedimientos destinados a recoger sus opiniones y que supongan una oportunidad de incorporación a la ciudadanía activa (Llei dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, 2010). Barcelona reafirma el derecho de los niños y niñas a participar en la construcción de la ciudad, dentro del vector curricular en ciudadanía democrática y conciencia global, por lo que Hablan los niños y niñas en Barcelona es una actuación destacada del Plan de Infancia 2021-2030 de Barcelona (y el plan anterior 2017-2020) para avanzar en el reto de reforzar los canales y espacios para que los niños y niñas sean escuchados adecuadamente y participen en la toma de decisiones (Ajuntament de Barcelona, 2021).

## 1.3. Para la comprensión del bienestar de la infancia

Partiendo del marco conceptual de la investigación internacional *Children's Worlds*, el *bienestar subjetivo de la infancia* es un concepto amplio que incluye las valoraciones emocionales y cognitivas que los niños y niñas hacen sobre sus vidas, las circunstancias que les afectan y los contextos donde viven (Savahl, 2017). En este sentido, no se debería confundir la felicidad con el bienestar: mientras que la felicidad es una sensación efímera, el bienestar es una percepción subjetiva de base realista de las experiencias vitales, que pueden valorarse positivamente (Bueno, 2023). Los niños y niñas no solo son sujetos que aprenden, sino personas que construyen su identidad subjetivamente, a partir de sus experiencias de vida en un mundo complejo lleno de dilemas históricos y culturales (González Rey, 2019; Subero y Esteban-Guitart, 2023). Así pues, el bienestar subjetivo no tiene expresión ni mejora sin considerar las circunstancias o contextos de las relaciones socia-

les, es decir, los puntos de vista de los niños y niñas interpelan su entorno más cercano y local (Atkinson *et al.*, 2012).

#### 1.4. Teniendo en cuenta los datos clave de la infancia en la ciudad de Barcelona

También en la ciudad de Barcelona, uno de los colectivos que más negativamente vivió las medidas severas para combatir la covid-19 fueron los niños y niñas, especialmente los que se encontraban en situaciones de vulnerabilidad económica: no solo por la privación material de la pobreza, sino por los efectos negativos de las medidas en su salud integral, la convivencia familiar o sus oportunidades educativas (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2021a; Savahl *et al.*, 2022). En Barcelona viven unos 242.000 niños y niñas de entre 0-17 años (15% de la población). De estos, 2 de cada 10 tienen orígenes en el extranjero y el 2% alguna discapacidad. Sobre sus familias, 1 de cada 10 son monoparentales y hay quienes viven en dos viviendas por la separación de padres/madres. También es destacable que 3 de cada 10 están en riesgo de pobreza, con más privación material en algunos distritos de la ciudad, que también presentan peores resultados educativos. Además, 2 de cada 10 no hacen actividades extraescolares, con más desigualdad en barrios con situaciones de vulnerabilidad económica (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2021b).

#### 1.5. Objetivos del programa

Con el compromiso de realizar investigación ética con niños y niñas (UNICEF Office of Research-Innocenti *et al.*, 2022), el objetivo principal del programa Hablan los niños y niñas en Barcelona es generar conocimiento sobre el bienestar de la infancia vinculado a la agenda pública para contribuir a mejorar políticas locales y enriquecer debates sociales. Como en la primera edición (2016-2020), la segunda (2021-2025) empieza con la *Encuesta de Bienestar Subjetivo de la Infancia en Barcelona* (EBSIB) con el objetivo de conocer el bienestar de la infancia desde sus puntos de vista y sigue con los talleres participativos de cointerpretación de los resultados para recoger sus propuestas de mejora para la Agenda de los niños y niñas. A pesar de no ser el foco de este capítulo, el programa acaba con el Grupo Altavoz de niños y niñas,

a través del cual niños y niñas abren diálogos con la comunidad educativa y agentes políticos o sociales de la ciudad para avanzar en sus propuestas de mejora (Ajuntament de Barcelona, 2023).

## 2. Metodología

### 2.1. Contextos y participantes

Hablan los niños y niñas en Barcelona es un programa periódico y con un enfoque inclusivo. La encuesta de la primera edición en 2017 fue contestada por 3971 niños y niñas que tenían entre 10 y 11 años (que cursaban 5.º y 6.º de educación primaria). Su selección a través de las escuelas fue aleatoria con una estratificación principal por distritos educativos, titularidad y complejidad del centro. En 2021, la encuesta de la segunda edición fue contestada por 5.364 niños y niñas de 8-11 años (3.º-6.º primaria). Se habían introducido tres mejoras principales de representatividad: una muestra exploratoria de niños y niñas de 8 y 9 años (3.º y 4.º de primaria), un cuestionario ajustado (más corto con las preguntas clave para los niños y niñas que pudieran tener dificultades especiales) y la posibilidad de que las escuelas se sumaran al programa voluntariamente (no forman parte del análisis principal, sino que se pueden comparar sus resultados con la muestra principal) (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2019, 2022a).

En los talleres participativos (segunda fase del programa) participaron aproximadamente 2.000 niños y niñas en ambas ediciones. En la primera edición (2018), como los talleres tenían el objetivo de retorno de los resultados a los niños y niñas, se hicieron talleres prácticamente a todas las escuelas del programa. Junto al retorno, los niños y niñas cointerpretaban los resultados de la encuesta y formulaban propuestas de mejora para el bienestar de la infancia. En 2021 (segunda edición) se introdujeron dos mejoras importantes de retorno de los resultados de la encuesta: un informe únicamente con sus resultados clave para las escuelas y una infografía global para los niños y niñas. Estas mejoras permitieron que los talleres participativos de 2022-2023 se llevaran a cabo únicamente con una muestra cualitativa de niños y niñas, con cuotas principalmente por contexto de vulnerabilidad social del centro y curso (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2022b).

## 2.2. Contenidos y procedimientos

Hablan los niños y niñas en Barcelona parte del marco conceptual de Children's Worlds y, por ello, en la primera edición principalmente se aplicó su cuestionario, mientras que en la segunda se construyó un cuestionario con un bloque troncal similar (incluyendo parte de su nuevo bloque sobre la vivencia de la covid-19) y se complementó con referentes de otras investigaciones o encuestas, como el *International Civic and Citizenship Education Study*, la *Encuesta Factores de Riesgo a la Escuela Secundaria* (encuesta municipal que contestan los adolescentes en Barcelona) o los indicadores estratégicos para una ciudad amiga de la infancia de Tim Gill. Como resultado, se introdujo una mejora importante a nivel de contenidos. Aparte del bloque troncal, había tres módulos específicos que contestó una parte representativa de la muestra: sobre expectativas personales y preocupaciones sociales; sobre relaciones con violencias en la escuela; o sobre la vida en la ciudad (con relación al juego y la movilidad) y el uso de pantallas e internet (tabla 1). Estas mejoras vinieron fundamentadas por las valoraciones de los niños y niñas en la encuesta de 2017, así como la oportunidad de profundizar en temas vinculados a la agenda pública de la ciudad (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2022d).

**Tabla 1.** Estructura principal de la EBSIB 2021

| EBSIB 2021   |
|--|
| BLOQUE TRONCAL: 1. Sobre ti; 2. Sobre tu familia y las personas que viven contigo; 3. Sobre la casa donde vives; 4. Sobre tu escuela; 5. Sobre tus amistades; 6. Sobre el barrio o zona donde vives; 7. Sobre cómo usas tu tiempo; 8. Sobre cómo te sientes; 9. Sobre cómo has vivido la covid-19. |
| MÓDULOS ESPECÍFICOS: 1. Sobre cómo te ves en el futuro; 2. Sobre tus relaciones con los otros; 3.1. Sobre tu vida en la ciudad; 3.2. Sobre el uso de internet y pantallas.   |

En los talleres participativos de la segunda edición, los niños y niñas cointerpretaron los resultados de la encuesta para la revisión y actualización de la Agenda de los niños y niñas de la primera edición, además de priorizar las demandas ya identificadas en la primera edición, que se relacionan con cada uno de los temas tratados (hay seis temas nuevos derivados de los nuevos

contenidos del cuestionario) (tabla 2) (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2018).

**Tabla 2.** Estructura de los talleres participativos 2022-2023

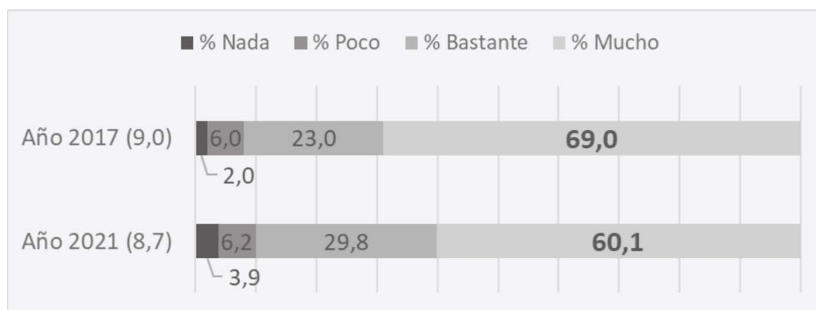
| Talleres participativos 2022-23   |
|---|
| T1. Bienestar global (Nuevo); T2. Seguridad; T3. Vida con la familia; T4. Cuerpo y salud. |
| T5. Tiempo libre; T6. Pantallas e internet (Nuevo).                                       |
| T7. Bullying; T8. Amistades y soledad (Nuevo).  |
| T9. Vida en el barrio; T10. Juego al aire libre (Nuevo); T11. Vida en la ciudad (Nuevo).  |
| T12. Autonomía; T13. Escucha adulta.  |
| T14. Vida escolar.  |
| T15. Bienestar material; T16. Perspectivas de futuro (Nuevo).                             |

### 3. Resultados y conclusiones

#### **Los niños y niñas de la ciudad de Barcelona están menos satisfechos con sus vidas que antes de la pandemia**

Los niños y niñas de 10 y 11 años de la ciudad de Barcelona están menos satisfechos con sus vidas que antes de la pandemia: pasan de una media de 9,0 sobre 10 (año 2017) a 8,7 (año 2021) (figura 1). Además, se pone de relieve que la satisfacción con la vida está negativamente condicionada por hacerse mayor, ser niña y crecer en contextos socioeconómicamente desfavorecidos (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2022c).

La disminución de la satisfacción con la vida puede relacionarse con el hecho de que algunas de las experiencias más relevantes para que los niños y niñas se muestren más satisfechos con la vida se vieron limitadas durante la pandemia, como pasar tiempo de calidad con la familia y las amistades o hacer cosas divertidas al aire libre y en la naturaleza. Además, en otoño de 2021 (momento encuesta), los niños y niñas todavía manifestaban preocupaciones importantes relacionadas con la pandemia, en especial por la posible infección de las personas de su entorno y la economía familiar (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2022c).



**Figura 1.** Satisfacción global con la vida (10-11 años). EBSIB 2017-2021

### **No evalúan todos los aspectos de sus vidas por igual, sino que muestran cuáles son las mejoras necesarias desde sus perspectivas**

En primer lugar, de los 15 aspectos de la vida valorados desde 2017 (figura 2), cabe destacar que los peor valorados de forma transversal (menos del 65% de niños y niñas de 10 y 11 años completamente satisfechos) son la cantidad y el uso del tiempo libre, los compañeros/as de clase (empeoramiento con relación al 2017), la vida en el barrio (ídem), la autonomía personal (a pesar de mejorar con relación al 2017) y la escucha adulta. En referencia a estos aspectos, uno de los hallazgos principales de la primera edición del programa ya fue que el tiempo libre es un elemento clave (junto a la autoestima y la salud) para que los niños y niñas se sientan bien. También que, para sentirse satisfechos con su barrio y la ciudad, hacen falta espacios de juego donde se puedan encontrar con otros niños y niñas, buenas relaciones con sus vecinos y vecinas, así como barrios limpios y seguros donde desplazarse con autonomía (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2019, 2022c)

En segundo lugar, conviene destacar cuáles son los aspectos con menos del 80% de niños y niñas completamente satisfechos, ya que seguramente presentan cuestiones particulares que les molestan o preocupan. Estos aspectos son la vida escolar (a pesar de mejorar con relación al 2017), la seguridad personal (especialmente relevante para su bienestar), el propio cuerpo (ídem), los aprendizajes escolares, la vivienda y las amistades. Uno de los hallazgos de la primera edición fue constatar que el bienestar de los niños y niñas en el ámbito escolar no se vincula

únicamente los aprendizajes, sino que son primordiales las relaciones con los compañeros/as, las amistades y los docentes, aparte de sentirse seguros en la escuela. Además, complementariamente a la seguridad personal, en la primera edición se identificaba la autoestima como elemento clave para sentirse bien (junto a la salud y el tiempo libre).

En tercer y último lugar, es necesario remarcar que en ninguno de los aspectos mejor valorados (más del 80% completamente satisfechos) se llega al 100% de completamente satisfechos y, sobre todo, que los niños y niñas poco o nada satisfechos pueden estar viviendo problemas importantes para ellos. Estos ámbitos son el bienestar material, la vida con la familia (especialmente relevante para su bienestar) y la salud. Cabe también destacar un hallazgo de la primera edición: los tres elementos clave para que los niños y niñas se muestren satisfechos con su ámbito familiar son el acompañamiento y la escucha adulta, el tiempo en familia y su autonomía. Además, la salud también se identificaba como un elemento clave para sentirse bien (junto a la autoestima y el tiempo libre).

### **La Agenda de los niños y niñas: sus demandas con sus propuestas revisadas y actualizadas para mejorar su bienestar**

Después de la encuesta y los talleres de la segunda edición, se presentó la Agenda de los niños y niñas (2.ª edición) al Ayuntamiento de Barcelona en noviembre de 2023. Lo hizo el Altavoz de niños y niñas, un grupo con el encargo de abrir diálogos con la comunidad educativa, así como agentes políticos y sociales de la ciudad para avanzar en sus demandas de mejora del bienestar de la infancia. Teniendo en cuenta su vivencia de la pandemia, la Agenda de los niños y niñas (2.ª edición) parte de la disminución de la satisfacción global con la vida de la infancia en Barcelona, así como de los aspectos que valoran como más relevantes para su bienestar como oportunidad de mejora. Sus perspectivas y puntos de vista se tendrán adecuadamente en cuenta junto con sus condiciones de vida en un sentido amplio: cómo son como colectivo y cómo les afecta la desigualdad social (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2018, 2023).



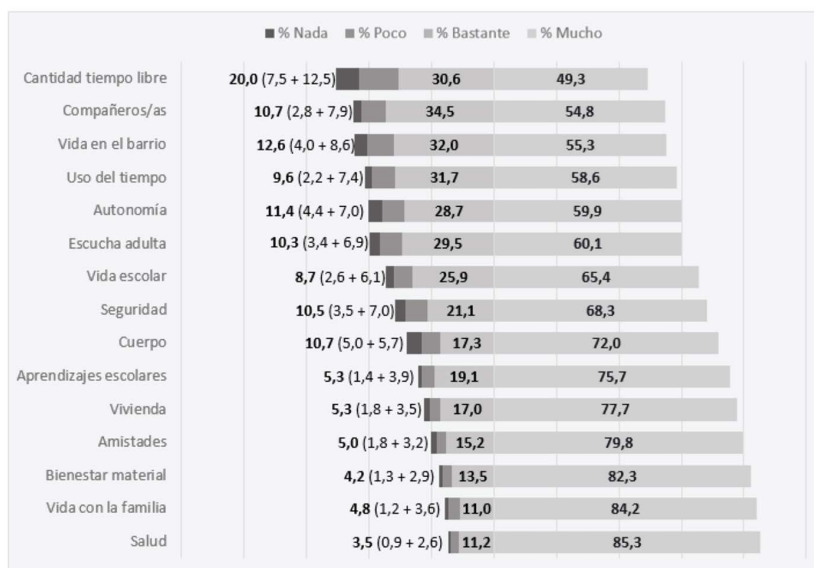


Figura 2. Satisfacción por aspectos de vida (10-11 años). EBSIB 2021

## 4. Referencias bibliográficas

- Ajuntament de Barcelona (2021). *Pla d'infància 2021-2030: Reptes i actuacions per millorar les vides i els drets de la infància i l'adolescència a Barcelona*. Direcció de Serveis d'Infància, Joventut i Persones Grans; Gerència i Àrea de Drets Socials, Justícia Global, Feminismes i LGTBI; Institut Infància i Adolescència de Barcelona; Comissió de Drets Socials, Cultura i Esports (Consell Municipal de Barcelona). <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/handle/11703/123199>
- Ajuntament de Barcelona (2023, 14 de febrero). *Parlen els nens i nenes: el benestar de la infància a Barcelona*. Institut Infància i Adolescència de Barcelona. <https://ajuntament.barcelona.cat/infancia/ca/canal/parlen-els-nens-i-nenes-el-benestar-subjectiu-de-la-infancia-barcelona>
- Atkinson, S., Fuller, S. y Painter, J. (2012). Wellbeing and place. En: S. Atkinson, S. Fuller y J. Painter (eds.). *Wellbeing and place* (pp. 1-12). Routledge. <https://www.routledge.com/Wellbeing-and-Place/Fuller-Atkinson-Painter/p/book/9781138254749>
- Bueno, D. (2023, 4 de enero). *Felicitat o benestar?* El Punt Avui. <https://www.elpuntavui.cat/opinio/article/8-articles/2235134-felicitat-o-benestar.html>

- Generalitat de Catalunya (2010). Llei dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=553898>
- González Rey, F. (2019). Subjectivity as a new theoretical, epistemological, and methodological pathway within cultural-historical psychology. En: *Subjectivity within cultural-historical approach* (pp. 21-36). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3155-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3155-8_2)
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2018). *Agenda dels infants, propostes per millorar el nostre benestar*. Institut Infància i Adolescència de Barcelona (Ajuntament de Barcelona). <https://institutinfancia.cat/mediateca/agenda-dels-infants-propostes-millorar-nostre-benestar>
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2019). *Presentació general del Parlen els nens i nenes*. Institut Infància i Adolescència de Barcelona - Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (Ajuntament de Barcelona). <https://institutinfancia.cat/mediateca/presentacio-general-del-projecte-parlen-els-nens-i-nenes>
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2021a). *Covid-19 i infància a Barcelona: Resum executiu final*. Institut Infància i Adolescència de Barcelona - Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (Ajuntament de Barcelona). <https://institutinfancia.cat/mediateca/covid-19-i-infancia-a-barcelona-resum-executiu-final>
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2021b). *Dades clau d'infància i adolescència a Barcelona: Informe 2021*. Institut Infància i Adolescència de Barcelona - Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (Ajuntament de Barcelona). <https://institutinfancia.cat/mediateca/dades-clau-2021>
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2022a). *Enquesta de Benestar Subjectiu de la Infància a Barcelona 2021: Fitxa tècnica final*. Institut Infància i Adolescència de Barcelona - Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (Ajuntament de Barcelona). <https://institutinfancia.cat/mediateca/fitxa-tecnica-epsib-2021>
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2022b). *Infografia primeres dades EBSIB 2021*. Institut Infància i Adolescència de Barcelona - Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (Ajuntament de Barcelona). <https://institutinfancia.cat/mediateca/infografia-primeres-dades-epsib-2021/>
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2022c). *Primeres dades de l'Enquesta de Benestar Subjectiu de la Infància a Barcelona*. Institut Infància i Adolescència de Barcelona - Institut d'Estudis Regionals i

- Metropolitans de Barcelona (Ajuntament de Barcelona). <https://institutinfancia.cat/mediateca/informe-de-primeres-dades-de-lebsib-2021>
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2022d). *Qüestionari de l'EBSIB 2021*. Institut Infància i Adolescència de Barcelona - Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (Ajuntament de Barcelona). <https://institutinfancia.cat/mediateca/questionari-eb-sib-2021>
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2023). *Agenda dels infants* (2.ª ed.). Institut Infància i Adolescència de Barcelona - Institut Metròpoli (Ajuntament de Barcelona). <https://institutinfancia.cat/mediateca/agenda-dels-infants-2a-edicio/>
- Naciones Unidas (1989). Convention on the Rights of the Child. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Savahl, S. (2017). Book review: Tobia Fattore, Jan Mason and Elizabeth Watson (2016) children's understandings of well-being, towards a child standpoint. *Applied Research in Quality of Life*, 12(4), 1021-1023. <https://doi.org/doi.org/10.1007/s11482-017-9561-4>
- Savahl, S., Lee, B. J. y Casas, F. (2022). *Children's views on their lives and well-being during Covid-19: A report on the Children's Worlds project, 2020-2022*. Children's Worlds Project (ISCWeB). <https://iscweb.org/the-data/wave-4-covid-19-reports>
- Subero, D. y Esteban-Guitart, M. (2023). La comprensión de las emociones desde la teoría de la subjetividad de González Rey: Algunos desafíos contemporáneos en educación. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 165-183. <https://doi.org/10.48102/RIIEB.2023.3.1.51>
- UNICEF Office of Research - Innocenti, Centre for Children and Young People - Southern Cross University, Childwatch International Research Network, & Children's Issues Centre - University of Otago (2022, 20 de noviembre). International Charter for Ethical Research Involving Children. <https://childethics.com/charter>



# Uniendo los puntos: la expresión en el dibujo infantil de la experiencia pandémica de la población infantil española

IVÁN RODRÍGUEZ PASCUAL,<sup>1</sup> NAIARA BERASATEGUI SANCHO,<sup>2</sup> AMAIA EIGUREN MUNITIS,<sup>3</sup> MAITANE PICAZA GORROTXATEGI,<sup>4</sup> NOEMÍ SERRANO DÍAZ<sup>5</sup> Y TERESA GONZÁLEZ GÓMEZ<sup>6</sup>

<sup>1</sup> COIDESO-Universidad de Huelva, [ivan@uhu.es](mailto:ivan@uhu.es)

<sup>2</sup>Kideon-Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, [naiara.berasategi@ehu.es](mailto:naiara.berasategi@ehu.es)

<sup>3</sup>Kideon-Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, [amaia.eiguren@ehu.es](mailto:amaia.eiguren@ehu.es)

<sup>4</sup>Kideon-Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, [maitane.picaza@ehu.es](mailto:maitane.picaza@ehu.es)

<sup>5</sup>Departamento de Didáctica-Universidad de Cádiz, [noemi.serrano@uca.es](mailto:noemi.serrano@uca.es)

<sup>6</sup>Grupo ESEIS-Universidad de Huelva, [teresa.gonzalez@dstso.uhu.es](mailto:teresa.gonzalez@dstso.uhu.es)

## 1. Introducción

El periodo pandémico, pese a su baja afectación clínica, ha tenido serias repercusiones en la vida de niñas, niños y adolescentes que puede haberse traducido en un impacto intenso sobre su bienestar, particularmente en el caso español, debido al carácter extremadamente restrictivo del periodo de confinamiento de 2020 y otras medidas de contención.<sup>1</sup> En este estudio se trata de analizar cómo niñas y niños han expresado este impacto a través del dibujo.

1. Sobre los rasgos característicos del confinamiento español y su impacto amplio sobre la población infantil, puede consultarse el texto de Rodríguez-Pascual (2021).

Desde 2020 contamos, precisamente, con una bibliografía internacional que ha recogido evidencias usando este mismo medio. Esta literatura apunta a una situación ambivalente en la que esta población experimentó bienestar y tranquilidad en casa y con sus familias, aunque también hubo sentimientos de tristeza y soledad y otras emociones negativas (Carter *et al.*, 2023; Cornaggia *et al.*, 2022). Si bien es común que estas referencias presenten un retrato positivo de lo expresado en el dibujo infantil, también suelen hacer referencia a elementos negativos y perturbadores y cabe destacar que estos son muy frecuentes en los estudios que han explorado concretamente el caso español (Berasategi *et al.*, 2020; González-Calvo *et al.*, 2022; Idoiaga *et al.*, 2022) normalmente relacionadas con el tedio, la tristeza y el deseo perentorio de salir del espacio doméstico.

En este texto describimos una investigación que, sobre la base del análisis de múltiples dibujos infantiles recogidos en una amplia muestra extraída en varios puntos del territorio español, trata de identificar los principales signos del impacto del tiempo pandémico en la vida infantil. Además de por su amplitud y representatividad de condiciones muy diversas para ser niñas o niños en la pandemia, el estudio es particularmente pertinente en una sociedad que, al menos en una primera fase, ha puesto en marcha medidas de contención singularmente restrictivas para la vida infantil.

## 2. Metodología

El estudio que presentamos se basa en un análisis exploratorio realizado a partir de una muestra de 86 dibujos de niñas y niños entre 7-14 años recogidos como parte del trabajo de campo del proyecto de I+D+i INFAPOST.<sup>2</sup> Este trabajo de campo ha incluido 7 talleres proyectivos realizados con población infantil de diferente origen social y representativos de diferentes realidades geográficas dentro de la sociedad española (un total de 46 participantes), con una cierta sobrerrepresentación del género feme-

2. Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación: convocatoria 2020 de ayudas a Proyectos de I+D+i (PID2020-119011RB-I00/AEI/10.13039/501100011033).

nino y cuyas características pueden consultarse en la tabla siguiente.

**Tabla 1.** Características detalladas de los talleres proyectivos del proyecto INFAPOST

| Localización       | Tipo                                 | Edad (años) | N.º part. | Chicas | Chicos | Ubicación/Perfil                                 |
|--------------------|--------------------------------------|-------------|-----------|--------|--------|--|
| Huelva             | Escolar-urbano                       | 9-10        | 10        | 7      | 3      | Centro concertado                                |
| Las Mesas (Cuenca) | Extraescolar-rural: «España vaciada» | 10-12       | 10        | 4      | 6      | Local municipal: niños/as en riesgo de exclusión |
| Cádiz              | Escolar-urbano                       | 11-12       | 7         | 4      | 3      | Centro público                                   |
| Sopelana (Bizkaia) | Escolar-urbano                       | 10-12       | 7         | 4      | 3      | Centro público                                   |
| Urretxu (Gipuzkoa) | Escolar-urbano                       | 12          | 5         | 4      | 1      | Centro público                                   |
| A Coruña           | Escolar-urbano periférico            | 9-13        | 7         | 5      | 2      | Centro público                                   |
| Barcelona          | Extraescolar: urbano                 | 8-10        | 10        | 5      | 5      | Local Fundación: niños/as en riesgo de exclusión |

Fuente: elaboración propia

Todos los talleres se han realizado entre los meses de abril y mayo de 2022, la mayor parte de ellos en diversos centros educativos. Como parte de estos talleres se invitó a niñas y niños a que respondieran mediante un dibujo a la pregunta: «¿Cómo te sientes cuando piensas en la situación que estás viviendo por la covid-19?». A estos se han sumado al menos otros 28 dibujos recogidos en una de los eventos de transferencia del proyecto: un taller participativo dirigido a niños y niñas de Huelva celebrado en el contexto de la Noche Europea de los investigadores celebrada en septiembre de 2022 en el que se propuso idéntica actividad.

Los objetivos del análisis realizado sobre los dibujos son: *a)* detectar factores estresores sobre el bienestar infantil introducidos en el contexto de la crisis sociosanitaria provocada por la covid-19, y *b)* analizar las vivencias expresadas de los niños y niñas durante y tras la crisis pandémica. Se parte de un análisis visual basado en una lógica de codificación estrictamente inductiva.

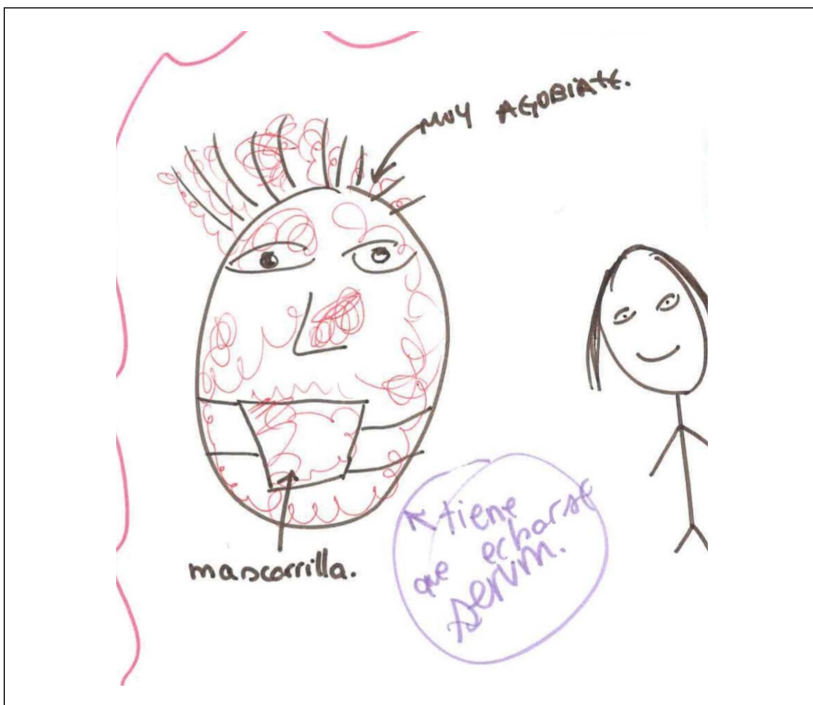


Figura 1. Ejemplo de dibujo acompañado de elementos textuales

va o *bottom-up* destinado a realizar una identificación progresiva de los elementos presentes en los dibujos analizados y de los elementos textuales<sup>3</sup> incluidos en ellos hasta producir categorías de análisis más amplias. Nos hemos apoyado en el *software* CAQDAS Atlas.ti (versión 9) con el que se han catalogado todos los elementos visuales y textuales reconocibles que aparecían en los dibujos, para posteriormente agruparlos en categorías más generales que facilitarían el análisis. La figura 1 ejemplifica bien el tipo de material con el que se ha trabajado: dibujos alusivos a la pandemia que, en muchas ocasiones estaban acompañados de pequeñas frases y referencias textuales como se muestra en la figura 1 («muy agobiante», «tiene que echarse serum», etc.). Como

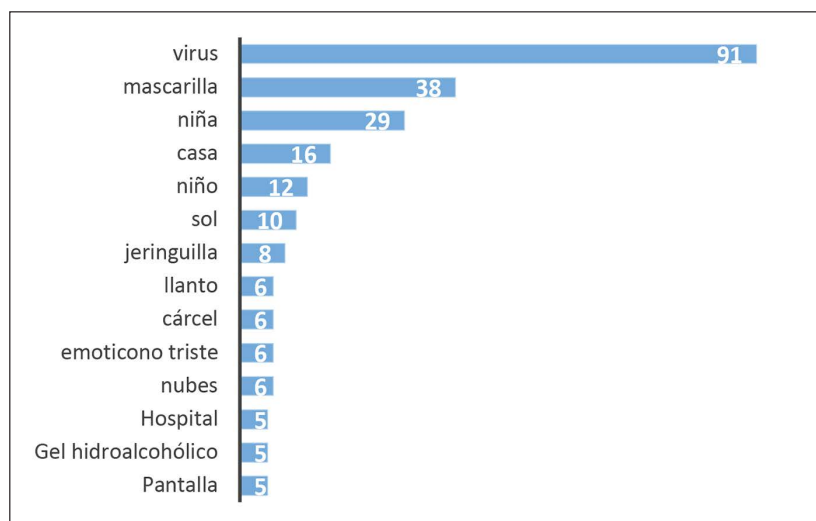
3. Los participantes en la investigación han dispuesto de suficientes materiales y han podido trabajar con ellos con total libertad, lo que ha propiciado que, además de la representación, muchos niños y niñas hayan incluido en sus dibujos palabras o pequeños textos sobre la pandemia que han sido igualmente identificados y codificados para su análisis.



resultado de este proceso se han identificado conjuntamente por seis investigadoras/es al menos 518 elementos que han sido identificados con 223 códigos o etiquetas. El apartado de resultados de cuenta de cómo estos códigos revelan la naturaleza de la experiencia pandémica de la población infantil española.

### 3. Resultados

De la progresiva identificación y codificación de los distintos elementos visuales y textuales presentes en los dibujos emana una impresión general sobre lo que expresan (y la manera en que lo hacen) los niños y niñas españoles con relación a sus experiencias pandémicas. Para empezar, se trata de una representación consistente en la cual, a pesar de contar con una muestra muy diversa en lo geográfico y otros aspectos, hay muchos elementos que se repiten con insistencia: es el caso de aquellos que identifican fácilmente el periodo más restrictivo de la crisis sanitaria: como las mascarillas, el propio virus y las instalaciones y el personal sanitario. El siguiente gráfico (figura 2) se ha construido partiendo del recuento de la frecuencia con que aparecen en



**Figura 2.** Elementos con frecuencia aparición  $\geq 5$  en los dibujos infantiles. Fuente: elaboración propia

el análisis los códigos con los que se han etiquetado los distintos elementos gráficos y textuales presentes en los 87 dibujos, seleccionándose aquellos que han aparecido 5 o más veces. Encontramos con una alta frecuencia de aparición muchos de estos elementos (el virus, las mascarillas, los propios niños y niñas). También otros que aluden a un periodo de menor frecuentación del espacio público (la casa, el sol, las nubes... y las pantallas) y particularmente muchos aluden a un fuerte impacto emocional sobre la población infantil (figura 2: el llanto, la cárcel, el emoticono triste, etc.)

Pero los dibujos recogidos aluden a una expresión rica y compleja difícilmente reducible a una impresión general. Al profundizar en los dibujos y los elementos textuales que los acompañan, surgen nuevas interpretaciones relativas a aspectos concretos de la pandemia.

Por ejemplo, hemos encontrado diferencias relevantes de género en la representación de niños y niñas. Los primeros dibujan en mayor medida escenas de acción en las que, por un medio u otro, representan cómo se detiene o se vence al virus. Más comúnmente, las niñas han recurrido a la representación de las experiencias emocionales durante la pandemia, recurriendo también con frecuencia al autorretrato (en ocasiones acompañado de lágrimas, como en el ejemplo que proporcionamos a continuación, o con emoticonos tristes etc.). La figura 3 ofrece una muestra muy expresiva de estas diferencias.



**Figura 3.** Representaciones diferenciadas de niños y niñas

Sin embargo, uno de los aspectos más frecuentados por niñas y niños tienen que ver con el tiempo pandémico y su impacto emocional, muy particularmente su periodo más restrictivo. En este sentido, los participantes en la investigación han sido muy

elocuentes y han proporcionado numerosos ejemplos de los que puede deducirse que, pese a su bajo impacto clínico en la población infantil, la pandemia ha generado otro tipo de efectos muy negativos en esta población y se ha convertido en un periodo duro y difícil para ser niño o niña.

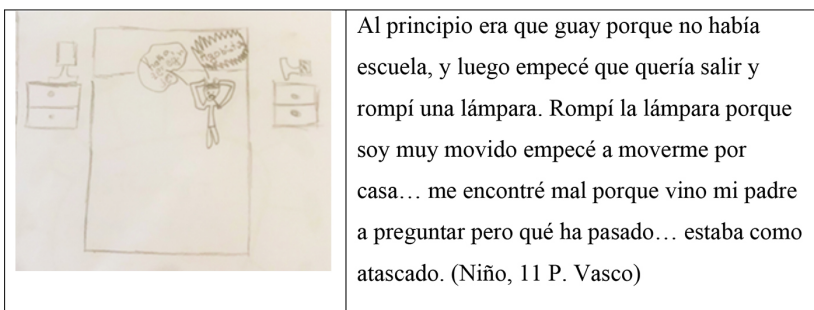
Ha resultado impactante comprobar, por ejemplo, que para niños y niñas de diferentes puntos del territorio español la mejor imagen que resume la pandemia es la de una cárcel. Se han contabilizado hasta 6 dibujos en los que aparece esta simbología y suelen resultar muy detallados, representando a un niño o una niña con expresión triste encerrado tras gruesos barrotes, bien con un diseño esquemático en el caso de los niños más pequeños, bien con todo lujo de detalles. Dos ejemplos de ambas versiones se reproducen a continuación.



**Figura 4.** Dos ejemplos de la representación de la pandemia como una cárcel para niñas/os

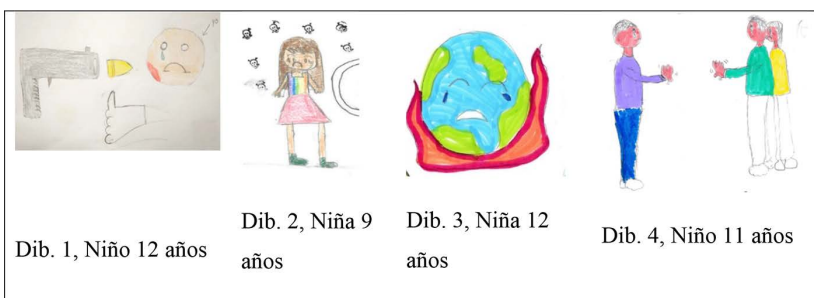
Hemos encontrado también representaciones del tiempo pandémico como un periodo de desgaste y deterioro de la salud mental y emocional. En varias ocasiones encontramos niños que dibujan viñetas etiquetadas con un «antes» y «después», representando el inicio y el fin de los confinamientos de marzo de 2020; en ellas se dibujan felices en el momento inicial, dentro de casa, sin ir al colegio o jugando videojuegos, a veces también realizando acciones repetitivas («a las 8, aplaudir»), pero en el «después» se representan agobiados, tendidos en la cama o enfermos (a veces encerrados en un borrón oscuro porque se han contagiado). Nos parece particularmente expresivo este detalle de un niño vasco de 11 años (figura 5) que se dibuja tumbado, con expresión nerviosa, gritando y agarrándose la cabeza y

acompañó su dibujo de un texto en euskera que hemos traducido y que alude a este deterioro durante el tiempo pandémico (puede verse que el niño ha dibujado a un lado la lámpara rota a la que se refiere su texto).



**Figura 5.** El tiempo pandémico como proceso de deterioro emocional

Finalmente, es preciso resaltar las múltiples expresiones de disgusto y pesar emocional con el que niñas y niños han acompañado sus dibujos: «Mierda de vida con el coronavirus», «¿me siento a veces incómoda o triste?», «mierda, qué hacer», «me aburro, odio mi vida» son algunas de las expresiones textuales que hemos recogido, que acompañaban a dibujos que representaban formas de estrés y sufrimiento emocional infantil durante la pandemia. En la siguiente y última figura hemos recogido algunas muestras de estos dibujos, aludiendo a aspectos diversos, pero entrelazados, como la autoagresión (figura 6), la tristeza representada personalmente o sobre el planeta (dibujos 2 y 3), la despedida a personas mayores o familiares (3)



**Figura 6.** Distintas representaciones del sufrimiento emocional como autoagresión, tristeza y despedida

## 4. Conclusiones

El dibujo infantil ha demostrado ser una técnica suficientemente expresiva para conocer la naturaleza y el grado del impacto emocional sufrido por la población infantil durante el tiempo pandémico. Pese a haber sido recogidos en el periodo final de la pandemia, los dibujos analizados muestran abundantes evidencias que apuntan a que esta sigue recordándose como un tiempo de estrés y deterioro emocional. De manera coincidente con la mayor parte de la literatura producida basada en este mismo soporte, los dibujos representan la añoranza de los espacios abiertos (González-Calvo *et al.*, 2022), tal como apunta la presencia de importantes emociones negativas y signos de deterioro emocional (Idoiaga *et al.*, 2022; Tishelman *et al.*, 2022; Vettori *et al.*, 2022) incluso en entornos en los que las medidas han sido menos restrictivas, como es el caso de Suecia (Sarkadi *et al.*, 2023) y también niveles inusuales de incertidumbre y dificultades existenciales en la población infantil (Kirby *et al.*, 2023). Estas evidencias deben ser tenidas en cuenta también al inicio del periodo pospandémico, dado que revelan una importante huella emocional y la necesidad de formular políticas sociales que puedan colocar en el centro las experiencias y opiniones de niñas y niños.

## 5. Referencias bibliográficas

- Berasategi Sancho, N., Idoiaga Mondragón, N., Dosil Santamaría, M., Eiguren Munitis, A., Pikatza Gorrotxategi, N. y Ozamiz Echevarria, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por la covid-19*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua. <https://doi.org/10/43056>
- Carter, C., Barley, R. y Omar, A. (2023). «I wish that COVID would disappear, and we'd all be together»: Maintaining Children's friendships during the Covid-19 pandemic. *Children & Society*, 00, 1-20. <https://doi.org/10.1111/chso.12693>
- Cornaggia, A., Bianco, F., Gilli, G., Marchetti, A., Massaro, D. y Castelli, I. (2022). Children's representations of the COVID-19 lockdown and pandemic through drawings. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.960893>

- González-Calvo, G., Varea, V. y García-Monge, A. (2022). Children's Experiences of Lockdown and Social Distancing in the Covid-19 Pandemic. *Journal of Family Issues*. 0192513X221094038. <https://doi.org/10.1177/0192513X221094038>
- Idoiaga Mondragon, N., Eiguren Munitis, A., Berasategi Sancho, N., Picaza Gorrotxategi, M. y Dosil Santamaria, M. (2022). How are children coping with COVID-19 health crisis? Analysing their representations of lockdown through drawings. *Childhood (Copenhagen)*, 29(4), 545-560. <https://doi.org/10.1177/09075682221101199>
- Kirby, P., Villani, M. y Webb, R. (2023). Children's Covid-19 writing and drawings and the existential imperative to educate for uncertainty. *Children & Society*, 37(1), 122-143. <https://doi.org/10.1111/chso.12573>
- Rodríguez-Pascual, I. (2021). ¿De invisibilidad a estigmatización? Sociología del adultismo en tiempos de pandemia. *Linhas Críticas*, 26, e36364. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36364>
- Sarkadi, A., Thell, M. y Jirblom, K. (2023). Perceptions of the COVID-19 pandemic as demonstrated in drawings of Swedish children aged 4-6 years. *Acta Paediatrica*, 00, 1-9. <https://doi.org/10.1111/apa.16706>
- Tishelman, C., Degen, J. L., Weiss Goitiandía, S., Kleijberg, M. y Kleeberg-Niepage, A. (2022). *A Qualitative Serial Analysis of Drawings by Thirteen-to Fifteen-Year-Old Adolescents in Sweden About the First Wave of the Covid-19 Pandemic*. *Qualitative Health Research*, 32(8-9), 1370-1385. <https://doi.org/10.1177/10497323221101978>
- Vettori, G., Ruffini, C., Andreini, M., Megli, G., Fabbri, E., Labate, I., Bianchi, S. y Pecini, C. (2022). Investigating Children's Ability to Express Internal States through Narratives and Drawings: Two Longitudinal Studies during Pandemic. *Children*, 9(8), 1165. <https://doi.org/10.3390/children9081165>

# Las vivencias y percepciones de los niños y niñas en su camino a la escuela mediante la técnica de los amigos y amigas por carta

NAHIA IDOIAGA MONDRAGON,<sup>1</sup> LEIRE ETXEZARRAGA ESTANKONA<sup>2</sup> AINHOA GANA DAÑOBEITIA<sup>3</sup> Y MAITANE BELASKO TXERTUDI<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Universidad del País Vasco, UPV/EHU, nahia.idoiaga@ehu.eus

<sup>2</sup>Universidad del País Vasco, UPV/EHU, leire.etxezarraga@ehu.eus

<sup>3</sup>Universidad del País Vasco, UPV/EHU, ainhoa.gana@ehu.eus

<sup>4</sup>Universidad del País Vasco, UPV/EHU, maitane.belasko@ehu.eus

## 1. Introducción

La *movilidad independiente de los niños y niñas*, definida como la libertad de moverse por su vecindario sin la supervisión de un adulto o adulta (Tranter y Whitelegg, 1994), tiene múltiples beneficios para el desarrollo físico, mental y social. Las investigaciones sugieren que, en términos de beneficios físicos, los niños y niñas que se desplazan a la escuela o realizan otras actividades cotidianas de forma autónoma tienen mayores tasas de actividad física (Larouche *et al.*, 2020; Masoumi *et al.*, 2020). Por el contrario, una movilidad independiente reducida puede disminuir los niveles de actividad física y aumentar las actividades sedentarias (Page *et al.*, 2005).

Además de promover un desarrollo físico saludable, los investigadores e investigadoras han identificado una amplia variedad de razones para fomentar los desplazamientos a pie al colegio. Por ejemplo, desde el punto de vista de la salud mental el desplazamiento activo al colegio puede mejorar el bienestar emocional, psicosocial y el desarrollo personal (Campos-Sánchez *et al.*, 2020; Fromel *et al.*, 2020; Shaw *et al.*, 2013). Asimismo,

mo, el aumento de los desplazamientos no acompañados al colegio, es decir, solos/solas o con amigos y amigas puede fomentar la autonomía de los niños y niñas, además de mejorar la percepción de seguridad tanto de las familias como de los hijos e hijas (Herrador-Colmenero *et al.*, 2017).

Sin embargo, la movilidad de los niños y niñas se ha reducido drásticamente en los últimos 50 años (Masoumi *et al.*, 2020; Shaw *et al.*, 2013). En concreto, en España solo el 30% de los niños y niñas va al colegio solo/sola o con amigos y amigas (Román Rivas y Salís Canosa, 2010). Se han llevado a cabo numerosos estudios con el fin de averiguar qué factores influyen en la movilidad independiente de la infancia. En ellos se concluye que en los estilos de vida independientes y activos intervienen múltiples factores personales, sociales y culturales (Hillman y Adams, 1992; O'Brien *et al.*, 2000; Rissotto y Tonucci, 2002).

Aunque se han realizado varios estudios recientes sobre los desplazamientos escolares, en ellos suelen participar solo familias o docentes, o utilizan cuestionarios con respuestas cerradas, en lugar de recoger las voces de los implicados (Aminpour y Bishop, 2021). En el presente estudio, sin embargo, utilizamos los testimonios de los y las niñas participantes como principal fuente de información, ya que es importante contar con su punto de vista sobre un tema en el que están implicados. ¿Cómo viven el camino a la escuela los niños de Tolosa? ¿Qué les llama la atención? ¿Por dónde van? ¿Con quién? ¿Cómo? En esta investigación queríamos responder a todas estas preguntas y recoger la voz de los propios alumnos y alumnas, sus palabras.

## 2. Metodología

### 2.1. Procedimiento

Además, queríamos que este estudio también contribuyese a los propios alumnos y alumnas, para que no se sintieran solo como fuente de abandono. Para ello, realizamos una propuesta a los alumnos y alumnas de 5.º y 6.º de los centros Samaniego y Laskorain de Tolosa, en colaboración con otros centros de Leioa y Bilbao.

Con las vivencias diarias de los niños y niñas de Tolosa de camino a la escuela, les pedimos que escribieran una carta a sus



pares de Bilbao y Leioa, a cambio los alumnos y alumnas de Bilbao y Leioa les respondieron en otra carta contándoles las vivencias de estas ciudades.

Por lo tanto, la investigación fue especialmente participativa, siendo los principales objetivos recoger la voz de los alumnos y alumnas y crear una dinámica que les aportara también a ellos.

## 2.2. Muestra

En este trabajo de investigación han participado 248 alumnos y alumnas de Tolosa. De ellas, el 52,42 % son chicas y el 47,58 %, chicos. Además, 181 alumnos y alumnas han sido de 5.º de Primaria (72,98 %) y 67 de 6.º (27,02 %). Finalmente, 107 alumnos y alumnas (43,14 %) fueron del colegio Laskorain y 141 (56,85 %) del colegio Samaniego.

En cuanto a las formas de ir a clase: 151 (60,88 %) dijeron ir sin ayuda de adultos; 8 (3,22 %) dijeron ir con amigos y amigas, solos, hermanos, etc.; 25 (10,08 %) con adultos; y 72 (29,03 %) no lo mencionaron. Asimismo, 154 (62,09 %) declararon en su carta que iban andando al colegio, 45 (18,14 %) que iban en autobús, 13 (5,24 %) que iban en coche y 36 (14,51 %) que no lo hicieron.

## 2.3. Análisis de datos

Para el análisis de contenido de las respuestas de los niños y niñas se optó por el *software* Iramuteq que utiliza el método Reinert con el fin de evitar los problemas de fiabilidad y validez comunes en los análisis de texto (Reinert, 1990). El objetivo de este *software* es cuantificar un texto para extraer sus estructuras más importantes con el fin de aprovechar la información esencial contenida en los datos textuales. Se ha demostrado (Reinert, 1990) que estas estructuras están estrechamente vinculadas a la distribución de las palabras en un texto y que esta distribución rara vez se hace al azar. Describir, clasificar, asimilar y sintetizar automáticamente un texto son los intereses de este método.

Una vez identificados estos «universos léxicos», se asocian con variables «pasivas» (variables independientes). En el presente caso, las variables pasivas fueron el género, edad, si iban o no solos y solas a la escuela y si les dejaban ir no solos y solas.

Las operaciones del método Reinert son estadísticas, transparentes y reproducibles hasta la etapa final de interpretación, donde el analista asigna una etiqueta a cada conjunto de vocabulario específico que el *software* ha identificado como un mundo léxico sobre la base de las coocurrencias y los patrones de distribución (Schonhardt-Bailey, 2013). Por último, como análisis complementario, Iramuteq también realiza un análisis de especificidades.

### 3. Resultados

Tras analizar las cartas, descubrimos que en ellas se hablaban de 6 temas principales: las presentaciones de los niños y niñas, lo que ven de camino a la escuela, la descripción del camino, con quién y cómo van, el viaje que hacen en el Lagunbus, y la despedida.

#### 3.1. 1.º tema – Presentación de los niños y niñas

Siguiendo el formato de la carta, una parte notable de esta, un 17,9% del contenido total, fue utilizada por los niños y niñas para presentarse a su nuevo compañero o compañera de cartas. He aquí algunos fragmentos de cartas de este tipo:

*Hola, yo soy XXX, nací en Donostia pero vivo en Tolosa, tengo 11 años, voy a la escuela Samaniego y soy de sexto. Soy el friki Otaku de la clase, me gusta Naruto, me encantan Star Wars, Harry Potter y The Legend of Zelda. (Samaniego, 6.º primaria, chico)*

*Hola amigos, me llamo XXX, tengo 11 años, y os escribo desde Gipuzkoa, desde la escuela Samaniego de Tolosa. Vivo en un pequeño pueblo que se llama Irura, pero nací en una ciudad que se llama Santander, que está en Cantabria. Me gustan los videojuegos. (Samaniego, 6.º primaria, chica)*

*Soy XXX y tengo 10 años. Nací en el hospital Donostia. Hago ballet, y me gusta dibujar. Vivo en Tolosa, concretamente en la avenida de Navarra. Tolosa está en Gipuzkoa (Laskorain, 5.º primaria, chica)*

*Soy XXX, tengo 10 años y soy una niña. Me gusta el fútbol y el judo. Estudio en la ikastola Laskorain, en el aula 5C. Nací en Belauntza, pero aho-*

*ra vivo en Tolosa. Prefiero vivir en Tolosa porque antes tenía que venir en coche a la ikastola. (Laskorain, 5.º primaria, chica)*

### 3.2. 2.º tema – ¿Qué veo en el camino a la escuela?

En segundo lugar, se mencionan los elementos que observan los niños y niñas de Tolosa camino de la escuela, con un 16,03% de peso y una mayor mención por parte de los que acuden a la escuela de forma autónoma ( $p < .05$ ). Cabe destacar la importancia de elementos naturales como árboles, bosques, herbáceos, perros, paisajes, caseríos, flores, naturalezas, gatos, hojas, cursos fluviales o vegetales. Por otro lado, también se mencionaron elementos urbanos como la carretera, el supermercado, las casas, los semáforos, las cuestas o las rotondas. He aquí algunos de los pasajes escritos por ellos:

*Por el camino veo varias cosas: árboles, praderas, coches y autobuses. Me gusta hacer muchas cosas por el camino: disfrutar de la naturaleza, charlar con mis amigos y reírme de ellos, por ejemplo. (Laskorain, 5.º primaria, chico)*

*En el camino hay un bar cerrado y también hay una familia de gatos que vive allí. En el camino también puedes encontrarte con el Parque de Larra-mendi. En resumen, por el camino puedes ver muchas cosas, y también me gusta hablar con los amigos, discutir, etc. (Samaniego, 6.º primaria, chico)*

*Por el camino veo perros, gatos, montañas, árboles, casas y coches y por el camino me gusta hablar con mi hermana pequeña y mis amigos, como he dicho antes. (Samaniego, 5.º primaria, chica)*

*De camino a la ikastola veo la naturaleza, los bancos, los supermercados, las casas, los parques, los árboles y me gusta ir en bicicleta por el camino, hablar con mis amigos, probar cosas nuevas como andar en bici sin manos. (Laskorain, 5.º primaria, chica)*

### 3.3. 3.º tema – Descripción del camino: ¿por dónde voy y cuánto tardo?

Varios alumnos y alumnas decidieron dar una descripción detallada de su camino a sus nuevos compañeros y compañeras, es-

pecialmente de cómo hacían el camino los que iban solos y solas y a pie, y de cuánto tardaban en recorrerlo. En concreto, este tema supuso el 18,16% de las cartas y fue más comentado por el alumnado del colegio Laskorain ( $p < .001$ ) y por quien hablaba de forma autónoma a la escuela ( $p < .05$ ). Estos son algunos de los pasajes mencionados dentro de este tema:

*En menos de 10 minutos llegó por la vía roja, normalmente paso por el puente 4 y a la ikastola voy por la orilla del río. (Laskorain, 5.º primaria, chico)*

*Como mi casa está más lejos estoy más tiempo en camino, mi casa está 10 minutos después. Voy al Teatro Leidor porque ese es nuestro punto de partida. Cuando estamos todos vamos en bicicleta a la ikastola. (Laskorain, 5.º primaria, chico)*

*Pasamos el puente y llegamos al casco antiguo de Tolosa, desde donde llegamos por la calle Mayor hasta la plaza del Ayuntamiento, donde nos reunimos con Nora. Después pasamos por el puente por el ayuntamiento y en Santa Clara tomamos el bidegorri y desde allí llegamos a la ikastola. (Laskorain, 5.º primaria, chica)*

*Quedamos 14 personas en la iglesia del triángulo 08 35. En el camino hacia la ikastola pasamos aproximadamente 10 minutos. (Laskorain, 5.º primaria, chica)*

#### 3.4. 4.º tema – ¿Con quién y cómo voy?

El alumnado de Tolosa también escribió sobre quién y en qué medios de transporte (a pie, en coche, en patinete, en bicicleta, etc.). En este caso, este tema tuvo un peso del 12,2% y fue más comentado por el alumnado de Samaniego ( $p < .001$ ). Aquí algunas de las citas realizadas por ellos y ellas:

*Normalmente voy al colegio en autobús porque está a 2 km de casa. En mi autobús vienen 4 de clase. Desde la ventana veo coches, río, gente y montañas. (Samaniego, 5.º primaria, chica)*

*Todos los días voy solo a la escuela, pero a veces voy con mis amigos a ver a otros niños ir a la escuela. (Samaniego, 6.º primaria, chico)*

*Voy todos los días con Ane, Iraia e Irati porque son mis amigas, veo a mis compañeras en el patinete, el lagunbus. Me gusta hablar con mis amigos. porque así no me aburro y se me pasa el camino más rápido. (Samaniego, 6.º primaria, chica)*

*Voy a la escuela andando o en patinete, pero a veces me imagino que voy en un coche rápido con mis amigos. (Samaniego, 5.º primaria, chico)*

*A mí me encanta subir con los amigos, porque desde casa hablamos y cantamos a la escuela y no hay mucho tiempo. Mucha gente va en patinete. En esta escuela tenemos un sistema llamado lagunbusa. (Samaniego, 5.º primaria, chica)*

### 3.5. 5.º tema – Viaje en autobús

Especialmente los alumnos y alumnas del colegio Samaniego ( $p < .001$ ) también mencionaron que iban a clase en autobús, escribiendo el 19,01 % de las cartas sobre este tema. Aquí algunos escritos sobre estos viajes en autobús:

*De la escuela Samaniego a mi casa hay 6 kilómetros. A pie tardaría una hora, por eso voy en autobús todos los días. (Samaniego, 5.º primaria, chica)*

*Qué tal yo soy Oier y te voy a contar cómo es mi ida y vuelta del autobús a la escuela, para empezar voy a la parada del autobús con mi hermana, entro en el autobús y empiezo a hablar con mis amigos. (Samaniego, 5.º primaria, chico)*

*Le contaré mis dos experiencias. El primero, el autobús se fue a otra parada, pero no nos cogió y se fue a otra parada. Más tarde, llamamos al colegio para que viniera otro autobús. No me sentí bien. (Samaniego, 5.º primaria, chico)*

*Yo antes iba en autobús, pero ahora, como os he contado, voy andando a la escuela. En el camino escolar se producen experiencias muy bonitas, por ejemplo, un día ocurrió una historia muy bonita. (Samaniego, 5.º primaria, chica)*

### 3.6. 6.º tema – Despedida

Finalmente, el 16,74 % de los contenidos fueron utilizados para realizar las despedidas de las cartas y pedir a sus compañeros y compañeras de Bilbao y Leioa que las escribieran en breve. He aquí algunos ejemplos:

*En el camino también me gusta cambiar las cartas con los amigos y a veces no siempre tiramos parras enormes. Esperando tu respuesta. (Samaniego, 6.º primaria, chico)*

*Por el camino me gusta hablar de nuestras cosas con mis amigos y espero recibir tu carta pronto. (Laskorain, 5.º primaria, chico)*

*Venir andando está muy bien, contamina mucho en el coche, así que anima e intenta utilizar el transporte público en lugar del coche. Espero que te haya gustado mi carta ah y no olvides que entre todos debemos cuidar de la naturaleza, adiós. (Samaniego, 5.º primaria, chica)*

*Yo seguramente en la ESO iré andando y estoy deseando, por eso te recomiendo que vayas andando seguramente te divertirás animándote a ir andando. Me gustaría conocer tu experiencia. Esperaré tu respuesta adiós. (Samaniego, 5.º primaria, chica)*

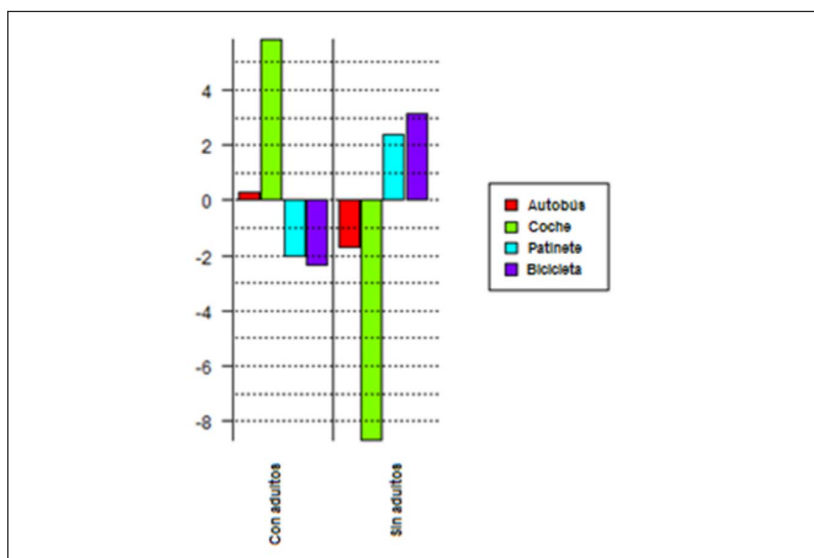
### 3.7. Análisis de los elementos clave

Además de las cuestiones generales a las que se refieren los alumnos y alumnas, decidimos realizar un análisis pormenorizado de algunos elementos clave en los caminos escolares. Es decir, quisimos analizar si ciertos elementos clave fueron más mencionados por los niños y niñas que iban solos y solas o con amigos y amigas o en contraste por los y las que iban acompañados y acompañadas por adultos. Para ello, a través del *software* Iramuteq realizamos unos análisis de especificidad, así se analizó si cada palabra fue significativamente más o menos mencionada por los niños y niñas que iban con o sin adultos. Los siguientes fueron los grupos de palabras más importantes:

### 3.8. Medios de transporte

Como hemos podido comprobar en el trabajo de los temas realizados hasta ahora, los cuatro principales medios de transporte para que los alumnos y alumnas acudieran a la escuela (además de los que van a pie, claro está) fueron: el *coche* (126 citas), el *autobús* (208 citas), la *bicicleta* (169 citas) y el *patinete* (117 citas).

Analizamos estos medios de transporte con análisis de especificidad para saber cuáles eran los más mencionados por los niños y niñas que iban con adultos o por los que iban autónomamente. Como se puede observar en la figura 1, los que iban con adultos mencionaban más el coche y también, aunque en un nivel muy reducido, el autobús. Los que iban autónomamente (sin adultos), por su parte, hablaron más del patinete y la bicicleta.



**Figura 1.** Uso de los medios de transporte entre niños y niñas que iban a la escuela con adultos o sin adultos. Fuente: elaboración propia

### 3.9. Elementos naturales

Como segundo tema importante, quisimos analizar los elementos naturales en los momentos de camino a la escuela, ya que la conexión con la naturaleza fue considerada como un tema crucial por muchos de los alumnos y alumnas.

En concreto, mencionaron palabras como árbol (67 citas), naturaleza (10 citas), río (10 citas), contaminación (9 citas), verde (11 citas), flor (10 citas) o bosque (12 citas). Como se puede observar en la figura 2, en los niños y las niñas que iban sin adultos se encontró que hablaron más de árboles, río y naturaleza.

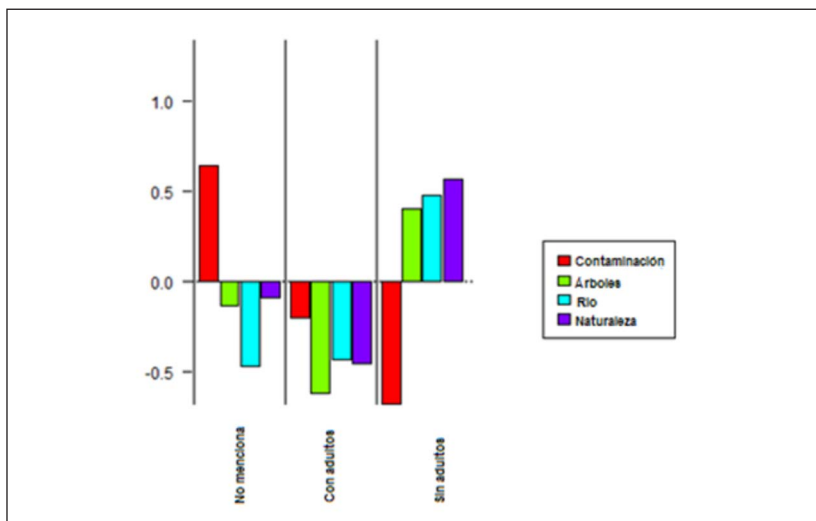


Figura 2. Mención de elementos naturales entre niños y niñas que iban a la escuela con adultos o sin adultos. Fuente: elaboración propia

## 4. Conclusiones

Las cartas de los alumnos y alumnas han sido muy expresivas y de gran ayuda para ver cómo representan el camino de su casa a la escuela y de la escuela a casa. En primer lugar, los resultados indican que la mayoría de los niños y niñas de 5.º y 6.º curso van a la escuela andando y sin adultos. Sin embargo, se han encontrado diferencias significativas entre ambos centros, quizás por su situación geográfica.

Los niños y niñas del colegio Laskorain se han referido más a la marcha a pie, en bicicleta o en patinete y han hecho una descripción más detallada de su recorrido, ya que estos trayectos pueden ser más cortos. Además, para el alumnado de esta escuela el bidegorri tiene una importancia especial, por lo que su potenciación sería clave para garantizar la autonomía de los



niños y niñas de esta escuela. El alumnado del colegio Samaniego, en cambio, tiene el autobús o el Lagunbus como referencia importante, porque muchos de ellos y ellas viven lejos. En este caso, la promoción del camino escolar con los alumnos y alumnas que viven más cerca o la promoción de la autonomía en este camino de acceso a la estación de autobuses pueden ser clave.

Asimismo, y a un nivel más general, en este camino descrito por los niños y niñas de ambas escuelas se observa la importancia de los puntos de referencia (elementos naturales, elementos que les facilitan el camino, etc.) (Aminpour y Bishop, 2021; Legorburu *et al.*, 2022). Es decir, cuando los niños y niñas van a la escuela, están atentos y atentas a su entorno, lo cual se refleja en una mayor descripción de lo que ven en el camino y de su propia naturaleza (por dónde van y cuánto tardan). Esto puede ser significativo, pues este camino a la escuela también puede ser utilizado como recurso para trabajar el entorno cercano (Herrador-Colmenero *et al.*, 2017). Por ejemplo, como posibilidad de identificar a los niños y niñas elementos naturales (árboles, montes, ríos, etc.) u otros que tengan en el pueblo (Legorburu *et al.*, 2022; Rissotto y Tonucci, 2002).

Entre los obstáculos que han mencionado de camino a la escuela se encuentran la lluvia y las cuestas, así como la necesidad de estar atentos y atentas en semáforos y pasos de cebra. Por tanto, pueden ser elementos a tener en cuenta a la hora de diseñar un plan de escolarización en la localidad (Shaw *et al.*, 2015).

En este sentido, convendría seguir impulsando proyectos de cara al futuro que favorezcan la autonomía y el caminar de los niños y niñas, ya que en las cartas también se menciona que quienes caminan viven momentos enriquecedores en el camino y se relacionan con personas y elementos de su entorno (Campos-Sánchez *et al.*, 2020; Legorburu *et al.*, 2022).

En suma, esta investigación ha presentado en primer lugar una forma novedosa para investigar, partiendo de la propia participación infantil e impulsando dicha participación entre diferentes localidades que están trabajando en pro de los caminos escolares. Además, también se destaca que los caminos escolares son una fuente bruta para incluirla como recurso educativo, pero, para ello, es indispensable que las autoridades locales

apuesten por ellas y las habiliten para satisfacer la posibilidad, y por qué no la necesidad, que tienen los niños y niñas de ir solos y solas a la escuela.

## 5. Referencias bibliográficas

- Aminpour, F. y Bishop, K. (2021). Children's preferences on the move: Establishing the characteristics of unofficial paths and their benefits for children's physical play in Australian primary school grounds. *Journal of Environmental Psychology*, 75, 101599. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2021.101599>
- Campos-Sánchez, F. S., Abarca-Álvarez, F. J., Molina-García, J. y Chillón, P. (2020). A Gis-based method for analysing the association between school-built environment and home-school route measures with active commuting to school in urban children and adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 17(7), 2295.
- Herrador-Colmenero, M., Villa-González, E. y Chillón, P. (2017). Children who commute to school unaccompanied have greater autonomy and perceptions of safety. *Acta Paediatrica*, 106(12), 2042-2047.
- Hillman, M. y Adams, J. G. (1992). Children's freedom and safety. *Children's Environments*, 9(2), 10-22.
- Larouche, R., Barnes, J. D., Blanchette, S., Faulkner, G., Riazi, N. A., Trudeau, F. y Tremblay, M. S. (2020). Relationships among children's independent mobility, active transportation, and physical activity: a multisite cross-sectional study. *Pediatric Exercise Science*, 32(4), 189-196.
- Legorburu, I., Idoiaga Mondragon, N., Alonso, I. y Berasategi, N. (2022). Why are you allowed to go to school on your own? Exploring children's voices on independent mobility. *Children & Society*, 36(6), 1111-1125.
- Masoumi, H., Rooijen, M. V. y Sierpiński, G. (2020). Children's Independent Mobility to School in Seven European Countries: A Multinomial Logit Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 9149.
- O'Brien, M., Jones, D., Sloan, D. y Rustin, M. (2000). Children's independent spatial mobility in the urban public realm. *Childhood*, 7(3), 257-277.

- Page, A., Cooper, A. R., Stamatakis, E., Foster, L. J., Crowne, E. C., Sabin, M. y Shield, J. P. H. (2005). Physical activity patterns in non-obese and obese children assessed using minute-by-minute accelerometry. *International Journal of Obesity*, 29(9), 1070-1076.
- Reinert, M. (1990). Alceste une méthode d'analyse des données textuelles Application au texte «Aurélia» de Gérard de Nerval [Alceste a method for analyzing textual data Applying to the text «Aurelia» of Gérard de Nerval]. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 25-54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>
- Rissotto, A. y Tonucci, F. (2002). Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 65-77.
- Román Rivas, M. y Salís Canosa, I. (2010). *Camino escolar Pasos hacia la autonomía infantil*. Ministerio de Fomento, Gobierno de España.
- Schonhardt-Bailey, C. (2013). *Deliberating American monetary policy: A textual analysis*. MIT Press.
- Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., Mocca, E. y Hillman, M. (2015). *Children's independent mobility: An international comparison and recommendations for action*. Policy Studies Institute
- Tranter, P. y Whitelegg, J. (1994). Children's travel behaviours in Canberra: car-dependent lifestyles in a low-density city. *Journal of Transport Geography*, 2(4), 265-273.



# Efectos de la cuarentena derivada de la covid-19 en infantes y jóvenes españoles con TEA

CARMEN DEL PILAR GALLARDO-MONTES,<sup>1</sup> PAULA PEREGRINA NIEVAS<sup>2</sup> MARÍA JESÚS CAURCEL CARA<sup>3</sup> Y EMILIO CRISOL MOYA<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Didáctica y Organización Escolar,  
Universidad de Granada, cgallardo@ugr.es

<sup>2</sup>Departamento de Didáctica y Organización Escolar,  
Universidad de Granada, paulaperegrina@ugr.es

<sup>3</sup>Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,  
Universidad de Granada, caurcel@ugr.es

<sup>4</sup>Departamento de Didáctica y Organización Escolar,  
Universidad de Granada, ecrisol@ugr.es

## 1. Introducción

La llegada de la covid-19 marcó un antes y después en los modos de vivir y convivir (Da Silva, 2020; Saavedra, 2020). Concretamente, España fue uno de los países más afectados (Berasategi *et al.*, 2020) y, pese a que el porcentaje de menores infectados fue bajo (Hamzelou, 2020; Pavone *et al.*, 2020), los efectos emocionales de la cuarentena fueron acusados. La población infanto-juvenil manifestó sentimientos de frustración, incertidumbre, preocupación y estrés (Abad, 2020; Sánchez, 2021; Sandín *et al.*, 2021), motivados entre otros, por el miedo al contagio, la pérdida de seres queridos, la prolongación del confinamiento, el aburrimiento o la falta de contacto con amigos, compañeros de clase y profesores (Wang *et al.*, 2020). Algunos cambios conductuales más determinantes, según Rusca *et al.* (2020), tuvieron que ver con la irritabilidad, los problemas para conciliar el sueño, la sensibilidad y/o tendencia al llanto, la inquietud motora, la agresivi-

dad o la enuresis. De igual modo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020) indicó que el cierre de los centros educativos durante la cuarentena afectó negativamente a la educación, salud mental, desarrollo infantil y a la economía familiar y social.

De manera más pormenorizada, la alteración en las actividades cotidianas o la supresión de estas tuvo una dura repercusión en personas con trastorno del espectro autista (TEA). Las personas con TEA presentan dificultades en las áreas comunicativas y en la interacción social, mostrando patrones restrictivos en cuanto a su conducta e intereses (APA, 2014; 2022). La llegada de la pandemia alteró enormemente la vida de dichas personas y, concretamente los que se encontraban en edad escolar. Antes de la pandemia, sus necesidades estaban presuntamente cubiertas, pero el cierre de escuelas y centros de atención psicopedagógica incrementó las barreras y dificultades que presentaban (Vidriales *et al.*, 2020). Si bien es cierto que, en España, el Ministerio de Sanidad en el *Boletín Oficial del Estado (BOE)* número 76 del 20 de marzo de 2020 permitió que las personas con TEA salieran a dar «paseos terapéuticos», se hizo complicado sobrellevar el confinamiento con éxito.

En general, la situación de estas personas en el panorama nacional e internacional fue difícil. Por ejemplo, Cayllahua y Checca (2021) aprecian un aumento en los niveles de ansiedad en infantes con TEA durante la cuarentena en los hogares de Perú. Amorim *et al.* (2020) y De la Cruz (2020) también observan en España un aumento en los niveles de ansiedad, obsesión, irritabilidad, rigidez conductual y aislamiento social. Panjwani *et al.* (2020), en Estados Unidos, revelan un incremento en la sintomatología, aumentando el déficit de atención, la rebeldía, la hiperactividad, las rabietas, el llanto, los comportamientos repetitivos, agresivos y compulsivos, el aislamiento emocional, las ecolalias, y los trastornos del sueño, entre otros. También, en Estados Unidos, se reportan niveles más altos de ansiedad, estrés y dificultad para el afrontamiento por parte de jóvenes con TEA (Corbett *et al.*, 2020).

Con fundamento en lo anterior, esta investigación surge por la necesidad de indagar en la situación emocional de los infantes y jóvenes españoles con TEA durante el confinamiento en el hogar a causa de la pandemia de la covid-19. De esta forma, los objetivos propuestos son:

1. Conocer el estado emocional de los infantes y jóvenes españoles con TEA durante la cuarentena en el hogar
2. Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas según el sexo del menor y según el tipo de TEA.

## 2. Método

Se trata de una investigación de corte cuantitativo, con diseño no experimental, descriptivo de contraste y transversal.

### 2.1. Participantes

La muestra de este estudio la conformaron 222 familias españolas (padres, madres y cuidadores principales) con hijos/familiares con TEA. Participaron 189 mujeres (85,1 %) y 33 hombres (14,9 %), de los cuales el 86 % se identificó con el género femenino y el 14 % con el masculino. Las edades de los participantes oscilaron entre los 24 y 63 años ( $M = 41,48$ ;  $DT = 6,65$ ). La mayoría de familias estaban casadas (68 %), contaban con estudios universitarios (36 %) o formación profesional (27,9 %), tenían trabajos por cuenta ajena (36,9 %) y contaban con un nivel socioeconómico medio (47,3 %).

Las familias indicaron que sus hijos o familiares con TEA eran chicos ( $n = 186$ ; 83,8 %) o chicas ( $n = 36$ ; 16,2 %), con edades entre los 2 y 17 años ( $M = 8,28$ ;  $DT = 4,10$ ), con autismo (52,3 %) o síndrome de Asperger (30,6 %) que acudían a terapia 1 o 2 días a la semana (54,1 %). El 91 % de las familias indicó que en su zona residencial estuvieron permitidos los paseos terapéuticos.

### 2.2. Instrumento

Dada que la situación originada por la covid-19 era nueva para toda la población mundial y no existía ningún instrumento que permitiera valorar cómo las familias con personas con TEA habían vivenciado la pandemia, se diseñó un cuestionario *ad hoc* llamado *Cuestionario para familias de personas con Trastorno del Espectro Autista ante la covid-19*. Este consta de dos partes, una destinada a conocer aspectos sociodemográficos de las familias y

otro centrado en su percepción sobre cómo estaban viviendo cuarentena.

En el apartado del cuestionario centrado en la covid-19 y en la cuarentena, se propusieron tres bloques: estado psicológico y emocional del participante y del familiar con TEA durante el confinamiento, uso de TIC y seguimiento del docente.

Para este estudio, se ha empleado únicamente el primer bloque y, concretamente la parte referente al estado emocional del menor con TEA. Esta estuvo compuesta por 9 ítems y obtuvo una fiabilidad aceptable según los valores de  $\alpha$  de Cronbach ( $\alpha_{\text{bloque}_1} = ,774$ ).

### 2.3. Procedimiento

El cuestionario se administró entre el 4 y el 22 de abril de 2020 de dos modos complementarios. En primer lugar, se contactó vía telefónica y por correo electrónico con asociaciones destinadas al apoyo a personas con TEA, solicitando su colaboración y detallando, previamente, los objetivos del estudio propuesto. Al tratarse de investigación con seres humanos se informó del cumplimiento de las normas éticas y de anonimato. En segundo lugar, se facilitó un enlace de Google Forms a través de redes sociales de asociaciones (Alard, 2018) destinadas a este fin y a través de grupos de Facebook de familias de personas con TEA.

Al tratarse de investigación con seres humanos, se informó del cumplimiento de las normas éticas y de anonimato avalado, tras solicitud explícita previa, por el Comité de Ética en Investigación Humana (1808/CEIH/2020) del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada.

### 2.4. Diseño y análisis de datos

Los datos se trataron con el paquete estadístico SPSS versión 26.0 para Windows. Para conocer la distribución de los resultados, se calcularon los estadísticos descriptivos ( $M$ ,  $DT$  y  $M_o$ ) y frecuencias. Una vez comprobado que los datos no seguían una distribución normal (test de Kolmogorov-Smirnov, para muestras  $<50$  participantes), se realizaron análisis inferenciales mediante las pruebas no paramétricas  $U$  de Mann-Whitney para la variable «sexo del familiar con TEA». Se calculó, además, el tamaño del efecto mediante la  $d$  de Cohen (Cohen, 1988).



### 3. Resultados

La opinión y vivencia de los encuestados sobre cómo habían pasado la cuarentena sus familiares con TEA (tabla 1) no fue del todo negativa. De manera general, los infantes y jóvenes presentaron cambios en el estado de ánimo y mayores niveles de nerviosismo. Asimismo, el cambio de rutinas fue complicado para ellos, manifestando la necesidad de salir a la calle. Por fortuna, no hubo un gran acuerdo en que se produjesen crisis con mayor frecuencia, dificultad para conciliar el sueño o para comer, así como tampoco se manifestó una disminución de la comunicación con la familia.

**Tabla 1.** Estado emocional del menor con TEA durante la cuarentena

| ÍTEM   | M    | DT   | Mo | %    |      |      |      |      |
|--|------|------|----|------|------|------|------|------|
|  |      |      |    | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    |
| 1. Mi familiar con TEA actúa o se comporta como siempre  | 3,04 | 1,35 | 2  | 11,7 | 33,3 | 14,4 | 20,3 | 20,3 |
| 2. Mi familiar con TEA está más nervioso de lo habitual  | 3,32 | 1,45 | 5  | 17,1 | 15,3 | 13,5 | 26,6 | 27,5 |
| 3. Mi familiar con TEA sufre crisis con mayor frecuencia   | 2,66 | 1,43 | 1  | 28,4 | 23,9 | 15,8 | 17,1 | 14,9 |
| 4. Para mi familiar con TEA, cambiar su rutina diaria al estado de cuarentena ha sido complicado | 3,02 | 1,48 | 4  | 22,5 | 20,3 | 10,4 | 26,1 | 20,7 |
| 5. El estado de ánimo de mi familiar con TEA ha cambiado   | 3,00 | 1,39 | 4  | 18,9 | 23,4 | 13,5 | 27,5 | 16,7 |
| 6. Mi familiar con TEA tiene dificultad para conciliar el sueño                                  | 2,96 | 1,51 | 1  | 25,2 | 18,9 | 12,2 | 22,1 | 21,6 |
| 7. Mi familiar con TEA tiene dificultades para comer   | 2,26 | 1,41 | 1  | 43,2 | 21,2 | 13,5 | 10,4 | 11,7 |
| 8. Mi familiar con TEA ha disminuido la comunicación con los miembros de la familia              | 2,15 | 1,32 | 1  | 43,7 | 25,7 | 10,4 | 12,2 | 8,1  |
| 9. Mi familiar con TEA tiene la necesidad de salir a la calle                                    | 3,02 | 1,50 | 1  | 23,9 | 16,2 | 16,7 | 20,7 | 22,5 |

Nota: M = media, DT = desviación típica, Mo = Moda, % = porcentaje

Los análisis inferenciales arrojaron diferencias estadísticamente significativas según el sexo del familiar con TEA (tabla 2). Los chicos estuvieron más nerviosos que las chicas durante el periodo de cuarentena, con un tamaño del efecto pequeño ( $d = ,20$ ).

**Tabla 2.** Diferencias estadísticamente significativas según el sexo del familiar con TEA

| Ítem  | Chicos (n = 211) |      |                | Chicas (n = 39) |      |                | Mann-Whitney |        |
|---|------------------|------|----------------|-----------------|------|----------------|--------------|--------|
|   | M                | DT   | Rango promedio | M               | DT   | Rango promedio | U            | p      |
| 2. Mi familiar con TEA está más nervioso de lo habitual | 3,39             | 1,43 | 130,69         | 2,69            | 4,44 | 97,42          | 3019,50      | ,007** |

Nota: n = n.º de elementos que componen la muestra; M = Media; DT = Desviación típica; U = Resultados prueba U de Mann-Whitney; p = Probabilidad asociada a U; Estadísticamente significativas: \*\*p < ,01

También el tipo de TEA manifestó diferencias estadísticamente significativas TEA (tabla 3). Las personas con autismo presentaron crisis con mayor frecuencia y más necesidad de salir a la calle que aquellos con síndrome de Asperger, con un tamaño del efecto pequeño ( $d = ,38$ ) y moderado ( $d > ,50$ ), respectivamente.

**Tabla 3.** Diferencias estadísticamente significativas según el tipo de TEA (autismo/Asperger)

| Ítem  | Autismo (n = 125) |      |                | Asperger (n = 26) |      |                | Mann-Whitney |         |
|---|-------------------|------|----------------|-------------------|------|----------------|--------------|---------|
|   | M                 | DT   | Rango promedio | M                 | DT   | Rango promedio | U            | p       |
| 3. Mi familiar con TEA sufre crisis con mayor frecuencia      | 2,84              | 1,47 | 114,72         | 2,31              | 1,33 | 93,33          | 7285,00      | ,010**  |
| 9. Mi familiar con TEA tiene la necesidad de salir a la calle | 3,23              | 1,47 | 117,69         | 2,53              | 1,35 | 89,01          | 3913,50      | ,001*** |

Nota: n = n.º de elementos que componen la muestra; M = Media; DT = Desviación típica; U = Resultados prueba U de Mann-Whitney; p = Probabilidad asociada a U; Estadísticamente significativas: \*\*p < ,01; \*\*\*p < ,001

## 4. Discusión

Esta investigación surgía por la necesidad de indagar en la situación emocional de los infantes y jóvenes españoles con TEA durante el confinamiento en el hogar a causa de la pandemia de la covid-19. Como ha podido apreciarse en los resultados, las familias manifestaron que sus hijos y/o familiares con TEA presentaron cambios en el estado de ánimo y un mayor nerviosismo. Para ellos se hizo complicado el cambio de rutinas y, a menudo, mostraron la necesidad de salir a la calle. Estos resultados coinciden con los expuestos por Amorim *et al.* (2020), Cayllahua y Checca (2021), Corbett *et al.* (2020), De la Cruz (2020) y Panjwani *et al.* (2020) en los que los infantes y jóvenes con TEA exteriorizan mayores niveles de ansiedad, estrés e hiperactividad. Por fortuna, a diferencia de los resultados encontrados en Panjwani *et al.* (2020), en los que las personas con TEA de Estados Unidos presentan trastornos en el sueño, la mayoría de familias españolas no estuvieron muy de acuerdo en esto. De igual modo, los infantes y jóvenes con TEA no presentaron dificultades con la alimentación, la comunicación en el seno familiar ni se apreció un incremento en la frecuencia de las crisis.

En cuanto al segundo objetivo de esta investigación, vinculado a determinar si existían diferencias significativas según el sexo o el tipo de TEA, las familias con hijos varones indicaron que estos estuvieron más nerviosos de lo habitual, en comparación con aquellas con hijas. Asimismo, las personas con autismo presentaron crisis con mayor frecuencia y más deseo de salir a la calle que aquellos con síndrome de Asperger. De tal suerte que, para satisfacer la necesidad de salir a la calle, el Ministerio de Sanidad de España permitió los paseos terapéuticos como medida a esta situación, tal y como se detalló en la introducción. Estos resultados casan con la sintomatología del diagnóstico en autismo. Las personas con este trastorno presentan más rigidez en su conducta, presencia de patrones restrictivos y actividades restringidas, a la vez que más dificultad en la comunicación y el lenguaje, en comparación con aquellos con síndrome de Asperger.

## 5. Conclusiones

Desde que se estableció el Estado de Alarma derivado de la pandemia causada por la covid-19, el confinamiento y cuarentena estuvieron presentes en la mayoría de países, acarreando graves consecuencias a nivel sanitario, social, económico y educativo. Durante el primer semestre de 2020, el confinamiento domiciliario fue una realidad en la mayoría de países, contando en ese momento con más 10.000.000 de casos de coronavirus a nivel mundial. La cuarenta distorsionó la rutina de las personas con diversos trastornos del neurodesarrollo, pasando de un día a otro a convivir con nuevos hábitos y normativas con las que anteriormente no estaban familiarizados, así como la privación de apoyo en cuanto a atención temprana, educación y atención médica personalizada. Los meses de pandemia fueron especialmente duros para la población en general, pero más aún si cabe para las personas con diferentes trastornos. Los infantes y jóvenes con TEA, a menudo manifiestan dificultades moderadas/graves en el ámbito de la interacción social y en la comprensión de situaciones abstractas, difíciles de anteponer y que se escapan de la normalidad, como fue en este caso, la pandemia originada por la covid-19. Motivo por el cual, en los hogares españoles con familiares con TEA, los meses de confinamiento fueron más acusados (Hernández *et al.*, 2021), fruto del cambio de ánimo en sus hijos, el incremento del nerviosismo y la dificultad para explicar la situación de incertidumbre que se estaba viviendo, dejando a un lado las rutinas y terapias (Amorim *et al.*, 2020).

## 6. Referencias bibliográficas

- Abad, A. (2020). COVID-19: O factor psicológico. *Integración Académica en Psicología*, 8(23), 4-10. <http://integracionacademica.org/36-volumen-8-numero-23-mayo-agosto-2020/271-covid-19-o-fatorpsicologico>
- Alard, J. (2018). Percepción y consumo de podcast de marcas entre estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid. En: J. L. Zurita, J. Serrano y M. Gil (coords.). *Comunicación periodística ante los nuevos retos* (pp. 1-16). Gedisa.
- American Psychiatry Association (2014). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)* (5.ª ed.). APA.

- American Psychiatry Association (2022). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V-TR)* (5.ª ed.). APA.
- Amorim, R., Catarino, S., Miragaia, P., Ferreras, C., Viana, V. y Guardiano, M. (2020). Impacto de la COVID-19 en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 71(8). <https://doi.org/10.33588/rn.7108.2020381>
- Berasategi, N., Ozamiz, N., Dosil, M. y Eiguren, A. (2020). Design and Validation of a Scale for Measuring Well-Being of Children in Lockdown (WCL). *Frontiers in Psychology*, 18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02225>
- Cayllahua, T. y Checca, V. S. (2021). Ansiedad y comportamientos restringidos y repetitivos en niños y adolescentes con TEA en tiempo de pandemia por COVID-19 [trabajo fin de Grado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú]. [http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12773/13558/PSchhuvs\\_camatc.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12773/13558/PSchhuvs_camatc.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.ª ed.). Routledge.
- Corbett, B. A., Muscatello, R. A., Klemencic, M. E. y Schwartzman, J. M. (2021). The impact of COVID-19 on stress, anxiety, and coping in youth with and without autism and their parents. *Autism Research*, 14(7), 1496-1511. <https://doi.org/10.1002/aur.2521>
- Da Silva, J. M. (2020). The new corona virus and the risk to children's health. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 28. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.0000.3320>
- De la Cruz, C. (2020). Impacto emocional del COVID-19 en niños con autismo y discapacidad [trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid, España]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/54957/TFG-M2627.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hamzelou, J., (2020). World in lockdown. *New Scientist*, 245(3275), 7. [https://doi.org/10.1016/S0262-4079\(20\)30611-4](https://doi.org/10.1016/S0262-4079(20)30611-4)
- Hernández, C., Gutiérrez, C., Verde, M., Plaza, M. y Vidriales, R. (2021). *El impacto de la vuelta a las aulas en el bienestar emocional del alumnado con trastorno del espectro de autismo durante la Covid-19*. Autismo España.
- Organización Mundial de la Salud (2020). Consideraciones para las medidas de salud pública relativas a las escuelas en el contexto de la COVID-19: anexo del documento consideraciones relativas a los ajustes de las medidas de salud pública y sociales en el contexto de la COVID-19, 10 de mayo de 2020. *Organización Mundial de la Salud*, 1-6. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332107>

- Panjwani, A. A., Bailey, R. L. y Kelleher, B. L. (2021). COVID-19 and Behaviors in Children with Autism Spectrum Disorder: Disparities by Income and Food Security Status. *Research in Developmental Disabilities, 115*, 104002. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104002>
- Pavone, P., Giallongo, A., La Rocca, G., Ceccarelli, M. y Nunnari, G. (2020). Recent COVID-19 outbreak: effect in childhood. *Infectious Diseases & Tropical Medicine, 6*(594), 1-4. [https://doi.org/10.32113/idtm\\_20203\\_594](https://doi.org/10.32113/idtm_20203_594)
- Rusca, F., Cortez, C., Tirado, B. C y Strobbe, M. (2020). Una aproximación a la salud mental de los niños, adolescentes y cuidadores en el contexto de la COVID-19 en el Perú. *Acta Médica Peruana, 37*(4), 556-558. <https://dx.doi.org/10.35663/amp.2020.374.1851>
- Saavedra, C. H. (2020). Consenso colombiano de atención, diagnóstico y manejo de la infección por SARS-COV-2/COVID-19 en establecimientos de atención de la salud. Recomendaciones basadas en consenso de expertos e informadas en la evidencia. *Infectio, 24*(3). <https://www.iets.org.co/Archivos/853-2765-1-PB.pdf>
- Sánchez, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *Medisan, 25*(1), 123. <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v25n1/1029-3019-san-25-01-123.pdf>
- Sandín, B., Valiente, R. M., García, J. y Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 25*(1), 1-22. <https://doi.org/10.5944/rppc.27569>
- Vidriales, R., Gutierrez, C., Verde, M., Plaza, M. y Hernández., C. (2020). *La educación del alumnado con trastorno del espectro del autismo durante la pandemia provocada por la Covid-19*. Autismo España.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. y Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus disease (COVID19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

# La soledad no deseada y las transiciones vitales de las y los jóvenes en Barcelona

SANDRA ESCAPA, MARGA MARÍ-KLOSE, ALBERT JULIÀ Y PEDRO GALLO  
Departamento de Sociología, Universitat de Barcelona, sandraescapa@ub.edu

## 1. Introducción

En poco tiempo, la soledad ha logrado una considerable atención en distintos medios acentuada por el reciente contexto de pandemia. En Estados Unidos se refieren a ella como una «epidemia nacional», y países como Japón y el Reino Unido disponen de un Ministerio específico en la materia. Definida *grosso modo* como la brecha que existe entre las relaciones sociales que efectivamente se tienen y las que se desearía tener (Peplau y Perlman, 1982), la soledad se asocia negativamente al bienestar y la salud (Hawkley y Cacioppo, 2010) e impacta negativamente en la economía cuando reduce la salud de las personas empleadas (Jeffrey *et al.*, 2017).

Tradicionalmente, la atención pública ha asociado la soledad a temas relacionados con el envejecimiento de la población, el aumento de personas que viven solas, los problemas de salud crónicos, o bien ciertas transiciones vitales que tienen una repercusión en los vínculos personales como el divorcio, la viudedad, o la jubilación. Etapas de la vida como la infancia y la juventud han sido menos exploradas con relación a la soledad. Sin embargo, la evidencia, cuando ha existido, no justifica esa desatención. Los resultados de encuestas con muestras poblacionales que recogen información sobre la frecuencia con la que las personas experimentan sentimientos de soledad describen una distribución en forma de U, es decir, con una prevalencia más alta en los

dos extremos del ciclo de vida: los más jóvenes y las personas mayores (Lim, 2018; CIGNA, 2018).

Nuestro objetivo es analizar los factores asociados a la soledad no deseada entre la población joven de Barcelona. A tal fin identificaremos distintos factores asociados con los procesos de transición a la vida adulta (factores relacionales, sociodemográficos y de carácter socioeconómico) con el propósito de desentrañar cuáles tienen mayor relevancia en la probabilidad de sentirse solo/a entre la población joven.

## 2. Marco teórico

Desde los planteamientos más clásicos del pensamiento social, la soledad se considera un estado inherente a la modernidad, vinculada a los procesos de desarrollo urbano, y a cambios demográficos y sociales como el crecimiento del divorcio, la reducción de la convivencia entre generaciones, el aumento de los hogares unipersonales y los procesos de individualización (Elias, 1982; Sennett, 1977). La modernidad conduce no solo a la disolución de los vínculos sociales, sino también a la proliferación de espacios privados donde los seres humanos experimentan la soledad.

La producción sociológica que ahonda en las ventajas de la sociabilidad tanto a nivel individual como estructural se enmarca en las teorías del capital social. Algunos estudios muestran los efectos beneficiosos que se obtienen de la disponibilidad de capital social tanto a nivel individual como agregado, por ejemplo, en barrios, comunidades, u organizaciones. De acuerdo con Putnam (2000), los valores individualistas de autorrealización se imponen sobre los de integración social. La erosión del civismo y del capital social, advierte el autor, revierten negativamente no solo en la calidad de vida de las personas, sino también en la calidad de las democracias basadas en la solidaridad (crucial para la redistribución) y la confianza social e institucional.

Ante esta evidencia, es importante entender qué factores pueden desencadenar que las personas sufran situaciones de soledad no deseada, en especial cuando esta se alarga en el tiempo, para desarrollar intervenciones que contribuyan a prevenir o mitigar sus efectos. La edad puede ser uno de estos factores, aunque la



forma de experimentar esos sentimientos de soledad es distinta en los diferentes grupos de edad. Uno de los pocos estudios que examina la soledad en varias etapas de la vida concluye que la soledad de las personas entre los 13 y 20 años es fenomenológicamente distinta a la que se experimenta en la vida adulta o durante la vejez (Rokach y Brock, 1997). Brennan (1982) es uno de los primeros autores en determinar que «la adolescencia parece la primera etapa de la vida cuando la soledad emerge como un fenómeno intenso y reconocible» (p. 269). La adolescencia es la etapa más asociada a soledad y alienación, ya que sentirse incluido, aceptado y querido son aspectos de importancia crucial en la formación de la identidad.

Algunos estudios observan que la asociación entre el sentimiento de soledad y la edad permiten entender la soledad desde la perspectiva de ciclo de vida, según la cual cada periodo de la vida está caracterizado por una serie de conductas normativas u objetivos, como finalizar la educación o emanciparse del hogar familiar. En ese caso, el riesgo de sentirse solo/a depende de lograr ciertas metas normativas, es decir, cumplir con las expectativas propias y sociales. Por ejemplo, Luhmann y Hawkey (2016) observaron que no tener un trabajo a tiempo completo está asociado con la soledad entre los adultos de entre 30 y 65 años, puesto que supone no responder a las expectativas sociales. Por consiguiente, la influencia de factores asociados a la soledad puede variar en función de la etapa vital que estemos analizando.

En esta investigación nos centramos en el estudio de la soledad de los jóvenes enmarcada en la teoría del ciclo de vida, que considera que la transición de la escolarización formal obligatoria a la educación superior y/o al mercado de trabajo conforma una etapa particularmente de riesgo en función de acontecimientos e influencias del contexto (Dietrich *et al.*, 2012). Se trata de un periodo de desarrollo especialmente crítico por la convergencia crucial de distintas dimensiones que vertebran la vida presente y futura de las personas: educativa, ocupacional, social, familiar, íntima, etc. Las expectativas incumplidas con relación a determinados episodios de transición a la vida adulta pueden ser susceptibles de generar malestares y sentimientos negativos como el de la soledad no deseada entre los jóvenes (Marí-Klose y Escapa, 2021). En este sentido, esperamos que las formas de

convivencia, la independencia económica y la situación laboral de los jóvenes tengan efectos significativos en el sentimiento de soledad. En concreto, esperamos que los jóvenes que no viven solos, los que tienen pareja, los que trabajan y los que tienen más ingresos tengan menor probabilidad de sentirse solos.

### 3. Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, se ha utilizado la base de datos de la *Encuesta a la Juventud 2020* de Barcelona. Se trata de una encuesta representativa de personas de 15 a 34 años de la ciudad de Barcelona. La muestra está compuesta por 1407 individuos que fueron seleccionados a través de un método de muestreo aleatorio estratificado. Los datos se recolectaron en el periodo mayo-junio de 2020 (posconfinamiento).

La metodología aplicada en esta investigación es la del análisis de regresión logística jerárquica. El objetivo es analizar el efecto de cada una de las variables en el aumento o disminución de la probabilidad de que los y las jóvenes se sientan solos, así como determinar qué dimensión es la que más explica o condiciona el sentirse o no solo. Las dimensiones que analizamos son: *a)* relacional y convivencia; *b)* características sociodemográficas; *c)* características laborales y económicas.

#### 3.1. ¿Cómo definimos y medimos la soledad no deseada?

En el presente estudio nos centramos en los sentimientos negativos asociados al hecho de sentirse solo. Se ha de diferenciar entre *sentirse solo* (soledad) y *estar solo* (aislamiento social). Una de las definiciones más extensamente usadas define la *soledad* como un sentimiento subjetivo negativo y el *estar solo* como una condición objetiva (Weiss, 1973). El significado de *estar solo* implicaría el aislamiento social, la falta de compañía, la carencia de redes sociales, que no siempre se vive como una experiencia desagradable, sino que también puede darse desde la búsqueda personal como algo enriquecedor. La *soledad* se define más como un malestar que surge cuando los individuos perciben que la calidad o cantidad de los vínculos con otras personas es insuficiente (Peplau y Perlman, 1982).

Existen al menos dos formas de recoger información de encuesta sobre los sentimientos de soledad: una a través de una pregunta directa sobre la frecuencia de sentirse solo y otra mediante preguntas indirectas sobre aspectos relacionados con la soledad, a través de una escala. Una de las escalas más utilizadas y validadas es la escala UCLA, que contiene ítems que miden aislamiento autopercibido, además de la vinculación social y emocional, y que es la que utilizamos como variable dependiente de este estudio. La escala reducida de UCLA está compuesta por tres ítems: «¿Con qué frecuencia sientes que te falta compañía?», «¿Con qué frecuencia te sientes excluido/a?» y «¿Con qué frecuencia te sientes aislado/a de los demás?». A partir de esta escala hemos construido un indicador dicotómico (soledad/no soledad) que es el resultado de sumar los tres ítems, siguiendo el criterio que establecen investigaciones previas que utilizan la misma escala (Valtorta *et al.*, 2016).

### 3.2. Variables independientes

Como se ha comentado previamente, el objetivo del estudio es analizar el efecto de cada una de las tres dimensiones en la probabilidad de que los jóvenes se sientan solos. En la primera dimensión (relacional y de convivencia) se incluyen dos variables: «Formas de convivencia» de los jóvenes con seis categorías y «Situación afectivo/sexual» sobre las relaciones de pareja. En la dimensión de las características sociodemográficas se incluye: grupo de edad, sexo, nacionalidad, y estrato del barrio de Barcelona donde reside («Estrato 1» se compone de barrios con la renta media más baja de Barcelona, «Estrato 2» de nivel medio; y «Estrato 3» de rentas más altas). La dimensión que incorpora aspectos relacionados con las características económico-laborales se compone de dos variables: la situación académica-laboral y el nivel de ingresos mensuales personales de las y los jóvenes. La incorporación del conjunto de variables supone una reducción de la muestra inicial del 4,9% (68 casos, no asociados a un perfil concreto). A continuación, presentamos la tabla de descriptivos de la variable dependiente y las variables independientes incluidas en los análisis.

**Tabla 1.** Descriptivos de las variables incluidas en el análisis. Porcentaje de jóvenes que se sienten solos/as (escala UCLA) según sus características

|                                    | N     | %    | Soledad (%) |                                   | N   | %    | Soledad (%) |
|------------------------------------|-------|------|-------------|-----------------------------------|-----|------|-------------|
| Total                              | 1.339 | 100  | 10,8        |                                   |     |      |             |
| Sexo                               |       |      |             | Situación afectivo/sexual *       |     |      |             |
| Hombre                             | 665   | 49,7 | 10,4        | Tiene pareja estable              | 699 | 52,2 | 7,0         |
| Mujer                              | 673   | 50,3 | 11,3        | Tiene pareja no estable           | 193 | 14,4 | 14,0        |
| Edad *                             |       |      |             | No tiene pareja                   | 446 | 33,4 | 15,2        |
| 15-19 años                         | 239   | 17,9 | 14,6        | Situación laboral *               |     |      |             |
| 20-24 años                         | 280   | 20,9 | 13,6        | Solo estudia                      | 299 | 22,3 | 14,4        |
| 25-29 años                         | 399   | 29,8 | 7,8         | Solo trabaja                      | 511 | 38,1 | 6,1         |
| 30-34 años                         | 421   | 31,4 | 10,0        | Estudia y trabaja                 | 249 | 18,6 | 8,8         |
| Nacionalidad                       |       |      |             | Parado/a                          | 183 | 13,6 | 19,7        |
| Española                           | 868   | 64,4 | 10,6        | Otras situaciones                 | 98  | 7,3  | 13,3        |
| Extranjera < 2 años                | 175   | 13,2 | 14,3        | Ingresos mensuales individuales * |     |      |             |
| Extranjera > 2 años                | 295   | 22,5 | 9,5         | No tiene ingresos                 | 386 | 28,8 | 18,4        |
| Estratos                           |       |      |             | Hasta 800 €                       | 234 | 17,5 | 9,4         |
| Estrato 1                          | 462   | 34,5 | 9,3         | 801-1.400 €                       | 281 | 21,0 | 8,5         |
| Estrato 2                          | 497   | 37,1 | 11,5        | 1.401-2.100 €                     | 202 | 15,1 | 6,4         |
| Estrato 3                          | 380   | 28,4 | 11,8        | Más de 2.100 €                    | 160 | 12,0 | 5,6         |
| Forma de convivencia *             |       |      |             | No responde                       | 75  | 5,6  | 8,0         |
| Con padre/madre                    | 497   | 37,1 | 12,1        |                                   |     |      |             |
| Solo/a                             | 128   | 9,6  | 18,8        |                                   |     |      |             |
| Con pareja                         | 274   | 20,5 | 4,7         |                                   |     |      |             |
| Con pareja e hijos/as              | 77    | 5,7  | 6,6         |                                   |     |      |             |
| Con amistades o compañeros/as piso | 246   | 18,4 | 10,2        |                                   |     |      |             |
| Con otras personas                 | 117   | 8,7  | 15,4        |                                   |     |      |             |

Nota: \* = significación Chi-cuadrado de Pearson < 0,05

Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta a la Juventud de Barcelona 2020*

## 4. Resultados

Los datos descriptivos de la encuesta muestran que cerca de un 11 % de las personas jóvenes de Barcelona se sienten solas. Se observan ciertas prevalencias significativas con el sentimiento de soledad en las y los jóvenes de menor edad (adolescentes de 15 a 19 años), en los que viven solos, en los parados, en los que no tienen pareja estable (sin pareja o pareja no estable), y entre los que no disponen de ingresos propios. Para poder consolidar estas asociaciones y contrastar las hipótesis que relacionan el sentimiento de soledad con las trayectorias vitales de los jóvenes, presentamos los siguientes modelos de regresión logística. En cada uno de los modelos se analiza una dimensión asociada a los episodios de transición a la vida adulta para contrastar el poder explicativo con relación al riesgo de sentirse solo/a. Como se puede observar, el modelo que incorpora la dimensión relacional (situación de convivencia y de pareja) es uno de los que tienen mayor poder explicativo. Vivir con alguno de los progenitores (no emancipado) supone un factor protector frente a la soledad. La probabilidad de sentirse solo es casi el doble (1,7 veces) si el/la joven vive solo/a en comparación con vivir con los padres. Sucede lo mismo con vivir con la pareja o con amigos o compañeros, pero el efecto es algo menor (no existe relación significativa con vivir en pareja con hijos). Asimismo, no tener pareja tiene un efecto incluso mayor que el que se observa en las otras formas de convivencia. Por otro lado, para las y los jóvenes, tener pareja estable reduce 1,9 veces la probabilidad de sentirse solo respecto a los que no tienen pareja.

**Tabla 2.** Modelo de regresión logística jerárquica. Efecto de las características de los jóvenes en la probabilidad de sentirse solos/as

|                                    | O.R.   | E.E. | O.R.   | E.E. | O.R.   | E.E. |
|------------------------------------|--------|------|--------|------|--------|------|
| Forma de convivencia (Ref. Solo/a) |        |      |        |      |        |      |
| Con padre/madre                    | 0,58*  | 0,27 | 0,47*  | 0,32 | 0,35** | 0,33 |
| Con pareja                         | 0,34** | 0,40 | 0,34** | 0,40 | 0,36*  | 0,41 |
| Con pareja e hijos/as              | 0,49   | 0,54 | 0,50   | 0,54 | 0,45   | 0,56 |
| Con amistades o compañeros/as piso | 0,51*  | 0,31 | 0,47*  | 0,32 | 0,46*  | 0,33 |
| Con otras personas                 | 0,90   | 0,35 | 0,81   | 0,36 | 0,63   | 0,38 |

|  |         |      |         |      |        |      |
|--|---------|------|---------|------|--------|------|
| Situación afectivo/sexual (Ref. Pareja estable)          |         |      |         |      |        |      |
| Tiene pareja/s pero no estable                           | 1,71    | 0,28 | 1,69    | 0,28 | 1,82   | 0,29 |
| No tiene pareja  | 1,94**  | 0,23 | 1,85*   | 0,24 | 1,87** | 0,24 |
| Sexo (Ref. Hombre)                                       |         |      |         |      |        |      |
| Mujer  |         |      | 1,14    | 0,18 | 1,15   | 0,19 |
| Edad (Ref. 30-34 años)                                   |         |      |         |      |        |      |
| 15-19 años   |         |      | 1,43    | 0,32 | 0,89   | 0,37 |
| 20-24 años   |         |      | 1,32    | 0,27 | 1,13   | 0,29 |
| 25-29 años   |         |      | 0,73    | 0,26 | 0,65   | 0,26 |
| Nacionalidad (Ref. Española)                             |         |      |         |      |        |      |
| Extranjera < 2 años                                      |         |      | 1,61    | 0,26 | 1,38   | 0,27 |
| Extranjera > 2 años                                      |         |      | 0,94    | 0,24 | 0,84   | 0,25 |
| Estratos barrio (Ref. Estrato 3)                         |         |      |         |      |        |      |
| Estrato 1  |         |      | 0,74    | 0,23 | 0,62   | 0,25 |
| Estrato 2  |         |      | 0,97    | 0,22 | 0,96   | 0,23 |
| Situación laboral (Ref. Estudia)                         |         |      |         |      |        |      |
| Trabaja  |         |      |         |      | 0,75   | 0,38 |
| Estudia y trabaja  |         |      |         |      | 1,01   | 0,36 |
| Parado/a   |         |      |         |      | 1,87*  | 0,30 |
| Otras situaciones  |         |      |         |      | 1,38   | 0,41 |
| Ingresos mensuales individuales (Ref. No tiene ingresos) |         |      |         |      |        |      |
| < o = 800 €  |         |      |         |      | 0,46*  | 0,31 |
| 801-1.400 €  |         |      |         |      | 0,50*  | 0,34 |
| 1.401-2.100 €  |         |      |         |      | 0,43*  | 0,43 |
| > 2.100 €  |         |      |         |      | 0,32*  | 0,46 |
| No responde  |         |      |         |      | 0,42   | 0,50 |
| Constante  | 0,28*** |      | 0,35*** |      | 0,46*  |      |
| Nagelkerke R cuadrada                                    | 0,049   |      | 0,066   |      | 0,117  |      |
| N  | 1.339   |      | 1.339   |      | 1.339  |      |

Nota: Ref. = Categoría de referencia. E.E = Error Estándar. O.R. = Odds Ratio. Nivel de significación: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta a la Juventud de Barcelona 2020*

Las variables que miden características sociodemográficas son las que tienen menor poder explicativo y no tienen significación estadística en el modelo. En cambio, las variables que miden la dimensión económico-laboral de las y los jóvenes aporta resultados significativos para explicar el riesgo de sentirse solo, además de ser la dimensión con mayor poder explicativo del modelo. Si bien esperábamos que los jóvenes que trabajan se sentirían menos solos, observamos que los que están en el paro son los que tienen una probabilidad mayor de sentirse solos respecto a los jóvenes que estudian. La variable que parece confirmar de forma más evidente la hipótesis de la asociación del cumplimiento de expectativas sociales con el sentimiento de soledad es la de los ingresos personales que disponen. Los jóvenes con ingresos experimentan una menor probabilidad de sentirse solos frente a los que no tienen ingresos. Especialmente los jóvenes con un nivel de ingresos más alto tienen una probabilidad 2,3 veces menor de sentirse solos que a aquellos que no disponen de ingresos propios, a igualdad de otras condiciones, constatándose un gradiente socioeconómico en el comportamiento de esa variable.

## 5. Conclusiones

Como hemos podido observar, la soledad no se distribuye de forma aleatoria entre las personas jóvenes. Durante la juventud, algunas personas se sienten más expuestas a sentirse solas, y ese sentimiento parece ligado a la frustración y al incumplimiento de episodios vinculados a la transición a la vida adulta. Sentirse integrado socialmente y poder cumplir con las expectativas individuales y sociales son aspectos elementales para garantizar el bienestar y el desarrollo de las personas. Cabe destacar dos elementos que reducen el riesgo de soledad en la juventud, la seguridad emocional y la seguridad económica. Según nuestros resultados, tener una pareja estable y disponer de recursos económicos son dos factores que protegen a las y los jóvenes de sentirse solos. En el caso de la seguridad económica parece no ir necesariamente ligada a la vinculación al mercado de trabajo. Los resultados indican que los jóvenes en situación de paro tienen mayor riesgo de sentirse solos que aquellos que estudian, sin em-

bargo, los resultados no son significativos en el caso que trabajen. Quizá alguno de estos resultados, si no todos ellos, haya que leerlos teniendo en cuenta el contexto de la pandemia que es cuando se realizó el trabajo de campo de la encuesta. Sería interesante analizar si la magnitud del efecto de tener pareja estable sobre la soledad no deseada se debe a la importancia del apoyo emocional específico en el contexto de la pandemia y las restricciones aplicadas o al hecho en sí de que esta sea estable. Del mismo modo, sería conveniente contrastar los resultados relacionados con el empleo en un contexto pospandémico.

La soledad no deseada puede aparecer en cualquier etapa del ciclo de vida y puede incrementarse con algunas experiencias vividas. Los datos aportados en esta investigación demuestran que el sentimiento de soledad en la juventud tiene una naturaleza que puede ser distinta respecto a otras etapas vitales, ya que se basa en las expectativas y la frustración respecto a episodios relacionados con la transición hacia la adultez. Es necesario, por consiguiente, que la lucha contra la soledad se desarrolle en el marco de una perspectiva de ciclo de vida y adapte las políticas específicas en función de los distintos colectivos y de su naturaleza, tanto desde la atención como, sobre todo, desde la prevención. Solo así podremos combatir las distintas soledades.

## 6. Referencias bibliográficas

- Brennan, T. (1982). Loneliness at adolescence. En: L. A. Peplau y D. Pedman (eds.). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 269-290). John Wiley & Sons.
- CIGNA (2018). *Cigna U.S. Loneliness Index. Survey of 20,000 Americans examining Behaviors Driving Loneliness in the United States*. CIGNA. <https://www.cigna.com/static/www-cigna-com/docs/about-us/newsroom/studies-and-reports/combating-loneliness/loneliness-survey-2018-full-report.pdf>
- Dietrich, J., Jokisaari, M. y Nurmi, J. E. (2012). Work-related goal appraisals and stress during the transition from education to work. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 82-92. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.07.004>
- Elias, N. (2010). *La soledad de los moribundos*. Fondo de Cultura Económica.



- Hawkley, L. C. y Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218-227. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8>
- Jeffrey, K., Abdallah, S. y Michaelson, J. (2017). *The cost of loneliness to UK employers*. New Economics Foundation.
- Lim, M. (2018). *Australian Loneliness Report. A survey exploring the loneliness levels of Australians and the impact on their health and Wellbeing*. Australian Psychological Society y Swinburne University. <http://hdl.handle.net/1959.3/446718>
- Luhmann, M. y Hawkley, L. C. (2016). Age differences in loneliness from late adolescence to oldest old age. *Developmental psychology*, 52(6), 943-959. <https://doi.org/10.1037/dev0000117>
- Marí-Klose, M. y Escapa, S. (2021). La soledad de las personas jóvenes. En: A. Julià (coord.). *La juventud de Barcelona el año de la pandemia* (pp. 152-167). Ayuntamiento de Barcelona.
- Peplau, L. A. y Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. En: L. A. Peplau y D. Perlman (eds.). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 1-18). John Wiley & Sons.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Rokach, A. y Brock, H. (1997). Loneliness. A multidimensional experience. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 34(1), 1-9.
- Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Anagrama.
- Valtorta, N. K., Kanaan, M., Gilbody, S. y Hanratty, B. (2016). Loneliness, social isolation and social relationships: what are we measuring? A novel framework for classifying and comparing tools. *BMJ open*, 6(4), e010799. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-010799>
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. MIT Press.



# Comunidad y participación, la opinión de la juventud

LARA MORCILLO SÁNCHEZ

Departamento de Pedagogía, Universitat de Girona, lara.morcillo@udg.edu

## 1. Introducción

Este capítulo es parte de la tesis doctoral Realidades y mitos de la participación juvenil en la comunidad, financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PRE2021-098381), y que forma parte del proyecto *HEBE. El empoderamiento de jóvenes en la comunidad. Análisis de casos a partir de tres comunidades* (HEBE-III) (PID2020-119939RB-I00).

El objetivo de la investigación es conocer en profundidad la opinión y significados que tienen para las personas jóvenes los conceptos de *comunidad* y *participación*. Profundizar en la implicación que estas dos realidades tienen para la juventud supone un punto de partida desde el cual fomentar la participación juvenil, pues se reconocen y validan sus perspectivas y sentimientos. Entendemos que el fenómeno social de la participación implica sentirse parte de la vida colectiva y una preocupación por el bien colectivo. A lo largo de la historia de la humanidad, las personas se han organizado para sobrevivir, creando conexiones y compartiendo la vida en comunidades, lo cual permitía organizarse y hacer frente a las injusticias a través del apoyo mutuo de una forma más o menos efectiva (Spade, 2020). Pero en las sociedades actuales cada vez más atomizadas y aisladas socialmente, nuestras posibilidades de generar cambios disminuyen, por eso recuperar la vida comunitaria a través de la participación constituye un acto radical desde donde dejar de buscar soluciones bio-

gráficas a contradicciones sistémicas (Beck, 2002) y empezar a buscarlas colectivamente.

Las generaciones jóvenes han crecido y están creciendo en un contexto de continuas crisis económicas, sanitarias y sociales que ponen de manifiesto las limitaciones del sistema político e institucional para hacer frente a los retos del futuro. La consecuencia lógica es la pérdida de confianza y el descontento hacia las instituciones (Ballesté *et al.*, 2021) y la política. Pero pese a los discursos de desafección, existen nuevas formas de participar, organizarse y movilizarse, donde los jóvenes son los principales protagonistas y donde se buscan soluciones y respuestas a las reclamaciones vitales y sociales. Precisamente por esto, la crisis de participación política no es más que una transformación de las formas de participación (Benedicto y Morán, 2003). Aun así, a la juventud se le atribuye el peso de una gran responsabilidad social y son vistos como agentes de cambio, no es de extrañar entonces que exista un importante campo de investigación centrado en fomentar todas las formas posibles de participación juvenil. Pero ¿realmente conocemos qué significa para los jóvenes participar? ¿Y qué concepciones tienen sobre la comunidad?

## 2. Comunidad, juventud y participación en crisis

### 2.1. La crisis de la comunidad

Hace ya tiempo que la noción de comunidad ligada al espacio físico se va difuminando, dejando paso a otras formas de agrupación que traspasan estos límites y que tienen que ver con el uso de los medios digitales y virtuales (Bauman, 2006; Lara y Kasparane, 2011). En la revisión teórica de Mcmillan y Chavis (1986) se partía de la doble concepción de la palabra *comunidad*, entendida como unidad territorial o geográfica, pero también como espacio relacional entre los individuos. En consecuencia, no podemos hablar de la existencia de un modelo único de comunidad ni de comunidades ideales, porque comunidad denota significados diferentes en función de las características concretas de las personas que forman parte y de cómo se organizan (Úcar, 2006).

Los múltiples cambios en las relaciones interpersonales, en el mundo laboral, en la organización social y familiar, etc., han acabado por desarticular el concepto de *comunidad* y han provocado una fragmentación y atomización de la sociedad. Para Sassen (2003), el aumento de la diversidad y la complejidad social multiplica las identidades personales y dificulta las pretensiones universalistas y de inclusión de las democracias. Transversalmente, la mundialización e invasión del capitalismo en todas las esferas sociales ha comportado la desarticulación del tejido social y favorecido valores de acumulación como el egoísmo, el consumismo y la competencia, así como actitudes de indiferencia, apatía y desconfianza (Carrillo, 2013). Hace décadas que la tendencia es que las comunidades: *a*) sean menos duraderas en el tiempo, *b*) estén más centradas en una finalidad común específica que en la tradición, y *c*) acepten una pertinencia no necesariamente para toda la vida ni se transmita de generación en generación (Krause, 2001). En consecuencia, los lazos comunitarios se van deteriorando, cada vez más prescindibles y desvinculados, perdiendo identificación colectiva en detrimento de la propia identidad. Si tenemos claro que la vida en comunidad es a la vez necesidad humana y espacio de apoyo mutuo desde donde encarar los retos de la sociedad del futuro, ¿por qué cada vez está se encuentra más fragmentada e individualizada? ¿Cómo viven los jóvenes esta desconexión y qué piensan acerca de ello?

## 2.2. La crisis de la juventud

A lo largo del tiempo, se ha entendido la juventud como un proceso y no como un estado en sí mismo, cumpliendo la función de ciudadanía en reserva y de fuerza de trabajo que no merece la misma consideración que la población adulta de pleno derecho (Claret, 2013; Comas, 2011). Claret (2013) afirma que esta organización social adultocéntrica, patriarcal, jerárquica y autoritaria actúa como legitimadora de la desigualdad. Duarte (2012) sugiere que está fundamentada en leyes, políticas públicas y normas sociales que permiten a los grupos dominantes controlar a la población joven, especialmente aquella que muestra rechazo, cuestionamiento o alternativas a dichas imposiciones. Ejemplos de este control social son las exigencias de ciertos hábitos y com-

portamientos, como las medidas sanitarias a lo largo de la pandemia o las políticas públicas asistencialistas que no promueven la transición a la vida adulta ni refuerzan la condición juvenil.

A raíz de la incursión de las nuevas tecnologías, las sucesivas crisis económicas y sociales y el periodo de pandemia mundial se acostumbra a categorizar a la juventud desde la homogeneidad. Primero como generación individualista, desafecta y menos comprometida (Ballesté *et al.*, 2021), cuando no clasificándolos de pasivos, desinteresados, apáticos, hipersensibles, dependientes y absorbidos por las tecnologías (Espluga, 2021). No obstante, ambos autores señalan que este discurso hegemónico es profundamente erróneo, en tanto que la juventud es extremadamente heterogénea y que, en todo caso, los rasgos que comparten son la precariedad, la incertidumbre ante el futuro y unas condiciones sociales que generan desigualdades económicas y cultural simbólicas, donde la desafección se explica más bien por factores y recursos cognitivos, sociales, relacionales y económicos. Según Spannring *et al.* (2008), la complejidad, inseguridad y riesgo de marginalización asociado a las transiciones de las personas jóvenes y estrechamente vinculado a las crisis conduce a una prolongada preocupación por su desarrollo personal y profesional más que por los asuntos públicos. Estos discursos ponen de manifiesto el complejo y desmotivador futuro que se presenta para la juventud, que ha de hacer frente a un sistema que los excluye y los culpabiliza. De acuerdo con Reguillo (2013), se ha producido un ajuste estructural que ha supuesto la disminución y reducción del Estado y las políticas sociales, a su vez, la revolución tecnológica ha facilitado una globalización que lleva el consumismo y la individualidad por bandera, donde se amplía la oferta mientras se disminuye el acceso. Existe, pues, un desmantelamiento del futuro.

En definitiva, se acostumbra a mirar a la juventud desde un prisma problemático mientras se olvida cuáles son sus condiciones materiales y cómo les afecta en su cotidianidad. Nos encontramos frente a sociedades que quieren que su juventud participe, sobre todo institucional y políticamente, a la vez que sanciona y cuestiona aquellas reivindicaciones que no encajan en los patrones de participación tradicional y adulta.

### 2.3. La crisis de la participación

Cuando hablamos de participación se acostumbra a entender únicamente por su forma tradicional que es la participación política. Pero la realidad es que las personas jóvenes eligen otras formas de participación sociales y asociativas que les parecen más significativas (Sloam, 2013), precisamente porque se sienten excluidas e invalidadas en las formas tradicionales y porque tampoco confían en ellas. No es casualidad entonces que la participación juvenil derive hacia contextos más informales, espontáneos y esporádicos, donde los vínculos son el verdadero motor de la acción social. En estos, se desarrollan prácticas y objetivos más inmediatos, concretos y alcanzables, donde existe una relación directa con la causa (Francés, 2008; Ballesté *et al.*, 2021). Según García-Albacete y Lorente (2019), asistimos a un aumento de la abstención del voto, un descenso de la militancia en partidos políticos y organizaciones ciudadanas tradicionales, un alejamiento generalizado de las actividades convencionales en el espacio participativo y una acentuada desconfianza en el funcionamiento práctico de las instituciones políticas democráticas. Pero participar se refiere también a ser miembro de una organización, implicarse en actividades u organizaciones culturales, firmar peticiones, manifestarse, ponerse en contacto con políticos/as, etc. (Kitanova, 2020) y, en este sentido, la participación ha ido en aumento.

Diversas investigaciones (Spannring *et al.* 2008; Cuconato, 2020; Ballesté *et al.*, 2021) afirman que existen multitud de factores sociodemográficos que son predictores de la participación como: la edad, la clase social y el nivel educativo, indicando que la participación se da en los perfiles con más recursos, pero que acostumbra a desmovilizar a los jóvenes más desfavorecidos.

La participación no solo tiene que ver con la salud democrática o la influencia del Estado, sino también con las condiciones materiales y de vida de quien la ejerce. Comprender y superar estas desigualdades a partir de una política pública que facilite la transición a la vida adulta, que garantice los derechos propios de la condición juvenil y que promueva el compromiso social y de participación de la juventud es la única forma de promover el cambio hacia una sociedad más equitativa y cohesionada (Comas, 2011).

### 3. Metodología

Para dar respuesta al objetivo planteado e identificar las percepciones que las personas jóvenes tienen sobre los conceptos de *comunidad* y *participación*, se plantea un estudio cualitativo en dos municipios de Cataluña. En lo social, los fenómenos se encuentran en constante evolución, en este caso y teniendo en cuenta el interés por conocer cómo se producen los significados y cómo estos son utilizados por los propios jóvenes, en un contexto social y cultural concreto, se utilizará un paradigma constructivista. Por un lado, porque la realidad no es ajena ni al momento histórico ni a los valores de la investigadora y, por otro, porque no se intenta controlar ni predecir dicha realidad, simplemente comprenderla (Guba y Lincoln, 2002). Para interpretar la subjetividad que construyen los propios individuos en la investigación, se empleará la teoría fundamentada.

En concreto, la investigación aplica tres métodos de recogida de información: *a)* entrevista, *b)* relatos de vida y *c)* grupos de discusión. Tal y como explican Verd y Lozares (2016), la información obtenida en la entrevista y los relatos de vida está influenciada por las propias características de la persona, ofreciendo una versión de la realidad según sus construcciones e interpretaciones personales de los hechos. Por otro lado, los grupos de discusión permiten la interacción entre los miembros del propio grupo y la construcción conjunta de significado, generando, así, un efecto de sinergia que permite responder y construir en función de las reacciones del otro (Stewart *et al.*, 2007).

La selección de las personas participantes ha sido intencional y mayormente liderada a través de los y las referentes de proyectos e instituciones en ambos municipios, los cuales tienen el conocimiento y la confianza suficiente de los jóvenes del territorio para implicarles en el proceso. Se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- Edad (entre 16 y 29 años)
- Paridad de género
- Vinculados al territorio
- Asociados a entidades/organizaciones o no
- Inclusión de perfiles con discapacidad o minorías étnicas



Una vez seleccionados los posibles participantes, se les ha hecho llegar un Consentimiento Informado validado por el Comité de Ética de la Universidad de Girona con código CEBRU00010-22, donde se expone el objeto de estudio, los objetivos de la investigación, el método y el procedimiento. En el caso de que acepten formar parte del estudio se acuerda la fecha de encuentro entre los y las jóvenes y el equipo investigador. En la tabla 1 se muestra el total de instrumentos y jóvenes participantes según el territorio.

**Tabla 1.** Instrumentos totales por perfiles de jóvenes

| Territorio             | Entrevistas                       | Relatos de vida                       | Grupos de discusión                           |
|------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|---|
| Barrio oeste de Girona | 2 Entrevistas a jóvenes asociados | 3 Relatos de vida a jóvenes asociados | 1 Grupo de discusión con jóvenes no asociados |
|                        |                                   |                                       | 1 Grupo de discusión con jóvenes no asociados |
| Municipio de Celrà     | 2 Entrevistas a jóvenes asociados | 3 Relatos de vida a jóvenes asociados | 1 Grupo de discusión con jóvenes no asociados |
|                        |                                   |                                       | 1 Grupo de discusión con jóvenes no asociados |
| Total Instrumentos     | 4                                 | 6                                     | 4   |
| Total jóvenes          | 4                                 | 6                                     | 30  |

Después de realizar el trabajo de campo y las transcripciones pertinentes, se inicia el proceso de análisis con el programa Atlas-ti y con codificación y revisión bajo acuerdo de interjueces de todo el material transcrito. La investigación se encuentra en proceso de análisis y redacción de resultados, pero tras el proceso seguido a lo largo de estos meses, ya se pueden apuntar algunas conclusiones que exponemos en el siguiente apartado.

## 4. Resultados

### 4.1. El concepto de *comunidad*

Los resultados cualitativos recogidos apuntan a que las personas jóvenes, en general, tienen una visión de la comunidad como

espacio de apoyo mutuo, pero en sentido utópico y figurado más que real y sentido. Pese a que entienden que las características de la comunidad son unidad y pertinencia, no se consideran parte de comunidades más allá de los vínculos familiares y/o de amistades. Para muchos, la comunidad es un lugar de confianza des del cual se pueden realizar mejoras, pero no creen que tenga un objetivo común. Resulta curioso constatar que para ellos solo forma parte de la comunidad quien habita en el territorio, lo cual no incluye a los entes públicos como un centro cívico o el ayuntamiento dentro de esta.

Consideran que ha habido una desarticulación y cambio del tejido social en los últimos años en los que el vínculo social ha ido perdiendo valor y reconocen la existencia de una comunidad más cohesionada en el pasado. Aunque apuntan motivos diversos, que van desde las nuevas tecnologías hasta la reciente pandemia, pasando por el urbanismo o el capitalismo, no vislumbran un futuro de recuperación, precisamente por las causas que lo motivan. Creen que la vida en la comunidad era más tranquila y segura en el pasado que ahora y lo plantean como algo añorado. De hecho, bosquejan como propuesta la recuperación del espacio público, como símbolo y sentimiento vinculado al concepto de *comunidad*, porque la calle es el lugar compartido donde tiene lugar la comunidad como red de apoyo mutuo.

## 4.2. La visión de la juventud

Se constata la sensación de ciudadanía en reserva y personas en construcción, lo cual les exime de responsabilidad ante el presente, pero les desempodera y relega a un lugar de dependencia respecto de los adultos. Se ven a sí mismos como poco capaces de influir en el entorno, la juventud, en general, tiene una imagen negativa de la propia juventud y, en particular, tienen una baja autoestima y autopercepción. Consideran que son un colectivo criminalizado y lo justifican en parte porque sí que creen que hay personas jóvenes que generan inseguridad y malestar. Argumentan que existen muchas formas de ser joven y están hartos de que se les homogeneice bajo unas mismas características.

Pese a que quieren reivindicar esta heterogeneidad de la juventud ellos mismos perpetúan esta división homogeneizadora, basándose en sesgos socioeconómicos principalmente. A pesar

del miedo constante al juicio externo, reconocen ser los primeros en prejuzgar, aunque están dispuestos a la comprensión e integración. Sobre todo, los jóvenes asociados/as reconocen la falta de inclusión social y verbalizan la posibilidad de hacerlo, mientras que los jóvenes no asociados reclaman este espacio a la vez que no lo ofrecen. En este caso, porque se considera que los del primer grupo tienen el estatus y el poder en la comunidad, mientras que los segundos son personas con menor vinculación en el territorio.

### 4.3. Desconfianza institucional

Respecto a la valoración que realizan de la relación de la juventud con el resto de la comunidad, esta acostumbra a ser desde el conflicto y problema o inexistente. No se sienten ni escuchados ni incluidos por parte del resto de la comunidad y entienden que viven en un sistema adultocéntrico. La relación con la Administración o las instituciones es siempre negativa, distante, limitadora y desconfiada para todas las tipologías de jóvenes.

Para las personas jóvenes asociadas, la Administración es poco clara, lenta y dificulta el proceso más que lo facilita. Se sienten utilizados y cuestionados por esta institución y les resulta anacrónica y poco útil, ya que no creen que lo que hacen tenga verdadero valor. Pese a las malas experiencias de la mayoría con este ente burocrático, hay consenso en la valoración positiva que hacen de los referentes involucrados en el territorio por su compromiso y dedicación cercana y prolongada en el tiempo.

### 4.4. Perfiles de participación

Las formas de participar son más flexibles y dinámicas, no institucionales ni vinculadas a ideologías políticas muchas veces. No obstante, les cuesta reconocer esta participación como válida y valiosa, ya que no la reconocen en el circuito formal. Se constata que la participación está claramente condicionada por la clase social, en concreto, se identifica un perfil socioeconómico alto con una trayectoria participativa empoderadora, comunitaria y autogestionada. En cambio, el perfil socioeconómico más bajo se identifica con procesos migratorios, pertenencia a minorías y dificultades sociales, en las que se da una trayectoria participati-

va más bien asistencialista. Cabe destacar que todos consideran que cualquier tipo de participación ha repercutido positivamente en sus vidas.

## 5. Conclusiones

Tal y como apuntaban Mcmillan y Chavis (1986), los jóvenes también tienen en su imaginario esta doble concepción de la comunidad; como espacio geográfico y de relación. Con todo, el concepto ha perdido potencial, en tanto que ya no comulga con valores como la duración, pertinencia vital y tradición, como ya recogía hace dos décadas Krause (2001). De hecho, cada vez menos se identifican colectivamente con este espacio en favor de la identidad individual, como valor de mayor peso en las trayectorias vitales. Pero, por más que las características que definían tradicionalmente la comunidad hayan cambiado, no necesariamente debe interpretarse que el potencial se haya perdido. Hay que destacar que para la juventud la comunidad sí aporta apoyo y seguridad, pero ahora es más flexible, voluble y volátil. En este sentido, hace falta concebir espacios que se adapten a las características de participación actuales de las nuevas generaciones para que las comunidades puedan convertirse en transformadoras.

Es necesario tomar conciencia de todas las variables que afectan las vidas de las personas jóvenes, para promover un desarrollo hacia la vida adulta que también valide la juventud, es decir, que esta no sea concebida como un proceso, sino como un estado en sí. Devolver a la juventud el futuro y la motivación por este, pasa por garantizar unas condiciones materiales de vida dignas, por ejemplo, con relación al trabajo o la vivienda, pero también por devolver la confianza a las instituciones y la creencia de que estas realmente funcionan, están al servicio de la ciudadanía y gozan de salud democrática.

Por último, queda claro que el hecho participativo es empoderador para quien lo practica y que beneficia a las comunidades que lo reciben, y precisamente por esto es importante que todos los individuos tengan las mismas oportunidades y posibilidades de acceso. Garantizarlas tiene que ver con, por un lado, con relación al tipo de participación, superar visiones asistencialistas es-

pecialmente entre los jóvenes de perfiles socioeconómicos más bajos y encontrar espacios de integración que sean realmente empoderadores para todos aquellos que se involucren. Por otro lado, queda mucho trabajo por hacer para legitimar y validar las nuevas formas de participación, superando los espacios y momentos de la política institucional y las visiones tradicionales de organizarse. La juventud se ha adaptado a los cambios sociales de los últimos tiempos, es el momento de que la sociedad también se adapte a estos nuevos cambios sociales.

## 6. Referencias bibliográficas

- Ballesté Isern, E., Santos Andreu, A. y Soler-i-Martí, R. (2021). *Guanyar els carrers: reflexions d'un diàleg entre l'activisme i l'acadèmia sobre les noves onades de protesta juvenil*. [Barcelona]: Generalitat de Catalunya, Departament de Treball, Afers Socials i Famílies.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI.
- Benedicto, J. y Morán, M. L. (eds.). (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Instituto de la Juventud.
- Carrillo, A. T. (2013). El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Editores: Cinde El Búho. *Carrera*, 15, 54-32.
- Claret, A. (2013). *Tot el poder als joves! Apoderament juvenil i democràcia avançada en temps de crisi*. Els Llums.
- Comas, D. (2011). ¿Por qué son necesarias las políticas de juventud? *Revista de Estudios de Juventud*, 94, 11-27.
- Cuconato, M. (2020). Youth participation in Europe. En: Úcar, X., Soler-Masó, P. y Planas-Illad, A. (eds.). *Working with Young People: A Social Pedagogy Perspective from Europe and Latin America* (pp. 96-111). Oxford University Press.
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Ultima década*, 20(36), 99-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Espluga, E. (2021). *No seas tú mismo*. Paidós.
- Francés, J. F. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 2, 35-51.

- García-Albacete, G. y J. Lorente. 2019. The post-austerity youth. Political attitudes and behavior. *Revista Internacional de Sociología*, 77(4), e141. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.4.19.004>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En: C. Derman y J. Haro. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio Sonora.
- Kitanova, M. (2020). Youth political participation in the EU: evidence from a cross-national analysis. *Journal of Youth Studies*, 23(7), 819-836, <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1636951>
- Krause, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad-cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta. *Revista de Psicología*, 10(2), 49.
- Lara, M. D. R. M. y Kasparane, A. G. (2011). Sentido de comunidad virtual: Un estudio teórico empírico. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 8-18.
- McMillan, D. W. y Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of community psychology*, 14(1), 6-23.
- Reguillo, R. (2013). Jóvenes en la encrucijada contemporánea: en busca de un relato de futuro. *Debate feminista*, 48, 137-151.
- Sassen, S. (2003). *Contra geografías de la globalización. Género y ciudadanía en circuitos transfronterizos*. Traficantes de Sueños.
- Sloam, J. (2013). «Voice and equality»: Young people's politics in the European Union. *West European Politics*, 36(4), 836-858.
- Spade, D. (2022). *Apoyo mutuo, construir la solidaridad en tiempos de crisis*. Tigre de papel.
- Spannring, R., Ogris, G. y Gaiser, W. (eds.) (2008). *Youth and Political Participation in Europe. Results of the Comparative Study of EUYOUNGPART*. Barbara Budrich.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. y Rook, D. W. (2007). *Applied social research methods series*, vol. 20. Focus groups: Theory and practice (2.ª ed.). Sage.
- Úcar, X. y Llena, A. (coords.) (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (1.ª ed.). Acción Comunitaria.
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: fases, métodos y técnicas*. Síntesis.

# Cómo los estereotipos de género se relacionan con la dimensión cognitiva del compromiso cívico en los y las adolescentes: respuestas desde el *Barómetro de Opinión* de UNICEF España

SARA LUNA, VANESA SALADO, CONCEPCIÓN MORENO-MALDONADO Y FRANCISCO RIVERA  
Universidad de Sevilla, sluna@us.es

## 1. Introducción

Los *estereotipos de género* pueden ser definidos como aquellas creencias acerca de qué actividades, ocupaciones y comportamientos son apropiados para hombres y para mujeres (Liben y Bigler, 2002). Estas creencias se transmiten generacionalmente a través de procesos de socialización que tienen lugar en los distintos contextos evolutivos donde se desarrolla el ser humano, y se mantienen en el tiempo a través de la exposición constante a estereotipos de género en los medios de comunicación y la interacción social (Velandia y Roza, 2009). Al ser un producto cultural, los estereotipos de género están sujetos a variaciones temporales y geográficas, aunque hay una serie de roles que tradicionalmente han estado ligados de manera más clara a uno u otro género, entre los que destacan: 1) las mujeres son percibidas como más sensibles y emocionales y cooperativas que los hombres; 2) los hombres son vistos como más competitivos, dominantes y agresivos que las mujeres.

En contextos educativos, se ha demostrado que los estereotipos de género son los responsables de que las estudiantes feme-

ninas sean percibidas como menos capaces que los estudiantes masculinos en todas las áreas de las ciencias (Leslie *et al.*, 2015). En la misma línea, en el ámbito de las ocupaciones laborales, los hombres son percibidos como más adecuados para trabajar en campos relacionados con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas que las mujeres, tendiendo a desarrollar más estas carreras profesionales, mientras las mujeres son vistas como más adecuadas para trabajar en campos relacionados con la educación y el cuidado infantil que los hombres, lo que contribuye a que elijan con más frecuencia profesiones en esos ámbitos (Barrett, 2022).

Además, aquellas mujeres que desafían con su comportamiento los estereotipos de género tradicionales se enfrentan a situaciones de descrédito y discriminación, o bien son percibidas como pertenecientes a un subgrupo específico de mujeres caracterizadas como competentes en su trabajo, pero menos cálidas (Fiske *et al.*, 2002).

Por otra parte, el *compromiso cívico* es un concepto complejo que ha sido abordado desde diferentes perspectivas. Adler y Goggin (2005) lo definen como las distintas formas a través de las cuales la ciudadanía participa en la vida de su comunidad para mejorar las condiciones de vida de otras personas o para ayudar a forjar el futuro de dicha comunidad. Schulz *et al.* (2010) matizan que, para que exista compromiso cívico en los jóvenes, debe darse no solo una participación cívica individual y colectiva, sino también una intención de participación política en el futuro y una participación psicológica en el momento presente, caracterizada por la existencia de creencias y pensamientos de los y las jóvenes en torno a su intervención en la sociedad. Esta dimensión cognitiva, a menudo ignorada en las investigaciones que tradicionalmente se han centrado en la dimensión comportamental, resulta, sin embargo, clave para alcanzar la comprensión de este concepto y cómo se relaciona con otras esferas de la cognición humana (Várela *et al.*, 2015).

Son múltiples las aristas que puede tener la relación entre estos estereotipos de género y el compromiso cívico, ya que pueden influir tanto en las oportunidades como en las expectativas y motivaciones para involucrarse en actividades políticas y comunitarias. En ese sentido, los estereotipos de género tradicionales que presentan a las mujeres como menos interesadas y menos



capacidades para el liderazgo político pueden contribuir a la baja representación de las mujeres en cargos políticos y en la toma de decisiones.

El objetivo del presente trabajo es analizar la existencia de estereotipos de género entre los y las adolescentes de España y detectar posibles diferencias en función del sexo y la edad, así como su posible conexión con la dimensión cognitiva del compromiso cívico, en concreto en lo referente a sus preocupaciones e inquietudes sociales y políticas.

## 2. Método

### 2.1. Diseño y procedimiento

Los datos analizados en este trabajo parten de los resultados obtenidos en el *Barómetro de Opinión* de UNICEF. Este barómetro, llevado a cabo por un equipo de investigación de la Universidad de Sevilla, es un proyecto que recoge sistemáticamente la opinión de los adolescentes sobre asuntos sociopolíticos e investiga sus principales preocupaciones y diversos factores de su bienestar a través de una herramienta de evaluación específicamente diseñada para su uso en adolescentes (Moreno *et al.*, 2017). En concreto, se han empleado los datos de la tercera edición del barómetro, la correspondiente a 2021-2022 (Rivera *et al.*, 2022), en la que han participado 208 centros educativos y 9505 adolescentes de 11 a 18 años.

A partir de un muestreo aleatorio polietápico estratificado por conglomerados, los centros educativos seleccionados fueron contactados vía telefónica y por correo electrónico para informarles del estudio y animarles a participar. Solo a aquellos centros que confirmaban su participación se les facilitaban el acceso a los cuestionarios y sus instrucciones de aplicación, que contenían tres condiciones clave: 1) los cuestionarios debían ser cumplimentados dentro del centro educativo y en horario escolar, bajo la supervisión de un o una docente; 2) los propios estudiantes eran quienes debían responder de manera individual; 3) debía respetarse y garantizarse su anonimato en todo momento.

## 2.2. Participantes

Partiendo de la muestra global de 9505 adolescentes que participaron en la tercera edición del barómetro, en este trabajo se analizan únicamente los datos de aquellos cuestionarios que incluían las preguntas de estereotipos de género, por lo que el total de participantes fue finalmente de 2921 adolescentes, 47,31 % chicos, 48,99 % chicas y 3,70 % de adolescentes que no quisieron responder a la pregunta de si eran chicos o chicas.

## 2.3. Instrumentos

Si bien el cuestionario del barómetro se trata de un instrumento de evaluación extenso sobre diferentes áreas de interés de los y las adolescentes, este trabajo se ha centrado en el estudio y análisis de las siguientes variables:

## 2.4. Preocupaciones sociales

Fueron evaluadas a través de una escala de tipo Likert adaptada de la pregunta sobre los problemas que preocupan a las personas en España elaborada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2017). En concreto, se empleó un listado de doce problemas sociales y/o políticos, sobre los que los y las adolescentes tenían que indicar su grado de preocupación indicando una de las posibles cuatro opciones de respuesta que iban desde «No me preocupa nada» hasta «Me preocupa mucho». El listado incluía un problema específico sobre la desigualdad de género: «Las desigualdades de género, el machismo y la violencia machista», diez preguntas sobre diversas desigualdades y situaciones de discriminación, entre las que se encontraban las desigualdades económicas, o el racismo, entre otras, y dos específicas sobre cuestiones políticas, como la preocupación por «La falta de honestidad y la corrupción de los políticos y las políticas».

## 2.5. Estereotipos de género

Los estereotipos de género fueron evaluados a través de una escala de tipo Likert adaptada de la original de Lynn *et al.* (2002).

La escala incluía dos subescalas de seis ítems cada una, una específica sobre estereotipos de género en el ámbito de las ocupaciones laborales, y otra en el ámbito de los comportamientos o formas de ser. En la subescala de las ocupaciones, se preguntaba: «¿Quién debería hacer estos trabajos?» y se aportaba un listado de trabajos tradicionalmente asociados a las mujeres o a los hombres, y en la subescala de formas de ser, se preguntaba: «Quién debería ser de esta forma», y se aportaba un listado de comportamientos tradicionalmente percibidos como «femeninos» o como «masculinos». Para cada uno de los elementos del listado, los y las adolescentes debían contestar en una escala de cinco opciones de respuesta que iban desde «Solo los hombres» hasta «Solo las mujeres», con la opción intermedia de «Tanto los hombres como las mujeres». A medio camino entre la presencia de estereotipos rígidos -determinada por la idea de que solo un género debería llevar a cabo esos trabajos o comportarse de esa determinada forma-, y la ausencia total de estereotipos, manifestada en la opción «Tanto los hombres como las mujeres», una forma más leve o flexible de estereotipo era recogida en la opción de respuesta «Sobre todo los hombres» o «Sobre todo las mujeres».

## 2.6. Ideología

La ideología política era evaluada a través de un único ítem sobre posicionamiento ideológico, adaptado del barómetro del CIS (2017), en el que los y las participantes debían situarse en un continuo de ideología que iba desde la «extrema izquierda» a la «extrema derecha», permitiendo la opción de no tener un posicionamiento ideológico definido todavía. Esta pregunta solo era formulada a aquellos chicos y chicas que tenían 15 años o más.

## 2.7. Preguntas sociodemográficas

Además de las variables sustantivas indicadas, se evaluaron también las variables sociodemográficas sexo y edad. En cuanto a la variable sexo, preguntada como: «¿Eres un chico o una chica?», permitiendo una tercera opción de respuesta: «No quiero responder a esa pregunta». En cuanto a la edad, calculada en el mo-

mento de responder la encuesta a partir del año y el mes de nacimiento, los y las adolescentes fueron divididos en cuatro grupos de edad: 11-12 años (30,36%), 13-14 años (33,19%), 15-16 años (28,06%) y 17-18 años (8,39%).

### 3. Resultados

#### 3.1. Distribución de los estereotipos de género

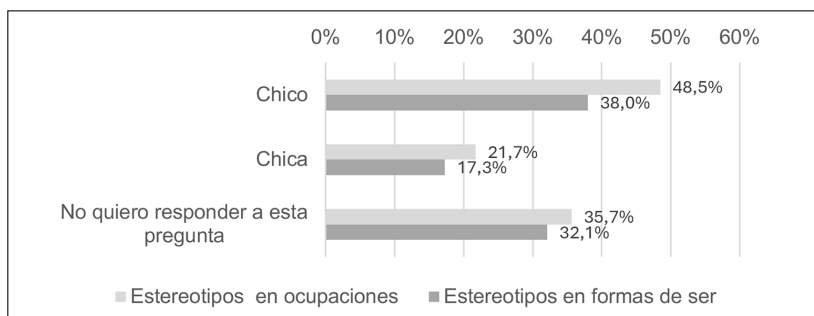
Los resultados muestran que, en términos generales, la mayoría de los y las adolescentes (59,2%) no manifiestan ningún estereotipo de género en cuanto a tipos de trabajos y formas de comportarse. Ahora bien, eso deja un porcentaje nada despreciable (40,8%) de chicos y chicas que sí ha manifestado algún estereotipo de género. Al analizar específicamente los tipos de estereotipos empleados, distinguiendo entre flexibles o rígidos, se observa que el porcentaje de chicos y chicas que muestran al menos una respuesta estereotipada rígidas es mucho menor (10%) que el que muestra solo respuestas estereotipadas más flexibles (31,26%).

En cuanto al ámbito donde aparecen estos estereotipos, los datos muestran que hay más adolescentes con estereotipos de género relacionados con las ocupaciones laborales (34,35%) que con las formas de ser y comportarse (26,83%).

Al analizar las diferencias en las respuestas por sexos, se aprecia que los chicos tienden a mostrar respuestas estereotipadas con mucha más frecuencia (55,43%) que las chicas (27,81%). Las personas que no han querido posicionarse como chicos ni como chicas se ubican en un intermedio entre ambos sexos (37,96%), con menos respuestas estereotipadas que los chicos, pero más que las chicas. Al profundizar en los datos y analizar de manera específica las diferencias en los estereotipos mostrados por los chicos y los mostrados por las chicas (figura 3), se observa no solo que ellos muestran más estereotipos que ellas, sino que, además, cuando lo hacen, emplean ideas más rígidas (14,83% de chicos frente al 4,40% de chicas).

En cuanto a las posibles diferencias en estereotipos de género según el tipo de rol en cuestión (figura 1), se observa el mismo patrón: los chicos muestran más estereotipos que las chicas tanto

en los roles laborales como en los roles de comportamiento y formas de ser, aunque estas diferencias son más marcadas en el área ocupacional. De nuevo, aquellas personas que no quieren definirse como chicos o como chicas muestran una presencia de estereotipos a medio camino entre la mostrada por los chicos y la mostrada por las chicas.



**Figura 1.** Presencia de estereotipos de género en las ocupaciones y en las formas de ser según el sexo

Al profundizar en los datos y analizar de manera específica las diferencias en los estereotipos mostrados por los chicos y los mostrados por las chicas, se comprueba que siguen siendo los chicos los que muestran unos estereotipos de género más rígidos tanto en el área ocupacional (un 12,27% frente al 3,06% de las chicas) como en el área de formas de ser (un 8,55% frente al 2,45% de las chicas).

En términos generales, los estereotipos tienden a disminuir de manera leve pero continua según aumenta la edad. En concreto, se observa que el porcentaje de adolescentes sin estereotipos de género pasa del 54,9% entre los que tienen 11 y 12 años hasta el 63,9% entre los que tienen 17 y 18 años. Las diferencias entre la percepción de los chicos y las chicas son significativas para todos los grupos de edad (tabla 1), con un tamaño de efecto medio en todos los grupos salvo en el de los más pequeños, que muestra un tamaño de efecto pequeño. El mayor contraste se encuentra en el grupo de 15 y 16 años, donde solo el 48,5% de los chicos no muestran estereotipos de género, mientras el porcentaje de las chicas sin estereotipos alcanza el 76,9%.

**Tabla 1.** Diferencias en los estereotipos de género entre chicos y chicas en los distintos grupos de edad

|                |       | Chicos |      |      | Chicas |      |      | Sig.  |        | Diferencia de medias entre grupos |                  |
|----------------|-------|--------|------|------|--------|------|------|-------|--------|-----------------------------------|------------------|
|                |       | N      | M    | DE   | N      | M    | DE   | t     | p      | d de Cohen                        | Tamaño de efecto |
| Edad (en años) | 11-12 | 436    | 0,20 | 0,31 | 359    | 0,09 | 0,17 | 6,35  | < ,001 | 0,43                              | Pequeño          |
|                | 13-14 | 424    | 0,27 | 0,40 | 453    | 0,06 | 0,13 | 10,38 | < ,001 | 0,72                              | Medio            |
|                | 15-16 | 333    | 0,25 | 0,40 | 403    | 0,07 | 0,21 | 7,51  | < ,001 | 0,58                              | Medio            |
|                | 17-18 | 95     | 0,13 | 0,20 | 127    | 0,05 | 0,11 | 3,73  | < ,001 | 0,52                              | Medio            |

### 3.2. Relación de los estereotipos de género con las inquietudes sociales y políticas

Al realizar los análisis de correlación entre la cantidad de estereotipos de género mostrados y las diferentes preocupaciones sociales y políticas, se observan relaciones significativas inversas, de modo que, a medida que la presencia de estereotipos es mayor, tiende a disminuir: la preocupación por las desigualdades de género, el machismo y la violencia machista ( $r_{sp} = -,22$ ;  $p < ,001$ ), con un tamaño de efecto pequeño; la preocupación por otras desigualdades y situaciones de discriminación ( $r_{sp} = -,30$ ;  $p < ,001$ ), con un tamaño de efecto medio; y la preocupación por la política y los asuntos relacionados con ella ( $r_{sp} = -.11$ ;  $p < .001$ ), con un tamaño de efecto pequeño. De manera similar, a medida que aumentan los estereotipos de género, el posicionamiento ideológico se sitúa más a la derecha ( $r_{sp} = -.30$ ,  $p < .001$ ), con un tamaño de efecto medio.

Al comparar las diferencias entre los chicos y las chicas en estas relaciones (tabla 2), encontramos importantes diferencias, tendiendo a acentuarse estas diferencias en el caso de los chicos, salvo en lo referido a la ideología política, cuya relación con los estereotipos de género no parece verse influenciada por el sexo de los y las adolescentes.

Por otro lado, al comparar la relación entre estereotipos e ideología política en los distintos grupos de edad, se observa que esta relación es más acusada entre los adolescentes de 15 y 16

**Tabla 2.** Coeficientes de correlación de Spearman entre cantidad de estereotipos e inquietudes sociales y políticas

|                       |                   | Preocupación desigualdades de género | Preocupación otras desigualdades | Preocupación por la política | Ideología derecha |
|-----------------------|-------------------|--------------------------------------|----------------------------------|------------------------------|-------------------|
| Cantidad estereotipos | Chicos (n = 1335) | -,237**                              | -,318**                          | -,133**                      | -,219**           |
|                       | Chicas (n = 1397) | -,092**                              | -,165**                          | -0,063                       | -,229**           |

\*\* : relación significativa en el nivel ,01.

años ( $r = -,33$ ;  $p < ,001$ ), con un tamaño de efecto medio, que entre los de 17 y 18 años ( $r = -,18$ ;  $p < ,001$ ), con un tamaño de efecto pequeño.

## 4. Conclusiones

Pese a los avances en materia de igualdad de género y las políticas de igualdad llevadas a cabo en los últimos años, el porcentaje de adolescentes que a día de hoy continúa mostrando estereotipos de género (40,8%) resulta llamativo, si bien es cierto que dicho porcentaje disminuye hasta el 10% cuando se trata de estereotipos rígidos, del tipo «Solo los hombres» o «Solo las mujeres» deberían trabajar en tal o cual cosa, o comportarse de una determinada manera. Estos resultados podrían interpretarse como una cierta vuelta a las ideas tradicionales de género que está teniendo lugar exclusivamente en la adolescencia, o pueden entenderse como un reflejo de las ideas que tiene el conjunto de la sociedad acerca de cuáles deberían ser los roles que las mujeres y los hombres han de desempeñar en ella, de la misma forma que se reflejan en la diversidad de partidos políticos que actualmente gozan de representación en las instituciones de nuestro país.

Los estereotipos de género aparecen de manera más acusada en el área de las ocupaciones que en el área de los comportamientos o las formas de ser, tienden a disminuir con la edad y están sistemáticamente menos presentes en las chicas que en las chicos, independientemente de la temática y del grupo de edad

al que ellos y ellas pertenezcan, mostrando que, una vez establecidos, siguen siendo modulables.

En cuanto a la relación entre los estereotipos de género mostrados por los adolescentes y sus inquietudes sociales, se observa que una menor presencia de dichos estereotipos se relaciona con una mayor preocupación no solo por las desigualdades de género y cuestiones relacionadas con el machismo y la violencia machista, sino también, y en mayor medida, con otros tipos de desigualdades y de situaciones de discriminación. Estas diferencias pueden entenderse como una confirmación de los estereotipos de género que atribuyen más sensibilidad y empatía a las mujeres, pero también en términos de interseccionalidad, ya que evidencian que ellas no solo son las víctimas directas de las desigualdades en términos de género, sino que, además, son más susceptibles de manifestar el efecto negativo de pertenecer simultáneamente a grupos sociales minoritarios y/o en desventaja (Kern *et al.*, 2020).

La relación entre los estereotipos de género de los y las adolescentes y sus inquietudes políticas parece algo más compleja. Por un lado, se aprecia una relación inversa pero de poca intensidad entre cantidad de estereotipos y grado de preocupación por cuestiones políticas, pero al analizar los datos de manera segregada por sexo, se observa que es solo en los chicos donde esta relación es significativa. Por otro, también se observa, y de manera mucho más patente, que a medida que aumentan los estereotipos de género en los y las adolescentes, aumenta también su posicionamiento hacia la derecha del espectro político. Curiosamente, esta relación, a diferencia de las anteriores, se mantiene invariante tanto en chicos como en chicas.

Por lo demás, las relaciones encontradas entre los estereotipos de género y las inquietudes sociales y políticas de los y las adolescentes nos indican que los estereotipos de género, lejos de ser ideas o prejuicios aislados, forman parte de un sistema de creencias y valores morales y políticos complejo, ya presente en la adolescencia, que muestra, además, diferencias de género en su estructura. Este dato, relevante de por sí para la comprensión de la génesis del compromiso cívico y de su funcionamiento durante la adolescencia, lo es mucho más si se tiene en cuenta que el componente actitudinal del compromiso cívico ha mostrado mantenerse relativamente estable a lo largo de toda la vida (Jennings y Stoker, 2004). Por todo ello, estos resultados confirman



la necesidad de seguir promoviendo la igualdad de género desde los primeros años de la educación formal en nuestro país, elaborando programas de educación y sensibilización dirigidos a la población infantil y adolescente, así como al profesorado encargado de guiarlos durante esas etapas tan trascendentales para el desarrollo de su compromiso cívico.

## 5. Referencias bibliográficas

- Adler, R. P. y Goggin, J. (2005). What do we mean by «civic engagement»? *Journal of transformative education*, 3(3), 236-253.
- Barrett (2021). Career aspirations of teenagers and the future of gender equality in occupations. *Journal of Education and Work*, 34(2), 110-127. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1887829>
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2017). *Estudio n.º 3179. Barómetro de junio 2017*. [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160\\_3179/3179/es3179mar.pdf](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160_3179/3179/es3179mar.pdf)
- Fiske, S. T., Cuddy, A. C., Glick, P. y Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878-902. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
- Jennings, M. K. y Stoker, L. (2004). Social trust and civic engagement across time and generations. *Acta Política*, 39, 342-379. <http://dx.doi.org/10.1057/palgrave.ap.5500077>
- Kern, M. R., Duinhof, E. L., Walsh, S. D., Cosma, A., Moreno-Maldonado, C., Molcho, M., Currie, C. y Stevens, G. W. (2020). Intersectionality and adolescent mental well-being: a cross-nationally comparative analysis of the interplay between immigration background, socioeconomic status and gender. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), 12-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.013>
- Leslie, S. J., Cimpian, A., Meyer, M. y Freeland, E. (2015). Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. *Science*, 347, 262-265. <https://doi.org/10.1126/science.1261375>
- Liben, L. S. y Bigler, R. S. (2002). The developmental course of gender differentiation: Conceptualizing, measuring, and evaluating constructs and pathways. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67(2), 1-47, <https://doi.org/10.1111/1540-5834.t011-1-00187>.

- Moreno, C., Rivera, F., Ramos, P., Sánchez, I., Jiménez, A., García, I., Moreno, Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte, A., Ciria, E., Abate, M. y Morgan, A. (2017). *Barómetro de Opinión de la Infancia: Manual para su uso*. UNICEF Comité Español. <https://www.unicef.es/publicacion/barometro-de-opinion-de-lainfancia-manual-para-su-uso>.
- Rivera, F., Luna, S., Ramos, P., Moreno, C., Salado, V. y Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Ciria-Barreiro, E., Leal-López, E., Villafuerte-Díaz, A. y Velo, S. (2022). *¿Qué opinan los niños, niñas y adolescentes? Resultados de la tercera edición del Barómetro de Opinión de Infancia y Adolescencia, 2021-2022*. UNICEF Comité Español. [https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/communication/Barometro\\_infancia\\_202122.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/communication/Barometro_infancia_202122.pdf)
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Várela, E., Martínez, M. L. y Cumsille, P. (2015). ¿Es la participación política convencional un indicador del compromiso cívico de los jóvenes? *Universitas Psychologica*, 14(2), 715-730. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.eppc>
- Velandia, A. y Rozo, J. (2009). Estereotipos de género, sexismo y su relación con la psicología del consumidor. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(1), 17-34.

# El proceso de goldenficación de una ciudad brasileña

MARIA-JOSE LERA,<sup>1</sup> RITA DE CÁSSIA DE SOUZA,<sup>2</sup> GUILHERME DE SOUZA SAITO,<sup>3</sup> ADRIANA BARREIRA VARELA<sup>4</sup> Y JORGE-IVÁN VÁZQUEZ-FRANCO<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Sevilla, lera@us.es

<sup>2</sup>Universidad Federal de Viçosa, ritasouza@ufv.br

<sup>3</sup>Secretaria de Educación de Muriaé, guilherme@edu.muriae.mg.gov.br

<sup>4</sup>Universidad de Sevilla, adrbarvar@alum.us.es

<sup>5</sup>Universidad de Sevilla, jorvazfra@alum.us.es

## 1. Introducción

Presentamos un proyecto de investigación realizado en la ciudad de Muriaé, Minas Gerais, Brasil, bajo un acuerdo entre la Universidad de Sevilla, la Universidade Federal de Viçosa y la Secretaría de Educación de la ciudad de Muriaé. El proyecto consistió en la implementación del programa Golden5 ([www.golden5.org](http://www.golden5.org)) en algunas escuelas como una política educativa diseñada desde la secretaría de Educación para mejorar el bienestar de docentes y alumnado.

La ciudad de Muriaé tiene 109.997 habitantes; de esta población, alrededor del 10% está matriculado en el sistema escolar municipal. Muriaé cuenta con 40 escuelas en zonas urbanas y rurales, nueve de las cuales ofrecen la etapa de secundaria obligatoria, con estudiantes de 6.º a 9.º grado (11 a 15 años).

El programa Golden5 es fruto de un proyecto europeo que pretende dotar al profesorado de herramientas para mejorar sus competencias docentes y tener unas prácticas educativas con un efecto positivo en el desarrollo académico y personal de los estudiantes (Lera, 2015; Lera, 2017; Lera *et al.*, 2021, 2022).

Este programa está fundamentado en la creencia de que las escuelas tienen importantes responsabilidades en la educación

de los futuros ciudadanos y en el desarrollo de actitudes saludables hacia ellos mismos, los otros y la sociedad, teniendo especialmente en cuenta que los niños en riesgo de exclusión social necesitan una atención especial. Los docentes necesitan ser competentes dirigiendo estrategias y mejorando el desarrollo social de los niños y niñas, y de las clases como un grupo. En este sentido, el programa Golden5 propone un principio, cinco áreas (Gestión de aula, Construcción de relaciones, Clima social, Aprendizaje Ajustado, y Familia-escuela), y cada una de estas áreas tiene una serie de estrategias o pasos clave para ponerlo en marcha en el aula ([www.golden5.org](http://www.golden5.org)) (Illanes y Lera, 2023).

El programa ha sido desarrollado dentro de un proyecto europeo, que coordinado por María José Lera se puso en marcha en los cinco países participantes (Bélgica, Italia, Noruega, Polonia y España), con un alto grado de éxito. Fue seleccionado por la Comisión Europea como una de las diez mejores prácticas educativas, y galardonado con el premio bronce al mejor programa de formación continua del profesorado.

El proyecto Golden5 (Souza y Lera, 2014) con sus principios rectores, posibilita un cambio de perspectiva para estudiantes, quienes incentivan sus acciones a través de la perspectiva estigmatizada del educador presente en esta comunidad escolar. Además de las características socioeconómicas, la escuela también sufre de prejuicios por parte de algunos docentes que piden traslados porque no soportan el clima social de la escuela.

Nos propusimos como objetivo implementar el programa Golden5 en las escuelas de Muriae y llevar a cabo una investigación acción cualitativa para observar el efecto que dicha implementación tuvo en estudiantes y profesorado.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Desde la secretaría de educación invitaron a todos los docentes de las nueve escuelas municipales de secundaria (estudiantes de 6.º a 9.º grado) a participar de una capacitación para conocer el programa Golden5. De los 121 docentes de las escuelas, 98 participaron en la formación y 13 se ofrecieron de manera voluntaria a

participar en la investigación. Esta implicaba comprometerse a aplicar algunas estrategias (pasos clave) del programa, ser observado en el aula, recibir asesoramiento psicoeducativo por parte de dos estudiantes previamente formados en el programa, completar un cuestionario y participar en un grupo focal. Es interesante destacar que la participación fue voluntaria y que los maestros tuvieron posibilidad de declinar de la invitación sin problemas.

## 2.2. Instrumentos

El equipo de investigación desarrolló un cuestionario para evaluar cómo percibían los docentes la aplicación del programa Golden5 en sus aulas. El cuestionario contenía 21 preguntas; una primera pregunta sobre cómo se había enterado del programa Golden5 y 20 preguntas cerradas, en escala de tipo Likert, con 0 nada y 5 mucho que exploraban seis dimensiones: (1) si les gustaba el programa, y si ayudaba a mejorar la (2) gestión del aula, (3) las relaciones profesor-estudiante, (4) el clima de aula, (5) el aprendizaje y (6) la implicación de las familias. Al final, había dos preguntas abiertas, la primera preguntaba por un ejemplo real del cambio obtenido al aplicar el programa y la segunda era si querían añadir algo a la encuesta.

Para el grupo focal, se formularon preguntas sobre si estaban o no de acuerdo con el programa Golden5, si consideraban que habían aprendido lo suficiente para desarrollar el programa en sus aulas, como fue la aplicación, sus dificultades, sus sentimientos, si obtuvieron algún efecto, si tendrían ejemplos para contar, sugerencias para mejorar el programa y se deseaban continuar con la aplicación del Golden5.

## 2.3. Diseño

El 19 de septiembre de 2022, 98 docentes participaron de la formación de 3 horas donde conocieron el programa Golden5, su origen, objetivos, áreas de acción, algunos pasos clave a desarrollar en el aula y respondieron dudas sobre su aplicación. Al final, se invitó a los docentes a desarrollar voluntariamente el programa Golden5 y docentes de 7 escuelas expresaron interés.

Del 20 de septiembre al 21 de octubre de 2022, las siete escuelas recibieron la visita de dos estudiantes del Máster en Psico-

pedagogía de la Universidad de Sevilla, y previamente formados en el programa por la autora del mismo, para ayudar a los docentes que así lo desearan, respecto a la aplicación del programa. En esas visitas, ellos hablaban con los maestros y los estudiantes, sacaban dudas, ayudaban a recordar los pasos del programa e hicieron algunas dinámicas con los estudiantes destacando sus aspectos positivos y conociendo mejor las características de cada clase.

Las 7 escuelas recibieron folletos con información sobre el programa para recordarles algunos pasos clave y se abordó el programa en encuentros pedagógicos de las escuelas, el material traducido al portugués se puso a disposición en el sitio web de la Secretaría Municipal de Educación y los docentes también tenía acceso al sitio web del programa (<http://www.golden5.org/golden5/?q=en/node/21>).

Con el fin de ayudar a los docentes a conocer mejor a sus estudiantes, todos los participantes recibieron una hoja para hacer un seguimiento de ellos en sus clases. En esta hoja estaba el nombre de la escuela y la clase, el nombre de todos los estudiantes y el maestro debería poner una habilidad escolar y una característica personal positiva o un gusto especial, algo de cada uno de los estudiantes que les ayudara a hacer contactos personales, hablar de cosas que les interesara y conocer más del aquel sujeto en la escuela, creando vinculaciones con los estudiantes dentro y fuera del aula.

El 11 de noviembre de 2022 se cerró el proyecto y 13 docentes que habían desarrollado el programa en sus aulas estuvieron en la Secretaría Municipal de Educación, respondieron un cuestionario y participaron en un grupo focal sobre el desarrollo del proyecto. Por consiguiente, las informaciones que presentamos son de los 13 participantes de la investigación, 9 mujeres y 4 hombres, entre 28 y 57 años de edad, maestros de Historia, Geografía, Lengua Portuguesa, inglés, Matemáticas y Ciencias.

### 3. Resultados

Los resultados del cuestionario muestran que el programa «gustó» mucho al profesorado, con puntuaciones cercanas al máximo, a 5. Entre la utilidad de las áreas destaca el papel del progra-

ma en mejorar las relaciones docente-estudiantes, y la baja puntuación sobre la utilidad para la implicación de las familias (tabla 1). Observamos que el área mejor valorada fue «Construcción de Relaciones», mientras la peor valorada fue la relación con la familia, pues básicamente no la trabajaron. Destaca la media del «gusto» general por el programa y la experiencia vivida.

**Tabla 1.** Valoración de las cinco áreas del programa Golden 5 y Gusto general por el programa, mínimos, máximos, medias y desviación tipo

|                            | N  | Mínimo | Máximo | Media | Desv. Tipo |
|----------------------------|----|--------|--------|-------|------------|
| Gestión de Aula            | 13 | 1.33   | 4.67   | 3.28  | 1.1        |
| Construcción de Relaciones | 13 | 1      | 5      | 3.62  | 1.1        |
| Clima Social               | 13 | 1.33   | 4.67   | 3.33  | 1.2        |
| Aprendizaje Ajustado       | 13 | 0.67   | 4.67   | 3.03  | 1.2        |
| Familia-Escuela            | 13 | 0      | 4      | 2.08  | 1.34       |
| Gusto                      | 13 | 4      | 5      | 4.65  | 0.47       |

En el grupo focal participaron 13 docentes, pero solo hablaron 10, ya que la participación fue opcional. Todas las hablas fueron transcritas y 3 miembros del equipo hicieron análisis creando categorías de los datos. Después de eso, otro investigador organizó 6 categorías de los análisis anteriores, que son las siguientes:

1. *Mirada más positiva*: los docentes dijeron que, con el pasar de los años, van perdiendo la mirada positiva hasta los alumnos y la escuela y que era preciso hacer esfuerzo para mantenerla. Especialmente fue difícil encontrar características positivas en los estudiantes más invisibles o considerados más difíciles, si bien destacaron que fue un buen ejercicio que fue muy útil para conocer mejor a los estudiantes y percibir otros aspectos no destacados de ellos, lo que influyó en mejorar su motivación. Uno de los maestros dijo que un estudiante nunca se quitaba la gorra en las clases y era percibido por los docentes como rebelde por no respetar una regla tan sencilla. Lo ponían fuera de clase y él prefería salir que quitarse su gorra. Conversando con el estudiante, el maestro descubrió que él

no siempre podía cortarse el pelo y no se sentía cómodo de mostrarlo en clases, prefería salir a mostrar su pelo largo. Sabiendo de eso, toda la escuela se movilizó e hizo una campaña del día de la belleza en la escuela con peluqueros, maquilladores e incluso un fotógrafo que hizo una foto de cada uno de los estudiantes, que los fue regalada a ellos en el término del año escolar.

2. *Conocer más a los estudiantes*: todos los maestros destacaron que el programa Golden5 los incitó a hablar más con los estudiantes, dentro y fuera de clase, conocer sus intereses, habilidades y particularidades de sus vidas, sus familias y realidad. El fútbol fue una manera muy destacada por los maestros para una mayor aproximación con los estudiantes, especialmente los chicos que, en general, son fanes de los equipos y les gusta hablar de los partidos. Uno de los maestros contó que sus estudiantes le invitaron a ser su entrenador para prepararlos para un campeonato. Le preguntó al director de la escuela que le parecía, pues era profesor de Geografía y no de Educación Física. Con la aprobación del director, empezó a entrenar a los alumnos y dijo que otros ahora están también solicitando su ayuda. De esa manera, conoció mucho más a los estudiantes fuera de la escuela y sintió que ellos los respetan, porque él los ayuda a lograr lo que desean e incluso las familias lo ven con más atención.
3. *Cambios en la relación con los estudiantes*: los maestros relataron que muchas veces perdían la paciencia con los estudiantes, por el cansancio y porque tenían poca empatía con sus demandas, pero el programa Golden5 los alertó a estar más atentos a eso y tener un trato más cercano con ellos. Uno de los maestros relató que tenía muchos problemas con una alumna en concreto, y que daba las gracias cuando ella no venía a la escuela y no perturbaba sus clases. Con el Golden5, intentó conocer más a la estudiante, hablar con ella fuera de clase y se fue aproximando. Con eso, él percibió que la estudiante no le ponía tantos problemas en clase, quedándose más tranquila y atenta a las lecciones. Un día, sintió la ausencia de la estudiante y sus compañeros dijeron que ella se había cambiado de ciudad y él, por la primera vez, sintió su ausencia, lo que le llamó mucho la atención, pues algunos meses antes él habría celebrado su salida y, en aquel momento, lo lamentaba.



4. *Cambios en los maestros*: todos los profesores que hablaban en el grupo focal observaron más sus prácticas y cómo reaccionan con los estudiantes, intentando crear mejores conexiones con ellos. Algunos profesores dijeron que son muy duros, rígidos y consiguen silencio, pero, por otro lado, esa postura les agota, como comentó un maestro de Historia:

*Sé que es demasiado agotador. Lo entiendes, solo obtendrás el momento allí. A veces tendrás aulas silenciosas, pero solo el silencio también es aburrido. No quiero un silencio total. Es un silencio basado en el miedo. Él no me está respetando. Él está muy asustado. (Transcripción del grupo focal)*

Una profesora dijo que se sentía criticada por los compañeros porque no era tan rígida con los estudiantes y no sabía cómo ser más exigente y eso no les parecía necesario. Ella dijo que se sintió más cómoda con el Golden5, pues comprendía que su manera de ser no estaba errada y que ella podría seguir no riñendo a los estudiantes todo el tiempo. Una maestra percibió que tenía dificultades para elogiar y, por eso, creó un sistema de imágenes como emojis que ponía en la tarea de los estudiantes para expresar que estaba contenta con sus actividades. Los maestros comentaron también que eran duros y exigentes no solamente con sus estudiantes, sino también con sus hijos, sus parejas, consigo mismos y estaban repensando sus relaciones.

5. *Motivación para conocer los estudiantes extranjeros*: las visitas de los estudiantes de Máster en Psicopedagogía de Sevilla en las escuelas de Muriaé llamó mucho la atención de los estudiantes que no conocían extranjeros y tenían mucha curiosidad de comprender su lengua y conocer qué estaban haciendo en una pequeña ciudad del interior del Brasil. Algunos de los maestros aprovecharon la oportunidad para hablar con ellos sobre qué es una Maestría, o Máster, una investigación científica y ellos se sintieron muy valorados por hacer parte del trabajo. Incluso algunas clases cuyos maestros no tendrían se apuntado para desarrollar el Golden5, recibieron los visitantes, por la insistencia de los estudiantes de conocerlos.
6. *Goldenificación*: esa palabra fue creada por los maestros cuando hablaban una necesidad de ser más Golden, de tener más sistematicidad en sus acciones Golden y de que otros maestros

también deberían goldenficar sus clases hasta una goldenización de la escuela. A pesar del poco tiempo de la implantación del programa, los maestros y maestras que participaron en la investigación confirmaron que el Golden les había ayudado en sus clases, que ellos veían resultados especialmente en las relaciones con los estudiantes y que deseaban mantener sus acciones Golden y ampliar el trabajo y su alcance.

Estos resultados del análisis del grupo focal confirman los encontrados en el cuestionario, mostrando un alto nivel de satisfacción con el programa y una especial incidencia en la mejora de las relaciones con el alumnado, al tener un mayor conocimiento de ellos, pueden entender mejor sus comportamientos, y crean unas conexiones afectivas basadas en la confianza. Estas relaciones positivas afectan positivamente también a los maestros y maestras, que tienen unas relaciones más cálidas y cercanas, y no solo con sus estudiantes, sino que también afecta positivamente a su entorno familiar, lo que hemos llamado *proceso de goldenficación*. Sin embargo, también dijeron que el tiempo de implementación (de septiembre hasta noviembre de 2022) fue corto para mayores resultados y deseaban seguir con la goldenficación de las escuelas.

## 4. Conclusiones

La implementación del programa Golden5 en Muriaé ha tenido un efecto positivo en los estudiantes y en el profesorado. Los datos señalan que apreciaron cambios en los estudiantes, pero principalmente en los docentes, ya sea reflexionando sobre sus actitudes, realizando cambios y observando los resultados.

Los docentes más estrictos dijeron que se cansaron de tener posturas duras y que notaron el miedo de los estudiantes e intentaron formas de estar más cerca de los estudiantes y elogiarlos, aunque esto era algo poco común en sus prácticas.

Una de las cosas que más se destacó fue el vínculo con los estudiantes, conocer sus intereses, acercarse a ellos, sobre todo a los que se consideran más problemáticos, pero también a los que no se ven en el aula, quedan fuera, no participan, no se integran en las actividades.

Trajeron varios informes de que estos cambios impactaron no solo en la relación con algunos estudiantes, con los que se acercaron, sino también con otros. Este fue el caso de una campaña realizada en el colegio para cortar el pelo a los alumnos, que incluso contó con una fotografía de cada alumno como regalo de fin de curso para ellos.

*Empatía, humanización/goldenización* fueron palabras frecuentemente utilizadas por los docentes. También se sintieron más apoyados al saber que hay estudios científicos que los respaldan para ser más flexibles con los estudiantes (lo que a veces se ve como una falta de autoridad). Además, dijeron que la rutina y exigencias escolares les hacen perder esa mirada más sensible y empática hacia los estudiantes.

Una de las limitaciones de la investigación puede ser que no tomamos información de los estudiantes, luego no sabemos si ellos también percibieron cambios en sus relaciones con los docentes. Futuras investigaciones deberían incorporar una medida de la percepción de los estudiantes, como puede ser el cuestionario STEPs (Lera *et al.*, 2021).

Además, desconocemos por qué solo un pequeño grupo de docentes se mostró dispuesto a participar en la investigación, no sabemos las razones por las cuales los demás no se mostraron interesados; próximos estudios deberán incorporar un cuestionario preguntando específicamente las razones de no continuar; si bien algunas hipótesis son que creían en la propuesta de Golden tendrían más trabajo que el habitual o simplemente no querían participar en la investigación. Tampoco sabemos las razones de quienes sí participaron; quizás participaron quienes tenían más aceptación del programa o que tenían historias positivas que contar.

En cuanto al impacto de las diferentes áreas del programa, en general, los docentes hablaron particularmente bien del área de construcción de relaciones, de gestión de aula y de clima social; y no hubo relatos espontáneos sobre las áreas Golden, especialmente Aprendizaje Ajustado y Relación familia-escuela. Quizás el tiempo no ha sido suficiente para que los docentes hagan tantos cambios en sus prácticas. Sin embargo, los maestros declararon que les gustaría continuar con el proyecto el próximo año.

La implementación del programa Golden5 en las escuelas ha generado resultados muy positivos en el profesorado de las es-

cuelas implicadas. Para la continuidad, se ha de dedicar más esfuerzo en las áreas donde hubo menos cambios (el área familia y escuela), así como diseñar estrategias para conseguir despertar el interés de más maestros.

## 5. Referencias bibliográficas

- De Souza, R. C. y Lera, M. J. (2014). Golden5: uma proposta de construção de um bom ambiente de aprendizagem. *Educação*, 39(1). <https://doi.org/10.5902/198464446954>.
- Illanes, R. y Lera, M. J. (2023). Nuevos Retos para la Orientación Educativa en España. la Intervención Psicoeducativa desde el Programa Golden 5. En: *Retos y Desafíos de los Sistemas Educativos Iberoamericanos en el siglo XXI* (pp. 125-135). Aranzadi, SAU.
- Lera, M. J. (2015). *Golden5: una propuesta para mejorar el desarrollo humano a través del sistema educativo*. En: Funes, J. A. (coord.). *La educación a debate: cinco años de un ciclo* (pp. 83-111). Octaedro.
- Lera, M. J. (2017). Golden5: una experiencia en educación infantil. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 165, 15-21.
- Lera, M. J., Leon- Perez, J. M. y Ruiz-Zorrilla, P. (2021). Adaptation of the Teacher Efficacy Scale to Measure Effective Teachers' Educational Practices Through Students' Ratings: A Multilevel Approach. *Psicothema*, 33(3), 509-517. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.262>
- Lera, M. J., Leon-Perez, J. M. y Ruiz-Zorrilla, P. (2022). Effective Educational Practices and Students' Well-being: The Mediating Role of Students' Self-efficacy. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03266-w>

BLOQUE II. EL BIENESTAR DE LA INFANCIA,  
LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD EN EL  
PRIMER PLANO



# El camino escolar un espacio de autonomía infantil: análisis de la representación de los niños del camino escolar a través de los dibujos

AMAIA EIGUREN-MUNITIS,<sup>1</sup> NAIARA BERASATEGI-SANCHO,<sup>2</sup> NAHIA IDOIAGA-MONDRAGON,<sup>3</sup> Y MARÍA DOSIL-SANTAMARÍA<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Universidad el País Vasco (UPV/EHU), amaia.eiguren@ehu.eu

<sup>2</sup>Universidad el País Vasco (UPV/EHU), naiara.berasategi@ehu.eu

<sup>3</sup>Universidad el País Vasco (UPV/EHU), nahia.idoiaga@ehu.eu

<sup>4</sup>Universidad el País Vasco (UPV/EHU), maria.dosil@ehu.eu

## 1. Introducción

Disertar sobre acción socioeducativa en infancia y juventud no remite única y exclusivamente a la intervención en una determinada franja de edad, sino que también lo hace a una nueva forma de entender la sociedad y la cultura en la que crecemos y nos desarrollamos (Jurado, 2003). La sociedad actual, una sociedad complejizada, guiada en gran medida por directrices capitalistas, y que, en no pocas ocasiones, promueve la exclusión de determinados colectivos, ofrece también infinidad de oportunidades de crecimiento y de cambio (Michavila, 2009).

A menudo, en nuestra historia no tan lejana, la infancia y juventud han sido interpretadas y atendidas desde el prisma del problema, del conflicto, etc. En los últimos años, sin embargo, está emergiendo el «descubrimiento» de estas como capital humano (Casas, 2010; Membiela-Pollán *et al.*, 2019), lo cual abre nuevos horizontes para la investigación e intervención socioeducativa. En concreto, existen dos ámbitos que deben llamar nuestra atención, por el desarrollo y protagonismo que están teniendo

do en la actualidad en nuestro contexto más cercano, hablamos de la autonomía y la participación en infancia y juventud.

De un lado, si nos referimos a la autonomía y participación en infancia, es inevitable acercarnos a una concepción de autonomía y participación como derecho (Novella, 2012; Tonucci, 2009; Trilla y Novella, 2011; Ruiz-Casares *et al.*, 2017) y como proyección de un tipo de ciudadano y ciudadana que esperamos en una sociedad futura (Helbich *et al.*, 2016). De otro lado, cuando nos referimos a la autonomía y a la participación juvenil, no debemos olvidar la visión que hemos mencionado de concebir a la juventud como capital humano (Funes, 2018). En este sentido, son diversas las referencias existentes en el marco legal, tanto en el plano nacional como internacional, con relación a la importancia del ocio y la cultura como elementos clave de desarrollo humano (Gorbeña *et al.*, 1997; Iwasaki *et al.*, 2018).

Diversas son las expresiones de autonomía y participación infantil que nos rodean, proyectadas estas desde centros escolares, consejos municipales, ludotecas (Bhosale *et al.*, 2015; Lay-Lisboa y Montañes, 2018; Tonucci, 2015). Son diversas también las experiencias que se están desarrollando a nivel internacional para favorecer la autonomía de los niños y niñas a través de los caminos escolares. Todos estos fomentan que los niños y niñas a partir de los 6 años vayan a la escuela o a pie o en bicicleta, sin la compañía de una figura adulta potenciando la colaboración de los/as comerciantes y de los/as viandantes.

Mediante dicha movilidad autónoma y activa infantil se pretende fomentar la autonomía de los niños y niñas, aumentar la presencia de los niños y niñas en las calles y por consiguiente la seguridad en las mismas, fomentando la solidaridad entre los diferentes agentes de la comunidad (Tonucci, 2015, 2017).

Diferentes investigaciones han ahondado en los beneficios que tiene ir a la escuela de una manera activa y autónoma. La mayoría de los estudios se han centrado en analizar los beneficios que conlleva a nivel físico, en concreto han relacionado la movilidad autónoma y activa de la infancia con una menor tasa de obesidad infantil (Janssen y LeBlanc, 2010), menores tasas de problemas sociales con la salud (McDonald *et al.*, 2010; Sallis *et al.*, 2000), así como con el incremento de la actividad física (Mackett *et al.*, 2007; Schoeppe *et al.*, 2013). De hecho, debemos



recordar que en una sociedad cada vez más obesa la actividad física es clave para la salud y bienestar de la infancia (Torsheim *et al.*, 2004). De hecho, son varias las investigaciones que han demostrado que la reducción de la actividad física, incluida la que se produce durante los viajes diarios, es una causa importante de aumento de peso y obesidad entre los niños y niñas (Cooper *et al.*, 2003; Rosenberg *et al.*, 2009).

Con este marco de fondo, el objetivo de esta investigación es analizar el impacto que están teniendo las iniciativas como las de Eskolabideak [Caminos Escolares] para poder ver cómo visualizan el camino escolar los niños y niñas.

## 2. Metodología

Se propone desarrollar esta investigación siguiendo una metodología inclusiva coherente con los objetivos de la misma y con aquellos criterios de la investigación donde se involucre a las personas objeto de investigación (Pallisera *et al.*, 2014). Partiendo de este marco, el dibujo se encuadra dentro de los métodos creativos participativos para recoger las voces de los niños y niñas (Elden, 2012). Los métodos creativos participativos ayudan a los niños y a las niñas a expresar sus experiencias y vivencias (Johnson y West, 2021; Winstone *et al.*, 2014). Centrar la investigación en las propias interpretaciones de los niños y niñas de su contexto social y cultural, en lugar de en las interpretaciones de las personas adultas hace que su pensamiento sea visible para los demás (Rengifo, 2019).

En concreto, en el estudio han participado un total de 659 alumnos y alumnas de 5.º de Educación Primaria 56,4% (n = 372) y 43,6% de 6.º de Educación Primaria (n = 287) de los cuales el 315 eran chicos (47,7%) y 329 chicas (49,8%) y 3 personas escogieron la opción otro (0,3%). Respecto a la movilidad el 44,1 (289) iba andando al colegio, el 36,8% iba en autobús (n = 241), un 8,1% iba en bici (n = 53), un 6,9% iba en coche (n = 45), un 3,5% iba en patinete (n = 23), una persona iba en metro (n = 1) y 0,5% personas dijeron ir en otro transporte (n = 3).

Para el análisis de datos se utilizó el *software* Nvivo 12, QSR International (Windows) para examinar los dibujos que sirven como nodos para resaltar las categorías en estudio, así como los

datos sociodemográficos básicos (curso académico, sexo), el modo de desplazamiento a la escuela (andando, en bici, en autobús, en metro, en patinete, en tranvía, en coche u otros). La pregunta generadora a que los niños/as han contestado a través del dibujo ha sido: «¿Cómo es tu camino escolar?». Cada dibujo fue analizado individualmente por cinco investigadoras y los resultados se combinaron para crear un consenso en cada categoría y subcategoría.

### 3. Resultados

En total se han recogido 659 dibujos en los cuales se han codificado 12012 elementos. Principalmente en los dibujos de los niños y niñas aparecen elementos como puntos de referencia que ayudan a representar ese camino.

En primer lugar, entre las diferentes categorías que representan estos puntos las que predominan son «hogar propio» 430 elementos (30,09% del total de los puntos de referencia) y la «escuela» 463 elementos (32,40% del total de los puntos de referencia). Además, aparecen otros puntos de referencia como las estaciones «estación» (7,69%) o las diferentes casas que dibujan a lo largo del camino «casa» (7,34%) (figura 1)

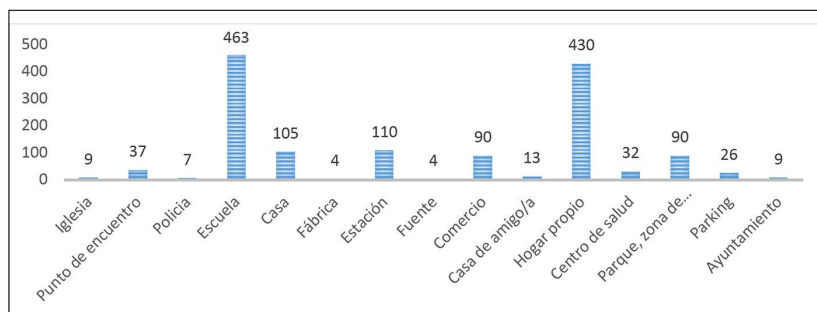


Figura 1. Puntos de referencia destacados

En segundo lugar, en la categoría de elementos que dificultan el tránsito «obstaculizadores» se identifican 340 elementos y se recogen las siguientes categorías, de mayor a menor presencia: «pasos de cebra» (n = 153; 28,98%), «carreteras» (n = 95; 17,99%), «rotondas» (n = 86; 16,29%), «puentes» (n = 80;

15,15%), «cuestas» (n = 66; 12,50%), «coches» (n = 31; 5,87%), «semáforos» (n = 16; 3,03%) y «tráfico» (n = 1; 0,01%). Por lo que se observa que son varios los obstáculos que identifican a lo largo de sus trayectos escolares los niños y las niñas (figura 2).

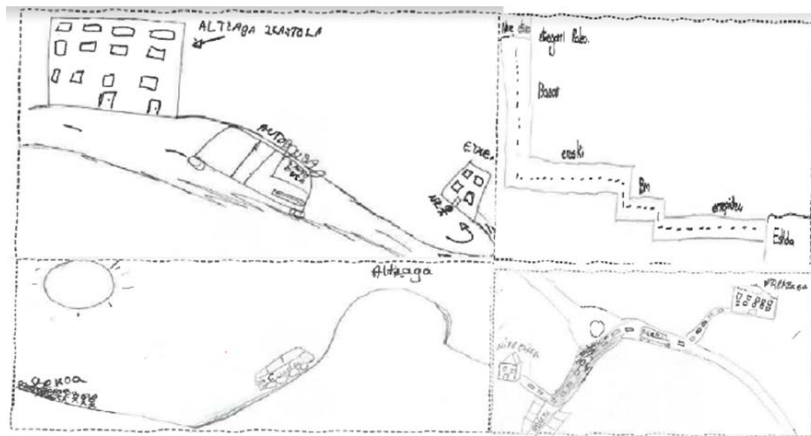


Figura 2. Ejemplos de elementos «obstaculizadores»

En tercer lugar, en la categoría entorno aparecen dos elementos «asfalto» y «zonas verdes», siendo la primera categoría (n = 181; 67,54%) la que predomina frente a la segunda (n = 87; 32,46%) (figura 3).

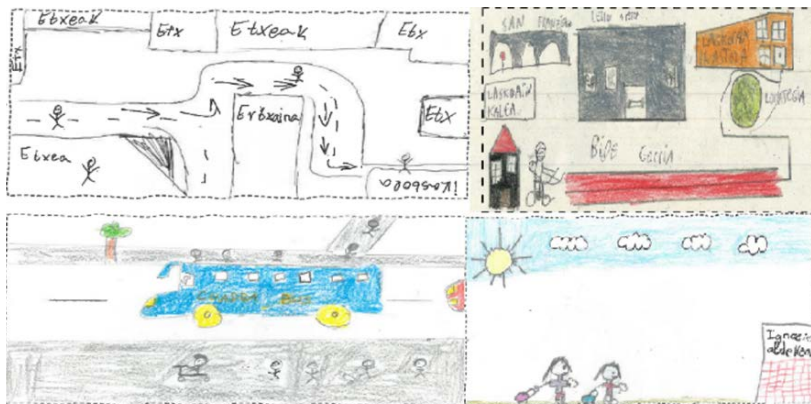


Figura 3. Ejemplos del entorno

En cuarto lugar, aparece la categoría de «facilitadores» representando aquellos elementos que ayudan a que el tránsito sea más accesible y seguro. Entre ellos, de mayor a menor presencia se destacan las siguientes categorías: «las vías peatonales amplias» (n = 61; 64,21 %) y el «carril bici» (n = 34; 35,79 %) (figura 4).

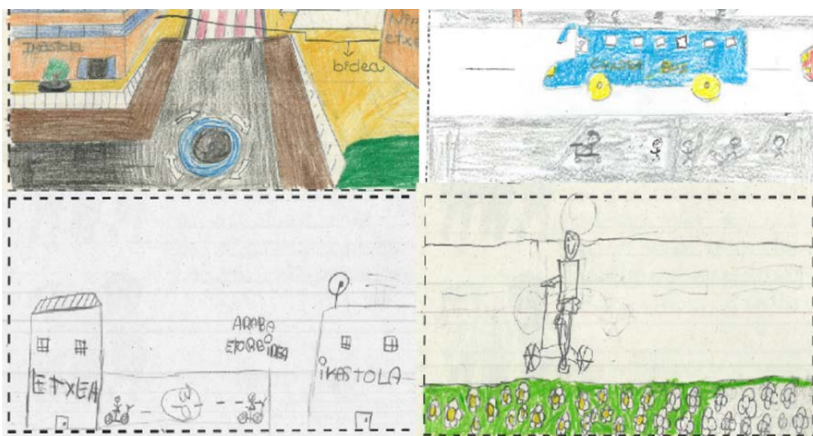


Figura 4. Ejemplos facilitadores

Se observan diferencias en función del grado de movilidad activa de su alumnado tanto en los elementos obstaculizadores que identifican como en los elementos facilitadores. Así son los centros que tienen un mayor porcentaje de movilidad activa de su alumnado (>70 %) los que dibujan en menor medida los elementos obstaculizadores que dificultan el camino, frente a los centros que tienen una movilidad activa menor (>70%; >50%), siendo estos últimos los que en mayor medida dibujan los elementos obstaculizadores (93,52 %). Asimismo, son también los centros con mayor movilidad activa (>70 %) los que en mayor medida dibujan elementos facilitadores, frente a los centros con menor movilidad activa (<70%; <50 %) (tabla 1).

En relación con el grado de movilidad activa del alumnado y el entorno, también se observan diferencias en función del tipo de movilidad que predomina en los centros educativos. Así, en aquellos centros donde prima la movilidad activa (>70 %) los niños y niñas en sus dibujos representan con más frecuencia los entornos más verdes, (35,11 %), frente a los centros donde la movilidad activa es inferior (<70 %) dónde la representación de

**Tabla 1.** Elementos obstruccionistas y elementos facilitadores en función de la movilidad activa en los centros (>70%, <70% y >50% y <50%)

| Centro Educativo           | MA >70% |        | MA <70% y >50% |        | MA <50% |        | Total   |        |
|----------------------------|---------|--------|----------------|--------|---------|--------|---------|--------|
| Categoría                  | N = 297 |        | N = 156        |        | N = 170 |        | N = 623 |        |
| Elementos obstaculizadores | 228     | 76,76% | 141            | 90,38% | 159     | 93,52% | 528     | 84,75% |
| Cuestas                    | 8       | 2,68   | 3              | 1,92   | 55      | 32,35  | 66      | 10,59  |
| Rotondas                   | 21      | 7,07   | 26             | 16,66  | 39      | 21,17  | 86      | 13,80  |
| Carreteras                 | 46      | 15,48  | 26             | 16,66  | 23      | 13,52  | 95      | 15,24  |
| Coches                     | 10      | 3,36   | 17             | 10,87  | 4       | 2,35   | 31      | 4,97   |
| Semáforo                   | 7       | 2,35   | 5              | 3,20   | 4       | 2,35   | 16      | 2,56   |
| Trafico                    | 1       | 0,33   | 0              | 0,00   | 0       | 0      | 1       | 0,16   |
| Pasos de cebra             | 107     | 36,02  | 31             | 19,87  | 15      | 8,82   | 153     | 24,55  |
| Puentes                    | 28      | 9,42   | 33             | 21,15  | 19      | 11,17  | 80      | 12,84  |
| Elementos facilitadores    | 69      | 23,23% | 15             | 9,6%   | 11      | 6,47%  | 95      | 15,24% |
| Caminos peatonales amplios | 44      | 14,81  | 9              | 5,76   | 8       | 4,70   | 61      | 9,79   |
| Carril bici                | 25      | 8,42   | 6              | 3,84   | 3       | 1,76   | 34      | 5,45   |
| Total                      | 297     | 100%   | 156            | 100%   | 170     | 100    | 623     | 100%   |

las zonas verdes es menor (32,08%) y menor aún en los centros donde la movilidad activa es inferior (<50%), 24,33%. Sin embargo, cabe destacar que en todos los centros analizados predominan los dibujos donde se visualizan las zonas de asfalto frente a las zonas verdes (tabla 2).

**Tabla 2.** El entorno (asfalto y zonas verdes) en función del grado de movilidad activa de los centros educativos (>70%, <70% y <50%).

| Centro Educativo | MA >70% |       | MA <70% |       | MA <50% |       | Total   |       |
|------------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| Categoría Entono | N = 94  |       | N = 53  |       | N = 111 |       | N = 258 |       |
| Asfalto          | 61      | 64,89 | 36      | 67,92 | 84      | 75,67 | 181     | 70,15 |
| Zonas verdes     | 33      | 35,11 | 17      | 32,08 | 27      | 24,33 | 77      | 29,85 |
| Total            | 94      | 100   | 53      | 100   | 111     | 100   | 258     | 100   |

## 4. Conclusiones

El presente trabajo pone de relieve que existen diversidad de obstáculos, en los diferentes municipios y tránsitos escolares analizados, que entorpecen que los caminos escolares se realicen de manera autónoma y activa. Los niños y niñas, a través de sus dibujos, han puesto de manifiesto las diferentes dificultades físicas que existen. Estudios previos también evidencian las múltiples barreras arquitectónicas que existen que dificultan que el entorno sea transitable (Carver *et al.*, 2012; Horelli, 2001; Timperio *et al.*, 2004).

Asimismo, a través de la técnica del dibujo hemos podido ver cómo perciben los niños y niñas participantes su entorno. Los elementos que subyacen son aquellos elementos que ayudan o que entorpecen su camino escolar, además del entorno y los diferentes puntos de referencia por los que pasan. Podemos decir que existen diferencias entre aquellos niños y niñas que van andando y aquellos o aquellas que van en coche o en autobús u otro tipo de transporte. En los dibujos que realizan, los niños y niñas que van andando, se observan más zonas verdes, ofrecen mayores detalles sobre el recorrido y no se centran solo en la carretera o en el camino, aparecen zonas peatonales más amplias. Asimismo, aquellos niños y niñas que van andando recogen más en sus dibujos los elementos que ayudan a que su camino sea más seguro, como son los carriles bici y aceras anchas. Además, en ese caso también los entornos que aluden a la naturaleza cobran más presencia. Sin embargo, cabe de destacar que, como hemos mencionado anteriormente, en la mayoría de dibujos, los elementos obstaculizadores toman gran presencia, entre los que se destacan: pasos de cebra, carreteras, rotondas, puentes, cuestas, coches, semáforos y tráfico. Si bien es cierto que algunos de estos elementos también han sido recogidos como obstaculizadores en investigaciones previas (Hermida *et al.*, 2021; McMillan, 2007), nunca se ha empleado las técnicas activas del dibujo para la recogida de información.

Por ello, podemos concluir que es necesario reformular nuestros entornos y volverlos accesibles, repensar nuestras ciudades para brindar también espacios de calidad, ya que los elementos obstaculizadores son muy evidentes tanto desde la visión de las familias como desde la visión de los niños y niñas. En este senti-

do, será necesario repensar los entornos no solo físicamente, sino también atendiendo a aspectos que ayuden a entender miedos y riesgos asociados a los que abra que dar respuesta.

Asimismo, el diseño para conseguir entornos más accesibles de calidad e inclusivos (dónde se brinden oportunidades de calidad para que los niños y niñas puedan jugar y socializar) no será posible sin la participación de la infancia. Es necesario tener a la infancia en cuenta y encaminar procesos dónde se recoja su mirada y se promueva la legitimidad que tienen para usar el espacio público de sus ciudades y pueblos, facilitando la inclusión de sus necesidades y puntos de vista en la toma de decisiones (Tonucci, 2015, 2017).

## 5. Referencias bibliográficas

- Bhosale, J., Duncan, S., Schofield, G., Page, A. y Cooper, A. (2015). A pilot study exploring the measurement of intergenerational differences in independent mobility. *Journal of Transport & Health*, 2(4), 522-528.
- Carver, A., Timperio, A. F. y Crawford, D. A. (2012). Young and free? A study of independent mobility among urban and rural dwelling Australian children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(6), 505-510.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 15-28.
- Cooper, A. R., Page, A. S., Foster, L. J. y Qahwaji, D. (2003). Commuting to school – Are children who walk more physically active? *American Journal of Preventive Medicine*, 25(4), 273-276.
- Funes, J. (2018). *Quiéreme cuando menos me lo merezca... porque es cuando más lo necesito: Una guía para padres y maestros de adolescentes*. Paidós.
- Fyhri, A. y Hjorthol, R. (2009). Children's independent mobility to school, friends and leisure activities. *Journal of Transport Geography*, 17(5), 377-384.
- Gorbeña, S., González, V. J. y Lázaro, Y. (1997). El derecho al ocio de las personas con discapacidad. *Documentos de Estudios de Ocio*, 4.
- Iwasaki, Y., Messina, E. S. y Hopper, T. (2018). The role of leisure in meaning-making and engagement with life. *The Journal of Positive Psychology*, 13(1), 29-35. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1374443>

- Helbich, M., Van Emmichoven, M. J. Z., Dijst, M. J., Kwan, M. P., Pierik, F. H. y De Vries, S. I. (2016). Natural and built environmental exposures on children's active school travel: A Dutch global positioning system-based cross-sectional study. *Health & Place*, 39, 101-109.
- Hermida, C., Naranjo, G., Peña, J., Quezada, A. y Orellana, D. (2021). Avances en el conocimiento de la relación entre la movilidad activa a la escuela y el entorno urbano. *Revista de Urbanismo*, 45, 182-198.
- Horelli, L. (2001). A comparison of children's autonomous mobility and environmental participation in Northern and Southern Europe – The cases of Finland and Italy. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11(6), 451-455.
- Janssen, I. y LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 1-16.
- Jurado, J. C. (2003). Ciudad educadora: aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 29, 127-142.
- Lay-Lisboa, S. y Montañés Serrano, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 55-66.
- Mackett, R. L., Brown, B., Gong, Y., Kitazawa, K. y Paskins, J. (2007). Children's independent movement in the local environment. *Built Environment*, 33(4), 454-468.
- McDonald, N. C., Deakin, E. y Aalborg, A. E. (2010). Influence of the social environment on children's school travel. *Preventive Medicine*, 50, S65-S68.
- McMillan, T. E. (2007). The relative influence of urban form on a child's travel mode to school. *Transportation Research: Part A: Policy and Practice*, 41(1), 69-79. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2006.05.011>
- Membiela-Pollán, M. E., Pena-López, A. y Amboage, E. S. (2019). La interrelación entre el «capital humano» y el «capital social». Una aproximación al caso español. *Atlantic Review of Economics: Revista Atlántica de Economía*, 2(2), 3.
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor*, 185(extra), 3-8.
- Novella, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403
- Rosenberg, D., Ding, D., Sallis, J. F., Kerr, J., Norman, G. J., Durant, N., Harris, S. K. y Saelens, B. E. (2009). Neighborhood Environment



- Walkability Scale for Youth (NEWS-Y): reliability and relationship with physical activity. *Preventive Medicine*, 49(2-3), 213-218.
- Ruiz-Casares, M., Collins, T. M., Tisdall, E. K. M. y Grover, S. (2017). Children's rights to participation and protection in international development and humanitarian interventions: Nurturing a dialogue. *The International Journal of Human Rights*, 21(1), 1-13.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J. y Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(5), 963-975.
- Schoeppe, S., Duncan, M. J., Badland, H., Oliver, M. y Curtis, C. (2013). Associations of children's independent mobility and active travel with physical activity, sedentary behaviour and weight status: a systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 16(4), 312-319.
- Timperio, A., Crawford, D., Telford, A. y Salmon, J. (2004). Perceptions about the local neighborhood and walking and cycling among children. *Preventive Medicine*, 38(1), 39.
- Timperio, A., Ball, K., Salmon, J., Roberts, R., Giles-Corti, B. y Simmons, D., (2006). Personal, family, social, and environmental correlates of active commuting to school. *American Journal of Preventive Medicine*, 30(1), 45.
- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños Cities at human scale. Children's city. *Revista de Educación (núm. esp.)*, 147-168.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.
- Tonucci, F. (2017). A modo de introducción...: La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, 46, 9-12.
- Torsheim, T., Currie, C., Boyce, W., Kalnins, I., Overpeck, M. y Haugland, S. (2004). Material deprivation and self-rated health: a multi-level study of adolescents from 22 European and North American countries. *Social Science & Medicine*, 59(1), 1-12.
- Trilla, J. y Novella, A. M. (2011). Participation, democracy and Citizenship Education. Local Children's Councils. *Revista de Educación*, 23-43.



# Influencias de los estilos parentales paternos en el bienestar emocional de los niños y niñas durante la niñez: un estudio exploratorio

ROSA MARÍA RUIZ-ORTIZ,<sup>1</sup> MARÍA DEL CARMEN CANTO-LÓPEZ,<sup>2</sup> SANDRA MELERO<sup>3</sup> Y SANDRA RIVAS-GARCÍA<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz, [rosamaria.ruiz@uca.es](mailto:rosamaria.ruiz@uca.es)

<sup>2</sup>Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz, [mari.cantolopez@uca.es](mailto:mari.cantolopez@uca.es)

<sup>3</sup>Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz, [sandra.melero@uca.es](mailto:sandra.melero@uca.es)

<sup>4</sup>Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz, [sandra.rivas@uca.es](mailto:sandra.rivas@uca.es)

## 1. Introducción

La familia es considerada como el principal contexto de socialización, manifestando una gran influencia en los distintos ámbitos del desarrollo del niño, entre ellos, el área emocional (Carrillo *et al.*, 2018). Los progenitores constituyen las primeras figuras de referencia para los hijos y les transmiten, de forma explícita e implícita, actitudes, valores, herramientas y normas para actuar e interactuar adecuadamente en la sociedad (Cantón-Cortés *et al.*, 2014). Entre los distintos factores que se han relacionado con problemas conductuales y emocionales en los niños, los estilos parentales constituyen uno de los que mayor repercusión e influencia tienen (Palacios *et al.*, 2015). Se han empleado diversos términos para hacer referencia a este concepto, como *estilos parentales* o *prácticas educativas de crianza*, entre otros (Baumrind, 1966). Darling y Steinberg (1993) definen los estilos parentales como el conjunto de actitudes y creencias que los progenitores muestran hacia sus hijos, generando un ambiente emocional determinado que caracteriza esta relación pro-

genitor-hijo. Por su parte, Cantón-Cortés *et al.* (2014) exponen que los hábitos o prácticas de crianza hacen referencia a cada una de las conductas específicas empleadas por los padres con sus hijos para conseguir un adecuado desarrollo social en ellos; por ello, la combinación de varias prácticas de crianza constituiría un estilo parental. Una de las tipologías de estilos parentales más usada ha sido la propuesta por Baumrind (1966), quien, combinando las dimensiones de control, comunicación e implicación afectiva, diferenció tres estilos educativos: estilo *autoritario*, estilo *autoritativo* (democrático) y estilo *permisivo*. El estilo autoritario caracterizado por la imposición de normas, la dureza, el uso de castigos y la escasa comunicación y afectividad con sus hijos. El estilo autoritativo que incluye a aquellos padres y madres que, aunque establecen límites y normas, se muestran comprensivos y afectuosos con sus hijos. El estilo permisivo que caracteriza a progenitores que muestran una actitud afectuosa y comunicativa, pero con escasa exigencia hacia sus hijos. Partiendo de la propuesta de Baumrind, Maccoby y Martin (1983) definieron cuatro estilos familiares en función de dos dimensiones, control/exigencia (nivel de demandas de los progenitores hacia los hijos) y afecto/sensibilidad (grado de comprensión y responsividad por parte de los progenitores ante las demandas y necesidades de los hijos). La principal diferencia entre estos autores radica en el estilo permisivo, el cual dividieron en dos tipologías distintas: estilo *indulgente* y estilo *negligente*. El estilo indulgente se caracterizaría por un escaso control, baja exigencia, indiferencia ante las actitudes y conductas del niño, pasividad ante sus manifestaciones y una alta implicación afectiva; y el estilo negligente hace referencia a una actitud de indiferencia, ausencia de control, de apoyo emocional y de implicación o compromiso por parte de los progenitores.

El desarrollo emocional de los niños, constituye un aspecto muy influyente en su capacidad para desenvolverse en la sociedad. Dicho desarrollo puede verse afectado por diferentes factores, entre ellos, los estilos parentales (Henaó y García, 2009). Por tanto, las competencias emocionales que desarrollen van a depender del propio proceso de maduración, pero también de la experiencia vivida en su contexto familiar. De acuerdo con Heras *et al.* (2016), uno de los aspectos que incluye la competencia emocional son las «habilidades de la vida para el bienestar», que

hacen referencia a la capacidad de organización personal, la toma de decisiones, las habilidades interpersonales, las habilidades para convivir en los distintos contextos en los que participa la persona, la habilidad para disfrutar del bienestar personal y la capacidad para mostrar una actitud y percepción positiva de uno mismo y de la vida.

Los problemas emocionales suelen manifestarse en la infancia y la niñez a través de conductas de evitación, miedo, depresión, ansiedad, inestabilidad emocional, timidez, tristeza, sentimientos de inferioridad o culpa... (López-Soler *et al.*, 2010). No obstante, este tipo de problemas han sido habitualmente menos estudiados que los problemas externalizantes de conducta, a pesar de que suelen incrementarse con la edad (Moreno *et al.*, 2014).

Existen investigaciones que se han centrado en analizar las relaciones de influencia entre los estilos parentales empleados por los progenitores y el desarrollo emocional de los hijos (Carrillo *et al.*, 2018; Sierra *et al.*, 2015). Así, el estilo parental democrático o autoritativo se ha visto relacionado con una mejor competencia y estado emocional en los niños (Alegre, 2019). En cambio, estilos parentales caracterizados por la autoridad o la permisividad (falta de seguimiento y establecimiento de normas) se han visto asociados con problemas internalizantes y desarrollo emocional negativo, caracterizado por conducta de inseguridad, problemas de depresión y bajos niveles de autonomía, autoconfianza, motivación y tenacidad (Henaó y García, 2009; Pinta *et al.*, 2019).

## 2. Método

### 2.1. Participantes

La muestra participante estuvo formada por 203 sujetos, 96 niños (47,3%) y 107 niñas (52,7%), de entre 7 y 8 años, que cursaban 2.º Educación Primaria. La mayoría pertenecían a familias biparentales con dos o tres hijos/as (76,3%), el 20,2% eran familias extensas y únicamente un 3,4% eran familias monoparentales. Los padres tenían una media de edad de 40,41 años (DT = 4,71); en general, presentaron un nivel educativo medio

(62,5% poseían estudios superiores de Bachiller, FP o universidad) y el 74,4% se encontraban laboralmente en activo.

## 2.2. Instrumentos

### *Cuestionario de datos sociodemográficos (ad hoc)*

El cuestionario sociodemográfico elaborado *ad hoc* estaba compuesto por 6 ítems que recopilaban información sobre: número de miembros que componen la familia, la edad de cada miembro, y el nivel de estudios, la categoría profesional, el grupo profesional y la situación laboral del progenitor.

### *Cuestionario de Estilos y Dimensiones Parentales (PSDQ)*

Se usó una versión abreviada del *Cuestionario de Estilos y Dimensiones Parentales (Parenting Styles and Dimensions Questionnaire, PSDQ; Robinson et al., 2001)*, que evalúa los estilos parentales siguiendo la clasificación propuesta por Baumrind (1966). Se compone de 32 ítems que se miden en una escala de tipo Likert (1) «nunca» y (4) «siempre». Los ítems se distribuyen en tres dimensiones compuestas por diversas subescalas:

- Dimensión 1: Estilo democrático o autoritativo ( $\alpha$  de Cronbach = ,82). Incluye las subescalas Calidez e implicación ( $\alpha$  de Cronbach = ,72); Razonamiento/Deducción ( $\alpha$  de Cronbach = ,65); y Tolerancia.
- Dimensión 2: Estilo autoritario ( $\alpha$  de Cronbach = ,71). Incluye las subescalas Hostilidad verbal ( $\alpha$  de Cronbach = ,54); Castigo corporal ( $\alpha$  de Cronbach = ,64); y Estrategias punitivas ( $\alpha$  de Cronbach = ,48).
- Dimensión 3: Estilo permisivo ( $\alpha$  de Cronbach = ,44). Incluye las subescalas Falta de seguimiento ( $\alpha$  de Cronbach = ,53); Inseguridad (falta de confianza en la disciplina aplicada;  $\alpha$  de Cronbach = ,56); e Ignorar el mal comportamiento.

### *Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC-S2).*

Se utilizó la versión del Autoinforme de personalidad (S-2) del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (Reynolds y Kamphaus, 2004), compuesto por 146 ítems medidos en una escala de verdadero-falso. En el presente estudio se

usó únicamente, la escala clínica Sentido de incapacidad ( $\alpha$  de Cronbach ,76), que evalúa la falta de confianza del sujeto en su capacidad para alcanzar sus expectativas y las de los demás (baja autoconfianza), la tendencia a mostrar una baja perseverancia y escasa percepción de éxito.

### 2.3. Análisis de datos

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa informático IBM SPSS Statistics 22.0. En primer lugar, para describir la muestra de estudio, se realizaron análisis descriptivos de las variables sociodemográficas y criterio.

Por otro lado, a pesar de que las dimensiones de primer orden del PSDQ han mostrado una buena fiabilidad en los estudios donde se ha utilizado ( $\alpha$  de Cronbach según el autor para autoritario ,91, autoritativo ,86 y permisivo ,75), en nuestro estudio, el  $\alpha$  de Cronbach de la dimensión de estilo permisivo de los padres fue ,44. Además, investigaciones similares realizadas en zonas del sur de Europa han revelado resultados poco coincidentes con los alcanzados en estudios aplicados en zonas de habla inglesa (Di Maggio y Zappulla, 2014; Gracia *et al.* 2012). Así pues, realizamos un análisis de componentes principales con rotación Varimax con Kaiser para ajustar estas dimensiones a nuestra muestra. Obtuvimos cinco factores que explicaban un 77,82 % de la varianza (tabla 1). Cada factor incluye las subescalas con un peso factorial superior a ,65. Las subescalas pertenecientes a la dimensión permisiva se organizaron en dos factores diferentes (inconsistencia e indulgencia paterna). El primer factor, denominado Calidez/Inducción paterna, explicó el 33,97 % de la varianza; el segundo factor, Inconsistencia paterna, explicaba el 14,66 % de la varianza; el tercer factor explicó el 11,98 % de la varianza y se denominó Hostilidad paterna; el cuarto factor, Coerción paterna, explicó el 8,84 % de la varianza; y el quinto factor Indulgencia paterna explicó un 8,37 % de la varianza.

Las variables definitivas de estudio fueron calidez, inconsistencia, hostilidad, coerción e indulgencia del padre y sentido de incapacidad (BASC) y sexo del sujeto.

Para analizar las relaciones entre las variables de estudio, se hicieron análisis correlacionales usando el coeficiente de correla-

**Tabla 1.** Análisis de Componentes Principales subescalas PSDQ Padre

|                               | Componentes           |                     |                 |               |                  |
|-------------------------------|-----------------------|---------------------|-----------------|---------------|------------------|
|                               | Calidez/<br>Inducción | Inconsis-<br>tencia | Hosti-<br>lidad | Coer-<br>ción | Indul-<br>gencia |
| Calidez                       | ,834                  | -,109               | -,120           | -,208         | ,066             |
| Tolerancia                    | ,789                  | -,252               | -,036           | -,233         | ,109             |
| Razonamiento                  | ,731                  | ,007                | -,190           | ,330          | -,271            |
| Falta de seguimiento          | -,012                 | ,838                | ,234            | ,144          | -,019            |
| Inseguridad                   | -,356                 | ,695                | ,059            | ,050          | ,211             |
| Hostilidad                    | -,111                 | ,213                | ,830            | -,040         | ,276             |
| Castigo Físico                | -,182                 | ,128                | ,710            | ,421          | -,206            |
| Punición                      | -,136                 | ,149                | ,139            | ,855          | ,178             |
| Ignorar el mal comportamiento | ,014                  | ,106                | ,078            | ,130          | ,914             |

Nota: método de extracción, análisis de componentes principales. Método de rotación: normalización Varimax con Kaiser

ción de Pearson. Para estudiar las posibles diferencias sexuales, se aplicaron respectivos análisis de varianza de una vía (*one way ANOVA*).

### 3. Resultados

Los análisis correlacionales demostraron que el estilo inconsistente paterno se relaciona positivamente con el sentido de incapacidad del sujeto ( $\beta = ,236, p = ,001$ ) y el estilo coercitivo se asocia negativamente con esta misma variable ( $\beta = -,149, p = ,041$ ; tabla 2). Además, el sentido de incapacidad correlacionaba negativamente con el sexo del sujeto ( $\beta = -,194, p = ,006$ ).

En los análisis Anova (tabla 3), se observaron diferencias sexuales en el sentido de incapacidad mostrado con mayor frecuencia por los varones que por las chicas ( $F(1, 202) = 7,864, p = ,006$ ); y en el estilo caracterizado por la calidez paterna empleado con mayor frecuencia con los hijos que con las hijas ( $F(1, 188) = 5,350, p = ,022$ ).



**Tabla 2.** Correlaciones bivariadas entre los estilos parentales de la madre y el sentido de incapacidad y autoestima del sujeto

|                            | 1 | 2      | 3     | 4     | 5     | 6    | 7       |
|----------------------------|---|--------|-------|-------|-------|------|---------|
| 1. Sexo                    | - | -,167* | -,066 | -,089 | -,024 | ,061 | -,194** |
| 2. Calidez/Inducción padre |   | -      | ,000  | ,000  | ,000  | ,000 | -,049   |
| 3. Inconsistencia padre    |   |        | -     | ,000  | ,000  | ,000 | ,236**  |
| 4. Hostilidad padre        |   |        |       | -     | ,000  | ,000 | -,056   |
| 5. Coerción padre          |   |        |       |       | -     | ,000 | -,149*  |
| 6. Indulgencia padre       |   |        |       |       |       | -    | ,004    |
| 7. Sentido de incapacidad  |   |        |       |       |       |      | -       |

Notas: Sexo Dummy 0 = niño, 1 = niña.

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; \*\*\*  $p < ,001$

**Tabla 3.** Diferencias sexuales en las variables de estudio

|                         | Niño  |        | Niña  |        | F       |
|-------------------------|-------|--------|-------|--------|---------|
|                         | M     | (DT)   | M     | (DT)   |         |
| Calidez/Inducción padre | ,174  | (,930) | -,159 | (1,04) | 5,350*  |
| Inconsistencia padre    | ,069  | (1,06) | -,063 | (,938) | ,814    |
| Hostilidad padre        | ,093  | (1,11) | -,085 | (,889) | 1,490   |
| Coerción padre          | ,025  | (1,08) | -,023 | (,929) | ,110    |
| Indulgencia padre       | -,064 | (1,10) | ,058  | (,897) | ,707    |
| Sentido de incapacidad  | 48,18 | (5,15) | 46,03 | (5,71) | 7,864** |

Nota: M Puntuación media; DT Desviación típica

\*  $p < ,05$ , \*\*  $p < ,01$ , \*\*\*  $p < ,001$ .

## 4. Discusión

El presente estudio pone de manifiesto que: 1) la inconsistencia paterna se relaciona positivamente con el sentido de incapacidad; 2) la coerción paterna se relaciona negativamente con el sentido de incapacidad; 3) el sentido de incapacidad es mayormente mostrado por los varones; 4) el estilo cálido paterno suele emplearse en mayor medida con los hijos que con las hijas.

El primer hallazgo coincide con otros estudios que han observado que un estilo parental incoherente (escasa supervisión e inconsistencia) se asocia a mayores problemas de bienestar emocional, como pueden ser mayor sentimiento de inseguridad, falta de confianza, autoestima negativa o problemas internalizantes en el sujeto (Carrillo *et al.*, 2018; Pinta *et al.*, 2019; Sierra *et al.*, 2015). Probablemente, esa falta de seguimiento de los progenitores varones, junto con la inseguridad en su rol de padre, puede hacer que los hijos sientan que reciben poca atención y que no son importantes para sus padres, provocando baja autoconfianza y perseverancia para alcanzar sus metas.

Por otro lado, y en oposición a lo observado en otros estudios donde el estilo autoritario y hostil (uso del castigo físico y verbal) se relacionó con problemas de desarrollo emocional y conductual en los niños (véase, por ejemplo, Wang y Kenny, 2014), en nuestro caso, el estilo coercitivo paterno (uso de estrategias punitivas para controlar la conducta del sujeto) se relacionó negativamente con el sentido de incapacidad de los niños. Puede que los padres exigentes que retiran privilegios para conseguir una conducta ajustada en sus hijos, les ayuden a entender el valor del esfuerzo y la persistencia para alcanzar sus metas, aumentando, así, su confianza, perseverancia y sentimiento de capacidad.

Las diferencias sexuales observadas en el sentido de incapacidad (baja autoconfianza y perseverancia) a favor de los chicos, contradice lo expuesto por otros estudios que plantean mayor prevalencia de problemas internalizantes en niñas. No obstante, sí coincide con los resultados de Heras *et al.* (2016), quienes también identificaron diferencias sexuales en las habilidades de la vida para el bienestar (por ejemplo, actitud y percepción positiva de uno mismo y de la vida), siendo estas inferiores en el caso de los varones. Esto podría explicarse por la falta de educación emocional desarrollada con los varones, debido a los roles de género arraigados a la sociedad (Gartzia *et al.*, 2012), o bien, a características temperamentales, pues los niños tienden a ser más impulsivos y a mostrar mayores niveles de afectividad negativa que las niñas, presentando dificultades para inhibir sus impulsos y regular sus emociones, influyendo en su capacidad de persistencia y consecución de logros (Gagne *et al.*, 2013; Olinio *et al.*, 2013).

Finalmente, los padres se mostraron más cálidos con sus hijos varones que con sus hijas, resultado que coincide parcial-

mente con los obtenidos por otros trabajos que han observado una mayor tendencia de los padres a interactuar y participar en juegos físicos con los hijos que con las hijas (véase, por ejemplo, Leavell *et al.*, 2012). Esto también podría deberse a la influencia de los roles de género en los estilos de crianza y a la forma en la que los padres se relacionan con sus hijos e hijas, siendo más exigentes y rectos con estas últimas, como consecuencia de las concepciones sociales transmitidas culturalmente.

## 5. Conclusiones

Los resultados muestran que los estilos paternos caracterizados por la inseguridad, la falta de seguimiento y de consistencia en la crianza de los hijos parecen tener un efecto negativo en el desarrollo emocional de estos. Por tanto, sería adecuado formar a las familias, concretamente a los padres, para que empleen estilos parentales que favorezcan el bienestar emocional de los menores.

En todo caso, estos hallazgos deben interpretarse teniendo en cuenta una serie de limitaciones. Por un lado, se trata de un estudio exploratorio de corte transversal; además, la muestra empleada en el estudio responde a una población bastante normativa de acuerdo con la información sociodemográfica (hogares no desestructurados con niveles medios de estudio). Asimismo, los sujetos mostraban niveles medios bajos de sentido de incapacidad ( $M = 47,04$ ,  $DT = 5,54$ ; mínimo = 41,00 – máximo = 69,00).

Futuras investigaciones podrían centrarse en el estudio de la influencia de los estilos parentales paternos en el desarrollo emocional de los infantes y en las diferencias sexuales existentes en dichas relaciones.

## 6. Referencias bibliográficas

- Alegre, A. (2012). The relation between the time mothers and children spent together and the children's trait emotional intelligence. *Child & Youth Care Forum*, 41(5), 493-508. <https://doi.org/10.1007/s10566-012-0000-0>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>

- Cantón-Cortés, D. C., Castillo, M. A. R. y Duarte, J. C. (2014). Papel moderador del sexo en las prácticas de crianza/Moderator role of sex in rearing practices. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 275-284.
- Carrillo, A., Estévez Casella, C. y Gómez Medina, M. D. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 203-212.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487-496. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Di Maggio, R. y Zappulla, C. (2014). Mothering, fathering, and Italian adolescents' problem behaviors and life satisfaction: Dimensional and typological approach. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 567-580. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9721-6>
- Gagne, J. R., Miller, M. M. y Goldsmith, H. H. (2013). Early-but modest-gender differences in focal aspects of childhood temperament. *Personality and Individual Differences*, 55(2), 95-100. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2013.02.006>
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Heredia, E. B. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(2), 567-575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Gracia, E., Fuentes, M. C., García, F. y Lila, M. (2012). Perceived neighbourhood violence, parenting styles, and developmental outcomes among Spanish adolescents. *Journal of Community Psychology*, 40, 1004-1021. <https://doi.org/10.1002/jcop.21512>
- Henao, G. C. y García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Heras, D., Cepa, A. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 67-74.
- Leavell, A. S., Tamis-LeMonda, C. S., Ruble, D. N., Zosuls, K. M. y Cabrera, N. J. (2012). African American, white and Latino fathers' activities with their sons and daughters in early childhood. *Sex Roles*, 66(1-2), 53-65. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-00808>.
- López-Soler, C., Alcántara, M., Fernández, V., Castro, M. y López, J. (2010). Características y prevalencia de los problemas de ansiedad,

- depresión y quejas somáticas en una muestra clínica infantil de 8 a 10 años, mediante el CBCL. *Anales de Psicología*, 26, 325-334.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent- child interaction. En: E. M. Hetherington y P. H. Mussen (eds.). *Handbook of child psychology: socialization, personality and social development* (vol. 4, 4.ª ed., pp. 1-101). Wiley.
- Moreno, J., Echavarría, K., Pardo, A. y Quiñones, Y. (2014). Funcionalidad familiar, conductas internalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 8, 37-46. <https://doi.org/10.21500/19002386.1220>
- Olino, T. M., Durbin, C. E., Klein, D. N., Hayden, E. P. y Dyson, M. W. (2013). Gender differences in young children's temperament traits: Comparisons across observational and parent-report methods. *Journal of Personality*, 81(2), 119-129. <https://doi.org/10.1111/jopy.12000>
- Palacios, M. D., Alvarado, F. V. y Oleas, C. M. (2015). Evaluación de los estilos educativos familiares en la ciudad de Cuenca. *Maskana*, 6(2), 31-45. <https://doi.org/10.18537/mskn.06.02.03>
- Pinta, S., Pozo, M., Yépez, E., Cabascango, K. y de los Ángeles Carpio, M. (2019). Primera infancia: estudio relacional de estilos de crianza y desarrollo de competencias emocionales. *CienciAmérica: Revista de Divulgación Científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 8(2), 171-188.
- Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (2004). *Behavior Assessment System for Children* (2.ª ed.). American Guidance Service.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F. y Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). En: J. Touliatos, B., Perlmutter y M. A., Straus (eds.). *Handbook of family measurement techniques* (2.ª ed., vol.3, pp. 319-321). Sage.
- Sierra, A. V., Belmont, J. N. A., Pérez, A. D. P. y García, D. M. (2015). Intervención interactiva en los problemas de comportamiento infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(1), 149-157. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.1.14>.
- Wang, M. T. y Kenny, S. (2014). Longitudinal links between fathers' and mothers' harsh verbal discipline and adolescents' conduct problems and depressive symptoms. *Child Development*, 85(3), 908-923. <https://doi.org/10.1111/cdev.12143>



# Análisis de las percepciones de menores de 3 a 7 años sobre sus futuras familias

PAULA PEREGRINA NIEVAS,<sup>1</sup> CARMEN DEL PILAR GALLARDO-MONTES,<sup>2</sup>  
EMILIO CRISOL MOYA<sup>3</sup> Y MARÍA JESÚS CAURCEL CARA<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Didáctica y Organización Escolar,  
Universidad de Granada, paulaperegrina@correo.ugr.es

<sup>2</sup>Departamento de Didáctica y Organización Escolar,  
Universidad de Granada, cgallardo@ugr.es

<sup>3</sup>Departamento de Didáctica y Organización Escolar,  
Universidad de Granada, ecrisol@ugr.es

<sup>4</sup>Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,  
Universidad de Granada, caurcel@ugr.es

## 1. Introducción

La familia es una experiencia común a todas las personas y a todas las sociedades (Mota *et al.*, 2018). Además, cada familia está conformada por diferentes miembros, los cuales poseen diferentes vivencias, personalidades e influencias. Esto hace que la familia sea un elemento dinámico que va evolucionando a lo largo del tiempo (Crisol y Romero, 2018).

La estructura familiar, tal y como se conoce actualmente, tiene su inicio en el siglo XV, momento en el que los niños dejan de tener que asumir las mismas responsabilidades laborales que los adultos y empiezan a recibir una educación. Pero no es hasta los siglos XIX y XX, cuando se da la aparición de la «familia moderna» cuya característica principal es que ponen en valor los lazos afectivos entre los miembros de una familia (Lorente, 2021).

A lo largo de la historia, las familias han estado compuestas principalmente por un padre, una madre y su descendencia. A este tipo de familia se la conoce como *familia nuclear tradicional* (Crisol y Romero, 2021).

Sin embargo, desde principios del siglo XXI hasta la actualidad, se han dado una serie de cambios sociales que han dado lugar a la creación de nuevas estructuras familiares que se alejan del modelo conformado por el modelo tradicional de una pareja heterosexual y sus hijos. Aguado (2010) clasifica en siete tipos los diferentes cambios sociológicos que han dado lugar a configuración de nuevas familias que se alejan del modelo tradicional:

[...] (1) las nuevas relaciones de amor y pareja; (2) la transición del patriarcado a una filosofía nueva de libertad, autonomía y negociación; (3) el trabajo de la mujer fuera del hogar; (4) el aumento de la esperanza de vida; (5) el aumento del número de hogares y la disminución del tamaño de estos; (6) el aumento de separaciones y divorcios y (7) el Estado ha pasado a desempeñar funciones que antes se atribuían a la familia en ámbitos como la justicia o la educación. (p. 3)

Estos cambios han hecho que las familias que conforman la sociedad española hayan ido cambiando con el paso del tiempo, dando lugar al término *diversidad familiar*. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020), el número medio de hogares en España alcanzó los 18.754.800, siendo el tamaño medio de cada hogar de 2,50 personas.

A continuación, la tabla 1 muestra los datos obtenidos en la *Encuesta Continua de Hogares* (ECH) del año 2020 elaborada por el INE (2020). El tipo de hogar más frecuente en 2020 es el formado por parejas, con o sin hijos, que supone el 54,0% del total. De estas parejas, el 99,0% están formadas por parejas de distinto sexo y el 1,0% por parejas del mismo sexo (INE, 2020).

Según Peregrina *et al.* (en prensa), durante los últimos años ha aumentado el número de estudios sobre la familia y las tipologías que existen. Sin embargo, no se han encontrado investigaciones que estudien la opinión de los niños/as sobre los tipos de familias y sobre sus perspectivas de la familia en la que se imaginan en el futuro (Dessen y Campos, 2010; Bosisio y Ronfani, 2016; Vaz y Neves, 2019).

Para ello, los objetivos que se plantean en el presente estudio son: 1) conocer la percepción de los menores sobre los modelos de familias que querrían formar en un futuro; 2) comprobar si se inclinaban por modelos diferentes a la familia nuclear tradicio-



**Tabla 1.** Tipos de hogar en España en el año 2020

| Tipo de familia                                | N          | %      |
|--|------------|--------|
| Pareja con hijos que convivan en el hogar      | 6 208 100  | 33,1%  |
| Hogar unipersonal                              | 4 889 900  | 26,1%  |
| Pareja sin hijos que convivan en el hogar      | 3 913 800  | 20,9%  |
| Hogar monoparental                             | 1 944 800  | 10,4%  |
| Hogar de un núcleo familiar con otras personas | 800 100    | 4,3%   |
| Hogar con más de un núcleo familiar            | 430 500    | 2,3%   |
| Personas que no forman ningún núcleo familiar  | 567 600    | 3,0%   |
| TOTAL  | 18 754 800 | 100,0% |

Fuente: INE (2020)

nal; y, 3) conocer la percepción de los menores sobre la maternidad y la paternidad.

## 2. Metodología

### 2.1. Participantes

Para este estudio se seleccionó por conveniencia un centro educativo de línea uno de carácter público, situado en Granada, concretamente en el distrito Zaidín. Del total de alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil y Primero de Educación Primaria ( $n = 94$ ), participaron 68. De ellos, 32 eran niños (47,0%) y 36 niñas (53,6%), con una edad que variaba entre los tres y siete años ( $M_{\text{Edad}} = 4,83$  años,  $DT = 1,11$ ). La mayoría de los menores vivían en una familia nuclear tradicional (81,2%), aunque también se encontraron participantes provenientes de otras tipologías familiares: el 13% ( $n = 9$ ) de familias divorciadas; el 2,9% ( $n = 2$ ) de familias monomarentales y el 2,9% ( $n = 2$ ) de familias monoparentales.

### 2.2. Instrumento

Se utilizó el *Cuestionario para menores sobre diversidad familiar* (Caurcel *et al.*, 2021), que estaba conformado por cuatro blo-

ques para indagar sobre cómo era la familia del menor y sobre cómo percibía la diversidad familiar. Para este estudio únicamente se utilizaron el primer y cuarto bloque. En el primer bloque se realizaban preguntas acerca de las variables sociodemográficas (sexo, edad, número de hermanos, lugar de procedencia y tipo de familia de crianza). El cuarto bloque se titulaba ¿Cómo me gustaría que sea mi familia cuando sea mayor? En el que se planteaban preguntas relacionadas con el modelo de familia que los menores querían tener en un futuro.

### 2.3. Procedimiento

La recogida de los datos tuvo lugar en el curso escolar 2021/2022. Para garantizar una investigación responsable y fiable, el estudio siguió las consideraciones éticas establecidas por el Comité de Ética de la Universidad del equipo de investigación (n.º 1942/CEIH/2021). Para llevar a cabo dicha investigación, se organizaron reuniones con el equipo directivo del centro y se solicitó permiso para realizarla.

Para recoger la muestra de los menores, se entregó un consentimiento informado para que fuera firmado por los padres o tutores legales del alumnado.

La administración del cuestionario se realizó de forma presencial a modo de entrevista, siendo los menores los que marcaban la opción deseada en la pantalla del dispositivo electrónico (tableta). Estos datos quedaron recogidos a través de formularios de Google. La duración de cada entrevista osciló entre los diez y quince minutos aproximadamente.

### 2.4. Diseño y análisis de resultados

Se utilizó un diseño mixto y un método de tipo cuantitativo no experimental. Los datos recogidos fueron tratados con el paquete estadístico SPSS versión 24.0 para Windows. Para conocer los resultados, se calcularon las frecuencias y los porcentajes.

Para el análisis cualitativo, se utilizó el programa MAXQDA, con el fin de analizar las siguientes categorías en las respuestas (tabla 2):

**Tabla 2.** Categorías analizadas

| Categorías                  | Definición  | Ejemplos  |
|-----------------------------|---|---|
| Respuesta sin justificación | La respuesta refleja duda o confusión. Tampoco aporta una respuesta justificada y con significado.        | «Porque no lo sé»<br>«Porque sí»  |
| Referentes                  | Se toma como referentes a los propios progenitores y quieren ser como ellos en un futuro.                 | «...quiero ser profesor como mi padre»  |
| Obligación                  | Los menores asumen como una obligación que deben ser padres que van ligada a su sexo y edad.              | «Porque soy un chico»<br>«Porque soy grande»  |
| Implicaciones de ser padre  | Los menores quieren ser padres para asumir funciones o características que atribuyen a ser padre o madre. | «las mamás cocinan la comida de sus hijos»<br>«Porque tener bigote»   |
| Gustos                      | Los participantes se sienten atraídos o no por la idea de tener hijos.                                    | «Porque me gusta ser mamá»  |
| Felicidad                   | Las respuestas asocian tener hijos con ser felices.   | «Porque quiero sentir la alegría de tener hijos»<br>«Porque estaría más feliz»                                  |
| Relaciones afectivas        | La posibilidad de tener hijos está ligada a establecer una relación sentimental con otra persona.         | «Bueno, me gusta la paz y eso, pero no me gusta eso de los novios»<br>«Porque quiero tener novia y ya la tengo» |

### 3. Resultados

La tabla 3 muestra las tipologías familiares que a los menores les gustaría tener en un futuro (tabla 3). La familia nuclear fue la

**Tabla 3.** Tipos de familias que los menores desean formar en un futuro

| Tipo de familia               | N  | %      |
|-------------------------------|----|--------|
| Nuclear                       | 41 | 60,3 % |
| Monoparental                  | 11 | 16,2 % |
| Unipersonal con mascota       | 6  | 8,9 %  |
| Homoparental                  | 4  | 5,9 %  |
| Pareja heterosexual sin hijos | 4  | 5,9 %  |
| Adoptiva                      | 2  | 2,9 %  |

que mayor frecuencia obtuvo (n = 41), seguido de la familia monoparental (n = 11) y la familia unipersonal con mascota (n = 6). Tanto la familia homoparental como la pareja heterosexual sin hijos obtuvieron una frecuencia de 4. La que presentó una menor frecuencia fue la familia adoptiva (n = 2). Tanto la familia unipersonal sin mascota como la pareja homosexual sin hijos presentaron una frecuencia 0.

A la pregunta: «¿Quieres ser padre/madre en un futuro?», el 83,8% (n = 57) de los participantes respondió sí, mientras que el 16,2% (n = 11) respondió que no quería tener descendencia. Con respecto al número de hijos que los menores querían tener (tabla 4), el 17,6% no quería tener hijos, el 5,9% quería tener un hijo, el 52,9% dos hijos, el 5,9% tres hijos, el 1,5% cuatro hijos y el 5,9% cinco hijos.

**Tabla 4.** Número de hijos

| Número de hijos | N  | %     |
|-----------------|----|-------|
| Ninguno         | 12 | 17,6% |
| 1               | 4  | 5,9%  |
| 2               | 36 | 52,9% |
| 3               | 4  | 5,9%  |
| 4               | 1  | 1,5%  |
| 5               | 4  | 5,9%  |
| 6               | 1  | 1,5%  |
| 7               | 1  | 1,5%  |
| 8               | 1  | 1,5%  |
| 10              | 2  | 2,9%  |
| 12              | 1  | 1,5%  |
| 80.000          | 1  | 1,5%  |

La figura 1 muestra el porcentaje en el que se dieron las categorías tras el análisis de las respuestas a la pregunta: «¿Por qué quieres ser padre/madre en un futuro?». La categoría «Implicaciones de ser padre/madre» tuvo una alta presencia en las respuestas (36,5%). Le siguieron las categorías «Gustos» (28,6%) y

«Sin respuesta justificada» (20,6%). Las categorías que tuvieron menos presencia fueron «Obligación», «Felicidad» y «Relaciones afectivas».

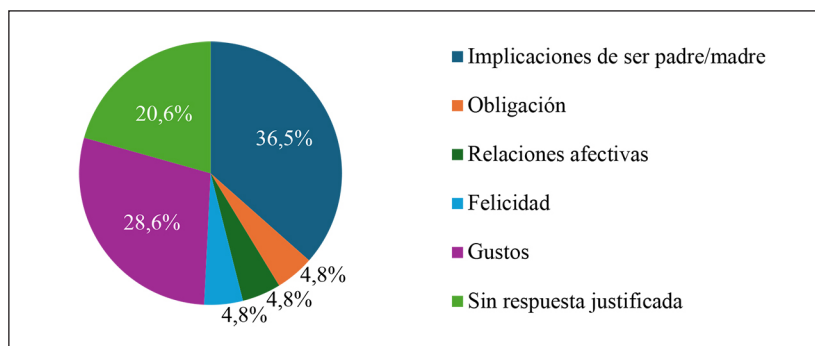


Figura 1. Porcentaje de aparición de las categorías

Al hacer el análisis sobre las relaciones entre categorías únicamente se encontró relación entre las categorías «Implicaciones de ser padre/madre» y «Gustos».

## 4. Discusión

Los resultados obtenidos invitan a reflexiones de distinta índole. El modelo de familia nuclear fue el elegido por la mayoría de los participantes (60,3%). Esta situación podía deberse a dos posibles causas. En primer lugar, la mayoría de los participantes provenían de un modelo de familia tradicional, lo que podía condicionar su respuesta, ya que quería formar un modelo de familia similar al de la que provenían, ya que, según la teoría del aprendizaje observacional establecida por Bandura (1982), el único requisito para el aprendizaje es que la persona observe a otro individuo, o modelo, llevar a cabo una determinada conducta. También podía deberse a que según estudios previos (Peregrina y Caurcel, 2021), el modelo de familia nuclear era el modelo más aceptado y reconocido.

El hecho de que no se diera ningún caso en que los participantes no quisieran formar una familia unipersonal también fue reseñable. Esta situación pudo darse porque, como se señala en el estudio de Peregrina y Caurcel (2021), los menores inter-

pretan que la familia debe estar conformada por un mínimo de dos miembros, definición que sí que coincidía con la familia unipersonal con mascota, conformada por una persona y su mascota que no comparten lazos sanguíneos (Dessen y Campos, 2010).

Aunque la mayoría de los participantes quería tener descendencia en un futuro (83,8%), las justificaciones de esta respuesta fueron muy variadas. La mayoría de las respuestas (36,5%) se encontraban dentro de la categoría «Implicaciones de ser padre». Estas respuestas estaban relacionadas con acciones que podían hacer adultos de su entorno cercano. Las respuestas tenían relación con tener un determinado aspecto físico como: «Porque quiero tener bigote» o «Para tener el pelo largo», o realizar determinadas acciones como tener un puesto de trabajo «Porque quiero ser futbolista» o hacer ciertas acciones «Porque las mamás cocinan la comida de sus hijos».

Tanto en la categoría «Implicaciones de ser padre/madre» como la categoría «Referentes» se podía observar que los participantes querían imitar a los adultos de su entorno cercano. Este hecho tenía relación con el aprendizaje por imitación, el que se establece que los menores aprenden usando como referencia a las personas de su entorno (Morinigo y Fenner, 2019).

Era reseñable el hecho de que algunos participantes interpretaran la paternidad como un requisito para ser felices «Porque quiero sentir la alegría de tener hijos», «Porque estaría más feliz», mientras que otros lo sentían como una obligación de su sexo que debían cumplir al llegar a la edad adulta «Porque soy un chico», «Porque soy grande», «Porque yo soy una niña».

Tras análisis de relaciones entre categorías, se daba una relación entre las categorías «Gustos» e «Implicaciones de ser padre/madre». Se observa que los menores justifican sus respuestas sobre si quieren o no tener hijos, en si les gustan o no las acciones que realizan los adultos: «Porque a mí me gusta tener hijos y cuidarlos siendo mayor», «Porque no me gusta tener hijos que lloran... No me gustan los llorones», «Porque me gustaría tener hijos y hacer la comida».

## 5. Conclusiones

Como limitaciones a este estudio, cabe destacar la dificultad para encontrar las relaciones entre las categorías, debido a la brevedad de las respuestas de los participantes.

Este estudio tenía como objetivos: conocer la percepción de los menores sobre los modelos de familias que querrían formar en un futuro, comprobar si se inclinaban por modelos diferentes a la familia nuclear tradicional, y conocer la percepción de los menores sobre la maternidad y la paternidad. A partir de ellos, las conclusiones que se obtuvieron del presente estudio fueron:

1. La familia es un elemento dinámico y va evolucionando a raíz de los cambios sociales.
2. La mayoría de los menores quieren formar un modelo de familia nuclear tradicional y quieren tener descendencia en un futuro. Aunque también hubo participantes que querían conformar otras tipologías familiares.
3. El 83,8% de los participantes querían ser padres/madres y el 52,9% tener dos hijos.
4. La mayoría de los menores basaban sus respuestas sobre si querían tener hijos o no y en si le gustaban o no las acciones que realizaban los adultos de su entorno, situación que se podía justificarse con las teorías del aprendizaje por imitación.

## 6. Referencias bibliográficas

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3377Aguado.pdf>
- Bandura, A. (1982). *Teoría social del aprendizaje*. Vergara.
- Bosisio, R. y Ronfani, P. (2016). «Who is in Your Family?» Italian Children with Nonheterosexual Parents Talk about Growing Up in a Non-conventional Household. *Children & Society*, 30, 455-466. <http://doi.org/10.1111/chso.12148>
- Crisol, E. y Romero, M. A. (2018). *Intervención psicoeducativa en Educación Infantil*. Síntesis.
- Crisol, E. y Romero, M. A. (2021). Familia y funciones básicas. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. En: Alba, G., Álvarez, G., Bena-

- vides, A. y Justicia, A. (eds.). *Investigaciones y avances en el estudio social y psicoeducativo de las familias diversas* (pp. 17-28). Dykinson.
- Dessen, M. A. y Campos, P. C. (2010). Niños de edad preescolar y sus concepciones de la familia. *Paidéia*, 20(47), 345-357. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2010000300007>
- Instituto Nacional de Estadística (2020). *Encuesta Continua de Hogares (ECH) Año 2020*. [https://www.ine.es/prensa/ech\\_2020.pdf](https://www.ine.es/prensa/ech_2020.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística (2021) Indicadores demográficos - Año 2021 [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736177003&menu=ultiDatos&idp=1254735573002](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177003&menu=ultiDatos&idp=1254735573002)
- Lorente, M. (2021). Prólogo. La familia y una más. En: G. Alba, G., Álvarez, G. A. y Benavides, A. Justicia (eds.). *Investigaciones y avances en el estudio social y psicoeducativo de las familias diversas* (pp. 10-14). Dykinson.
- Morinigo, C. y Fenner, I. (2021). Teorías del aprendizaje. *Minerva Magazine of Science*, 9(2), 1-36.
- Mota, R., Hamburguer, J. y Vidal, F. (2017). La modernidad de una sociedad familiar. Informe Familia 2017. *Padres y Maestros*, 374, 34-40. <http://dx.doi.org/pym.i374.y2018.005>
- Peregrina-Nievas, P. y Caurcel-Cara, M. J. (2021). *La Diversidad Familiar desde la perspectiva del alumnado de Educación Infantil* [trabajo de fin de grado, Universidad de Granada].
- Peregrina-Nievas, P., Caurcel-Cara, M. J. y Crisol-Moya, E. (2023). Analyzing Family Diversity in the Educational Context: A Systematic Review. *The International Journal of Diversity in Education*, 23(1), 35-50. <http://dx.doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v23i01/35-50>
- Vaz, D. y Neves, F. (2019). A diversidade familiar em contexto educativo. *Exedra Número temático*, 1, 144-165.



# Actividad física, ocio, tiempo libre y juventud vulnerable: una revisión sistemática

JULIO ALFONSO NOVOA LÓPEZ  
UNED, julioalfonsojr@hotmail.com

## 1. Introducción

El nacimiento de la Agenda 2030 supuso un fuerte impulso y la promoción de una vida sana y el bienestar para todos en todas las edades y, además, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Contribuye a estos fines, en las sociedades democráticas, la realización de actividades físicas, así como la gestión del tiempo, los espacios y las actividades de ocio y tiempo libre que resultan valiosos. Se han de tener en cuenta las características de los adolescentes y jóvenes, disminuyendo los efectos negativos producidos por el sedentarismo a través de la práctica de actividad física. En todo ello, el entorno y la participación de la juventud en estas manifestaciones, especialmente, de aquella en riesgo social, supone una condición de oportunidad para la sociedad y para sus trayectorias de vida. En la actualidad, las prácticas de ocio entre los jóvenes están influenciadas por la tecnología. Las personas jóvenes realizan menos actividad física, ya que prefieren entretenerse por medio de la tecnología, lo cual no implica un gasto energético y lleva a un estado considerable de sedentarismo, produciendo depresión, ansiedad, baja autoestima y altos niveles de estrés (Mata-moros, 2019). González *et al.* (2020) indican que:

La tendencia actual del colectivo a desarrollar experiencias de ocio en la red sostenidas en la inmediatez, diversión fácil e imitación de conductas de moda y estereotipos escasamente educativos.

La práctica deportiva forma parte importante del ocio de los jóvenes en riesgo (Rodríguez, 2021), considerando esta influencia para su intervención. Por todo ello, se realiza una revisión sistemática que tiene por objetivo identificar las características, la relación e influencia en el ocio y tiempo libre de la juventud en riesgo social.

## 2. Método

Se elaboró una revisión sistemática narrativa (Siddaway, Wood y Hedges, 2019), que incorpora en su proceso metodológico alguno de los puntos clave de la declaración *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (Urrútia y Bonfill, 2010), muy utilizada en investigación. La revisión se centró en la juventud de diferentes niveles de riesgo social, así como en la intervención y en estudios empíricos en los que intervengan las variables actividad física y tiempo libre, relacionado con el ocio deportivo. También se amplió la selección del estudio a otras variables como el sedentarismo producido por la pandemia, las conductas de salud y ejercicio, la actividad física en el tiempo libre, conductas y características de la juventud en riesgo social y la influencia de los entornos.

### 2.1. Fuentes de información

Se consultaron las bases de datos Web of Science, Scopus, Dialnet y Psycinfo, por ser especialmente relevantes en el ámbito de las ciencias sociales y la educación. Se descartó la revisión solo en español, pues se dispuso de un número más reducido de revistas, por lo que se incluyó la búsqueda en inglés como justificación de la necesidad de la validez de la revisión.

Los campos en los que se realizó la búsqueda fueron: "título", "title", "resumen", "abstract", "palabras clave", "key words".

### 2.2. Estrategia de búsqueda

La ecuación de búsqueda diseñada, en una primera búsqueda, se introdujo mediante la fórmula en castellano ("jóvenes" Y "actividad física" Y "ocio" Y "riesgo social") y, después en inglés

("young people" AND "physical activity" AND "leisure" AND "social risk"). Se encontraron un total de 244 estudios: 38 en Dialnet, 108 en PsyInfo, 74 en WOS y 24 en Scopus.

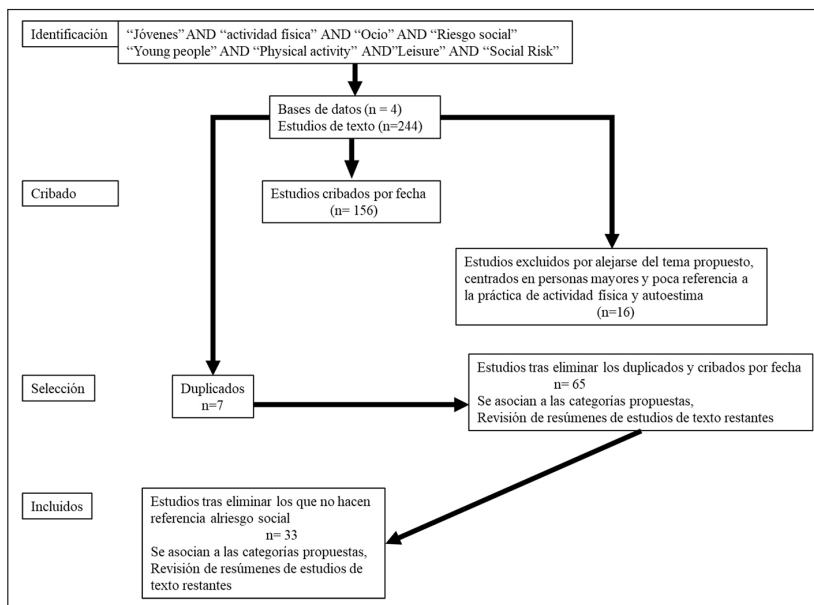


Figura 1. Búsqueda y recogida de datos. Nota: diagrama de flujo

Se siguieron estos criterios inclusión: idioma de la publicación (español e inglés); revistas de acceso abierto; artículos de investigación primaria o secundaria; fecha de publicación entre el 1 de enero de 2018 y el 12 de diciembre de 2022. Como última revisión sistemática comprensiva relacionada con esta temática en el panorama actual en el mundo, se excluyeron *a posteriori* los documentos que no hicieron referencia a la práctica de actividad física, los que pertenecían a especialidades médicas y los que eran específicamente de adultos mayores o de otras franjas de edades, terminando con el contexto de riesgo social.

### 2.3. Recogida de datos

La búsqueda arrojó un total de 2648 registros. Para aplicar los criterios de exclusión establecidos, asegurando la replicabilidad de la selección, se procedió de manera secuencial e independiente.

En una primera fase, se eliminaron aquellos registros que anteriores a la fecha de publicación del año 2018, haciendo referencia a los posteriores. El número resultante de registros tras resolver los desacuerdos fue de 244.

En la segunda fase, se procedió a la eliminación de los registros que hacían referencia a adultos mayores, especialidades médicas, patologías o no hacían referencia a la actividad física, esta vez a través de la lectura de los resúmenes de los artículos. El número resultante de registros, tras resolver las discrepancias fue de 72, de los cuales aparecían 6 duplicados, resultando 65 estudios tras la segunda fase.

En un tercer momento, se procedió a la lectura de los seleccionados para eliminar aquellos que no investigaban la situación de riesgo social, resolviéndose las discrepancias a través de una lectura conjunta de los registros objeto de diferencia. El número resultante fue de 33 documentos.

### 3. Resultados

Se presentan los artículos finalmente seleccionados y cuya relación con la temática se hace manifiesta en las categorías que se han ido forjando durante las lecturas de los resúmenes:

- El comportamiento sedentario producido por la pandemia (7): el sedentarismo es una conducta que afecta de forma negativa a la salud (Cid Fernández *et al.*, 2018). Se considera importante intervenir en el desarrollo de estilos de vida sedentarios en los jóvenes, que ocupan su tiempo de ocio ante pantallas y televisión (Cabanas-Sánchez *et al.*, 2020). El ocio sedentario de más de 8 horas/día se asocia con un mayor riesgo de accidente cerebrovascular, se debe mejorar la actividad física y reducir el tiempo sedentario en los individuos más jóvenes (Joundi *et al.*, 2021), puesto que la actividad física interviene como elemento protector ante enfermedades tanto físicas como mentales, efectuada en el tiempo libre (Macías Plá, 2021). Parece conveniente reorganizar la educación física escolar y para los jóvenes y adultos actividades de ocio, a partir de la aptitud física, el bienestar, la nutrición racional (Liuşnea, 2021).

- Las conductas de salud y ejercicio (13): cumplir con la pauta de actividad física está relacionado con la adquisición de hábitos de sueño favorables en la juventud (Aoki *et al.*, 2020). La realización de actividades físico-deportivas tiene un impacto positivo en tres de las dimensiones del bienestar psicológico; autoaceptación, relaciones positivas con los demás y propósito en la vida (Rodríguez-Bravo *et al.*, 2020). Esta práctica de actividad física está influenciada por las características de los participantes, sus contextos y sus experiencias, en relación con la capacidad de los jóvenes para mantener sus estilos de vida activos en la transición a la edad adulta joven (Agans y Lerner, 2021). La participación en deportes a la edad de 12 años produce una mejor salud mental en la edad adulta joven (Appelqvist-Schmidlechner *et al.*, 2018), donde el índice de masa corporal motiva a las mujeres a practicar actividad física buscando como objetivo la pérdida de peso (Folk *et al.*, 2022), e influye en una elevada autoevaluación de la forma física (Bergier *et al.*, 2018).
- *Actividad física en el tiempo libre* (4): la juventud en riesgo de vulnerabilidad manifestó hábitos de ocio menos activos que los no vulnerables (Fraguela *et al.*, 2018). Programas de intervención basados en videojuegos activos y juegos motores mejoran el porcentaje de masa grasa y el VO<sub>2</sub>máx en los adultos jóvenes, además de algunos factores resilientes, aumentando la confianza y tolerancia a la adversidad, nivel de adhesión a la dieta mediterránea gracias a la promoción de hábitos físico-saludables (Félix, 2018). Se han proporcionado claves que optimizan la educación del ocio digital de los estudiantes de Formación Profesional Básica para un uso constructivo y crítico de las redes sociales lo que contribuirá a minimizar las posibilidades de pertenecer a escenarios de riesgo (Emeterio, 2018).
- *Conductas y características de los jóvenes en riesgo social* (7): los jóvenes NINI tienen mayores probabilidades de tener hábitos poco saludables en comparación con otros jóvenes que estudian secundaria (Stea *et al.*, 2019). El ejercicio aeróbico es una intervención prometedora para la juventud con depresión (Mortazavi *et al.*, 2022). Se debe proporcionar un cambio positivo en el disfrute, el conocimiento sobre la actividad física, el apoyo familiar y el apoyo de los amigos predijeron

un cambio en la práctica de actividad física vigorosa y la autoeficacia (Engels *et al.*, 2022). Las prácticas de los jóvenes en los espacios sociales de intoxicación y ejercicio están modeladas en torno a los enfoques de *salud social* y *salud física*, donde el enfoque de salud física valora los cuerpos capaces, de alto rendimiento y atractivos, mientras que el de salud social se orienta hacia la acumulación de capital social.

- *Influencia de los entornos* (2): el riesgo de sedentarismo es mayor en los estratos de personas inmigrantes con bajo nivel educativo (Ericsson *et al.*, 2022). Un entorno propicio para caminar es más efectivo que las comodidades recreativas activas para inducir a las personas a participar en actividades físicas diarias al nivel que reduce la tasa de obesidad (Choi y Yoon, 2020).

## 4. Conclusiones

Se encuentra un mayor número de artículos (13) que mantienen una relación significativa entre las conductas de salud y ejercicio, afectando al constructo dinámico como el comportamiento sedentario producido por la pandemia y las conductas y características de los jóvenes en riesgo social (7 cada uno).

Los estudios sobre la actividad física en el tiempo libre (3) parece que carecen de la documentación específica en el concepto de ocio deportivo y la participación previa en deportes favorece la participación para implementar un estilo de vida saludable. Siendo la influencia de los entornos (2) la condición menos estudiada.

Es preciso favorecer la realización de futuras investigaciones sobre las aportaciones de la calidad en el tiempo de ocio cuando es deportivo y, especialmente, en la población juvenil en riesgo social.

## 5. Referencias bibliográficas

- Agans, J. P. y Lerner, R. M. (2021). «I Actually Have to Decide What I'm Doing»: How Youth Maintain Active Lifestyles in the Transition to Young Adulthood. *Leisure Sciences*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/01490400.2021.1913266>

- Aoki, T., Fukuda, K., Tanaka, C., Kamikawa, Y., Tsuji, N., Kasanami, R., Hara, T., Miyazaki, R., Tanaka, H., Asai, H., Yamamoto, N., Oishi, K. e Ishii, K. (2020). The relationship between sleep habits, lifestyle factors, and achieving guideline-recommended physical activity levels in ten-to-fourteen-year-old Japanese children: A cross-sectional study. *Plos One*, 15(11), e0242517. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242517>
- Appelqvist-Schmidlechner, K., Vaara J., Häkkinen, A. *et al.* (2018). Relationships Between Youth Sports Participation and Mental Health in Young Adulthood Among Finnish Males. *American Journal of Health Promotion*, 32(7), 1502-1509. <https://doi.org/10.1177/0890171117746336>
- Aubert, S., Barnes, J. D., Forse, M. L., Turner, E., González, S. A., Kalinowski, J., Katzmarzyk, P. T., Lee, E. Y., Ocansey, R., Reilly, J. J., Schranz, N., Vanderloo, L. M. y Tremblay, M. S. (2019). The International Impact of the Active Healthy Kids Global Alliance Physical Activity Report Cards for Children and Youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 16(9), 679-697. <https://doi.org/10.1123/jpah.2019-0244>
- Bergier, J., Tsos, A., Popovych, D., Bergier, B., Niżnikowska, E., Ács, P., Junger, J. y Salonna, F. (2018). Level of and Factors Determining Physical Activity in Students in Ukraine and the Visegrad Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(8), 1738. <https://doi.org/10.3390/ijerph15081738>
- Cabanas-Sánchez, V., García-Cervantes, L., Esteban-Gonzalo, L., Girela-Rejón, M. J., Castro-Piñero, J. y Veiga, S. L. (2020). Social correlates of sedentary behavior in young people: The UP&DOWN study. *Journal of Sport and Health Science*, 9(2), 189-196. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.03.005>
- Choi, Y. y Yoon, H. (2020). Do the Walkability and Urban Leisure Amenities of Neighborhoods Affect the Body Mass Index of Individuals? Based on a Case Study in Seoul, South Korea. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2060. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062060>
- Cid Fernández, X. M., Riveiro Olveira, S., Carrera Fernández, M. V., Castro Rodríguez, M. M., Rodríguez Rodríguez, J., Fernández de Sanmamed Santos, A., Cid Rodríguez, A., Alonso Ruido, P. y Candia Durán, F. X. (2018). *Educación social e escola. unha análise da última década (2006-2016)*. Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG); Nova Escola Galega (NEG).

- Engels, E. S., Nigg, C. R. y Reimers, A. K. (2021). Predictors of physical activity behavior change based on the current stage of change – an analysis of young people from Hawai'i. *Journal of Behavioral Medicine*, 45(1), 38-49. <https://doi.org/10.1007/s10865-021-00255-5>
- Ericsson, L., Wemrell, M., Lindström, M., Perez-Vicente, R. y Merlo, J. (2022). Revisiting socio-economic inequalities in sedentary leisure time in Sweden: An intersectional analysis of individual heterogeneity and discriminatory accuracy (AIHDA). *Scandinavian Journal of Public Health*, 140349482211124. <https://doi.org/10.1177/14034948221112465>
- Fraguela, R., De-Juanas Oliva, N. y Franco Lima, R. (2018c). Ocio deportivo en jóvenes potencialmente vulnerables: beneficios percibidos y organización de la práctica. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 31, 49. [https://doi.org/10.7179/psri\\_2018.31.04](https://doi.org/10.7179/psri_2018.31.04)
- Folk, A. L., Hooper, L., Hazzard, V. M., Larson, N., Barr-Anderson, D. J. y Neumark-Sztainer, D. (2022). Does Weight-Motivation for Exercise Predict Physical Activity Levels Across the Life Course From Adolescence to Adulthood? *Journal of Adolescent Health*, 71(1), 112-118. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.02.002>
- González, M. R., Martínez, R. M. G. y Pérez, M. A. (2020). Percepción de los educadores sociales sobre el ocio digital educativo para la inclusión de los jóvenes en dificultad social. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 36, 97-110. [https://doi.org/10.7179/psri\\_2020.36.06](https://doi.org/10.7179/psri_2020.36.06)
- Joundi, R. A., Patten, S. B., Williams, J. V. y Smith, E. E. (2021). Association Between Excess Leisure Sedentary Time and Risk of Stroke in Young Individuals. *Stroke*, 52(11), 3562-3568. <https://doi.org/10.1161/strokeaha.121.034985>
- Liuşnea, C. Ş. (2021, 25 diciembre). Considerations regarding the relationship between Fitness, Wellness and Healthy Lifestyle. *Balneo and PRM Research Journal*. <https://bioclima.ro/Journal/index.php/BRJ/article/view/25>
- Matamoras, W. F. G. (2019). *Sedentarismo en niños y adolescentes: Factor de riesgo en aumento*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7066836>
- Mortazavi, R., Lalouni, M., Grudin, R., Serlachius, E., Sundberg, C. J., Norrbom, J., Larsson, I., Haglund, E., Ivarsson, A., Lenhard, F., Cronqvist, T., Ingemarsson, K., Mårzell, S., Rask, O. y Jarbin, H. (2022). Moderate-to-vigorous group aerobic exercise versus group leisure activities for mild-to-moderate depression in adolescents: study proto-



- col for a multicentre randomised controlled trial. *BMJ Open*, 12(7), e060159. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-060159>
- Rodríguez, J. M. G. (2021). *Función del deporte como actividad de ocio inclusivo de jóvenes mallorquines en riesgo de exclusión social*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7976532>
- Rodríguez-Bravo, A. E., De-Juanas, N. y García-Castilla, F. J. (2020). Effect of Physical-Sports Leisure Activities on Young People's Psychological Wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.543951>
- Stea, T. H., de Ridder, K. y Haugland, S. H. (2019). Comparison of risk-behaviors among young people who are not in education, employment or training (NEET) versus high school students. A cross-sectional study. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2). <https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3049>
- Valdemoros San Emeterio, M. N., Alonso Ruiz, R. A. y Codina Mata, N. (2018b). Actividades de ocio y su presencia en las redes sociales en jóvenes potencialmente vulnerables. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 31, 71. [https://doi.org/10.7179/psri\\_2018.31.06](https://doi.org/10.7179/psri_2018.31.06)



# Pobreza, inmigración, ruralidad y brecha digital: un análisis de la exclusión social en Galicia

JUAN JOSÉ LORENZO CASTIÑEIRAS,<sup>1</sup> ALICIA ARIAS RODRÍGUEZ<sup>2</sup>  
Y ANA SÁNCHEZ BELLO<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade da Coruña, j.lorenzo.castineiras@udc.es

<sup>2</sup>Universidade da Coruña, alicia.arias.rodriguez@udc.es

<sup>3</sup>Universidade da Coruña, ana.sanchez.bello@udc.es

## 1. Introducción

El texto que continúa se contextualiza en el marco del subproyecto *¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva?: una investigación participativa en Galicia* (PID2019-108775RB-C4). A su vez, el anterior se integra en un proyecto de investigación más amplio, coordinado en cuatro comunidades autónomas: Galicia, Cantabria, Andalucía y Murcia. Bajo el título *¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva? Una investigación participativa que busca respuestas a la exclusión y a la desigualdad en educación* (Proyecto MISS-EQUITY, 2020-2023), analiza las principales políticas y prácticas de inclusión y exclusión escolar en los territorios de referencia.

Con este punto de partida, el objetivo principal de este texto se orienta a indagar sobre las principales características contextuales detectadas como indicadores a considerar en los procesos de exclusión en Galicia, siendo elementos de obligada revisión previa a la implementación de acciones, medidas y políticas públicas para promover la inclusión. Debido a su carácter transversal, son aspectos a considerar en la interpretación de la exclusión escolar y, si atendemos específicamente a la infancia, encajan en el marco de debate sobre sus derechos desde un prisma político

(McCluskey *et al.*, 2015), de entender la inclusión como un derecho (Caparrós *et al.*, 2021).

El análisis se centra en torno a cuatro ámbitos, fuertemente interrelacionados entre sí, que han sido detectados como indicadores estructurales clave en los procesos de exclusión en Galicia: pobreza, inmigración, brecha digital y ruralidad.

## 1.1. Contextualización de la exclusión social en Galicia

Con el objetivo de categorizar los principales indicadores considerados en los procesos de exclusión de Galicia, presentamos una descripción sobre la especialidad de cada uno de los indicadores seleccionados.

### Indicador 1: Pobreza y exclusión social

Existen diversos indicadores y tasas de riesgo de pobreza que se diferencian entre sí por matices que deben tenerse en cuenta para su interpretación (como se puede comprobar en el glosario de la *Enquisa Estructural a Fogares*, IGE, 2022a). Entre ellas, prestamos una especial atención a la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social (Estrategia Europa 2020), en adelante tasa AROPE, por ser el índice más completo al integrar indicadores relacionados con la exclusión, más allá de los estrictamente monetarios, al considerar la población en riesgo de pobreza o exclusión social a la que se encuentra en alguna de las situaciones siguientes: en riesgo de pobreza (60% de la renta mediana por unidad de consumo), en privación material severa, o bien las personas de 0 a 59 años en hogares con baja intensidad laboral.

A pesar de que una característica de Galicia es una situación relativa menos mala comparada con España o la UE, los casos de mayor exclusión, aquellos en los que se cumplen las tres características identificables para determinar la existencia de carencia material severa, aumentan desde 2018 (IGE, 2022c). En cualquier caso, estos indicadores requieren de matices, dado que para el cálculo de la pobreza (siempre indicador relativo) un parámetro clave es la media de la renta del territorio para el cual se calcula, por lo que la inferior renta media gallega (con respecto a los territorios mencionados) es un elemento a tener en cuenta a la hora de realizar inferencias.

La tasa AROPE, en el año 2021, alcanza los 18,47 puntos en el conjunto de Galicia, y es significativamente superior en las provincias del sur (Ourense y Pontevedra). Otro indicador, quizás incluso más relevante que la renta a efectos de medir la inclusión, es la carencia material (que puede ser severa), donde se pone de manifiesto la concentración de focos intensos de pobreza en las provincias más urbanas y que después de décadas de un descenso constante ha aumentado significativamente en el año 2021 (IGE, 2022a).

Teniendo en cuenta que el centro de la investigación radica en la población escolar, conviene mirar hacia la pobreza infantil, cuyos indicadores parecen estar mostrando un cambio de tendencia (de reducción progresiva a ligero incremento, además de situarse por encima de la media estatal). Este colectivo de población es el más vulnerable, especialmente en contextos cronificados, en los que las dinámicas de pobreza y exclusión se reproducen intergeneracionalmente. Los datos no dejan lugar a dudas que la existencia de menores a cargo en el hogar establece una relación directa con los indicadores de pobreza y exclusión, en especial cuando con el/la menor solo convive una persona adulta, casos en los que la situación de riesgo y exclusión alcanza a 1 de cada 2 hogares (IGE, 2022a).

## Indicador 2: Inmigración

La condición de persona extranjera en Galicia supone un indicador clave en términos de pobreza y exclusión social que, además, ha empeorado en la última década, pues casi el 60 % de personas extranjeras en Galicia se encuentran en esa situación en el año 2020 (IGE, 2022a). Sorprende esta ineficacia a efectos de integración en un territorio donde la baja natalidad, el retraso de la maternidad y el sobreenvjecimiento plantean un exigente reto a nivel demográfico, con repercusión en múltiples dimensiones, de las que suelen citarse la sostenibilidad del sistema de pensiones o del propio sistema de bienestar (Blanco, 2001). El saldo migratorio, positivo en la mayor parte de la serie anual desde 1990, no logra paliar la progresiva pérdida de población en Galicia desde el año 2010, con la curiosa excepción del 2020 (INE, 2022; IGE, 2022b). La reducida proporción de población inmigrante de las provincias gallegas (INE, 2022) las sitúa entre las tasas más bajas del Estado, siendo las provincias más rurales,

Lugo y Ourense, las que acumulan una mayor proporción (INE, 2022).

La población de menos de 18 años supera el 14 % del total, debiendo prestar una atención específica por ser el grupo de mayor riesgo dentro de un colectivo ya vulnerable, sobre el que las crisis económicas tienen una mayor incidencia por la fragilidad, siempre generalizando, de sus condiciones de vida (Fernández *et al.*, 2018).

A través de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021), sabemos que Galicia (curso 2020-2021) es la segunda Comunidad con menor tasa de alumnado extranjero (3,6%), solo por encima de Extremadura y a distancia de Cataluña (15,1%) o Baleares (15,7%). La Consellería de Cultura, Educación e Universidade (Xunta de Galicia, 2022), recoge que el alumnado sin nacionalidad española matriculado en los centros educativos gallegos, en su mayor parte, acude a centros públicos (aproximadamente el 80%, mientras que un 17% estudia en privados concertados y un 2,7% en privados no concertados), variando la proporción en función del curso (la mayor proporción en Bachillerato, la menor en Educación Infantil) y la provincia (Lugo acumula la mayor ratio). No existen diferencias según el sexo del alumnado y su procedencia mayoritaria tiene como origen América del Sur, seguida de Europa y África.

### Indicador 3: Brecha digital

La brecha digital aumenta en relación con los indicadores ya comentados, pero especialmente penaliza a los territorios de carácter más rural, aun sabiendo que la disponibilidad de una conexión de calidad a la red es un elemento determinante para el desarrollo de las zonas rurales. Los datos sobre tenencia de dispositivos electrónicos en el hogar indican que disminuye intensamente a medida que transitamos de las zonas más densamente pobladas a aquellas que concentran menor población (IGE, 2022a).

La normalización de las TIC en la sociedad en su conjunto se ve reforzada por la presencia de menores en el hogar, ya que el 99,48% de los hogares gallegos con esta composición cuentan con conexión a internet, y un 92,47% disponen de ordenador, coincidiendo también los hogares donde conviven menores con

las tipologías de hogar con mayor presencia de los citados recursos. A la inversa, los hogares con personas mayores de 65 años, especialmente si viven solas o no hay menores en el hogar, muestran unos porcentajes bajos de tenencia (IGE, 2022a). Si bien las cifras muestran un elevado porcentaje de tenencia, debemos centrarnos en las dinámicas de exclusión que se generan cuando no se dispone de ordenador o conexión a internet, sobre todo en la población escolarizada en cualquier nivel educativo (la pandemia ha evidenciado dicha cuestión). Entre las principales causas de la ausencia de internet contratada, supera el 55 % la opción relativa a la población que indica no necesitarla. Más interesante nos parece que un 52,61 % aluda a la falta de conocimientos para usar la red, y un 10,13 % apunta a las dificultades económicas para sufragar el gasto. En ese sentido, los recursos económicos también son una variable de referencia, disminuyendo el porcentaje cuando todas las personas del hogar están en paro y radicalmente, en conexión con una mayor edad, cuando estas son inactivas (IGE, 2022a).

En el ámbito educativo, la Estrategia Gallega para la Educación Digital 2020 (edudixital) señala la importancia de introducir la educación digital en las aulas, objetivo en base al cual se articula en dos programas: E-Dixgal y Estratexia STEM. Sin embargo, en los centros educativos, la ratio de ordenadores por centro está en 144,3, estando A Coruña por encima (158,4) y Ourense sensiblemente por debajo de esta proporción (116,6); evidentemente, debe tenerse en cuenta el número de alumnado matriculado, aunque en la mayoría de los casos la disponibilidad es insuficiente. En esa misma línea, la ratio de pizarras digitales no llega a una por centro (0,78) (IGE, 2022a; Xunta de Galicia, 2022).

Otra dimensión es la brecha digital de género, siendo sensiblemente inferior el número de mujeres con estudios vinculados al sector TIC, tanto de FP como universitarios, una tendencia que ya asienta los estereotipos de género en niveles inferiores (Hadjar y Aeschlimann, 2015). Desde el punto de vista de la actividad empresarial, la presencia de mujeres es inferior a la tercera parte, reduciéndose por debajo del 15 % si atendemos a puestos directivos en empresas tecnológicas (Xunta de Galicia, 2021).

## 1.2. Panorama rural-urbano

En Galicia existen unas condiciones particulares en los asentamientos de población que nos llevan a trascender el ámbito provincial o comarcal. La dispersión es una característica muy particular, concentrando cerca de la mitad de los núcleos del conjunto del Estado. Al respecto de determinar qué zonas son rurales y cuales urbanas, constituye un modelo de referencia el propuesto por el IGE que diferencia varios niveles y subniveles en función del grado de urbanidad, tanto desde una dimensión municipal como parroquial (IGE, 2016). Este índice se relaciona con una densidad de población que es, aun con matices, extremadamente baja salvo en el caso de las grandes ciudades y su entorno inmediato, concentrando la población en el llamado Eje Atlántico (Vigo-Coruña).

Existe una relación entre el grado de urbanidad y los indicadores relativos a la medición de la pobreza y la exclusión, que nos indica que en Galicia la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social ha ido disminuyendo en la última década en las zonas con una densidad de población baja (ZPP), las más rurales (que suman, sin embargo, el 81,8 % de la superficie, ocupada por apenas una cuarta parte de la población gallega), y se ha mantenido en parámetros similares en las 7 grandes ciudades gallegas (las llamadas *zonas densamente pobladas*, ZDP), que ocupan el 3,3 % de la superficie gallega (IGE, 2022a; IGE, 2022c). En todo caso, la renta disponible por habitante correlaciona directamente con el grado de urbanidad (IGE, 2022d), aproximándose al 40 % la diferencia en favor de las grandes ciudades en contraste con las zonas más rurales, misma lógica que sigue el importe medio de las pensiones contributivas, con una diferencia que se aproxima al 20 % (IGE, 2022e).

La situación demográfica indica una aparentemente imparable transición hacia un mayor envejecimiento para el conjunto de Galicia, con una especial intensidad en los contextos más rurales. En esa línea, la población de menos de 20 años es sensiblemente inferior a medida que aumenta el grado de ruralidad, sabiendo que, además, la pérdida de población es un fenómeno continuado. Dicho mayor envejecimiento de las zonas rurales está incidiendo de manera notable en el panorama educativo, con una paulatina reducción de alumnado que acude a centros situados en esas zonas rurales.



## 2. Metodología

A través de una metodología de corte descriptivo-interpretativo identificamos, en relación con los indicadores estudiados, aquellas prioridades de acción transversal para atajar la exclusión en el ámbito territorial gallego, prestando especial atención a la población en edad escolar, pero teniendo en cuenta su carácter transversal y, por lo tanto, la afectación global que ejercen.

Para ello, se presenta una panorámica de la situación actual a través del análisis de datos secundarios, procedentes mayoritariamente del IGE o de la Xunta de Galicia y apoyados en otras fuentes estadísticas y académicas, sintetizando la pertinencia de considerar los indicadores seleccionados para el estudio de la exclusión escolar en Galicia.

## 3. Resultados

A efectos de sintetizar la cantidad de información existente para los indicadores seleccionados, apuntamos diversos perfiles desde un análisis global de los indicadores, que reflejan la interrelación entre ellos, e identifican contextos de vulnerabilidad sobre los que instrumentalizar las actuaciones. En ese sentido, resumimos los siguientes:

Los hogares monoparentales (9 de cada 10 de aquellos en los que convive una sola persona adulta) son la tipología familiar con mayores dificultades (1 de cada 4 familias en esta situación están bajo el umbral de la pobreza). Además, esta situación se radicaliza si existen con hijos y/o hijas a cargo (más de la mitad de las familias gallegas con esta configuración se encontraban en situación de pobreza) (IGE, 2022a).

Los cuatro indicadores muestran una situación sostenida en la que la población femenina se encuentra en peor situación, tanto desde un análisis territorial como considerando diversas franjas de edad.

Los hogares con baja intensidad laboral, y más si hay hijos/as a cargo, que en mayor proporción están compuestos por personas extranjeras. Conviene indicar que la población juvenil (personas menores de 25 años, más todavía si son extranjeras o viven en contextos rurales), especialmente si está independizada

del hogar familiar, mantiene una elevada tasa de desempleo que incide en su nivel de exclusión escolar (especialmente en niveles medios y superiores).

La población inmigrante, colectivo con una tasa de pobreza y exclusión más de tres veces superior a la correspondiente a la población con nacionalidad española en Galicia (54,47% frente al 17,17%; IGE, 2022a). Desde un enfoque territorial, esta población se concentra en las zonas urbanas y periurbanas (IGE, 2022b). Pensando en la población infanto-juvenil, existe una incorporación tardía de una parte importante de alumnado extranjero en cada curso, entre el que se incrementa el riesgo de inclusión escolar, fenómeno que no logra paliar la Orden de 20 de febrero de 2004 por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero, pese a contemplar estrategias diversas en la escolarización pública obligatoria como adaptaciones curriculares, la exención de Lengua Gallega, estrategias de refuerzo, la flexibilización de la edad, los grupos de adquisición de lenguas, medidas relacionadas con la acción tutorial y el plan de acogida, o los grupos de adaptación de la competencia curricular.

La brecha digital debe relacionarse con la relación con los ingresos mensuales del hogar, lo que es transversal a la mayor parte de los perfiles descritos, correlacionando directamente con la ruralidad, la pobreza y la extranjería. Cuando en el hogar no superan los 1.000€ mensuales, la conexión supera ligeramente el 50% y la tenencia de ordenador está por debajo de 1 de cada 3 hogares. En la misma línea, la tenencia de ordenador e internet es sensiblemente inferior si los hogares están o no por debajo del umbral de pobreza (IGE, 2022a).

En los contextos de mayor exclusión lo habitual es que confluyan varias de estas problemáticas, lo que contribuye a cronificar la exclusión, creando un círculo intergeneracional de la pobreza del que resulta muy difícil salir.

## 4. Conclusiones

Con lo dicho, las actuaciones y medidas orientadas a proponer la inclusión deben considerar en todo caso los cuatro indicadores identificados, siendo conscientes de las múltiples confluen-

cias entre ellos. No por ello debemos obviar las dimensiones subjetivas de la inclusión, que obligan a replantear las interpretaciones que pudiesen hacerse desde las implicaciones que lo personal tiene en la vivencia de los procesos de exclusión (Parrilla, 2007). Este análisis de la subjetividad, en combinación con indicadores objetivables es una de las finalidades de la investigación en la que se contextualiza esta propuesta. En esa línea metodológica y apelando a su necesaria naturaleza transformadora (Parrilla, 2009), la investigación sobre inclusión debe partir de la medición lo más ajustada posible de la incidencia de los factores contextuales, sin infravalorar su potencial estructuralmente condicionante de la inclusión/exclusión escolar, para acercarnos lo máximo posible a la compleja comprensión de las dimensiones personales mediadoras y, a la vez, aportar información relevante para promover la toma de conciencia sobre dichos aspectos externos sintetizados en indicadores.

De este modo, el estudio de la pobreza y la exclusión (a través de la tasa AROPE, nivel de renta, carencia material, situación laboral, etc.) nos indica su concentración en el territorio y permite determinar perfiles de población bastante concretos, siendo un indicador clave, quizás el más determinante a efectos de investigación, tanto por la cantidad de índices disponibles y validados como por su atención expresa a la exclusión social. La pobreza mantiene una estrecha relación con la condición de inmigrante, colectivo que, aun teniendo una proporción sensiblemente reducida en Galicia, constituye uno de los principales focos sobre los que centrar las políticas de inclusión.

La dispersión y el envejecimiento son características típicas de un medio rural donde la renta disponible por habitante se correlaciona directa e inversamente con el grado de urbanidad, al igual que el importe medio de las pensiones o la carencia/deficiencia de servicios de proximidad, manifestando, por tanto, una intensa relación con la pobreza, pero también con la brecha digital. Esta última tiene como perfil más afectado a las personas de mayor edad, hecho especialmente preocupante en su dimensión escolar cuando conviven menores o jóvenes en el hogar.

Por el carácter transversal de los indicadores descritos, se tendrán en cuenta a la hora de interpretar las diversas miradas que se aborden en el proyecto de investigación MISS-EQUITY, en su

mayoría más centradas en la inclusión educativa, para contextualizarla teniendo en cuenta las repercusiones derivadas de las dinámicas de exclusión social descritas.

## 5. Referencias bibliográficas

- Blanco-Fernández de Valderrama, C. (2001). La integración de los inmigrantes. fundamentos para abordar una política global de intervención. *Migraciones*, 10, 207-248. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4380>
- Caparrós, E., García, M. y Sierra, J. E. (2021). Educación inclusiva hoy: sentido y sensibilidades. Entrevista a Ángeles Parrilla. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 226-230. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.11696>
- Fernández-Suárez, B., Verdía-Varela, V. y DePalma, R. (2018). Asociacionismo inmigrante en Galicia. Demandas desde la precariedad. *Papers: Revista de Sociología*, 103(4), 661-683. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2563>
- Hadjar, A. y Aeschlimann, B. (2015). Gender Stereotypes and Gendered Vocational Aspirations among Swiss Secondary School Students. *Educational Research*, 57(1), 22-42. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983719>
- IGE (2016). *Mapa dos concellos de Galicia segundo o grao de urbanización*. Instituto Galego de Estatística.
- IGE (2022a). *Enquisa estrutural a fogares*. Instituto Galego de Estatística. [https://www.ige.gal/web/mostrar\\_actividade\\_estadistica.jsp?idioma=es&codigo=0205002](https://www.ige.gal/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=es&codigo=0205002)
- IGE (2022b). *Estatística de variacións residenciais. Padrón Municipal de Habitantes*. Instituto Galego de Estatística.
- IGE (2022c). *Indicadores de xénero. Pobreza*. Instituto Galego de Estatística.
- IGE (2022d). *Panorama rural-urbano*. Subdirección Xeral de Síntese, Análise e Difusión. Instituto Galego de Estatística.
- IGE (2022e). *Renda dispoñible bruta por habitante (euros). Renda municipal do sector fogares*. Instituto Galego de Estatística.
- INE (2022). *Estatística del Padrón Continuo*. Instituto Nacional de Estadística.
- McCluskey, G., Riddell, S. y Weedon, E. (2015). Children's rights, school exclusion and alternative educational provision. *International Jour-*

- nal of Inclusive Education*, 19(6), 595-607. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.961677>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2020-2021*. Gobierno de España. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c90c2f-8bda-4454-809b-e870754d5724/nota-avance20-21.pdf>
- Parrilla, Á. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En: Barton, L. y Armstrong, F. (eds). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Springer.
- Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Xunta de Galicia (2021). *As mulleres no sector TIC*. Axencia para a Modernización Tecnolóxica de Galicia (Amtega). [http://www.osimga.gal/sites/w\\_osimga/files/documentos/informe\\_mulleres\\_tecnologas\\_2020.pdf](http://www.osimga.gal/sites/w_osimga/files/documentos/informe_mulleres_tecnologas_2020.pdf)
- Xunta de Galicia (2022). *As cifras Estatísticas da educación en Galicia e indicadores. Curso 2020/21*. Consellería de Cultura, Educación e Universidade. [https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/estatisticas\\_e\\_indicadores\\_2020-2021.pdf](https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/estatisticas_e_indicadores_2020-2021.pdf)



# Evaluación y medición de una escala de autoeficacia ciudadana en adolescentes de España

VANESA SALADO,<sup>1</sup> SARA LUNA,<sup>2</sup> TANIA GASPAR<sup>3</sup> Y FRANCISCO RIVERA<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Psicología Experimental.  
Universidad de Sevilla, vsalado@us.es

<sup>2</sup>Departamento de Psicología Experimental.  
Universidad de Sevilla, sluna@us.es

<sup>4</sup>Departamento de Psicología Experimental.  
Universidad de Sevilla, franciscorivera@us.es

<sup>3</sup>HEI-LAB. Universidad Lusófona de Lisboa, Tania.gaspar.barra@gmail.com

## 1. Introducción

Schulz *et al.* (2010), en *The International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), con estudiantes de 38 países europeos, establecieron los indicadores que deben tener los y las jóvenes para ser considerados ciudadanos comprometidos con la sociedad y la política. Entre ellos se encuentra la *autoeficacia ciudadana*, definida por estos autores como las creencias de capacidad de los y las estudiantes para realizar tareas específicas en el área de participación cívica. Es decir, es un proceso motivacional que representa la convicción del estudiante sobre su capacidad de ejercer acciones, que harán frente a diversas situaciones, para obtener resultados deseados en los sistemas políticos específicos (Schulz *et al.*, 2018).

Resultados relevantes del estudio Schulz *et al.* (2010) constataron que la autoeficacia ciudadana se relacionó de forma positiva en la mayoría de los países europeos con la participación electoral esperada y el conocimiento cívico de los estudiantes. También se ha encontrado una asociación positiva de esta variable

con la participación futura política de los y las jóvenes (Reichert y Print, 2018) y, en muchos casos, se considera imprescindible para que se den algunos tipos de comportamientos como la participación de los y las jóvenes en protestas o manifestaciones legales (Zhu *et al.*, 2018). Estos comportamientos son llevados a cabo porque los chicos y chicas que tienen una alta autoeficacia ciudadana piensan que sus acciones darán lugar a cambios en las decisiones políticas (Schulz *et al.*, 2010). Asimismo, y a pesar de que, según la literatura los intereses, comportamientos y actividades en las que se involucran los niños y niñas suelen ser diferentes –por ejemplo, las niñas se ven más atraídas por actividades relacionadas con los movimientos sociales y los niños por actividades más radicales y de confrontación (Hooghe y Stolle, 2004) o participan más que ellas en asuntos políticos como votar, hacer campaña, formar parte de alguna organización política, etc. (Cicognani *et al.*, 2012; Metzger y Smetana, 2009; Metzger y Ferris, 2013)–, en el estudio de Schulz *et al.* (2010) las diferencias de género en la autoeficacia ciudadana fueron muy pequeñas en todos los países europeos.

Finalmente, por todo lo comentado anteriormente, se hace necesario conocer si realmente los y las adolescentes tienen esta capacidad para actuar y, para ello, es imprescindible disponer de escalas que midan este indicador de forma fiable y válida. Desde un punto de vista psicométrico la escala propuesta por Schulz *et al.* (2010) y utilizada en esta investigación mostró una consistencia interna en el estudio original de  $\alpha = ,82$ . Otros estudios como el de Manganelli *et al.* (2015) utilizaron una escala de autoeficacia ciudadana compuesta por seis ítems («argumentar su punto de vista sobre un tema político o social controvertido», «organizar un grupo de estudiantes para lograr cambios en la escuela», «discutir un artículo periodístico sobre un conflicto entre países», etc.) y mostraron su efecto mediador entre el clima de aula abierto y la participación cívica. En los análisis previos de confiabilidad, se constató que esta escala obtuvo una consistencia interna de  $\alpha = ,80$ . Aunque en este estudio no se realizaron análisis de validación, se presupone una escala de un único factor.

Por todo ello, en esta investigación se plantea como principal objetivo de estudio analizar las propiedades psicométricas de una escala de Autoeficacia ciudadana en adolescentes de España en función del sexo.



## 2. Método

### 2.1. Participantes

Este estudio estuvo formado por 2192 estudiantes de España (51,1% chicos y 48,9% chicas) con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años y seleccionados a través de un muestreo aleatorio polietápico estratificado por conglomerados. Los datos obtenidos se enmarcan en la tercera edición (2021-2022) del proyecto titulado *Barómetro de Opinión de la Infancia y la Adolescencia*, llevado a cabo por un equipo de investigación de la Universidad de Sevilla en colaboración con UNICEF España.

### 2.2. Instrumentos

Las variables seleccionadas del cuestionario *Barómetro OPINA*, además de la pregunta referida al sexo de los participantes, fueron:

- *Autoeficacia ciudadana (AC)*: evaluada a partir de siete ítems donde se preguntaba a los y las jóvenes por cómo de bien creen que harían una serie de actividades relacionadas con la participación ciudadana dentro o fuera de la escuela. Algunos de los ítems fueron: «Comentar un artículo de un periódico digital sobre un conflicto entre países», «Presentarte como candidato en una elección escolar (a delegado/a de clase, al consejo escolar...)», «Escribir una carta a un periódico digital dando tu opinión sobre un asunto actual», «Hablar delante de tu clase sobre un tema social o político», etc. Las respuestas oscilaron entre 1 (nada bien) y 4 (muy bien).
- *Interés por asuntos políticos y sociales (IPS)*: medida a partir de cinco afirmaciones – «Cuestiones políticas dentro de tu comunidad autónoma o provincia (elecciones municipales o autonómicas, presupuestos autonómicos, etc.)», «Cuestiones políticas en tu país (la gestión de la pandemia covid, el independentismo, la corrupción, etc.)», «Problemas sociales en tu país (desempleo, inseguridad ciudadana, etc.)»–, etc., cuyas opciones de respuesta oscilaron en una escala de tipo Likert de 1 (no me interesa en absoluto) a 4 (muy interesado). La consistencia interna de esta escala en el estudio original de Schulz *et al.* (2010) fue de  $\alpha = ,86$ .

- *Expectativas de participación sociopolítica* (EPSP): evaluada a través de siete ítems – «Participaré en asuntos que tienen que ver con la salud y la seguridad que afectan a mi comunidad», «Estaré interesado o interesada en colaborar activamente en un partido político», «Trabajaré en grupo para resolver algún problema de la comunidad donde vivo», etc.–, con 5 opciones de respuesta, que oscilan desde 1 (nada probable) a 5 (muy probable). Aunque esta escala ha sido inspirada principalmente por las indicaciones de Schulz *et al.* (2010) en el ICCS, otros autores como Flanagan *et al.* (2007) han utilizado los ítems incluyéndolos en varias escalas con valores de  $\alpha$  Cronbach que oscilan entre ,72 y ,80.

### 2.3. Procedimiento

La recogida se llevó a cabo a través de las nuevas tecnologías y en las escuelas de los chicos y chicas, garantizando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los participantes. El primer contacto a los centros fue a través de llamadas telefónicas para informar al profesorado y al equipo directivo sobre el estudio y conocer su interés por participar. Una vez confirmada su participación, se les enviaba por correo los documentos necesarios para llevar a cabo la recogida: dossier informativo, instrucciones, carta informativa a las familias, etc. Siempre teniendo presente el consentimiento informado de padres, madres o tutores legales de los menores. Finalmente, una vez finalizada la recogida de datos, se envió a cada escuela una infografía individualizada de los principales resultados de su centro.

## 3. Resultados

### 3.1. Análisis descriptivos de la muestra y comparación de medias en función del sexo

En primer lugar, se analizaron las características descriptivas, a través de la media, desviación típica, mínimo y máximos, de los y las jóvenes que respondieron a la escala *Autoeficacia ciudadana*. Los resultados mostraron que los y las estudiantes obtienen una

puntuación baja en la escala global, con respuestas de nada bien o no muy bien en todos los ítems que componen la escala. Cuando se compararon las puntuaciones en función del sexo, tanto en los ítems de la escala como en la puntuación global a través de los análisis de t-Student, se observaron diferencias significativas a favor de las chicas. Es decir, tanto en la puntuación total de la escala *Autoeficacia ciudadana* como en los ítems 1 (Comentar un artículo de un periódico digital sobre un conflicto entre países), el 3 (Presentarte como candidato en una elección escolar (delegado/a de clase, al consejo escolar...), el 4 (Organizar un grupo de estudiantes para lograr cambios en la escuela) y el 6 (Escribir una carta a un periódico digital dando tu opinión sobre un asunto actual), las chicas obtuvieron mayores puntuaciones que los chicos. Sin embargo, el tamaño del efecto fue despreciable en la mayoría de los ítems, excepto en el ítem 4 que mostró un tamaño del efecto pequeño.

### 3.2. Análisis de evidencias de fiabilidad

Los resultados para comprobar la consistencia interna de la escala de *Autoeficacia ciudadana* mostraron valores muy adecuados para la muestra global ( $\alpha = ,87$ ) y las muestras segmentadas. El grupo de los chicos obtuvo un alfa de Cronbach de ,88 y las chicas de ,87. Además, no fue necesario eliminar ningún ítem para que la escala mejorara en ninguno de los subgrupos ni en la muestra total. Finalmente, las correlaciones ítems-total fueron moderadas y altas en todos los grupos.

### 3.3. Análisis de evidencias de validez interna de la estructura del cuestionario e invarianza del modelo

Los resultados del análisis factorial confirmatorio en la muestra global y segmentada por sexo, arrojó excelentes índices de ajuste en todos los casos. Asimismo, no se produjo ningún incremento de CFI superior a ,01 en los análisis de invarianza factorial en función del sexo (tabla 1).

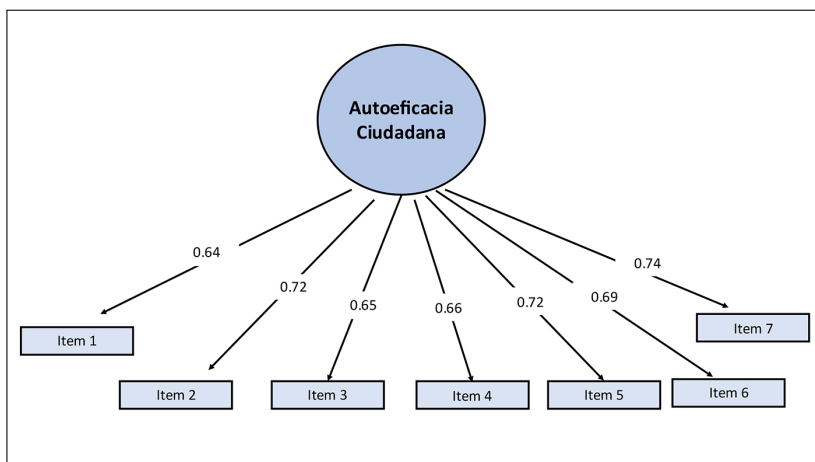
Con relación a la varianza explicada del modelo en la muestra global, y tal y como se muestra en la figura 1, la mayoría de los ítems explicaron en torno al 50 % de su varianza, a excepción de los ítems 3  $-(B = 0,65; p < ,001; \beta = ,64)$  - y 4  $-(B = 0,66;$

**Tabla 1.** Análisis factorial confirmatorio de la muestra total, segmentada por sexo y análisis de invarianza

|                      |        | $\chi^2/df$ | CFI  | NNFI | IFI  | RMSA | SRMS | $\Delta CFI$ |
|----------------------|--------|-------------|------|------|------|------|------|--------------|
| Muestra global       |        | 9,31        | ,989 | ,983 | ,989 | ,062 | ,048 |              |
| Sexo                 | Chicos | 3,83        | ,993 | ,989 | ,993 | ,051 | ,004 |              |
|                      | Chicas | 5,92        | ,986 | ,979 | ,986 | ,067 | ,056 |              |
| Inv. configuracional |        | 4,87        | ,989 | ,984 | ,989 | ,060 | ,050 | -            |
| Inv. métrica         |        | 4,08        | ,990 | ,987 | ,990 | ,053 | ,050 | ,001         |

Nota. Inv. = Invarianza

$p < ,001$ ;  $\beta = ,68$ )– que aportaron un 41,0% y un 46,0%, respectivamente. Los coeficientes estimados rondaron entre el 0,64 del ítem 1 y el 0,74 del ítem 7. En la muestra segmentada por sexo, la varianza explicada rondó valores similares que en la muestra global. Así, todos los ítems, tanto en chicas como en chicos, rondaron en torno al 40% y 50% de la varianza explicada al modelo. En cuanto a los coeficientes estimados, tal como se observa en la figura 10, fueron similares en chicos y chicas y con valores superiores a 0,6.



**Figura 1.** Coeficientes estimados de los ítems en el modelo global de la escala de *Autoeficacia ciudadana*

### 3.4. Análisis de evidencias de validez externa en relación con otras variables

Se realizaron correlaciones de Pearson entre la autoeficacia ciudadana y otras variables del estudio. Los resultados mostraron correlaciones significativas, positivas y moderadas entre la autoeficacia ciudadana y el interés por asuntos políticos y sociales ( $r = .43$ ;  $p < .001$ ) y entre la variable objeto de estudio en esta investigación y las expectativas de participación sociopolíticas ( $r = .38$ ;  $p < .001$ ).

## 4. Discusión

Este estudio tuvo como objetivo examinar las propiedades psicométricas de la escala *Autoeficacia ciudadana* y analizar su aplicabilidad en chicos y chicas de España.

En primer lugar, los resultados mostraron que los y las adolescentes tienen una baja autoeficacia ciudadana y que, aunque son las chicas las que obtienen una puntuación ligeramente mayor que en los chicos, el tamaño del efecto fue despreciable en la mayoría de los ítems, coincidiendo con el estudio original de Schulz *et al.* (2010), el cual no encontró diferencias significativas en función del sexo.

En relación con las propiedades psicométricas de la escala, las evidencias de fiabilidad mostraron una buena consistencia interna. En cuanto a las evidencias de validez interna, los resultados revelaron un excelente ajuste, considerando una estructura unifactorial y siendo invariante para chicos y chicas. Estos resultados son difíciles de comparar por los escasos estudios de validación de esta escala. Sin embargo, aquellas investigaciones que han utilizado ítems similares a los explorados aquí han considerado la unidimensionalidad de la medida (Manganelli *et al.*, 2015; Schulz *et al.*, 2010).

Los análisis de validez externa arrojaron resultados adecuados entre la escala de interés social y político y la de autoeficacia ciudadana y, entre esta y la escala de expectativas de participación sociopolítica. Parece que mantenerse informado y tener un mayor interés y conocimiento por el mundo social y político es un complemento esencial de la autoeficacia ciudadana, contribuyendo ambos a la mejora de diversas cualidades cívicas positivas

que promueven el bienestar democrático y la cohesión social (Blaskó *et al.*, 2019). Este conocimiento cívico puede proceder de la participación en diferentes actividades dentro y fuera de la escuela, que a su vez influyen en el desarrollo de una alta autoeficacia ciudadana (Bandura, 1997). A su vez, será esta autoeficacia la que impulse a la participación futura política de los y las jóvenes (Reichert y Print, 2018).

Finalmente, este estudio no está exento de limitaciones, ya que no se pueden establecer relaciones de causa y efecto por ser un cuestionario autoinformado, así como tampoco se pudo considerar una muestra representativa a los jóvenes de 17-18 años, porque había adolescentes que se encontraban fuera del sistema educativo formal y no pudieron participar. Sin embargo, como principal fortaleza hay que destacar la aplicabilidad de la medida a una muestra de adolescentes lo suficientemente amplia para poder considerar la escala invariante y estable tanto para chicos como para chicas. Esto permitirá que en futuras investigaciones pueda aplicarse a cuestionarios más amplios y utilizarse en programas educativos y de intervención.

## 5. Conclusiones

La autoeficacia ciudadana puede contribuir a concienciar a las personas sobre un problema cívico, ayudándoles a encontrar el valor y la fuerza para seguir luchando contra la injusticia social y desarrollando nuevas estrategias. Por lo que se debe ayudar a los ciudadanos más jóvenes a conocer las diferentes formas en que sus acciones pueden tener un impacto positivo incluso cuando los problemas que desafían son más complejos (De Groot *et al.*, 2014). Como decía Kahne y Westheimer (2006) y Beaumont (2010) se debe instalar un sentido de eficacia ciudadana en el joven lo suficientemente fuerte para que sobreviva ante problemas complicados. Algunas de estas actividades que pueden ser promotoras de dicha confianza de eficacia son, por ejemplo, discutir sobre conflictos entre países, dar argumentos sobre un tema sociopolítico, presentarse como candidato en las elecciones escolares, etc. (Schulz *et al.*, 2010). Por consiguiente, tener experiencias en actividades con su comunidad mejorará en cierta medida la autoeficacia ciudadana (Schulz y Fraillon, 2012), desem-

peñando esta variable un papel mediador entre la experiencia cívica previa (como, por ejemplo, el clima de aula abierta) y el compromiso político (Manganelli *et al.*, 2015). Es de gran importancia, por tanto, contar con instrumentos de medida que ayuden a conocer las creencias de capacidad de los estudiantes en actividades cívicas que servirán de base a los cimientos de un fructífero compromiso cívico adolescente. Con esta investigación se ha pretendido tener un mayor conocimiento psicométrico de este tipo de escalas para este fin.

## 6. Referencias bibliográficas

- Beaumont, E. (2010). Political Agency and Empowerment: Pathways for Developing a Sense of Political Efficacy in Young Adults. En: L. R. Sherrod, J. Torney-Purta y C. A. Flanagan (eds.). *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 525-558). Wiley.
- Blaskó, Z., da Costa, P. D. y Vera-Toscano, E. (2019). Non-cognitive civic outcomes: How can education contribute? European evidence from the ICCS 2016 study. *International Journal of Educational Research*, 98, 366-378.
- Cicognani, E., Zani, B., Fournier, B., Gavray, C. y Born, M. (2012). Gender differences in youths' political engagement and participation: The role of parents and of adolescents' social and civic participation. *Journal of Adolescence*, 35(3), 561-576. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.10.002>
- De Groot, I., Goodson, I. y Veugelers, W. (2014). Dutch adolescents' narratives of their citizenship efficacy «Hypothetically, I could have an Impact». *Educational Review*, 66(2), 148-167.
- Flanagan, C. A., Syvertsen, A. K. y Stout, M. D. (2007). Civic Measurement Models: apping Adolescents' Civic Engagement. *CIRCLE Working Paper* 55. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE).
- Hooghe, M. y Stolle, D. (2004). Good girls go to the polling booth, bad boys go everywhere: Gender differences in anticipated political participation among American fourteen-year-olds. *Women & Politics*, 26(3-4), 1-23.
- Kahne, J. y Westheimer, J. (2006). The limits of political efficacy: Educating citizens for a democratic society. *PS: Political Science & Politics*, 39(2), 289-296.

- Manganelli, S., Lucidi, F. y Alivermini, F. (2015). Italian adolescents' civic engagement and open classroom climate: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 8-18.
- Metzger, A. y Smetana, J. G. (2009). Adolescent civic and political engagement: associations between domain-specific judgments and behavior. *Child Development*, 80, 433-441.
- Metzger, A. y Ferris, K. (2013). Adolescents' domain-specific judgments about different forms of civic involvement: Variations by age and gender. *Journal of Adolescence*, 36(3), 529-538.
- Reichert, F. y Print, M. (2018). Civic participation of high school students: The effect of civic learning in school. *Educational Review*, 70(3), 318-341.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-Secondary school students in 38 countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W. y Fraillon, J. (2012, abril). *Students' participation in and valuing of civic engagement at school* [trabajo presentado en Annual Meetings of the American Educational Research Association, Vancouver, Canadá]. [research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=civic](http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=civic)
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report* (p. 243). Springer Nature.
- Zhu, J., Kuang, X., Kennedy, K. J. y Mok, M. M. C. (2018). Previous civic experience and Asian adolescents' expected participation in legal protest: Mediating role of self-efficacy and interest. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(3), 414-431.



# Perfil sociodemográfico y trayectoria vital de menores de edad en acogimiento residencial en la Bahía de Cádiz

YOLANDA SÁNCHEZ-SANDOVAL,<sup>1, 2</sup> ELENA CAMPILLO,<sup>1</sup> PILAR FORNELL,<sup>1, 2</sup>  
MELISSA L. MARTÍNEZ-SHAW<sup>1, 2</sup> Y LAURA LACALLE<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Cádiz, yolanda.sanchez@uca.es

<sup>2</sup>Instituto de Innovación e Investigación Biomédica de Cádiz

## 1. Introducción

La adolescencia, periodo de transición psicosocial en la vida de las personas de nuestra cultura y nuestro tiempo, implica cambio y adaptación. El modo en que los adolescentes vayan realizando estas adaptaciones repercutirá en su propio bienestar personal, y en la construcción de su propia imagen (Gómez-Baya, 2022). Y estos cambios y progresos no se dan en el vacío. Siguiendo el modelo ecológico (Bronfenbrenner y Morris, 1998), los contextos de desarrollo concretos donde tengan lugar serán un factor clave en la manera en que los adolescentes satisfagan los retos normativos de este ciclo vital.

### 1.1. Sistema de acogimiento residencial

Algunas situaciones sociofamiliares desembocan en la separación del menor de edad de su entorno familiar, pasando a residir en régimen de internamiento en algún centro de acogida. En este sentido, la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia añade un artículo al Código Civil en el que recoge que la guarda de los me-

nores de edad se realizará mediante el acogimiento familiar y, no siendo este posible o conveniente al interés del menor de edad, mediante el acogimiento residencial. Esta medida de acogimiento residencial (AR) se utilizará si es lo más conveniente para el menor de edad en un momento y circunstancias determinadas, o no se dispone de una medida más adecuada. Como se indica en el Decreto 355/2003, de 16 de diciembre de Acogimiento Residencial de Menores, en los centros de protección se atiende al desarrollo integral de los menores, garantizando los recursos profesionales y materiales adecuados atendiendo a sus necesidades. Además, se promueve que se originen relaciones afectivas inspiradas en las características de una familia normalizada. En la mayoría de los casos, el acogimiento en centro residencial implica una intervención en el medio sociofamiliar de los menores, trabajando con ellos con el objetivo de dar el apoyo necesario para que se supere la situación que implicó la adopción de la medida y los menores puedan en un futuro retornar a su familia de origen (Carrera *et al.*, 2017). Los profesionales más cercanos a los menores, probablemente los de sus respectivos centros educativos y de protección, tienen una difícil tarea, en cuanto a la facilitación de recursos y herramientas para que estos chicos y chicas puedan superar sus potenciales dificultades de adaptación y alcanzar un adecuado ajuste psicosocial.

## 1.2. Distribución por edad de los menores en acogimiento residencial en Andalucía

El perfil de los menores que se encuentran al amparo de esta medida ha cambiado en las últimas décadas. Actualmente son cada vez menos las personas menores de diez años en acogimiento residencial, ya que se procura para los menores de esta edad una medida familiar alternativa. Entre los menores en acogimiento residencial en Andalucía en el año 2016, la mayoría se encontraban en las franjas de edad de 7 a 10 años (19%), 11-14 años (32%) y 15-17 años (37%). En el año 2021, en la línea de años anteriores, el mayor número de menores de edad en acogimiento residencial se encontraban en los grupos de edad más mayores: 7-10 años (11%), 11-14 años (27%) y 15-17 años (56%) (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2022)

## 2. Contexto del estudio

Este trabajo se realizó en el contexto de una investigación sobre el bienestar y ajuste psicológico y educativo de niños, niñas y adolescentes que se encuentran en el sistema de protección en la provincia de Cádiz, específicamente bajo una medida de acogimiento residencial (Proyecto OT2014/068). Es necesario preguntarse por las repercusiones en el desarrollo y en el ajuste psicológico que una situación como la necesidad de protección infantil y, más específicamente, el acogimiento residencial puedan tener durante la adolescencia. Concretamente, en este capítulo se presentan los resultados del seguimiento realizado a un grupo de niños, niñas y adolescentes de la provincia de Cádiz respecto a algunas de sus características psicológicas, escolares y sociales. Es complejo realizar un perfil de esta población, dada la enorme diversidad de necesidades y realidades en el colectivo, pero sí de aportar información que permita conocerles mejor, y tratar de erradicar algunos estereotipos creados y que dificultan su adaptación.

## 3. Objetivo

El objetivo de este trabajo es realizar un perfil sociodemográfico y de trayectoria vital de los menores en acogimiento residencial en los centros de protección de la bahía de Cádiz. En este capítulo se presenta información pormenorizada sobre estos niños y niñas. Entre ella, sus características de salud (discapacidad, dificultades), procedencia, trayectoria en el sistema de protección, experiencias de maltrato, perspectiva futura y perfil educativo.

## 4. Método

### 4.1. Participantes

Participaron 78 chicos y chicas que residían en el momento del estudio en los 10 centros de protección de las localidades de Cádiz, Puerto Real y Chiclana (todas en la provincia de Cádiz), y

sus tutores-educadores respectivos. Todos los centros eran de atención residencial básica, que corresponden al acogimiento residencial de carácter general y normalizado que implica el abordaje de la diversidad de una forma integradora. Además, en ellos se atiende a menores que tengan algún tipo de discapacidad leve o moderada y otras situaciones transitorias. La mayoría de los Centros de Protección de Menores en la Comunidad Andaluza corresponden a esta tipología.

## 4.2. Procedimiento

Tras la firma del convenio de colaboración con la administración pública responsable de los centros de protección infantil, se procedió a contactar y visitar dichos centros por parte de un miembro del equipo de investigación. La recogida de datos se realizó mediante entrevistas y cuestionarios realizados a los niños y niñas participantes y a sus tutores-educadores en su centro de residencia.

## 4.3. Medida

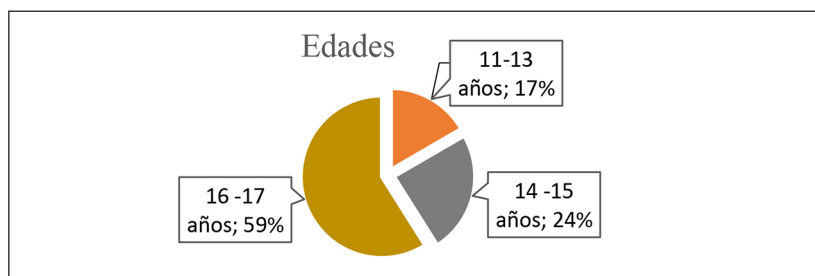
Se utilizó el cuestionario sobre características sociodemográficas y de historia previa de chicos en Acogimiento Residencial (Sánchez-Sandoval, 2014) cumplimentado por el personal de los centros. Al formato original (Sánchez-Sandoval, 2001) se han incluido algunas cuestiones nuevas. Incluye información sobre edad, género, presencia de discapacidades y enfermedades, historial de escolarización, historial de protección (años en el sistema, motivos, historia de maltrato, medidas previstas), y relación con la familia biológica.

# 5. Resultados

## 5.1. Características de los participantes

Son un total de 78 menores. En cuanto a la distribución por género, el 29,5 % eran chicas ( $n = 23$ ) y el 70,5 % chicos ( $n = 55$ ), con edades comprendidas entre los 11 y 17 años ( $M = 15,4$ ;  $DT = 1,56$ ). En la figura 1 se muestra la distribución por edades.

Como puede observarse, la proporción superior es la de chicos mayores de 16 años.



**Figura 1.** Distribución por edades de la muestra

## 5.2. Características de salud (discapacidad, dificultades)

La presencia de discapacidad era muy poco frecuente en este grupo. La existencia de enfermedades crónicas fue algo mayor, estando presentes en un 10,3 % de los casos. Por último, un 12,8 % de los menores mostraban trastornos de conducta, según sus educadores. Solo el 6,5 % de los educadores especificaron el tipo (3 con TDAH, 1 con conductas disruptivas y falta de control, y 1 con trastorno adaptativo con carencias afectivas).

## 5.3. Procedencia

Como se muestra en la tabla 1, la proporción de chicos respecto a chicas era significativamente superior entre los menores extranjeros ( $\chi^2(78) = 17.257, p < .000$ ). Con relación a los menores españoles en los centros el 48,8 % eran chicas y el 51,2 % eran chicos.

**Tabla 1.** Distribución por género y procedencia

|            | Chicas     | Chicos     | Total      |
|------------|------------|------------|------------|
| Extranjero | 2 (5.7%)   | 33 (94.3%) | 35 (44.9%) |
| Nacionales | 21 (48.8%) | 22 (51.2%) | 43 (55.1%) |
| Total      | 23 (29.5%) | 55 (70.5%) | 78         |

## 5.4. Perfil educativo

La mayoría de los chicos en acogimiento estaban cursando Educación Secundaria Obligatoria (58,95%). En cuanto a la Educación Primaria, un 6,4% de los menores se encontraban en el penúltimo y último curso de esta etapa educativa. Además, un 14,09% estaban realizando PCPI. Los PCPI eran programas de Cualificación Profesional Inicial, una vía para aquellos alumnos de entre 16 y 21 años que no han obtenido el título de Educación Secundaria Obligatoria.

En la tabla 2 se detallan los datos sobre algunos contenidos relacionados con algunas dificultades de aprendizaje.

**Tabla 2.** Dificultad de aprendizaje, adaptación curricular, conductas disruptivas, absentismo y cursos repetidos

|  | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Presenta dificultades de aprendizaje                       | 24         | 30.76      |
| Presenta problemas de comportamiento en el colegio         | 22         | 28.20      |
| Ha tenido problemas de absentismo escolar                  | 38         | 48.71      |
| Ha presentado conductas disruptivas en escuelas anteriores | 18         | 23.07      |
| Ha repetido algún curso                                    | 37         | 47.43      |
| Adaptación curricular (sin especificar)                    | 13         | 16.66      |
| Adaptación Curricular no significativa                     | 5          | 6.41       |
| Adaptación Curricular significativa                        | 2          | 2.56       |
| Diversificación curricular                                 | 4          | 5.12       |

Casi una tercera parte de los chicos (30,76%) tenía dificultades de aprendizaje según su educador-tutor. No todos han informado del tipo de dificultad (solo se conoce este dato respecto a 10 de los 24 chicos con dificultades de aprendizaje). En concreto, sabemos que se daban algunos casos de dificultades relacionadas con la comprensión lectora ( $n = 3$ ), con las matemáticas ( $n = 1$ ), con un aprendizaje lento ( $n = 2$ ), con trastornos por déficit de atención, con o sin hiperactividad, ( $n = 2$ ), y con el lenguaje ( $n = 1$ ). También 3 tutores informaron sobre un desfase curricular importante. El 16,66% de estos menores tenían adaptación curricular.

El 28,20 % presentaba problemas de comportamiento en el colegio y el 23,07 % había presentado conductas disruptivas en las escuelas anteriores a su ingreso en el centro actual. Por otro lado, el 48,71 % había tenido problemas de absentismo escolar antes de su ingreso en el centro actual y, al menos, un 47,43 % de los chicos han repetido curso alguna vez. Aproximadamente, la mitad de ellos (51,7 %) han repetido un solo curso, un 44,8 % dos cursos y un 3,4 % tres cursos.

## 5.5. Experiencia de maltrato

Las dos terceras partes de estos menores (62,8 %) habían tenido experiencias de maltrato. La negligencia y el abandono fue el tipo de maltrato que en mayor proporción se ha dado (55,1 %), seguido del maltrato emocional (24,4 %). Los maltratos de tipo físico (16,7 %), abuso sexual (15,4 %) y el de explotación/mendicidad (2,6 %) también han estado presentes en la historia previa de estos chicos, aunque en menor proporción.

## 5.6. Trayectoria en el sistema de protección

Estos chicos llevaban una media de 3 años ( $DT = 2.33$ ) en el sistema de protección. Cuando estos chicos entraron en el sistema de protección tenían entre 6 y 16 años ( $M = 12,33$ ;  $DT = 2,69$ ). Las mayores proporciones se dan entre los 12 y 15 años. Los menores extranjeros han entrado en el sistema de protección a una edad superior ( $M = 13,65$ ;  $DT = 2,15$ ) que los nacionales ( $M = 11,17$ ;  $DT = 2.60$ ) ( $F = 19,9$  (1),  $p = .001$ ).

Respecto a las familias de procedencia, presentaban una estructura biparental en la mayoría de los casos (66,66 %), bien son sus padres y madres biológicos (57,69 %) o uno de ellos con una nueva pareja (8,97 %), además de los hermanos. En un 24,35 % de los casos el hogar de procedencia tenía una estructura familiar monoparental (en su mayoría una mujer). En un 11,53 % de estas familias convivían además de con los padres, con otros miembros de la familia extensa. En una proporción mucho menor (6,41 %) los chicos vivían con miembros de su familia extensa sin sus padres.

Según los datos recogidos, el 89,7 % de los menores habían llegado al centro de protección actual desde otro centro. El 3,8 % pro-

cedían de su hogar familiar y el 6,4% venían del CAI (Centro de Acogida Inmediata). En la tabla 3 se detallan los datos referentes a la causa de ingreso de los menores en el sistema de protección.

**Tabla 3.** Motivos del acogimiento residencial

|   | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| MENA  | 32         | 41.0       |
| Imposible cumplimiento de los deberes de protección | 3          | 3.8        |
| Incumplimiento de los deberes de protección         | 1          | 1.3        |
| Inadecuado cumplimiento                             | 40         | 51.3       |
| Comportamiento del menor                            | 2          | 2.6        |

## 6.7. Perspectiva futura

Los educadores de los menores manifestaron que en el 54,6% de los casos se esperaba una reunificación familiar. En el 45,5% de los casos era muy improbable que volvieran con su familia biológica, según sus educadores. De acuerdo con la información con la que cuentan los educadores, solo el 21,8% de las familias de estos menores estaban recibiendo tratamiento para la reunificación familiar. En el caso que no fuera posible la reinserción familiar, en la tabla 4 se muestran las distintas medidas alternativas que los educadores han descrito para los chicos que ellos tutorizaban.

**Tabla 4.** Medidas alternativas previstas

|  | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Permanecer en el centro hasta mayoría de edad  | 7          | 12,06      |
| Otro centro más adecuado a sus características | 16         | 27,58      |
| Acogimiento familiar en familia ajena          | 5          | 8,62       |
| Acogimiento familia extensa                    | 5          | 8,62       |
| Otros recursos para mayoría de edad            | 19         | 32,75      |
| Búsqueda de empleo                             | 2          | 3,44       |
| Familia de apoyo                               | 3          | 5,17       |
| En estudio                                     | 1          | 1,72       |



Con respecto al futuro de estos menores cuando cumplan la mayoría de edad, los educadores han descrito varias posibilidades, no excluyentes, que se muestran en la tabla 5.

**Tabla 5.** Perspectiva futura cuando cumplan la mayoría de edad

|                                 | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------------------|------------|------------|
| Estudios                        | 26         | 34.7       |
| Laboral                         | 40         | 53.3       |
| Recurso mayoría de edad         | 24         | 32.0       |
| Reunificación familia biológica | 15         | 20.0       |
| Reunificación familia extensa   | 6          | 8.0        |
| Otra convivencia familiar       | 2          | 2.7        |
| Otros recursos de la comunidad  | 4          | 5.3        |

## 6. Conclusiones

El trabajo presentado expone en profundidad las características de los menores que son atendidos en acogimiento residencial en nuestro contexto geográfico cercano. Un primer dato a destacar es la edad del colectivo. La media de edad es de 13,70 años. Este dato refleja que es una medida adoptada con niños de mayor edad, frente a otras medidas familiares. A diferencia de lo encontrado por Campos *et al.* (2020), los tutores-educadores de los chicos no identifican, en su mayoría, trastornos de conducta importantes u otro tipo de trastornos.

### 6.1. Perfil educativo

De la información aportada por los educadores tutores en los centros de protección se extrae la conclusión de que algunos chicos, pero no todos, presentaban algunas dificultades en el ámbito escolar. Otros trabajos con AR también identificaron retraso escolar en las muestras estudiadas (Rodríguez-Rodríguez y Pérez-Montesdeoca, 2022; Sandh *et al.*, 2020). Fomentar la adaptación escolar puede ser uno de los principales objetivos de intervención con estos chicos y chicas, dada la estrecha relación que tiene

el ajuste y adaptación personal con las expectativas que sobre su futuro vayan elaborando (Sánchez-Sandoval *et al.*, 2022).

## 6.2. Motivos de ingreso en AR

Los motivos por los que los menores ingresaron en el sistema de protección han sido diversos. A pesar de que todos los casos son diferentes, y cuesta, en este sentido, generalizar, podríamos concluir que las causas más comunes por las que estos chicos estaban en protección son dos: el inadecuado cumplimiento de los deberes de protección por parte de los progenitores (malos tratos familiares y su consecuente desamparo) y ser un Menor Extranjero No Acompañado (MENA). Aproximadamente la mitad del grupo estudiado respondía a uno de estos dos perfiles.

## 6.3. Perspectiva futura

Con relación a la perspectiva futura, el plan de caso tiene que ir siempre enfocado a una solución de tipo familiar o emancipadora, y habría que evitar las estancias demasiado e innecesariamente largas en el centro o la dependencia de los chicos hacia el hogar (Ortega-Ortigoza *et al.*, 2022). En este sentido, nuestros datos son esperanzadores, ya que se esperaba que en algo más de la mitad de los casos tuviera lugar una reunificación familiar.

## 6.4. Limitaciones y líneas futuras

La información expuesta en el trabajo actual procede de la información aportada por el personal del centro, por lo que de cara a futuras investigaciones sería interesante hacer entrevistas subjetivas a los adolescentes y/o su entorno. Avanzar en el conocimiento detallado de las características y necesidades de estos menores contribuirá a establecer intervenciones más ajustadas, tanto desde los centros de acogida como en los centros escolares. Estos profesionales, además de centrarse en las dificultades, carencias o puntos débiles que muestran estos menores, tendrán que trabajar para prevenir futuros problemas, frenar el posible agravamiento de los mismos y, sobre todo, reforzar y fortalecer aquellos aspectos que merezcan recompensa. Todo un reto, con el

objetivo último de la promoción de un desarrollo saludable para estos adolescentes en protección.

## 7. Referencias bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En: R. Lerner (ed.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). John Wiley.
- Campos, J., Barbosa-Ducharne, M., Dias, P., Rodrigues, S., Martins, A. C. y Leal, M. (2019). Emotional and behavioral problems and psychosocial skills in adolescents in residential care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36, 237-246. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0594-9>
- Carrera, P. T., Jiménez Morago, J. M., Román, R. M., León, M. E. y Viedma, I. (2016). La investigación en acogimiento familiar: de la descripción a los procesos de adaptación y desarrollo. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 291-300.
- España. Ley 26/2015, de 28 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de julio de 2015, núm. 180.
- Gomez-Baya, D. (2022). El análisis multinivel de los factores de riesgo y de protección para promover la resiliencia en el desarrollo. *Análisis y Modificación de Conducta*, 48(178), 3-13. <https://doi.org/10.33776/amc.v48i178.7345>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*, 24. Datos 2021. [https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=8071](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=8071)
- Ortega-Ortigoza, D., Urrea-Monclús, A. y Rodríguez-Rodríguez, J. (2022). Factores clave para la reunificación familiar: análisis mediante un estudio de caso en acogimiento residencial. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 44-55. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.004>
- Real Decreto 355/2003, de 16 de diciembre de Acogimiento Residencial de Menores. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 245, de 22 de diciembre de 2003. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/245/2>
- Rodríguez-Rodríguez, D. y Pérez-Montesdeoca, H. (2022). Revisión sobre el desarrollo educativo de los menores en acogimiento residencial: Una comparación Internacional. *Perfiles Educativos*, 4(177), 183-198. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.177.60077>

- Sánchez-Sandoval, Y. (2014). *Cuestionario sobre características sociodemográficas y de historia previa de chicos en Acogimiento Residencial* [documento no publicado].
- Sánchez-Sandoval, Y., Aragón, C. y Verdugo, L. (2022). Future expectations of adolescents in Residential Care: The role of self-perceptions. *Children and Youth Services Review*, 143, 106686. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106686>
- Sandh, S., Donaldson, V. M. y Katz, C. C. (2020). Students connected to foster care: An overview of high school experiences. *Children and Youth Services Review*, 113, 104905. doi:10.1016/j.childyouth.2020.104905

BLOQUE III. LA EVOLUCIÓN DE LOS  
RIESGOS EN EL ESCENARIO PANDÉMICO Y  
POSPANDÉMICO DESDE LA EVIDENCIA



# Impacto de la pandemia covid-19 en la autoestima y salud psicoemocional de la población adolescente

HELENA LÓPEZ-BUENO,<sup>1</sup> JESÚS TORRES SÁNCHEZ<sup>2</sup> Y MARINA FERNÁNDEZ MARTÍN<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad Autónoma de Madrid, [helena.lopez@uam.es](mailto:helena.lopez@uam.es)

<sup>2</sup>IES Renacimiento, [jesus.torres14@educa.madrid.org](mailto:jesus.torres14@educa.madrid.org)

<sup>3</sup>Hospital Universitario Infanta Leonor, [marina.fernandez.martin@salud.madrid.org](mailto:marina.fernandez.martin@salud.madrid.org)

## 1. Introducción

Han pasado tres años desde que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara la pandemia global por la covid-19. Esta pandemia supuso un antes y un después en cómo los gobiernos manejaron la crisis sanitaria estableciendo medidas drásticas para proteger la salud pública. Entre estas medidas, y una de las primeras, estuvo el cierre de los centros educativos, escuelas infantiles y universidades, cesando la actividad de carácter presencial. Seguidamente se decretó el estado de alarma (Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo) restringiendo la libre circulación de personas por todo el territorio español. Hoy en día, sabemos que tanto este confinamiento domiciliario como el cierre de los centros educativos han tenido graves consecuencias en la salud mental y psicoemocional de la infancia y juventud que vivió de primera mano esas complicadas circunstancias.

Según datos del informe *Headway Mental Health Index 2.0*, presentado por la Organización Mundial de la Salud (2022) ante el Parlamento europeo, los españoles son los segundos europeos con peor salud mental, asimismo señala que la pandemia del coronavirus ha incrementado en la Unión Europea, un 25% los

casos de ansiedad y depresión. Por otra parte, el informe anual de la Fundación Anar (2020) revela que la pandemia y el confinamiento por la covid-19 han impactado negativamente en el incremento de problemas psicológicos como la ideación suicida (+244,1 %), la ansiedad (+280,6 %), la baja autoestima (+212,3 %), la depresión/tristeza (+87,7 %), los trastornos de alimentación (+826,3 %), las autolesiones (+246,2 %), la agresividad (+124,5 %) y el duelo (+24,5 %) en niños/as y adolescentes. A su vez, las muertes por suicidio han aumentado a nivel mundial y especialmente en nuestro país. En 2020, consecuencia directa del confinamiento, se convirtió en la primera causa de muerte no natural en la población infantojuvenil (Save the Children, 2022). Todos estos datos nos llevan a reflexionar y evidenciar el grave impacto que la pandemia ha tenido y tiene sobre las condiciones psicosociales y de salud mental, en especial de los más jóvenes.

### 1.1. Autoestima y bienestar infantojuvenil

A pesar de que el concepto de *yo* y la autoestima se desarrollan paulatinamente durante todas las etapas de la vida (Benítez, 2016) es la etapa adolescente donde la autoestima constituye uno de los factores que tendrá influencia directa con un desarrollo sano del menor, siendo uno de los más potentes predictores del grado de ajuste psicológico durante la juventud y la adultez.

Para la presente investigación, se han tenido en cuenta las siguientes dimensiones de la autoestima, simplificadas del modelo de García y Cabezas (1998). Por un lado, tendremos en cuenta la *autoestima general*, una dimensión que es equivalente a lo que en el modelo de Rosenberg se entiende por *autoestima* (Rosenberg *et al.*, 1995), recogiendo las percepciones que tienen los sujetos sobre sí mismos en términos generales; y, por otro, la *autoestima emocional*, o cómo los sujetos se perciben en relación con determinadas situaciones que pueden provocar estrés, respondiendo de forma íntegra y con autocontrol.

### 1.2. Nuevos estresores en la población adolescente

Dada la inagotable literatura existente sobre las relaciones entre el estrés y salud mental en la población infantojuvenil y las con-



secuencias que ello provoca, vamos a centrar el presente estudio en cómo estas dos variables se han visto afectadas por la irrupción de una pandemia a nivel global y sus repercusiones en los años posteriores.

Entendemos el *estrés* como la exposición a circunstancias o acontecimientos externos al sujeto, capaces de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo (Holmes y Rahe, 1967). Por lo tanto, los cambios en las rutinas y hábitos de vida que se interrumpieron por la pandemia, unidos a los factores estresantes intrínsecos de la vivencia de una emergencia sanitaria de tal calibre; miedo al contagio, duelos y pérdidas de seres queridos o merma de la capacidad adquisitiva de las familias (Paricio del Castillo y Pando, 2020) pueden considerarse estresores que exigen determinados reajustes adaptativos, resultando más complejo para esta población.

### 1.3. Adolescencia y adicciones con y sin sustancia

Otro de los aspectos que hemos querido destacar son las consecuencias que este estrés mantenido en el tiempo ha provocado en la población infantojuvenil y los efectos que tiene en una población altamente vulnerable. Numerosos estudios señalan que infancia y adolescencia conforman una población especialmente vulnerable ante crisis sociales (Magiati *et al.*, 2015; Perkes *et al.*, 2019; Paricio del Castillo y Pando, 2020; Wang *et al.*, 2020). Desde la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2013) advierten de que algunos de los factores que elevan el riesgo de caer en adicciones en la etapa de la adolescencia son el sentimiento de invulnerabilidad propio de este momento vital, la curiosidad, la imitación o el afán de independencia.

Bajo todas estas premisas parece apropiado preguntarse cuál es el estado real de la salud mental juvenil contrastándola con la experiencia diaria de los profesionales sanitarios. Por ello, nos hemos planteado como objetivos del presente estudio, conocer el estado de la salud mental de nuestros jóvenes a través de distintas dimensiones (autoestima, motivación, hábitos de vida, adicciones, ansiedad, conductas autolíticas, etc.) contrastando estos resultados con las evidencias de los profesionales de la salud pública que atienden a este colectivo.

## 2. Método

### 2.1. Naturaleza de la investigación y técnica de recogida de datos

Teniendo en cuenta la finalidad que persigue el presente estudio, se ha optado por un modelo cuantitativo de tipo no experimental, con un diseño *ex post facto*. En la realización del instrumento de recogida de datos se siguieron los pasos de justificación, definición de objetivos, escritura de ítems, revisión de ítems, construcción del formato general, el pretest y la revisión. Para alcanzar los objetivos propuestos, se han creado dos cuestionarios, uno para la población adolescente basado en modelo de García y Cabezas (1998), que hemos denominado *Cuestionario de Evaluación de la Autoestima y Bienestar Psicoemocional Adolescente*.<sup>1</sup> Y otro, creado *ad hoc*, dirigido al personal sanitario (*Cuestionario para conocer la Atención Psicoemocional en población Adolescente desde los Servicios Sanitarios*).<sup>2</sup> Ambos cuestionarios se miden a través de una escala de tipo Likert que valora el grado de desacuerdo y de acuerdo con los enunciados planteados.

La recogida de datos o trabajo de campo se realizó durante el curso 2022-2023, concretamente, en las semanas del 1 de septiembre al 15 de noviembre de 2022. El cuestionario para la población adolescente<sup>1</sup> se difundió presencialmente en las aulas de los menores, recogiendo un total de 134 cuestionarios válidos en formato papel. Por su parte, el cuestionario del personal sanitario<sup>2</sup> se difundió enviando una encuesta en línea a través de la plataforma Google Forms con un total de 241 respuestas válidas.

### 2.2. Descripción de la muestra

Se ha contado con dos muestras diferenciadas dependiendo del perfil de la población objeto de estudio y del tipo de cuestionario realizado. Con el fin de conocer el estado de la autoestima y el bienestar psicoemocional de la población adolescente tras la pandemia, se ha trabajado con una muestra de alumnado de educación secundaria. Para poder realizar un contraste de los re-

1. <https://forms.gle/YSSDpiGCSE9Ndpj97>

2. <https://forms.gle/jxKaEcKwWi55WdKp6>

sultados obtenidos a través de esta primera muestra, también ha participado un grupo de personal sanitario, formando parte de la segunda muestra. Contamos con una muestra 134 participantes correspondiente a población adolescente perteneciente al alumnado de un instituto público de educación secundaria de la Comunidad de Madrid con edades comprendidas entre los 12 y 19 años. Por otro lado, contamos con una muestra total de 107 participantes pertenecientes al grupo de personal sanitario pertenecientes a un hospital universitario de la Comunidad de Madrid, con edades comprendidas entre los 25 y los 65 años.

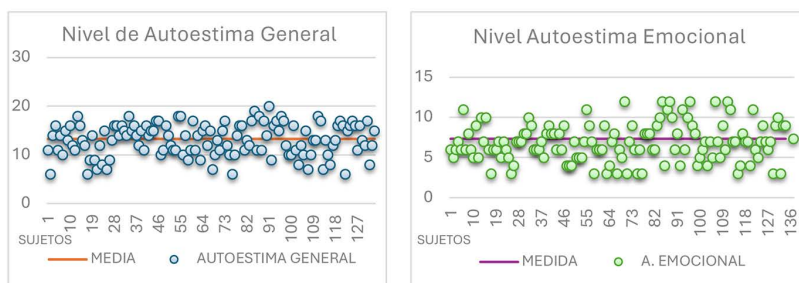
### 3. Resultados

Siguiendo la estructura del marco teórico, se van a organizar los resultados en base a las premisas teóricas de esta investigación. Primeramente, se quiere analizar el nivel de autoestima de la muestra y su evolución tras la pasada pandemia; conocer la evolución de la motivación en las tareas, obligaciones y responsabilidades del día a día de estos menores; y, por último, visibilizar los hábitos, estilos de vida y consumos consecuencia de la pandemia.

#### 3.1. Nivel de autoestima y evolución tras la pasada pandemia

Por medio de los ítems 1 al 19 del cuestionario, se quiso conocer el nivel de autoestima de la población adolescente estudiada basándonos en el *Inventario de Evaluación de la Autoestima para Alumnos de Secundaria* de García y Cabezas, 1998. Las figuras 1 y 2 responde al nivel de autoestima general del alumnado, donde podemos apreciar que la dispersión de datos se distribuye de forma normal respecto a la media validada (13,28). Si nos centramos en valores absolutos, podemos afirmar que la muestra seleccionada esta sensiblemente por debajo de la media establecida en la investigación de origen, con un valor de 13,1.

En cuanto a la autoestima emocional, aunque la dispersión también se distribuye siguiendo la curva normal, apreciamos que la muestra está ligeramente por debajo de la media validada (7,34). Siendo la media obtenida por la presente muestra de 6,8.



**Figuras 1 y 2.** Nivel de autoestima general y emocional

Por lo que podemos concluir que el grupo de adolescentes participantes en el presente estudio parten de unos niveles de autoestima menores que el grupo de control de García y Cabezas (1998).

Al cruzar la variable autoestima con la edad de la muestra, encontramos diferencias significativas. Centrando nuestra atención en el nivel de autoestima general, se puede apreciar que mayoritariamente todas las edades se sitúan por encima de la media de la muestra validada (13,28), exceptuando el alumnado de 13 y 16 años que se encuentran sensiblemente por debajo con puntuaciones de 13,25 y 13,14 respectivamente. Sin embargo, llama la atención los niveles de autoestima del alumnado de 14 años, que estando por debajo de la media validada obtienen una puntuación mucho menor (11,32). Esta cohorte generacional (nacidos en 2008) comenzó sus estudios de secundaria coincidiendo con el inicio de la pandemia, hecho que parece marcar diferencias significativas con el resto de los grupos de edad.

**Tabla 1.** Autoestima general por grupos de edad

| Edad          | Media Autoestima General |
|---------------|--------------------------|
| 12 años       | 13,60                    |
| 13 años       | 13,25                    |
| 14 años       | 11,32                    |
| 15 años       | 13,73                    |
| 16 años       | 13,14                    |
| 17 años       | 13,35                    |
| Total general | 13,06                    |

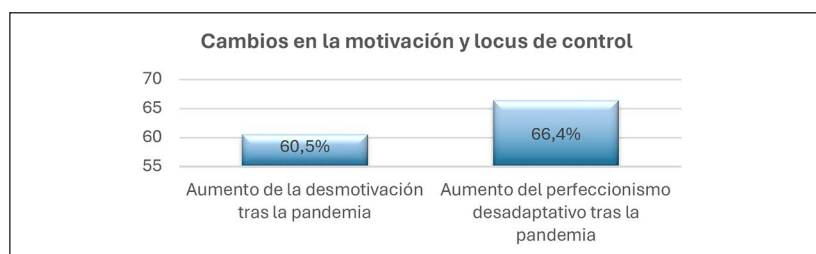
Al cruzar los datos de autoestima general con el género de los participantes, se puede apreciar una clara diferencia entre los valores. Es bastante llamativo que el nivel de autoestima de las adolescentes (11,61) es más bajo que el de sus compañeros varones (14,10) y resulta preocupante ver que este valor se encuentra significativamente por debajo de la media de la muestra consultada 13,11 y de la muestra validada (13,28).

**Tabla 2.** Autoestima general por género

| Género        | Media Autoestima General |
|---------------|--------------------------|
| Hombre        | 14,10                    |
| Mujer         | 11,61                    |
| Total general | 13,11                    |

### 3.2. Evolución de la motivación en las tareas, obligaciones y responsabilidades del día a día de la población adolescente

La motivación al ser un elemento esencial en el desarrollo de la autoestima se ha querido conocer en mayor profundidad, para ello se ha preguntado por medio de dos ítems distintos. Por una parte, se ha querido saber si la pandemia ha provocado una desmotivación generalizada por tareas, obligaciones y responsabilidades del día a día o si, por el contrario, ha supuesto un mayor control sobre estas tareas desarrollando un perfeccionismo desadaptativo necesario para conseguir un falso control, tranquilidad y estabilidad.



**Figura 3.** Niveles de desmotivación y perfeccionismo desadaptativo pospandemia

Los datos obtenidos de los ítems 22 y 23 nos indican que tanto la desmotivación como el perfeccionismo desadaptativo se

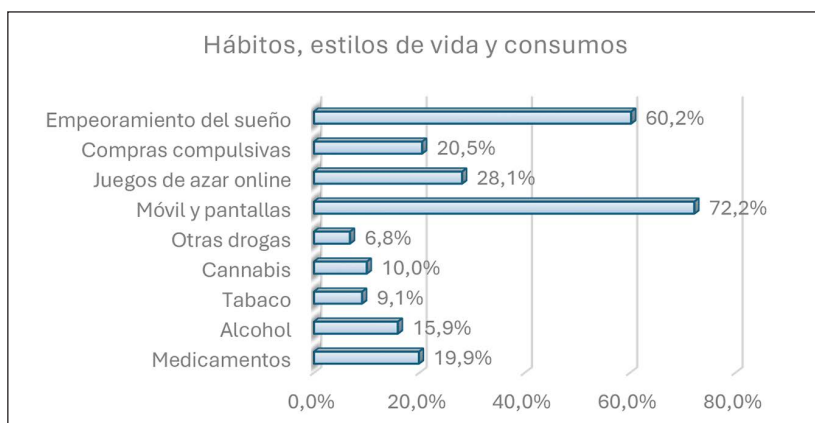
han visto afectados tras la pandemia. El 60,5% de la población consultada se muestra mayormente desmotivada ante tareas, obligaciones y responsabilidades cotidianas que antes de la pandemia. Es decir, más de la mitad de la muestra siente una desmotivación y pesimismo mayor en los últimos años. Por otro lado, los datos reflejan que un 66,4% de la muestra han experimentado un aumento en el perfeccionismo desadaptativo que los lleva a tener una mayor sensación de control externo brindándoles una falsa sensación de calma.

### 3.3. Hábitos, estilos de vida y consumos consecuencia de la pandemia.

Al preguntar directamente a la muestra sobre el estado de su salud psicoemocional, los resultados señalan que más de la mitad (58,2%) del alumnado considera que ha empeorado durante el último año. Sin embargo, al preguntarles sobre si han recibido algún tipo de ayuda profesional con relación a su salud mental un 87,3% confirma no haber recibido ningún tipo de ayuda y un 60,5% cree no haberla necesitado. Por otro lado, debemos visibilizar que el 66,4% afirma no conocer los medios ni los recursos sanitarios para obtener ayuda en el caso de requerirlos. Al contrastar estos datos con los resultados de los cuestionarios realizados al personal sanitario, vemos que hay discrepancias notables. Mientras que la muestra de adolescentes afirma no haber requerido mayor asistencia sanitaria tras la pandemia en el ámbito de la salud mental, el personal sanitario en activo refiere que estos casos han aumentado en más de un 88,7%.

Los hábitos y estilos de vida más o menos saludables tienen un notable impacto en la salud mental infanto-juvenil. En la etapa de la adolescencia cobran especial importancia y, por ello, quisimos conocer a través de los ítems 29 y 30 si se habían producido cambios provocados específicamente por la pandemia. En el siguiente gráfico se puede observar que los consumos de alcohol, tabaco, cannabis y otras drogas no se han visto afectados. Es decir, la pandemia no ha supuesto un aumento en el uso de estas sustancias. Por otro lado, llama poderosamente la atención que hábitos tan necesarios como el sueño y el descanso se hayan deteriorado y sean de peor calidad, puesto que un 60,2% de la muestra lo confirma. Los datos nos hablan de un cambio

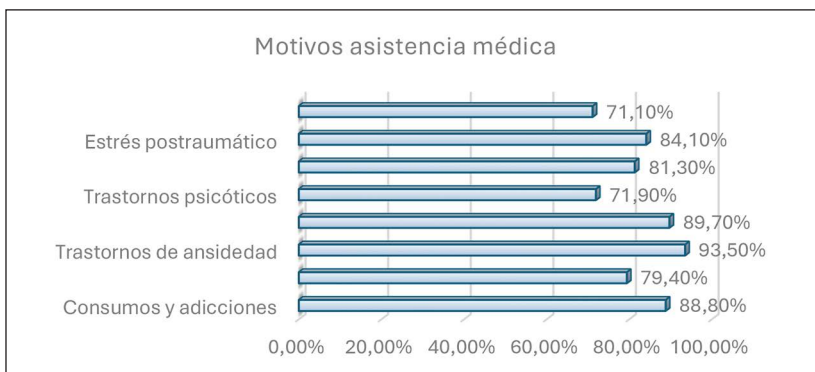
generacional en los consumos y hábitos de la población adolescente. Mientras que en pasadas generaciones el abuso de alcohol y otras drogas (tabaco y cannabis) era alarmantemente alto, en la actualidad vemos que hay una incidencia muy importante de elevados consumos relacionados con las nuevas tecnologías. Más específicamente, adicciones generadas por el móvil, las pantallas y los juegos de azar en línea. Tampoco debemos pasar por alto los porcentajes del consumo de medicamentos legales y de las compras compulsivas.



**Figura 4.** Cambios en los hábitos, estilos de vida y consumos

Si contrastamos estos resultados con la valoración de la muestra del personal sanitario, estos señalan que ha habido un incremento en el consumo de sustancias y otras adicciones de la población adolescente atendida del 88,8%. Un incremento muy preocupante que los servicios médicos reflejan en sus valoraciones. De esta forma, en la figura 5 podemos ver cómo se han incrementado las consultas en los servicios médicos de la población adolescente motivadas por la pasada pandemia.

Puesto que las consultas y casos relacionados con la atención psicoemocional a la población adolescente se han incrementado notablemente en los últimos años, sería deseable conocer si el personal sanitario cuenta con protocolos específicos de actuación y formación especializada. El 76,6% del personal sanitario consultado manifiesta que no existen protocolos de atención ante cuadros clínicos derivados de las consecuencias de la pan-



**Figura 5.** Motivos de asistencia médica

demia (ítem 13). A su vez, el 77,6% considera que en sus respectivas especialidades no existen planes o programas de prevención y detección temprana de riesgo psicoemocional. Respecto a la formación (ítem 15), el 87,9% del personal sanitario considera insuficiente la formación que recibe con relación a las nuevas adicciones que presenta la población adolescente, concluyendo el 97,2% del total de la muestra con la necesidad de recibir más formación al respecto.

## 4. Conclusiones

La pandemia ha requerido de un sobreesfuerzo de adaptación de toda la población que está teniendo efectos negativos en nuestra salud, efectos que aún están siendo estudiados.

Los niveles de autoestima general del alumnado de 14 años están por debajo de lo esperado, y este dato nos debe llevar a reflexión, puesto que son la generación que vivió las restricciones más duras de la pandemia coincidiendo con un cambio vital en sus vidas como lo es el paso a secundaria. Por otra parte, y aunque en la infancia tienen valores similares (Bogas, 2013), seguimos hallando divergencias entre la autoestima y el género. Las adolescentes suelen tener una imagen de su cuerpo más negativa siendo más críticas con ellas mismas que sus compañeros varones. También están más sometidas a presión y valoración socio-cultural de los estereotipos y roles de género que condicionan su autoestima.



La desmotivación y el perfeccionismo desadaptativo han aumentado tras la pandemia. A la población adolescente le cuesta encontrar motivos para seguir obligaciones y responsabilidades cotidianas, pero quizá sea más alarmante que la estrategia que siguen para buscar el autocontrol y la calma es el perfeccionismo desadaptativo. Es decir, estados de hipervigilancia donde intentan controlar cualquier aspecto con una rigidez extrema, que lejos de conducirles a la excelencia o control de sus emociones, les arrastra hasta la frustración y el fracaso.

La población adolescente no reconoce haber necesitado más ayuda psicoemocional tras la pandemia, sin embargo, desde servicios sanitarios los datos reflejan todo lo contrario. Esta contradicción puede deberse a esa sensación de invulnerabilidad de la que hablábamos anteriormente y por la que los y las adolescentes no sienten que han necesitado o que pueden necesitar ayuda. Por el contrario, los sanitarios dan la voz de alarma ante el aumento de casos y sobre la necesidad de especializarse y formarse en acciones preventivas y de actuación con la población juvenil.

Por último, y en relación con todo lo anterior, la pandemia ha dejado otros daños colaterales, los menores cada vez descuidan más su descanso, duermen menos y el sueño es de peor calidad, acudiendo cansados e incluso quedándose dormidos en sus centros educativos. Los hábitos de consumo y adicciones (con y sin sustancia) también se han modificado. Al igual que apuntan otras investigaciones (Echeburúa, 2010), nuestros adolescentes hacen un consumo muy importante de actividades relacionadas con las nuevas tecnologías que no controlan y les desconectan de la realidad de sus vidas.

Por todo ello, se hace necesario revisar la atención psicoemocional que se le está dando a la población adolescente, ya que hablamos de un grupo especialmente vulnerable que ha vivido una situación especialmente difícil, en un momento vitalmente complejo.

## 5. Referencias bibliográficas

Benítez, L. (2016). *Desarrollo de la Autoestima en los Adolescentes*. <http://boj.pntic.mec.es/~lbarrioc/padres/autoestima.pdf>

- Bogas, M. (2013). *Autoestima y rendimiento Académico en las Enseñanza Secundaria Obligatoria* [tesis de doctorado no publicada, Universidad de Almería].
- Boletín Oficial del Estado (BOE). Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. España.
- Bueno i Torrens, D. (2019). *Neurociencia a aplicada a la educación*. Síntesis.
- Del Pino, M. A., Bustamante, H. A., Ojeda, S. H., Fernández, D., Romano, C. y Romano, C. (2011). Vulnerabilidad Adolescente: Factores que favorecen la resiliencia en los jóvenes de la localidad. *ICT-UNPA*, 34.
- Echebarúa, E., Labrador, F. J. y Becoña, E. (2010). *Adicciones a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*. Pirámide.
- Fundación Anar (2020). *Informe anual teléfono/chat Anar en tiempos de covid-19 año 2020*. [https://www.anar.org/wp-content/uploads/2021/12/Informe-ANARCOVID\\_Definitivo.pdf](https://www.anar.org/wp-content/uploads/2021/12/Informe-ANARCOVID_Definitivo.pdf)
- García, A. y Cabezas, M. J. (1998). *Programa para la mejora de la autoestima y las habilidades sociales de un grupo de alumnos con graves deficiencias visuales de la provincia de Cáceres*. Premio Joaquín Sama de Innovación Educativa (IV Convocatoria). Junta de Extremadura, Consejería de Educación y Juventud.
- Holmes, T. H. y Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- Magiati, I., Ponniah, K., Ooi, Y. P., Chan, Y. H., Fung, D. y Woo, B. (2015). Self-reported depression and anxiety symptoms in school-aged Singaporean children. *Asia Pac Psychiatry*, 7(1), 91-104. <https://doi.org/10.1111/appy.12099>
- Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito (UNODC) (2013). *Abuso de drogas en adolescentes y jóvenes y vulnerabilidad familiar*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). Informe Headway – Mental Health Index 2.0. [https://eventi.ambrosetti.eu/headway/wpcontent/uploads/sites/225/2022/09/220927\\_Headway\\_Mental-Health-Index-2.0\\_Report-1.pdf](https://eventi.ambrosetti.eu/headway/wpcontent/uploads/sites/225/2022/09/220927_Headway_Mental-Health-Index-2.0_Report-1.pdf)
- Paricio del Castillo, R. y Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44. <http://dx.doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Perkes, I. E., Birmaher, B. y Hazell, P. L. (2019). Indications for psychiatric hospitalization of children and adolescents. *Australian and New*

*Zeland Journal of Psychiatry*, 53(8),729-731. <https://doi.org/10.1177/0004867419835930>

- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, 67, de 14 de marzo de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schienbach, C. y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-Steem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156. <https://doi.org/10.2307/2096350>
- Trianes Torres, M. V., Blanca Mena, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar Espejo, M. y Maldonado Montero, E. F. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del Psicólogo*, 33(1), 30-35.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. y Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X32](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X32)



# Dinámicas y expresiones de la violencia de género en TikTok: viejos roles, nuevos lenguajes<sup>1</sup>

JUDITH MUÑOZ-SAAVEDRA,<sup>1</sup> ARES CRUZ-HERNÁNDEZ,<sup>2</sup>  
BEATRIZ JARAUTA<sup>3</sup> E ISAAC CALDUCH<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Universitat de Barcelona, [judithmunoz@ub.edu](mailto:judithmunoz@ub.edu)

<sup>2</sup>Universitat de Barcelona, [ares.cruz@ub.edu](mailto:ares.cruz@ub.edu)

<sup>3</sup>Universitat de Barcelona, [bjarauta@ub.edu](mailto:bjarauta@ub.edu)

<sup>4</sup>Universitat de Barcelona, [icalduch@ub.edu](mailto:icalduch@ub.edu)

## 1. Introducción

En la última década, el uso de las redes sociales se ha generalizado en todo el mundo, especialmente entre jóvenes y adolescentes, creando nuevas formas de interacción social que les permiten comunicarse, compartir información y conectarse con otras personas en línea. La denominada Generación Z vive desde su nacimiento en un ecosistema de convergencia mediática. Así lo evidencian estudios recientes que muestran que los chicos y chicas entre 12 y 16 años pasan una media de 1058 horas en el año conectados a internet (Qustodio, 2019). En este contexto de saturación digital, YouTube, Instagram, TikTok y WhatsApp forman parte del lenguaje cotidiano y de las experiencias de ocio y comunicación de los y las adolescentes.

Estas redes sociales han generado intensos y acelerados cambios en el proceso de subjetivación de la juventud, adquiriendo

1. Este capítulo recoge parte de los resultados del proyecto *#ChallengingTikTok. Una experiencia de innovación en materia de violencia de género en la formación inicial del profesorado* (INDOVIG 2021), financiado a cargo de los créditos recibidos del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad, a través de la Secretaría de Estado de Igualdad.

gran influencia en la socialización y construcción de las identidades de género (Del Prete y Redon, 2020). En la red, estas identidades suelen configurarse como «identidades de escaparate» (Tortajada *et al.*, 2013) o, en ocasiones, como identidades modeladas por una corporeización fabricada y artificial (Khattab, 2019). En muchos casos, los contenidos que los y las jóvenes crean y comparten a través de las redes son una proyección de su subjetividad, siendo el género y la sexualidad uno de los ejes principales de una representación que imita patrones patriarcales (Tortajada *et al.*, 2013).

Para ciertos jóvenes, la obtención de *likes*, comentarios o *followers* se convierte en una necesidad, ya que les otorga aceptación y reconocimiento en la comunidad virtual (Martín, 2018). Este aspecto contribuye a popularizar y normalizar roles, representaciones y estereotipos sexistas, algo que, al mismo tiempo, genera nuevas formas de presión social, psicológica y estética a la juventud. Existen diversas investigaciones que abundan en esta valoración. Por ejemplo, Oberst *et al.* (2016) consideran que las redes sociales fomentan la autopromoción y la autorrepresentación narcisista, además de la necesidad de popularidad de los y las adolescentes. Por su parte, Pérez-Torres *et al.* (2018) manifiestan que los *youtubers* se constituyen como referentes en temas clave de la configuración de la identidad adolescente como son los cambios físicos, la autoestima y autoconcepto, la identidad de género y la identidad vocacional o las relaciones sociales, favoreciendo de este modo la identificación con sus seguidores.

El aumento del uso de las redes sociales supone grandes desafíos para el ámbito educativo, uno de ellos es la identificación y prevención de la violencia digital que afecta al estudiantado. Este tipo de violencia, que se produce a través de redes sociales, correo electrónico o aplicaciones de mensajería móvil, puede causar daños morales y emocionales, especialmente a mujeres y niñas, que a menudo pueden ser objeto de acoso sexual, porno venganza, *grooming* y *sexting* no consentido. Sin embargo, estas no son las únicas expresiones de la violencia de género digital. Para Sousa (2021), esta violencia es también simbólica y sistémica y se relaciona con la perpetuación de la desigualdad de género a través de la socialización y la cultura.

Entre todas las redes sociales, TikTok es la que ha ganado mayor popularidad en los últimos años convirtiéndose en la aplicación más descargada en el mundo y la más utilizada por adolescentes y preadolescentes. Los y las menores pasan una media de 80 minutos al día en TikTok, superando el tiempo que dedican a otras redes sociales como Instagram. TikTok nace como una comunidad digital donde se participa creando, consumiendo y compartiendo videos de corta duración en los que sus usuarios y usuarias acostumbran a imitar un videomeme, hacer *playback* o participar en retos virales, incorporando bailes, música y gestos. La inmediatez, el impacto mediático, la simplificación del mensaje o su capacidad movilizadora hacen de TikTok una red social que favorece la creación de comunidades de afinidad ideológica (Peña-Fernández *et al.*, 2023).

Además de la performatividad de sus contenidos, TikTok se caracteriza porque su algoritmo permite, más que otras redes, la viralización de los videos mediante sugerencias personalizadas. Esto incrementa su carácter adictivo y el poder que ejercen los *tiktokers* (Xu *et al.*, 2019), quienes se convierten en referentes centrales en los procesos de construcción identitaria de la juventud.

Si bien la edad mínima para registrarse en TikTok son los 16 años, la plataforma no puede comprobar la veracidad de los datos aportados, aspecto que contribuye a que menores de 16 años accedan a TikTok sin autorización ni supervisión adulta. Además, aunque TikTok tiene políticas y directrices que prohíben la violencia, el acoso y la discriminación, la violencia de género puede manifestarse de muchas maneras. Por una parte, la naturaleza visual y en movimiento de la red puede utilizarse para difundir mensajes burlescos hacia mujeres y otros grupos marginalizados, incluyendo difamación, amenazas y exposición a contenido violento o degradante. Y, por otra parte, los contenidos que se comparten pueden transmitir mensajes y estereotipos perpetuadores de la desigualdad a través de micromachismos, el refuerzo de roles tradicionales de género o la promoción de cuerpos normativos y cánones de belleza.

Investigaciones recientes señalan como principales riesgos de TikTok la disociación entre el yo real y el yo virtual, y la vulnerabilidad de la juventud ante su sobreexposición pública en la red (Bossen y Kottasz, 2020; Soriano-Ayala *et al.*, 2022). A ello se le

suma la proliferación de conductas de acoso afectivo-sexual que afectan, principalmente, a las mujeres jóvenes (Instituto de las mujeres, 2022). Por otro lado, la representación de la mujer en TikTok tiende a la cosificación, hipersexualización y subordinación (Khattab, 2019). Al respecto, el Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC) (2021) ha alertado sobre la elevada presencia de contenidos protagonizados por adolescentes o jóvenes que ofrecen una imagen objetualizada y sexualizada de las mujeres, que en muchos casos se acompaña de la transmisión de mensajes vejatorios y de menosprecio hacia ellas. Estos contenidos sexistas, además de entrar en conflicto con el correcto desarrollo de la identidad y autoestima de los y las menores, promueve un modelo de relaciones afectivas basado en la desigualdad y el machismo y contribuyen a desarrollar comportamientos sexuales agresivos y de violencia en general (CAC, 2021). Sin embargo, incluso en estas circunstancias, pueden surgir prácticas de agencia y resistencia de jóvenes *tiktokers* capaces de subvertir el orden tradicional de género y resignificar la red como espacio de aprendizaje e igualdad.

A pesar de su éxito entre la juventud, actualmente existen escasos estudios que permitan a la comunidad educativa comprender qué formas está adquiriendo la violencia de género en redes sociales, lo cual dificulta diseñar procesos de acompañamiento para el estudiantado en el desarrollo de una ciudadanía responsable, crítica, libre de estereotipos y de violencias en el entorno digital. Por ello, este capítulo busca identificar y describir las formas que adopta la violencia de género en TikTok con el fin de ayudar al profesorado a adquirir competencias de prevención, detección y abordaje en los centros escolares.

## 2. Desarrollo y metodología de la investigación

Para lograr identificar y describir las formas que adopta la violencia de género en la red social TikTok, hemos utilizado un diseño metodológico cualitativo basado en el análisis de contenido (Krippendorff, 2018). Opción que ha permitido analizar los mensajes (Richards, 2020) de los vídeos de los *tiktokers*.



## 2.1. Proceso de investigación

La investigación siguió un proceso deductivo-inductivo partiendo de ciertos supuestos teóricos previos. El equipo investigador partió de un sistema categorial deductivo, construido a partir de la literatura especializada. Estos supuestos teóricos iniciales se complementaron y matizaron con información emergente de la realidad estudiada. Es decir, las categorías deductivas funcionaron como elementos de orientación e interpretación en la recogida de datos y no como sesgos de la atención empírica en el trabajo de campo, refinando la matriz categorial mediante un proceso inductivo. Así pues, aspectos no contemplados *a priori* en las categorías deductivas, pero presentes en las producciones de TikTok, se incorporaron al sistema categorial final. De este proceso deductivo se obtuvieron cinco macrocategorías:

- *Cánones de belleza y reproducción de roles y estereotipos*. Normas y características construidas socialmente que limitan el género femenino y masculino. Los cánones de belleza se refieren a las características físicas que la sociedad percibe y valora como atractivas. Estos patrones afectan muchos aspectos vitales de las personas y a su autoestima, pudiendo influir en su modo de vestir, caminar, saludar, en los hábitos de alimentación y en las preferencias de deporte. La reproducción de roles y estereotipos caracteriza un ideal de hombre y mujer en las diferentes facetas de su vida. Tradicionalmente, al hombre se le asigna el rol de protector y soporte económico, mientras que a la mujer se le asigna la función de crianza y cuidado de la familia y las labores domésticas.
- *Masculinidades*. Patrones a través de los cuales los hombres experimentan y expresan su masculinidad en una determinada cultura o sociedad. El modelo de masculinidad hegemónica incluye comportamientos y actitudes considerados masculinos como la determinación, la rudeza, la fuerza y la protección. Estas masculinidades pueden expresarse de diferentes maneras, incluyendo el patrón del *spornosexual*, o masculinidad hedonista, y la masculinidad tóxica vinculada principalmente a atributos socialmente regresivos y que, a menudo, se utilizan para fomentar la violencia de género, la dominación y la homofobia.

- *Relaciones de poder.* El análisis del sistema sexo-género muestra una distribución desigual del poder entre hombres y mujeres, donde históricamente los hombres han ocupado una posición jerárquica de autoridad, mientras que las mujeres han sido subordinadas, lo que permite a los hombres apropiarse de las capacidades productivas y reproductivas de las mujeres. Esta construcción sociohistórica, política y económica se conoce como *patriarcado* y está en la raíz de las violencias contra las mujeres, tanto en las evidentes como en las sutiles y simbólicas.
- *Violencia tradicional.* Actitudes o comportamientos que implican una violación o privación de la dignidad de los seres humanos (física, psíquica o moral, derechos y libertades). El Convenio de Estambul (2011) señala que la violencia de género es una violación de los derechos humanos y una forma de discriminación contra las mujeres. Designa los actos de violencia basados en el género que implican o pueden implicar, para las mujeres, daños o sufrimientos de naturaleza física, sexual, psicológica o económica, incluyendo las amenazas, la coacción o la privación arbitraria de libertad, en la vida pública o privada.
- *Dinámicas de amor tóxicas.* Actitudes que suelen estar arraigadas a la construcción social del ideal del amor romántico, el cual promueve la idea de la entrega total a la otra persona y la necesidad de tener una relación de pareja para lograr la felicidad o como única forma de realización personal. Dentro de estas dinámicas de pareja, los celos y el control son comportamientos frecuentes que pueden desencadenar violencia. La desigualdad de género en las relaciones amorosas lleva a las personas a vincularse con el otro desde la subordinación, la necesidad o la carencia, lo que perpetúa estas dinámicas tóxicas.

## 2.2. Muestra

La muestra está configurada por *tiktokers* de gran repercusión en la red. Su identificación se ha basado en el análisis de las métricas de datos, aplicando tres criterios de selección: 1) que su área de influencia fuera España, 2) que la edad predominante de sus *followers* fuera entre 15 y 25 años, y 3) que contaran con más de

10 millones de *followers*. Bajo estos criterios, se obtuvo un listado conformado por los 10 *tiktokers* españoles más seguidos en España (tabla 1). En cuanto a las personas seguidoras de los *tiktokers* seleccionados, el 67,6 % son mujeres y el 32,4 % son varones. Los *followers* con menos de 25 años representan el 67,9 % del total, destacando que el mayor porcentaje se sitúa por debajo de los 17 años (41,2 %).

### 2.3. Proceso de selección de vídeos

Los vídeos de la muestra se seleccionaron de manera intencional, siguiendo estos criterios: 1) incluir contenidos relacionados con la violencia de género; 2) tener un mínimo de 15.000 *likes*; y 3) estar publicado entre enero y noviembre del 2022. Se seleccionaron un máximo de 10 vídeos por *tiktoker*. La tabla 1 describe la muestra final, configurada por 74 vídeos, los cuales fueron analizados en profundidad por el equipo investigador, primero de forma independiente y luego mediante un proceso comparativo de triangulación.

**Tabla 1.** Descripción de la muestra de *tiktokers*

| TikToker    | Sexo   | Followers  | Videos analizados |
|-------------|--------|------------|-------------------|
| TikToker 1  | Hombre | 31 200 000 | 4                 |
| TikToker 2  | Hombre | 28 100 000 | 10                |
| TikToker 3  | Mujer  | 23 500 000 | 10                |
| TikToker 4  | Hombre | 19 500 000 | 0                 |
| TikToker 5  | Mujer  | 18 000 000 | 10                |
| TikToker 6  | Hombre | 15 100 000 | 9                 |
| TikToker 7  | Mujer  | 12 600 000 | 10                |
| TikToker 8  | Hombre | 12 500 000 | 6                 |
| TikToker 9  | Hombre | 10 700 000 | 10                |
| TikToker 10 | Hombre | 10 400 000 | 5                 |

Nota: elaboración propia

## 2.4. Recogida y análisis de la información

Para el análisis de los vídeos, se diseñó una pauta de observación con dos columnas. En la primera columna, se recogieron datos descriptivos que permitían contextualizar y obtener una descripción de lo que estaba sucediendo en el vídeo objeto de análisis (identificación del *tiktoker*, número de *likes*, temática, descripción del vídeo, letra de la canción, etc.). En la segunda columna, las categorías de análisis estaban enfocadas a identificar formas de violencia de género atendiendo a la gestualidad, la música y el texto de los vídeos.

## 3. Resultados

La construcción de categorías específicas y el análisis de los diferentes tipos de violencia de género observadas en esta red social permite contribuir a la comprensión de cómo se manifiesta y se ejerce la violencia de género en TikTok, y puede ayudar a identificar patrones y tendencias para comprender mejor el fenómeno y desarrollar estrategias para combatirlo. La tabla 2 presenta las macrocategorías y categorías que se obtuvieron una vez finalizado el proceso de análisis, las cuales sintetizan los principales hallazgos del estudio.

**Tabla 2.** Categorización final de las manifestaciones de violencia de género en TikTok

| Macrocategorías   | Categorías                     | Definición  |
|---|--------------------------------|---|
| Cánones de belleza y reproducción de roles y estereotipos | Domesticidad femenina          | Acciones o palabras que representan a la mujer dentro de roles de cuidado del hogar y de los demás y al hombre como encargado de abastecer económicamente a la mujer. |
|   | Promoción del cuerpo normativo | Actitudes y acciones que destacan los atributos físicos representativos de la feminidad o masculinidad  |
| Masculinidades  | Masculinidad hegemónica        | Comportamientos que destacan características consideradas masculinizantes (determinación, rudeza, fuerza, protección).  |
|   | <i>Spornosexual</i> /hedonismo | Comportamientos que representan el autocuidado y la cosificación del cuerpo masculino.  |
|   | Masculinidad tóxica            | Atributos masculinos socialmente regresivos que fomentan la violencia de género, la dominación y la homofobia.  |

|                           |                                |   |
|---------------------------|--------------------------------|---|
| Relaciones de poder       | Sumisión/autosomisión          | Actitudes y creencias que consideran que las mujeres han de subordinarse al poder masculino. Necesidad constante de aprobación masculina.   |
|                           | Objeto pasivo                  | Rol pasivo y sin autonomía que asumen las personas ante los estereotipos de género dominantes.  |
|                           | Sujeto deseante                | Comportamientos que convierten a las mujeres en objeto del deseo masculino y asignan al hombre actitudes de conquista y de posesión de la mujer.  |
|                           | Cosificación sexual            | Consideración de la mujer como objeto a disposición de los hombres, sobrevalorando su cuerpo o partes de este.  |
|                           | Hipersexualización             | Exaltación de la sexualidad como medio para obtener aceptación y valoración social.   |
| Violencia tradicional     | Uso de lenguaje sexista        | Lenguaje con prejuicios culturales relacionados con la identidad sexual y de género.  |
|                           | Incitación a conductas dañinas | Promoción de actos que pueden ser dañinos para la propia persona o hacia otras personas.  |
|                           | Violencia física               | Actos intencionales que provocan daño en el cuerpo de la mujer.   |
|                           | Intimidación                   | Acciones dirigidas a promover miedo o a informar de la posibilidad de maltrato si la víctima no se somete a los designios de la persona maltratadora.                                   |
|                           | Humillación                    | Actitudes de desprecio y descalificación hacia la mujer.  |
| Dinámicas de amor tóxicas | Celos y control                | Respuesta irracional ante la percepción o amenaza de pérdida de algo que se considera de propiedad y que desemboca en actitudes de vigilancia persistente por parte de la otra persona. |
|                           | Retórica del amor romántico    | Conductas dirigidas a amplificar el sentimiento en una relación sexo-afectiva y valorar actitudes de celos y posesión como señal del amor verdadero.                                    |

Nota: elaboración propia

En primer lugar, a pesar de que los filtros de la propia red social eliminan ciertas formas de violencia de género explícitas, los resultados apuntan a la existencia de un alto contenido de manifestaciones de violencia de género invisibles, implícitas, sutiles y naturalizadas. Asimismo, existe una cierta normalización de conductas machistas que parecen no detectarse ni percibirse como tales. En cambio, apenas existe violencia de género visible y explícita, como podría ser la violencia física, los insultos o las amenazas.

De todas las expresiones detectadas, la que más se repitió en los vídeos analizados fue la relativa a los cánones de belleza y reproducción de roles y estereotipos, seguido de las relaciones de poder. En particular, se observa la proyección de autoimágenes digitales hipersexualizadas y cosificadas, con una sobrexposición de los cuerpos normativos. Por otro lado, lejos de una disminución de los roles tradicionales de género, observamos una reconfiguración de estos a través de nuevos lenguajes y performatividades.

En definitiva, las manifestaciones de violencia de género que se han identificado de forma más frecuente en TikTok son de carácter simbólico, contenidos que imponen y reproducen las jerarquías y estereotipos sexistas de manera sutil y normalizada. La violencia simbólica es aquella «violencia amortiguada, insensible e invisible para las propias víctimas» (Bourdieu, 2000, p. 12) que se ejerce sobre las conciencias y las corporalidades y que se reproduce a través de prácticas y representaciones. Una forma de opresión y dominación que se despliega a través de la construcción y la performatividad de la identidad de género (Butler, 2007). En general, estas definiciones coinciden en la idea de que la violencia simbólica es la manifestación de un tipo de poder que se ejerce a través de las representaciones y las prácticas culturales, y que perpetúa la desigualdad y la discriminación en la sociedad.

## 4. Conclusiones

La violencia de género no siempre es explícita, existen formas de violencias invisibles, sutiles y naturalizadas que pasan desapercibidas, pero que son legitimadas y aceptadas socialmente. En este capítulo, hemos intentado detectar estas formas de violencia de género. Sin embargo, el desafío sigue siendo qué hacer en la escuela, una vez que se logran identificar.

Ante los riesgos de las redes sociales es necesario promover una intervención continuada a lo largo de la escolaridad que contenga acciones de sensibilización, formación y acompañamiento para lograr una participación responsable y favorecer la construcción de representaciones libres de estereotipos; desde un posicionamiento pedagógico feminista, interseccional y comprometido con la transformación de las estructuras que mantienen a las mujeres en una posición de subordinación. Identificar y ana-

lizar cómo se manifiesta la violencia de género en TikTok puede ayudar al profesorado a estar mejor preparado para discutir el tema con sus estudiantes y fomentar un ambiente de respeto y tolerancia en el aula y en las interacciones digitales de los jóvenes. Por otro lado, esta identificación y análisis permite que los y las docentes trabajen contrarrelatos en el aula y fomenten actitudes y construcciones de identidades basadas en el respeto y la no violencia. Además, la comprensión de las categorías definidas en este capítulo puede ser una herramienta útil para ayudar al estudiantado a reconocer y resistir la violencia de género en todas sus formas, tanto en línea como fuera de ella y evitar la perpetuación y reproducción de las diferentes formas de violencia.

## 5. Referencias bibliográficas

- Bossen, C. y Kottasz, R. (2020). Uses and gratifications sought by pre-adolescent and adolescent TikTok consumers. *Young Consumers*, 21(4), 463-478. <https://doi.org/10.1108/YC-07-2020-1186>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Consell de l'Audiovisual de Catalunya (2021). *Presència de continguts a TikTok que perpetuen la transmissió d'actituds i valors masculistes*. Informe 150/2021. <https://www.cac.cat/sites/default/files/informe%20150%20TikTok.pdf>
- Del Prete, A. y Redon, S. (2020). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad. *Psicoperspectivas*, 19(1), 86-96. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1834>
- Instituto de las Mujeres. (2022). *Mujeres jóvenes y acoso en redes sociales*. Instituto de las Mujeres – Ministerio de Igualdad. <https://bit.ly/3v8VGnq>
- Khattab, M. (2019). Synching and performing: body (re)-presentation in the short video app TikTok. *WiderScreen*, 21, 1-2.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Martín, S. (25 octubre 2018). *Todo por un «like», la nueva medida de aceptación social*. La Vanguardia digital. <https://bit.ly/3cvwWPP>
- Oberst, U., Chamarro, A. y Renau, V. (2016). Estereotipos de género 2.0: Auto-representaciones de adolescentes en Facebook. *Comunicar*, 24(48), 81-90. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-08>

- Peña-Fernández, S., Larrondo-Ureta, A. y Morales-i-Gras, J. (2023). Feminism, gender identity and polarization in TikTok and Twitter. *Comunicar*, 75. <https://doi.org/10.3916/C75-2023-04>
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y. y Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar*, 55, 61-70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Qustodio (2019). *Familias hiperconectadas: el nuevo panorama de aprendices y nativos digitales*. [https://qweb.cdn.prismic.io/qweb/652ec17d-790d-49a5-8236713c96b2c732\\_20191022\\_familias\\_hiperconectadas\\_es.pdf](https://qweb.cdn.prismic.io/qweb/652ec17d-790d-49a5-8236713c96b2c732_20191022_familias_hiperconectadas_es.pdf)
- Richards, L. (2020). *Handling qualitative data: A practical guide*. Sage.
- Soriano-Ayala, E., Bonillo, M. y Cala, V. C. (2022). TikTok and Child Hypersexualization: Analysis of Videos and Narratives of Minors. *American Journal of Sexuality Education, Advanced Online Publication*. <https://doi.org/10.1080/15546128.2022.2096734>
- Sousa, J. (2021). Violencia en Línea en Brasil: escenario y perspectivas. *Razón y Palabra*, 25(111). <https://doi.org/10.26807/rp.v25i111.1781>
- Tortajada, I., Araña, N. y Martínez, I. (2013). Estereotipos publicitarios y representaciones de género en las redes sociales. *Comunicar*, 41(21), 177-196. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-17>
- Xu, L., Yan, X. y Zhang, Z. (2019). Research on the Causes of the TikTok App Becoming Popular and the Existing Problems. *Journal of Advanced Management Science*, 7(2), 59-63. <https://doi.org/10.18178/joams.7.2.59-63>



# Investigación cualitativa de la producción científica en España sobre violencia en parejas adolescentes

PATRICIA REYES ÁLVAREZ,<sup>1</sup> NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA<sup>2</sup>  
Y GRACIA GONZÁLEZ-GIJÓN<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada,  
reyespatricia970@gmail.com

<sup>2</sup>Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada,  
nazareth@ugr.es

<sup>3</sup>Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada,  
graciag@ugr.es

## 1. Introducción

La raíz etimológica del término *violencia* se refiere a una forma de ejercicio del poder que se constituye en un recurso para la solución de conflictos y es utilizado para doblegar la voluntad de los demás. Así, la violencia, en sus distintas modalidades, pretende eliminar la oposición que se presenta ante el ejercicio del poder, mediante el control de la relación y por medio del uso de la fuerza (Soriano, 2011). La OMS (2021) define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en un grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Los adolescentes son cada vez más propensos a confundir el significado de la expresión *violencia en las relaciones de pareja* con otras formas de violencia como la *violencia de género*, la *violencia familiar* o la *violencia doméstica*. La violencia de género es aquella que se ejerce por los hombres sobre las mujeres. En este caso, el

agresor es el que produce daño y persigue el control sobre la mujer. Es pertinente diferenciar este término del de *violencia familiar* o *doméstica*, ya que la violencia de género señala a la mujer al margen de lugares, mientras que las dos últimas ubican el ejercicio de la violencia en el ámbito privado o familiar. Así pues, la violencia de género ha sido y sigue siendo una de las manifestaciones más claras de desigualdad, y subordinación de las relaciones de poder de los hombres hacia las mujeres. Con todo esto, llegamos a la conclusión de que el medio familiar puede llegar a ser un espacio más propicio al igual que frecuente para el ejercicio de la violencia, pero no por ello deja de ocurrir la violencia en las relaciones de pareja entre personas que no cohabitan.

La expresión *violencia en las relaciones de pareja* hace referencia a las formas de malos tratos que ejercen tanto hombres como mujeres con el objetivo de alcanzar una situación de control sobre el otro miembro de la pareja. Esto tiene su origen en las relaciones de poder desiguales que se establecen por aquel que tiene el «rol» de miembro más fuerte hacia el más débil. La OMS (2021) la define ajustándose a los comportamientos de la pareja o expareja que causan daño físico, sexual o psicológico.

En esta investigación se ha decidido centrar nuestra atención en el término *violencia* en las relaciones de pareja, dado que, a día de hoy, son muchos los casos de adolescentes que no son conscientes de las situaciones de violencia que pueden estar sufriendo por falta de conocimiento. Se necesita educar a las generaciones más jóvenes sobre las diferentes formas en las que la violencia puede surgir, por lo que es necesario formarlos y concienciarlos para que puedan actuar y prevenir situaciones de este tipo. Además, la utilización de la expresión violencia de pareja nos permite investigar cualquier caso en el que pueda surgir, sin limitarnos a un único tipo de agresor predominante, independientemente de si es una relación heterosexual u homosexual, al estado civil o fase de constitución en la que se encuentra, tales como cortejo, noviazgo, pareja establecida, proceso de separación o pareja ya disuelta (Martínez-Heredia *et al.*, 2021).

Saber identificar las formas de violencia es fundamental, en especial entre jóvenes de 12 a 17 años, ya que será durante esta etapa de su vida cuando comiencen a entablar sus primeras relaciones afectivo-sexuales. Esto les podrá ayudar a prevenir, detectar y distinguir más fácilmente casos de violencia que puedan

darse en sus propias relaciones afectivas (Sánchez Muñoz y Ortega 2018).

La violencia en las relaciones de pareja ha sido objeto de estudio en diversas partes del mundo, sin embargo, las explicaciones más difundidas se limitan a la determinación de ciertas características sociodemográficas y aspectos conductuales, dejando atrás las dimensiones históricas, sociológicas, jurídicas, culturales y simbólicas (OMS, 2021). Varios estudios (Park y Kim, 2019; Tussey y Tyler, 2019) sostienen que se necesita más investigación multivariante y longitudinal, dejando a un lado los enfoques analíticos para centrarse en los factores contextuales. Además, la investigación longitudinal sería fundamental para abarcar múltiples experiencias de victimización violenta en diversos contextos sociales.

También debemos considerar cómo el auge de la tecnología, sobre todo a raíz de la pandemia de la covid-19, ha afectado negativamente a la forma de comunicarse entre los jóvenes, incrementando, así, ciertas conductas de control virtual y violencia entre los miembros de las parejas adolescentes. El avance tecnológico ha provocado que las parejas puedan estar en contacto todo el día y al corriente de sus movimientos casi en tiempo real (Arias *et al.*, 2016). Con este avance, surgen nuevas necesidades de análisis de nuestro contexto sociocultural y, por tanto, más investigación.

Pese a que en los últimos años se haya incrementado en España el número de estudios que centran su atención en la violencia en parejas jóvenes (Batiza, 2017; Díaz-Aguado *et al.*, 2013; Garrido *et al.*, 2020; Martínez *et al.*, 2016; Mohamed *et al.*, 2014), la línea de investigación sobre la violencia que se da en las relaciones de pareja adolescentes sigue siendo baja. Por eso, necesitamos disponer de elementos válidos y fiables que abarquen el problema en su total amplitud, para hacer que los adolescentes españoles, tanto chicos como chicas, sean cada vez más conscientes y se sientan preparados para abordarlo.

Ante esta situación, es importante determinar la tendencia de la investigación y revisar la literatura existente relacionada con el concepto, conocido en el ámbito anglosajón como *dating violence*. Para ello, se ha utilizado como herramientas principales las publicaciones de las plataformas Web of Science y Scopus. En este trabajo, se ha realizado un análisis bibliométrico de la literatura

tura para explorar la violencia en las relaciones de pareja adolescentes, desde un enfoque cualitativo de la producción científica al respecto. En consecuencia, con este estudio pretendemos analizar la producción científica existente en las bases de datos sobre la violencia en las relaciones de pareja de adolescentes en España, de jóvenes de entre 12 y 17 años, para comprender las necesidades de su prevención y actuación, especialmente para aquellos adolescentes que la sufran o la hayan sufrido.

## 2. Metodología

La estrategia metodológica a seguir se basó en un análisis cualitativo para conocer las aportaciones existentes sobre el tema y visualizar los resultados de otras investigaciones. Así obtendremos un punto de partida para continuar aportando nuevas investigaciones. Esto se llevará a cabo a través de técnicas de rastreo analítico y cuantificación documental (Rodríguez-García *et al.*, 2019) siguiendo los indicadores establecidos por la declaración PRISMA para investigaciones de esta índole (Urrutia y Bonfill, 2010).

Para cumplir con el objetivo de la investigación, primero se definieron los descriptores a utilizar en las bases de datos SCOPUS y Web of Science. Estos fueron “dating violence” y “adolescent”, ambos conceptos muy utilizados para definir la violencia en las relaciones de pareja adolescentes, procedentes de Thesaurus ERIC. La elección de estos descriptores se hizo en inglés para poder abarcar el mayor número de investigaciones posibles y aglutinar el tema de estudio, teniendo en cuenta la violencia en las relaciones de pareja como foco principal.

Tanto Scopus como Web of Science agrupan la producción de mayor impacto, facilitando el acceso a los documentos, basando sus datos en el cálculo del factor h para medir el recorrido de un autor (Granda-Orive, Alonso-Arroyo y Roig-Vázquez, 2011). Tras la revisión y cribado de toda la producción científica, se procedió a la selección de la muestra, recopilando la información y datos necesarios para la obtención de resultados.

## 2.1. Justificación de la muestra

La variable estadística estudiada fue la producción científica de la colección principal de mayor impacto de la base de datos Web of Science y Scopus a través de un muestreo estadístico longitudinal, comprendido entre los años 2015-2022. Para la obtención de los artículos, se aplicó el modelo de búsqueda avanzada y se manejaron las palabras clave mencionadas anteriormente (“dating violence” y “adolescent”) empleando el operador booleano /AND//.

En cuanto a los criterios de inclusión, se han concretado en aquellos cuya temática está relacionada con la violencia en las relaciones de pareja adolescentes, acotando la búsqueda al contexto español. En cuanto a los criterios de exclusión o cribado, se han descartado todos los documentos en los que las investigaciones no abarcan estudios con chicos y chicas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. También se han descartado aquellos que basaban su muestra en adolescentes procedentes de cualquier otro país que no fuera España y aquellos que no tuvieran acceso abierto al texto ni resumen disponible. Se han descartado los artículos que no estuvieran redactados en español e inglés y aquellos redactados previamente al año 2015. El proceso de búsqueda de documentos se realizó durante el mes de marzo de 2022. La selección final de referencias ha sido 25 (n = 25).

## 2.2. Herramientas de análisis

En cuanto a las categorías cualitativas (cc) que se tuvieron en consideración para llevar a cabo el análisis cualitativo de la investigación, encontramos las siguientes: título, autores, objetivos, método, informantes y conclusiones, y discusiones.

**Tabla 1.** Guía de análisis cualitativo

| Título | Autores | Objetivos | Método | Informantes | Resultados | Conclusiones |
|--------|---------|-----------|--------|-------------|------------|--------------|
|--------|---------|-----------|--------|-------------|------------|--------------|

La categoría 1 extrajo los datos sobre los títulos de cada uno de los artículos seleccionados de Web of Science y Scopus. La categoría 2 recogió los autores responsables de las investi-

gaciones, mientras que la categoría 3 los objetivos a alcanzar. La categoría 4 recopiló datos sobre la estrategia metodológica utilizada para alcanzar los objetivos previamente mencionados. La categoría 5 especificó los informantes e instrumentos que conformaban la muestra. Finalmente, la categoría 6 concretó los resultados obtenidos en las investigaciones y la categoría 7, las conclusiones a las que condujeron cada una de ellas.

### 3. Resultados

Con relación a los 25 documentos de la muestra, 18 de ellos, el 72 % se encuentran ubicados en la base de datos Web of Science, mientras que 7, el 28 % se ubican en la base de datos Scopus. De la muestra total no se han encontrado publicaciones de artículos en los años 2015 y 2016. A pesar de haberlos tenido en cuenta al iniciar nuestra búsqueda, no encontramos ninguna referencia bibliográfica para estos. De los demás años, en orden ascendente podemos encontrar 1 artículo (4 %) en 2017, 3 (12 %) documentos publicados en 2018, 6 (24 %) documentos del año 2019, 7 artículos en 2020 y 2021 (56 %) y, finalmente, un documento (4 %) del año 2022.

En cuanto a las categorías cualitativas previamente presentadas, se ha realizado una selección de los artículos más citados de la muestra total de la investigación, con la información pertinente para cada una de las categorías presentadas a continuación:

**Tabla 2.** Análisis cualitativo documentos más citados

| Título   | Autores  | Objetivos                         | Método                     | Informantes                      | Resultados   | Conclusiones   |
|--|--|-----------------------------------|----------------------------|----------------------------------|--|--|
| <i>Acoso escolar: adolescentes víctimas y agresores. La implicación en ciclos de violencia</i> | Ruiz-Narezo, M., Santibañez-Gruber, R. y Laespada-Martínez, T. | Analizar tres formas de violencia | Transversal y experimental | 433 adolescentes de la ESO y FPB | Diferencias en función del género e itinerario educativo | Prevalencia de conductas antisociales en el alumnado de la FPB |

|   |   |   |  |  |  |   |
|---|---|---|--|--|--|---|
| Efficacy evaluation of "Date-Adolescence": A dating violence prevention program in Spain. | Sánchez-Jiménez, V., Muñoz-Fernández, N. y Ortega-Rivera, J.  | Evaluar el programa Date-e para la prevención de la violencia en el noviazgo                      | Ensayo controlado aleatorio por conglomerados                | 1764 estudiantes de siete institutos   | Modificación mitos del amor romántico                              | Cambios en las creencias del amor romántico sin modificación de las conductas agresivas |
| Exposure to family violence and dating violence perpetration in adolescents               | Calvete, E., Fernández-González, L., Orue, I. y Little, T. D. | Examinar la asociación entre la exposición a la violencia familiar y la perpetración de violencia | Modelo de ecuaciones estructurales para datos longitudinales | 867 adolescentes de entre 12 y 18 años | Asociación entre la exposición a la violencia familiar y violencia | Transmisión intergeneracional de la violencia en las relaciones de noviazgo             |

## 4. Discusión y conclusiones

Dado que la violencia en las relaciones es un problema de salud mundial, se está investigando para entender y prevenir este tipo de violencia entre los adolescentes. Esta investigación se ha centrado en el análisis cualitativo de la producción científica publicada durante el periodo de tiempo especificado en España. Debido a la novedad y especificidad del término, se decidió introducir únicamente los conceptos *dating violence* y *adolescent* como elementos del motor de búsqueda. Sin embargo, la elección de emplear las bases de datos Web of Science y Scopus pueden hacer que la muestra sea de un tamaño y diversidad limitados. Esto nos lleva a afirmar que la violencia en las relaciones adolescentes se puede y se ha de convertir en una futura línea de investigación, para poder brindarles a los jóvenes que la sufren información suficiente al igual que alternativas para su prevención.

La sociedad de hoy demanda jóvenes que sean conscientes de este problema social para que puedan identificarlo y frenarlo tanto en relaciones de pareja propias como en las de su entorno. Por ello, investigaciones en este tema se presentan como una estrategia que nos permite medir la existencia de estudios que abordan este campo, para poder seguir desarrollando y avanzan-

do en el área. Así, se hace necesario ampliar la línea de estudio sobre la violencia en las relaciones de pareja de adolescentes que se dan en España, ya que es a esta edad cuando la manera de interpretar determinadas conductas que se originan en las relaciones de pareja influirá en la forma en la que los jóvenes conciben sus futuras relaciones.

Los principales resultados obtenidos en este estudio señalan la violencia en las relaciones de pareja como un tema muy habitual entre los adolescentes españoles, pero poco investigado y conocido. Al analizar la producción científica existente en nuestro país, nos damos cuenta de que la bibliografía es amplia hasta el momento en el que acotamos la búsqueda. A su vez, al aplicar otros criterios de exclusión tales como la edad de los sujetos, se observa que los estudios acerca de la violencia en las relaciones de pareja de jóvenes que se encuentran en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato es muy limitada.

Los resultados obtenidos en esta investigación enfatizan la necesidad de investigación en el tema. Tal y como indicaba Soriano (2011), la violencia que se da en las relaciones de pareja fuera del matrimonio ha sido muy poco estudiada. Muchos estudios investigan la violencia en las relaciones de pareja a partir de la mayoría de edad o en parejas cohabitantes, generalizando de manera errónea la idea de que las parejas no cohabitantes son menos proclives a generar conductas maltratantes. Lo cierto es que la violencia que se puede dar en este tipo de relaciones es más elevada que la que se puede dar en una relación marital (ONU, 2021).

La muestra y el contenido de los documentos extraídos en este estudio nos lleva a afirmar que la investigación y, por tanto, la formación que los más jóvenes pueden recibir sobre el tema es todavía muy reducida. Además, debemos tener en cuenta que los adolescentes de hoy en día han experimentado el confinamiento ocasionado por la pandemia de covid-19. Esto es un aspecto a resaltar para futuras investigaciones, dado que, según la Fundación Mutua Madrileña y la Fad (2021), fue a partir de la primavera de 2020 cuando las situaciones de control en la pareja incrementaron considerablemente. Tan solo el artículo «Loneliness, Depressive Mood and Cyberbullying Victimization in Adolescent Victims of Cyber Dating Violence» (Cava, Tomás, Buelga y Carrascosa, 2020) y el artículo «Sexting Prevalence and Socio-Demographic Correlates in Spanish Secondary School Stu-



dents» (Molla-Esparza *et al.*, 2021) tratan la violencia de pareja ocasionada por el auge de la tecnología. Esto es un aspecto a resaltar para futuras investigaciones, ya que los adolescentes tienen a romantizar conductas de control (Díaz-Aguado 2005; Merino, 2018; Sanpedro, 2005; Yela, 2003).

Lo mismo ocurre con investigaciones en el tema que tienen en cuenta el contexto sociocultural de los adolescentes que sufren violencia en las relaciones de pareja. Del total de documentos seleccionados en este estudio, únicamente el artículo «Education in securities as a prevention of violence in adolescent couples in transcultural environments» escrito por Encarnación Osorio Alaya y Rachida Dalouh (2020) parece abordar el tema teniendo en cuenta este factor. Es por eso, que el tema que se expone en este estudio debe ser abordado por futuras investigaciones para poder ampliar el número de las mismas en el contexto español.

## 5. Referencias bibliográficas

- Arias, E., Velasco, N. y Novo, M. (2016). *Análisis bibliométrico sobre la Investigación en violencia de género. Fundamentos y nuevas tendencias* [Bibliometric analysis on intimate partner violence research. Basis and new trends]. Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense.
- Batiza, F. J. (2017). La violencia de pareja: Un enemigo silencioso. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminológica*, 18, 144-151.
- Calvete, E., Fernández-González, L., Orue, I. y Little, T. D. (2018). Exposure to family violence and dating violence perpetration in adolescents: Potential cognitive and emotional mechanisms. *Psychology of Violence*, 8(1), 67.
- Cava, M-J., Tomás, I., Buelga, S. y Carrascosa, L. (2020). Loneliness, depressive mood and cyberbullying victimization in adolescent victims of cyber dating violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4269. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124269>
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Estudios de Juventud*, 62.
- Díaz-Aguado, M. J., Arias, M. R. y Martín-Barraro, M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.

- Fundación Mutua Madrileña y la Fad (2021). *Barómetro Juvenil 2021*. Salud y Bienestar Informe Sintético de Resultados.
- Garrido, M. J., Arribas Rey, A., de Miguel, J. M., García-Collantes, Á., Guardia Civil, Universidad Autónoma de Madrid y Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). (2020). La violencia en las relaciones de pareja de jóvenes: prevalencia, victimización, perpetración y bidireccionalidad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(2). <https://doi.org/10.22335/rlct.v12i2.1168>
- Granda-Orive, J. I., Alonso-Arroyo, A. y Roig-Vázquez, F. (2011). ¿Qué base de datos debemos emplear para nuestros análisis bibliográficos? Web of Science versus SCOPUS. *Archivos de Bronconeumología*, 47(4), 213. <https://doi.org/10.1016/j.arbres.2010.10.007>
- Martínez, J. A., Vargas Gutiérrez, R. y Novoa Gómez, M. (2016). Relación entre la violencia en el noviazgo y observación de modelos parentales de maltrato. *Psychologia*, 10(1), 101-112. <https://doi.org/10.21500/19002386.2470>
- Martínez-Heredia, N., González-Gijón, G., Soriano Díaz, A. y Amaro Agudo, A. (2021). Dating violence: A bibliometric review of the literature in Web of Science and Scopus. *Social Sciences (Basel, Switzerland)*, 10(11), 445. <https://doi.org/10.3390/socsci10110445>
- Merino, J. D. (2018). *Violencia familiar en alumnos del cuarto año de secundaria en el área de EPT de la Institución Educativa Jose Abelardo Quiñones Gonzales Quebrada de Agua Montero Ayabaca-Piura 2018*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/29819>
- Mohamed, L., Herrera Torres, L. y Carracedo Cortiñas, S. (2014). Violencia de pareja en jóvenes estudiantes universitarios de diferente origen cultural. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (Dreh)*, 5, 223-236. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i5.7011>
- Molla-Esparza, C., López-González, E. y Losilla, J.-M. (2021). Sexting prevalence and Socio-demographic correlates in Spanish secondary school students. *Sexuality Research & Social Policy: Journal of NSRC: SR & SP*, 18(1), 97-111. <https://doi.org/10.1007/s13178-020-00434-0>
- Organización Mundial de la Salud (2016). Estrategia OMS de cooperación en los países. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/253119/WHO-CCU-16.04-spa.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2021a). *Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano*. <https://www.un.org/es>
- Organización Mundial de la Salud (2021b). *Violencia contra la mujer*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

- Park, S. y Kim, S.-H. (2019). Who are the victims and who are the perpetrators in dating violence? Sharing the role of victim and perpetrator. *Trauma, Violence & Abuse, 20*(5), 732-741. <https://doi.org/10.1177/1524838017730648>
- Rodríguez-García, A. M., Torres, J. M. T. y Rodríguez, J. S. (2019). Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: Aproximación bibliométrica en scopus y web of science. *Revista Complutense de Educación, 30*(2), 623-646. <https://doi.org/10.5209/RCED.58862>
- Ruiz-Narezo, M. R., Gruber, R. S. y Martínez, M. T. L. (2020). Acoso escolar: adolescentes víctimas y agresores. La implicación en ciclos de violencia. *Bordón: Revista de Pedagogía, 72*(1), 117-132.
- Sánchez, V., Muñoz, N. y Ortega, J. (2018). Efficacy evaluation of «Date Adolescence»: A dating violence prevention program in Spain. *PloS One, 13*(10), e0205802. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205802>
- Sánchez-Jiménez, V., Muñoz-Fernández, N. y Ortega-Rivera, J. (2018). Efficacy evaluation of «Date Adolescence»: A dating violence prevention program in Spain. *PLoS One, 13*(10).
- Sanpedro, P. (2005). El mito del amor y sus consecuencias en los vínculos de pareja. *Página abierta, 150*, 42-45.
- Soriano, A. (2011). La violencia en relaciones de pareja en estudiantes universitarios. Propuestas educativas. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria, 18*, 87. [https://doi.org/10.7179/psri\\_2011.18.07](https://doi.org/10.7179/psri_2011.18.07)
- Tussey, B. E. y Tyler, K. A. (2019). Toward a comprehensive model of physical dating violence perpetration and victimization. *Violence and Victims, 34*(4), 661-677. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-18-00130>
- Urrúti, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica, 135*(11), 507-511.
- Yela, C. (2003). *La otra cara del amor: Mitos, paradojas y problemas*. Encuentros en Psicología Social.



# Análisis descriptivo y comparativo de conductas de riesgo en adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial con familias colaboradoras

ELIZABETH ESPINOSA<sup>1</sup>, NURIA MOLANO<sup>2</sup> Y ESPERANZA LEÓN<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla, [elyespinosa24@gmail.com](mailto:elyespinosa24@gmail.com)

<sup>2</sup>Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla

<sup>3</sup>Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla

## 1. Introducción

La evidencia científica indica, por una parte, que la mayoría de niños, niñas y adolescentes dentro del sistema de protección han estado expuestos a situaciones de maltrato y desprotección a lo largo de su infancia, que perjudican su desarrollo y salud, tanto física como mental (Indias *et al.*, 2019; Segura *et al.*, 2015). Por otra parte, permite afirmar que la institucionalización a largo plazo conlleva una serie de consecuencias desfavorables en los chicos y chicas (Berens y Nelson, 2015; Palacios *et al.*, 2019).

Los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en el sistema de protección presentan con frecuencia conductas que ponen en riesgo su salud y desarrollo, especialmente quienes han sufrido eventos vitales estresantes por exposición a diferentes factores de riesgo en el núcleo familiar de origen (Roberts *et al.*, 2018). Así, en comparación con la población general que no ha pasado por el sistema de protección de menores, entre estos adolescentes y jóvenes existe una mayor prevalencia de conductas de ries-

go, como el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas (Camacho *et al.*, 2016; Tavares-Rodrigues *et al.*, 2019; Traube *et al.*, 2012) y de conductas delictivas (Meltzer *et al.*, 2003).

Debido a que la práctica de la institucionalización sigue siendo abundante en nuestro país, a pesar de lo anteriormente expuesto, consideramos muy necesaria la investigación, difusión y utilización de programas como el de Familias Colaboradoras. Este programa se desarrolla en Andalucía con el fin de beneficiar a los menores de edad que se encuentran en acogimiento residencial y no tienen la posibilidad de una alternativa familiar más estable (adopción o acogimiento familiar). Consiste en familias que, de manera altruista y solidaria, se comprometen, con unas expectativas estables, a compartir momentos de ocio con estos chicos y chicas durante diferentes periodos de tiempo, como fines de semana, vacaciones o festivos. Las principales finalidades de este programa se basan en: permitir la participación de los chicos y chicas en actividades alternativas a las del centro de protección; proporcionarles un entorno donde puedan aprender a relacionarse de forma sana y convivir en familia; conseguir el establecimiento de vínculos emocionales sanos con sus colaboradoras y colaboradores; y ampliar su red de apoyo social (Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad, 2023). Desde el punto de vista legal, esta figura a nivel estatal carece de una normativa expresa, aunque se hace alusión en la Ley 26/2015 de modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia, en su artículo 172 (León *et al.*, 2019, 2021). Sin embargo, en la legislación autonómica andaluza, el recurso sí se recoge de forma explícita, como Colaboración Social, en la reciente Ley 4/2021 de Infancia y Adolescencia, en su artículo 110.

Este trabajo pretende continuar ampliando el conocimiento sobre la figura de la Colaboración Social y lo que supone para el bienestar de los chicos y chicas en acogimiento residencial. Para ello, nuestro primer objetivo fue evaluar las posibles conductas de riesgo que puedan poner en peligro la salud y el bienestar de un grupo de chicos y chicas tutelados con familias colaboradoras, informadas por ellos mismos, comparándolas con las de otro grupo de chicos y chicas sin familias colaboradoras. Como segundo objetivo, analizamos las conductas de riesgo de los amigos y amigas de los adolescentes y jóvenes pertenecientes al

programa Familias Colaboradoras, en contraste con las de los amigos y amigas del grupo de comparación.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 84 chicos y chicas en acogimiento residencial en la provincia de Sevilla, teniendo la mitad de ellos y ellas ( $n = 42$ ) experiencia en el programa Familias Colaboradoras. Este grupo con experiencia en la colaboración familiar se extrae de una muestra inicialmente mayor, compuesta por 53 menores de edad, en la primera fase del estudio (León *et al.*, 2019, 2021). De estos 53 menores de edad, en la segunda fase del estudio en la que nos centramos en este trabajo, 10 chicos y chicas habían alcanzado la mayoría de edad, pero se consideraron, dado que sus familias colaboradoras ya fueron visitadas y entrevistadas en la primera fase, cuando ellos aún eran menores de edad. No obstante, por distintos motivos (fuga, cambio de medida de protección, haber vuelto con su familia biológica), perdimos 11 casos. De este grupo de participantes, la mitad eran chicos y la otra mitad eran chicas, con una edad media en torno a 15 años ( $M = 14,93$ ;  $DT = 2,36$ ). Todos ellos y ellas estudiaban: el 19 % cursaba estudios primarios, el 54,8 % estudios secundarios, el 2,4 % Bachillerato, el 16,6 % cursaba Formación Profesional Básica o estudios de Grado Medio, y el 7,1 % se encontraba en Educación Especial. Además, un 35,7 % de estos chicos y chicas presentaba algún tipo de discapacidad, enfermedad crónica o trastorno.

El grupo de comparación ( $n = 42$ ) estuvo conformado por chicos y chicas que no tenían experiencia en el programa Familias Colaboradoras. Este grupo se configuró *ad hoc* con la ayuda de los técnicos del Servicio de Protección de Menores de la Delegación de Sevilla, atendiendo a la semejanza de características sociodemográficas y personales del grupo de chicos y chicas con familias colaboradoras. En este grupo, la distribución en cuanto al género era igualmente homogénea y la edad media era de 14,64 años ( $DT = 2,30$ ). El nivel educativo de estos niños, niñas y adolescentes era igualmente muy similar al de sus compañeros

y compañeras con familias colaboradoras: el 19% cursaba estudios primarios, el 59,6% estudios secundarios, el 14,3% cursaba Formación Profesional Básica o estudios de Grado Medio, y el 7,1% estaba en Educación Especial. Además, el 31% de estos chicos y chicas presentaba algún tipo de discapacidad, trastorno o enfermedad.

Las variables sociodemográficas (edad, género, nivel de estudios) y personales (presencia de discapacidad, enfermedad o trastorno) de los y las participantes, como se comentó anteriormente, fueron controladas en el momento de la recogida de datos, por lo que, al analizar y comparar dichas variables, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en función del género ( $p = ,827$ ), la edad ( $p = ,689$ ), el nivel educativo ( $p = ,967$ ) y la presencia de discapacidad, enfermedad o trastorno ( $p = ,643$ ).

## 2.2. Instrumentos

- Autoinforme de chicos y chicas. Está compuesto por un total de 75 preguntas de respuesta dicotómica y en una escala tipo Likert que exploran diferentes aspectos de los chicos y chicas tutelados, relacionados con su estilo de vida, el contexto escolar, la salud positiva, la experiencia con sus educadores y educadoras, las conductas de riesgo, los iguales y la pareja y la salud sexual (para más información, ver Espinosa *et al.*, 2022). Para este trabajo, nos hemos centrado en las preguntas del autoinforme referidas a las conductas de riesgo. Estas preguntas fueron adaptadas del *Cuestionario HBSC* (Moreno *et al.*, 2014), en su versión española, procedente del estudio *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) en España.
- Ficha de datos sobre el profesional de referencia, el centro de protección y el menor de edad participante. La información sociodemográfica y sobre el expediente de protección de los chicos y chicas se extrajo de una ficha de datos elaborada *ad hoc* por las autoras, que recoge, a lo largo de tres bloques, las características sociodemográficas del profesional de referencia del chico o chica, algunos datos generales sobre el centro de protección y, por último, información sobre las características sociodemográficas de los menores de edad y sobre su paso por el Sistema de Protección de Menores. La ficha se



dirigía y era cumplimentada por la dirección de cada centro de protección.

### 2.3. Procedimiento

Este trabajo se enmarca en la segunda fase de un estudio realizado entre el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla y la asociación Crecer con Futuro, a lo largo de cinco años y a través de cinco proyectos de investigación consecutivos dirigidos por la profesora Dra. Esperanza León. En la primera fase del estudio, se recogieron los datos de las familias colaboradoras, que nos informaron de sus familias, de los chicos y chicas en colaboración, de las relaciones entre ambos y de los procesos de la colaboración (León *et al.*, 2019b, 2021). En la segunda fase, se continuó con la recogida de datos directamente de los chicos y chicas con familias colaboradoras y de sus educadores y educadoras de referencia, así como del grupo de comparación de menores de edad y de sus educadores y educadoras. Para la realización de este estudio, se obtuvo la preceptiva autorización de la Dirección General de Infancia de la Junta de Andalucía y se contó con el apoyo del Servicio de Protección de Menores de la provincia de Sevilla, siendo también autorizado por el Comité de Ética de la Investigación de la Junta de Andalucía (Ref. 201973023261), que certificó que cumple todos los requisitos éticos, incluida la necesaria garantía de confidencialidad.

Previamente a la recogida de datos, los profesionales de la Delegación Territorial de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación de Sevilla informaron a los centros sobre la investigación que iba a ser realizada. Una vez informados, se les mandó vía correo electrónico la mencionada ficha de datos sobre el o la profesional de referencia, el centro de protección y el chico o chica, solicitando que fuera entregada rellena en el momento de la visita al centro de protección. Las visitas a los centros tuvieron una duración máxima de 2 horas por participante, y fueron precedidas por la firma de la participación voluntaria y el acuerdo de confidencialidad de los y las participantes. En estas visitas, tres psicólogas del equipo de investigación aplicaron las entrevistas a los chicos y chicas, así como el resto de los instrumentos de evaluación.

## 2.4. Análisis de datos

Una vez finalizada la recogida de datos, toda la información fue codificada e introducida en una base de datos SPSS-25. Los análisis estadísticos incluyeron medidas descriptivas y pruebas *t* de Student para muestras independientes y sus respectivos tamaños del efecto (*d* de Cohen). Se tuvo en cuenta el cálculo del tamaño del efecto porque es posible que la ausencia de diferencias significativas pueda deberse al reducido tamaño muestral (Castro y Martini, 2014). La interpretación del tamaño del efecto responde a los siguientes intervalos: efecto despreciable o no existente < 0,19; efecto pequeño 0,20-0,49; efecto medio 0,50-0,79; efecto grande  $\geq 0,80$  (Cohen, 1988).

## 3. Resultados

En respuesta al primer objetivo, se les preguntó a los chicos y chicas, en primer lugar, respecto al consumo de tabaco, alcohol y otras drogas en el último mes, y, en segundo lugar, considerando toda su vida. A continuación, en la tabla 1, se muestran los valores de tendencia central y dispersión de las respuestas al consumo de estas sustancias, tanto en el último mes como a lo largo de toda su vida. Además, se analizaron y compararon los resultados de ambos grupos de participantes, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en el consumo de tabaco, alcohol, borracheras y cannabis en el último mes, siendo los chicos y chicas sin familias colaboradoras los que más consumen tabaco, alcohol y cannabis, así como los que más veces se han emborrachado en el último mes.

Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en referencia al consumo de tabaco, alcohol y borracheras durante toda su vida. No obstante, sí se hallaron tamaños de efecto apreciables. Por ende, se observa una tendencia a una mayor tasa de conductas de riesgo en los chicos y chicas del grupo de comparación en relación con el consumo de tabaco, alcohol y borracheras a lo largo de toda la vida. A su vez, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación con el consumo de cannabis a lo largo de toda su vida, siendo los chicos y chicas sin familias colaboradoras los que más

han consumido. Además, se analizó el consumo de otras drogas durante toda su vida, no hallándose diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, aunque sí un tamaño de efecto medio. Esto significa que, si se aumentara el tamaño muestral existiría una tendencia a una mayor proporción del consumo de otras drogas a lo largo de toda la vida de los chicos y chicas del grupo de comparación.

**Tabla 1.** Conductas de riesgo en el último mes y a lo largo de toda la vida de chicos y chicas con y sin familias colaboradoras

|  |    | Min. | Máx. | Media | DT   | <i>p</i> | <i>d</i> |
|--|----|------|------|-------|------|----------|----------|
| Conductas de riesgo en el último mes     |    |      |      |       |      |          |          |
| Consumo de cigarrillos                   | FC | 1    | 7    | 1,63  | 1,53 | ,020     | ,529     |
|  | GC | 1    | 7    | 2,73  | 2,51 |          |          |
| Consumo de alcohol                       | FC | 1    | 3    | 1,20  | ,51  | ,010     | ,578     |
|  | GC | 1    | 7    | 2     | 1,89 |          |          |
| Borrachera                               | FC | 1    | 3    | 1,10  | ,37  | ,035     | ,465     |
|  | GC | 1    | 4    | 1,42  | ,90  |          |          |
| Consumo de cannabis                      | FC | 1    | 2    | 1,04  | ,20  | ,025     | ,657     |
|  | GC | 1    | 7    | 1,96  | 1,97 |          |          |
| Conductas de riesgo durante toda la vida |    |      |      |       |      |          |          |
| Consumo de cigarrillos                   | FC | 1    | 7    | 2,37  | 2,45 | ,199     | ,286     |
|  | GC | 1    | 7    | 3,10  | 2,64 |          |          |
| Consumo de alcohol                       | FC | 1    | 7    | 2,12  | 1,91 | ,261     | ,255     |
|  | GC | 1    | 7    | 2,67  | 2,38 |          |          |
| Borrachera                               | FC | 1    | 5    | 1,34  | ,94  | ,214     | ,281     |
|  | GC | 1    | 5    | 1,64  | 1,18 |          |          |
| Consumo de cannabis                      | FC | 1    | 7    | 1,28  | 1,21 | ,006     | ,811     |
|  | GC | 1    | 7    | 2,92  | 2,59 |          |          |
| Otras drogas                             | FC | 1    | 1    | 1     | ,000 | ,079     | ,507     |
|  | GC | 1    | 6    | 1,52  | 1,45 |          |          |

Nota. FC = Familias Colaboradoras; GC = Grupo de Comparación

Por otra parte, como respuesta al segundo objetivo, se hizo un análisis descriptivo y comparativo del estilo de vida de los amigos y amigas de los chicos y chicas con y sin familias colaboradoras. En la tabla 2, se muestran los valores de tendencia central y dispersión de las respuestas dadas sobre el estilo de vida de los amigos y amigas, así como la comparativa entre ambos grupos. Como puede observarse en esta tabla, no se obtuvieron diferencias significativas. Con todo, el tamaño de efecto con respecto al contraste para el consumo de tabaco, de alcohol y las borracheras nos indica que, si se aumentase el tamaño muestral, existirían diferencias significativas entre los grupos en estos aspectos, siendo las amistades de los chicos y chicas que no cuentan con una familia colaboradora, las que más consumirían tabaco y alcohol, y las que más se emborracharían.

**Tabla 2.** Análisis descriptivo y comparativo del estilo de vida de los amigos y amigas de los chicos y chicas con y sin FC

|   |    | Media | DT  | p    | d    |
|---|----|-------|-----|------|------|
| Tus amigos/as fuman cigarrillos                   | FC | 1,88  | ,81 | ,177 | ,309 |
|   | GC | 2,14  | ,87 |      |      |
| Tus amigos/as beben alcohol                       | FC | 1,79  | ,83 | ,283 | ,260 |
|   | GC | 2     | ,78 |      |      |
| Tus amigos/as se emborrachan                      | FC | 1,59  | ,75 | ,244 | ,270 |
|   | GC | 1,79  | ,73 |      |      |
| Tus amigos/as han consumido drogas para colocarse | FC | 1,43  | ,73 | ,769 | ,067 |
|   | GC | 1,48  | ,75 |      |      |

Nota. FC = Familias Colaboradoras; GC = Grupo de Comparación

## 4. Discusión

El primer objetivo de nuestro estudio trató de evaluar las posibles conductas de riesgo que pueden poner en peligro la salud y el bienestar de un grupo de chicos y chicas tutelados con familias colaboradoras, contrastando las valoraciones realizadas por ellos mismos con las de un grupo de comparación. Por una par-

te, los resultados ofrecen una imagen muy saludable de los adolescentes y jóvenes con familias colaboradoras, y una visión más negativa o menos saludable de sus compañeros y compañeras sin experiencia en la colaboración familiar, con respecto a conductas de riesgo como el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas. Los resultados referidos al grupo de comparación son similares a los encontrados por Roberts *et al.* (2018) y Tavares-Rodríguez *et al.* (2019) en sus estudios con menores de edad en protección infantil. Además, la gran mayoría de los chicos y chicas con familias colaboradoras afirman que recientemente no han consumido tabaco ni alcohol y tampoco han llegado a emborracharse. Los que sí han consumido cigarrillos o ingerido alcohol lo han hecho de manera poco frecuente (un par de días al mes). Sin embargo, una mayor proporción de chicos y chicas del grupo de comparación manifiestan consumir tabaco y alcohol con más frecuencia, así como haberse emborrachado más, tanto en el último mes como a lo largo de toda su vida. Estos resultados referidos al grupo de comparación resultan similares a los hallados en estudios previos en los que se comparan adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial con sus iguales de la población general (Camacho *et al.*, 2016; Traube *et al.*, 2016). Además, el consumo de cannabis de los chicos y chicas con familias colaboradoras es casi inexistente, a diferencia del consumo de sus iguales del grupo de comparación, que es significativamente más elevado y similar al señalado previamente en otros estudios (Bravo *et al.*, 2021; Traube *et al.*, 2016). Asimismo, se observa una marcada tendencia a un mayor consumo de otras drogas en los chicos y chicas sin familias colaboradoras, en línea con el estudio de Traube *et al.* (2012).

Nuestro segundo objetivo se centró en analizar el estilo de vida de los amigos y amigas de los adolescentes y jóvenes con familias colaboradoras, comparándolo con el de los amigos y amigas del grupo de comparación. Los resultados han mostrado que no solo los chicos y chicas con familias colaboradoras presentan un estilo de vida más saludable, sino que la escasa presencia de conductas de riesgo también se da en su contexto de iguales. De esta forma, hemos encontrado que las amistades de los chicos y chicas que no cuentan con el recurso de la colaboración familiar, en comparación con los amigos y amigas de los chicos con familias colaboradoras, tienden a mostrar más conductas de

riesgo, especialmente aquellas relacionadas con el consumo de tabaco y alcohol. Estos resultados evidencian la importancia del contexto de los iguales en la adolescencia. Así, nos permiten reflexionar sobre cómo el grupo de iguales y más concretamente las relaciones de amistad pueden ejercer una influencia conjunta a la de la existencia o no de familias colaboradoras en estos chicos y chicas respecto al desarrollo de conductas de riesgo, siendo necesario intervenir y trabajar en la prevención y la atención desde los distintos contextos de desarrollo de estos chicos y chicas, en línea con propuestas recogidas en trabajos anteriores, como el de Camacho *et al.* (2016).

## 5. Conclusiones

Para concluir, nos gustaría destacar los importantes beneficios que supone la figura de la colaboración familiar para los chicos y chicas en acogimiento residencial, y más concretamente en el ámbito de los estilos de vida y las conductas de riesgo, contribuyendo de esta forma a la difusión y al impulso de esta figura. Además, como implicaciones prácticas, destacamos la importancia que tienen las intervenciones de promoción de la salud y prevención de los problemas de consumo de drogas en los chicos y chicas en protección desde edades tempranas, dada su alta prevalencia. Para ello, además, es necesario el diseño y la aplicación de protocolos sistematizados de prevención y detección precoz de problemas emocionales y conductuales, y de evaluación psicológica en general, así como programas socioeducativos y terapéuticos derivados de modelos de intervención probados y reconocidos (Bravo *et al.*, 2021; Camacho *et al.*, 2016).

## 6. Referencias bibliográficas

- Berens, A. E. y Nelson, C. A. (2015). The science of early adversity: is there a role for large institutions in the care of vulnerable children? *The Lancet*, 386, 388-398.
- 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.

- Camacho, I., Gaspar de Matos, M., Mota, C., Tomé, G., Reyes, M. y Jiménez-Iglesias, A. (2016). When Foster Care is called «Home»: Risk and Protective Issues. *British Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 15(3), 1-12.
- Castro, M. C. y Martini, H. A. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G\* Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-224.
- Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad (2023). *Familias Colaboradoras*. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadpoliticassocialesyconciliacion/areas/infancia-familias/familias-colaboradoras.html>
- Espinosa, E., Molano, N. y León, E. (2022). *Informe de comparación de chicos y chicas en acogimiento residencial con y sin Familias Colaboradoras*. Universidad de Sevilla.
- Indias, S., Arruabarrena, I. y De Paúl, J. (2019). Child maltreatment, sexual and peer victimization experiences among adolescents in residential care. *Children and Youth Services Review*, 100, 267-273.
- León, E., Gallardo, A. I., Molano, N., Jiménez-Morago, J. M., Gómez, C. y Carrasco, G. (2019). Familias Colaboradoras: un nuevo recurso del sistema de protección a menores en Andalucía. *Apuntes de Psicología*, 37(2), 81-89.
- León, E., Gallardo, A. I., Molano, N. y Jiménez-Morago, J. M. (2021). *Familias Colaboradoras: Un estudio sobre familias, infancia y adolescencia tutelada y procesos en la colaboración*. Observatorio de la Infancia en Andalucía. Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Junta de Andalucía. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7502\\_d\\_FamiliaColaboradoras.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7502_d_FamiliaColaboradoras.pdf)
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de Modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 180, de 29 de julio de 2015, págs. 64544 a 64612. <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/28/26/con>
- Ley 4/2021, de 27 de julio, de la Infancia y Adolescencia de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 189, de 9 de agosto de 2021, págs. 97276 a 97344. <https://www.boe.es/eli/es-an/l/2021/07/27/4>
- Meltzer, H., Corbin, T., Gatward, R., Goodman, R. y Ford, T. (2003). *The mental health of young people looked after by local authorities in England*. HMSO.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Sánchez-Queija, I., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Moreno-Maldonado, C. (2014). Cuestionario

empleado en el Estudio HBSC – 2014. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

- Palacios, J., Adroher, S., Brodzinsky, D. M., Grotevant, H. D., Johnson, D. E., Juffer, F., Martínez-Mora, L., Muhamedrahimov, R. J., Selwyn, J., Simmonds, J. y Tarren-Sweeney, M. (2019). Adoption in the service of child protection: An international interdisciplinary perspective. *Psychology, Public Policy, and Law*, 25(2), 57-72.
- Roberts, Y. H., English, D., Thompson, R. y White, C. R. (2018). The impact of childhood stressful life events on health and behavior in at-risk youth. *Children and Youth Services Review*, 85, 117-126.
- Segura, A., Pereda, N., Abad, J. y Guilera, G. (2015). Victimization and polyvictimization among Spanish youth protected by the child welfare system. *Children and Youth Services Review*, 59, 105-112.
- Tavares-Rodrigues, A., González-García, C., Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2019). Evaluación de necesidades de jóvenes en acogimiento residencial en Portugal. *Revista de Psicología Social*, 34(2), 354-382.
- Traube, D. E., James, S., Zhang, J. y Landsverk, J. (2012). A national study of risk and protective factors for substance use among youth in the child welfare system. *Addictive Behaviors*, 37, 641-650.
- Traube, D. E., Yarnell, L. M. y Schrage, S. M. (2016). Differences in polysubstance use among youth in the child welfare system: Toward a better understanding of the highest risk teens. *Child Abuse and Neglect*, 52, 146-157.



# Factores de riesgo y protección familiares en el uso de los videojuegos por parte de adolescentes y jóvenes vascos de 12 a 22 años

SARA GONZÁLEZ-ÁLVAREZ,<sup>1</sup> MARTA RUIZ-NAREZO<sup>2</sup> Y JOSU SOLABARRIETA<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto,  
gonzalezalvarez.sara@deusto.es

<sup>2</sup>Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto,  
marta.ruiznarezo@deusto.es

<sup>3</sup>Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto,  
josu.solabarrieta@deusto.es

## 1. Introducción

Los datos indican que hay variables que en los jóvenes y adolescentes se asocian sistemáticamente con el inicio en estas conductas, entre las que se puede encontrar el uso y abuso de videojuegos (Laespada *et al.*, 2004; Santibáñez *et al.*, 2020). Estas correlaciones no tienen por qué indicar necesariamente una relación causal directa. La presencia de un factor de riesgo no siempre asegura que se produzca la conducta problema, y, además, las relaciones entre variables pueden ser más complejas a través de dinámicas de mediación o moderación (Santibáñez *et al.*, 2020).

En cualquier caso, la presencia de estos factores de riesgo se asocia a una mayor probabilidad de aparición de ciertas conductas (Laespada *et al.*, 2004; Santibáñez *et al.*, 2020). Estos factores de riesgo pueden ser familiares, escolares, personales o ambientales, entre otros (Laespada *et al.*, 2004; Santibáñez *et al.*, 2020).

El entorno familiar y la familia son un factor clave, siendo el entorno principal de aprendizaje de los niños y adolescentes,

aunque estos últimos posteriormente pasen a tener como entorno de referencia a sus iguales (Al-Halabí y Errasti, 2007; Santibáñez *et al.*, 2020). La influencia de la familia ha sido una de las más estudiadas para intentar explicar las conductas de riesgo, sobre todo por la gran variedad de elementos que interrelacionan entre sí (IREFREA, 2010; Martínez, 2001; Santibáñez *et al.*, 2020; Secades *et al.* 2011). Muchas de estas cuestiones se recogen en manuales de prevención como el del NIDA<sup>1</sup> (Sloboda y David, 1997) o COPOLAD<sup>2</sup> (2014).

El poder de la familia en prevención es muy importante. Cuando se habla de adicciones con sustancia, Secades y Fernández-Hermida (2002) encontraron que la capacidad predictiva de las variables familiares era cercana al 78%. Sin embargo, en España y otros países de habla hispana las acciones preventivas a través de la intervención con la familia suelen estar infrautilizadas, y las que se suelen realizar son puntuales, poco continuadas, inespecíficas o escasamente sistemáticas en cuanto a su método (Martínez, 2001).

Una de esas conductas de riesgo que se pueden ver influidas por los factores de riesgo familiares son los videojuegos. Durante la pandemia de covid-19, se convirtieron en una válvula de escape que permitía jugar con amigos y desconocidos con intereses comunes, normalizando todavía más su uso intensivo (Balanzá-Martínez *et al.*, 2020; Fazeli *et al.*, 2020; González-Bueso *et al.*, 2018; González, 2020; Lopez-Fernandez, 2018; Medina-Ortiz *et al.*, 2020; Moro *et al.*, 2021; Small *et al.*, 2020; Villanueva *et al.*, 2021)

Los y las jóvenes objeto de estudio de esta investigación forman parte de la *generación Z*, cuya primera opción de ocio audiovisual son los videojuegos (AEVI, 2019; Almeida *et al.*, 2022; Isorna, 2019). Estos y estas jóvenes son *screenagers*, criados con pantallas y acostumbrados a un mundo digital que permite la multitarea y la interacción continua con los iguales, de manera rápida y eficaz (Almeida *et al.*, 2022; Álvarez *et al.*, 2019; González *et al.*, 2023). Son consumidores altamente competentes de videojuegos, tanto de manera activa como pasiva, como jugadores

1. National Institute of Drug Abuse.

2. Programa de cooperación entre la Unión Europea y América Latina destinado a mejorar la coherencia, el equilibrio y el impacto de las políticas sobre drogas.

y jugadoras o como espectadores (Hidalgo, 2019; Lamas *et al.*, 2019).

El uso de videojuegos es superior en hombres frente a mujeres y los fines de semana frente a los días de semana (González-Álvarez *et al.*, 2023).

Este estudio persigue dos objetivos: en primer lugar, conocer la prevalencia de las conductas de uso y abuso de videojuegos diferenciando los días de la semana (entre semana vs. fines de semana) y, en segundo lugar, analizar las diferencias relacionadas con la situación familiar de las personas encuestadas.

## 2. Método

La investigación *Drogas y Escuela X* forma parte de una serie de investigaciones que se viene realizando periódicamente desde el curso 1981-1982 en la comunidad vasca (González-Álvarez *et al.*, 2023; Instituto Deusto de drogodependencias, 2019). Los datos se recogieron durante el curso 2021-2022, contando con la financiación de la Dirección de Salud Pública y Adicciones del Gobierno vasco (González-Álvarez *et al.*, 2023; Instituto Deusto de drogodependencias, 2019).

La investigación *Drogas y Escuela X* cuenta con un cuestionario anónimo que los propios alumnos de 12 a 22 años responden en los centros educativos. Tanto los centros como las aulas son seleccionadas aleatoriamente (conglomerados bietápicos) (González-Álvarez *et al.*, 2023; Instituto Deusto de Drogodependencias, 2019).

En cuanto a las características de la muestra, la media de edad de los 6209 participantes es de 15,1 (DT = 2,8), con un 47 % (n = 2920) de mujeres. En cuanto al tipo de centro, el 43,8 % (n = 2717) asisten a un centro público y el 56,2 % (n = 3492) a uno privado. En cuanto al curso académico, el 31,1 % (n = 1928) cursa 1.º ciclo de la ESO (1.º y 2.º de la ESO); el 28,9 % (n = 1792) cursa 2.º ciclo de la ESO (3.º y 4.º de la ESO); el 22,9 % (n = 1422) está cursando Bachillerato; el 5,3 % (n = 327) FP básica y el 11,9 % (n = 740) FP grado medio (González-Álvarez *et al.*, 2023, pp. 91-92).

En cuanto al tipo de familia, algo más de tres de cada cuatro jóvenes residen en un hogar con dos progenitores. El 20,4 % resi-

de con un solo progenitor, ya sea porque su familia sea monoparental, por separación o viudedad. Esta categoría también incluye las situaciones en las que uno solo progenitor tiene otra pareja. Menos del 2,5 % viven con personas distintas a sus progenitores, como pueden ser otros familiares, otras personas, en una institución o con su pareja e hijos.

En el caso de esta investigación, antes de cumplimentar los cuestionarios se envió comunicaciones por escrito a los directores de los centros educativos, al profesorado y a los padres/madres. Se obtuvo el consentimiento libre e informado de los participantes (o de sus padres o tutores legales en el caso de los menores de 16 años), así como de los centros escolares participantes.

El cuestionario es de libre participación (el alumnado puede no participar o abandonarlo si lo desea sin ninguna penalización o consecuencia) anónimo y autoadministrado, por lo que en ningún caso puede haber una identificación personal de las respuestas. Asimismo, la información recogida es registrada en una base de datos anonimizada que gestiona en exclusiva el Instituto Deusto de Drogodependencias.

### 3. Resultados

La frecuencia de juego en fin de semana es mayor que entre semana. El fin de semana un 36,7 % no juega, un 31,7 % juega hasta dos horas, y un 31,7 % juega más de dos horas. En cambio entre semana, un 39,6 % no juega, otro 39,3 % juega una o dos horas y el restante 21,1 % lo hace durante más de dos horas. Investigaciones anteriores identificaron la misma tendencia (Chamarro *et al.*, 2020; Fazeli *et al.*, 2020; Gómez-Gonzalvo *et al.*, 2020; González-Álvarez *et al.*, 2023; González-Bueso *et al.*, 2018).

Cuando se analiza la relación con la situación familiar, se observa cómo los jóvenes que viven en una familia con dos progenitores realizan un consumo menor de los videojuegos por semana (tablas 1 y 2, y figuras 1 y 2), siendo incluso más alto el porcentaje de jóvenes que nunca utilizan los videojuegos. En las familias monoparentales, los porcentajes de uso son más altos por semana. También son más altos el número de horas y las prevalencias de aquellos jóvenes que residen con otros familia-

**Tabla 1.** Horas que pasan jugando diariamente entre semana: videojuegos, consolas y juegos de ordenador

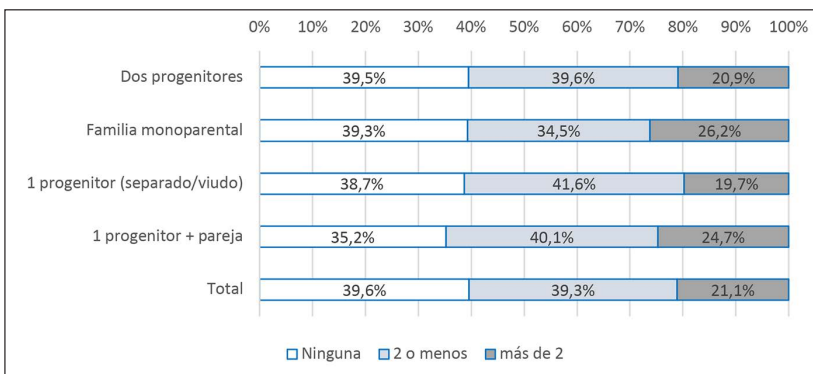
|                               | Ninguna | <1   | 1-2 | 2-3 | 3-4 | 4-5 | 5-6 | 6+  | Total |
|-------------------------------|---------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| Familia tradicional           | 1771    | 1028 | 747 | 351 | 236 | 149 | 63  | 138 | 4483  |
| Familia monoparental          | 105     | 49   | 43  | 19  | 19  | 10  | 8   | 14  | 267   |
| 1 progenitor (separado/viudo) | 253     | 164  | 108 | 48  | 37  | 18  | 8   | 18  | 654   |
| 1 progenitor + pareja         | 87      | 65   | 34  | 17  | 15  | 14  | 6   | 9   | 247   |
| Otros familiares              | 25      | 10   | 9   | 4   | 2   | 1   | 2   | 3   | 56    |
| Otras personas                | 30      | 5    | 4   | 1   | 0   | 1   | 0   | 2   | 43    |
| Institución                   | 20      | 8    | 1   | 2   | 2   | 2   | 1   | 2   | 38    |
| Pareja e hijos                | 4       | 0    | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 0   | 5     |
| Total                         | 2295    | 1329 | 946 | 442 | 312 | 195 | 88  | 186 | 5793  |

**Tabla 2.** Horas que pasan jugando diariamente fin de semana: videojuegos, consolas y juegos de ordenador

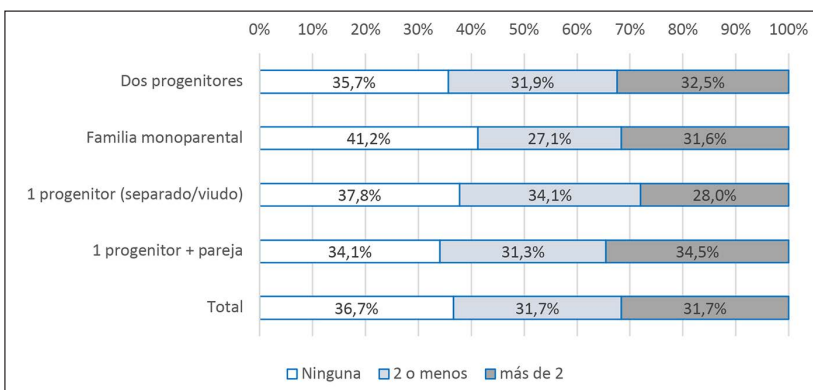
|                               | Ninguna | <1  | 1-2 | 2-3 | 3-4 | 4-5 | 5-6 | 6+  | Total |
|-------------------------------|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| Familia tradicional           | 1586    | 732 | 684 | 497 | 283 | 292 | 112 | 258 | 4444  |
| Familia monoparental          | 108     | 35  | 36  | 20  | 14  | 16  | 11  | 22  | 262   |
| 1 progenitor (separado/viudo) | 246     | 123 | 99  | 57  | 40  | 32  | 21  | 32  | 650   |
| 1 progenitor + pareja         | 84      | 46  | 31  | 22  | 14  | 26  | 7   | 16  | 246   |
| Otros familiares              | 26      | 9   | 6   | 3   | 3   | 3   | 2   | 3   | 55    |
| Otras personas                | 30      | 7   | 2   | 0   | 1   | 0   | 0   | 2   | 42    |
| Institución                   | 22      | 4   | 3   | 2   | 1   | 1   | 0   | 3   | 36    |
| Pareja e hijos                | 4       | 0   | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 0   | 5     |
| Total                         | 2106    | 956 | 861 | 601 | 357 | 370 | 153 | 336 | 5740  |

res, otras personas e instituciones o con su pareja, hijos e hijas (si los hubiera), aunque la muestra dentro de estos colectivos es muy reducida, por lo que estos resultados deben ser tenidos en cuenta con precaución.

En las familias que tienen dos progenitores, y ambos residiendo en la misma unidad familiar, se presupone un mayor control



**Figura 1.** Horas que pasan jugando diariamente entre semana: videojuegos, consolas y juegos de ordenador



**Figura 2.** Horas que pasan jugando diariamente fin de semana: videojuegos, consolas y juegos de ordenador

de los jóvenes o, lo que es lo mismo, una mejor supervisión. Esto no describe ni mucho menos a todas las unidades familiares; sin embargo, aquellas familias con un solo progenitor pueden tener más limitaciones para controlar el uso entre semana que hacen sus hijos e hijas de la tecnología, y, específicamente, de los videojuegos.

Si se compara específicamente la situación de las familias con dos progenitores frente a las familias monoparentales, se observa que el uso de videojuegos entre semana entre familias con dos progenitores es significativamente menor que las familias monoparentales, pero con una diferencia pequeña ( $p = ,040$ ,

$d$  de Cohen = -0,15). En cambio, esta diferencia no es significativa cuando se analiza el juego en fines de semana ( $p = ,748$ ). Ya que estas familias pueden tener mayores problemáticas en el control del uso entre semana.

## 4. Conclusiones

Los resultados aportados por el cuestionario *Drogas y Escuela X* muestran que los y las jóvenes y adolescentes tienen mayor prevalencia de uso los fines de semana, lo que se puede explicar por ser periodos con menor carga de trabajo, menos obligaciones y más tiempo libre (Chamarro *et al.*, 2020; Fazeli *et al.*, 2020; Gómez-Gonzalvo *et al.*, 2020; González-Álvarez *et al.*, 2023; González-Bueso *et al.*, 2018).

Cuando se analiza la variable relativa a con quién residen estos jóvenes, se puede ver que aquellos que residen en un hogar con dos progenitores presentes hacen un uso menos abusivo por semana, que aquellos que residen en un hogar monoparental, lo que parece coincidir con estudios como el de Becoña *et al.* (2012), que informan de una mayor prevalencia de conductas de riesgo en jóvenes con familias monoparentales, debido, entre otros factores, a la menor presencia o percepción de un apoyo o control más débil del progenitor por sus circunstancias sociolaborales y socioeconómicas. En cuanto al resto de tipos de hogares, el tamaño de la submuestra hace que sean poco representativos.

La familia, tal y como señalan diferentes investigaciones, es un entorno clave para el desarrollo de conductas (Al-Halabí y Errasti, 2007; IREFREA, 2010; Laespada *et al.*, 2004; Martínez, 2001; Santibáñez *et al.*, 2020; Secades *et al.*, 2011; Secades y Fernández-Hermida, 2002). Esto cobra mucha importancia cuando se habla de conductas de riesgo, como puede ser el uso y abuso de videojuegos. La supervisión de los progenitores y un buen clima familiar resulta clave para comprender las dinámicas que conducen a las conductas de riesgo (AEVI, 2019; Almeida *et al.*, 2022; Alvarez *et al.*, 2019; Balanzá-Martínez *et al.*, 2020; Fazeli *et al.*, 2020; González-Bueso *et al.*, 2018; González, 2020; Hidalgo, 2019; Isorna, 2019; Lamas *et al.*, 2019; Lopez-Fernandez, 2018; Medina-Ortiz *et al.*, 2020; Moro *et al.*, 2021; Small *et al.*, 2020; Villanueva *et al.*, 2021).

Sin embargo, y aunque la literatura científica informa de evidencias claras sobre el impacto del clima familiar, los resultados del presente estudio señalan que el tipo de familia no es tan relevante como el impacto del sexo sobre el uso y posible abuso de los videojuegos. Por lo tanto, estas diferencias y la perspectiva de género deben ser tenidas en cuenta en la prevención de las conductas de riesgo, tanto para las intervenciones específicas como para el diseño de políticas

## 5. Referencias bibliográficas

- AEVI (2019). *La industria del videojuego en España Anuario 2019*. <http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2020/04/AEVI-ANUARIO-2019.pdf>
- Al-Halabí, S. y Errasti, J. M. (2007). Factores condicionantes de la participación de padre y madres en los programas familiares de prevención de consumo de drogas llevados a cabo en el aula. *Boletín Electrónico de Salud Escolar TIPICA*, 3(1).
- Almeida, C., Ríos, J. y Santos Abogado, E. (2022). *Impacto de las pantallas en la vida de la adolescencia y sus familias en situación de vulnerabilidad social: realidad y virtualidad* Cáritas Española. <https://www.caritatas.es/main-files/uploads/sites/38/2022/03/RESUMEN-EJECUTIVO-ADICCIONES-WEB.pdf>
- Alvarez, E., Heredia, H. y Romero, M. F. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Revista ESPACIOS*, 40(20).
- Balanzá-Martínez, V., Atienza-Carbonell, B., Kapczinski, F. y De Boni, R. B. (2020). Lifestyle behaviours during the COVID-19 – time to connect. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 141(5), 399-400) Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1111/acps.13177>
- Becoña, E., Martínez, Ú., Calafat, A., Juan, M., Duch, M. y Fernández-Hermida A. J. R. (2012). ¿Cómo influye la desorganización familiar en el consumo de drogas de los hijos? Una revisión. *Adicciones*, 24(3), 253-268.
- Chamarro, A., Oberst, U., Cladellas, R. y Fuster, H. (2020). Effect of the Frustration of Psychological Needs on Addictive Behaviors in Mobile Videogamers-The Mediating Role of Use Expectancies and Time Spent Gaming. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6429). <https://doi.org/10.3390/ijerph17176429>



- COPOLAD (2014). *Calidad y evidencia en reducción de la demanda de drogas. Marco de referencia para la acreditación de programas* (Programa de Cooperación entre América Latina y la Unión Europea en Políticas sobre Drogas). DGPNS. [www.copolad.eu](http://www.copolad.eu)
- Fazeli, S., Mohammadi, I., Lin, C. Y., Namdar, P., Griffiths, M. D., Ahorsu, D. K. y Pakpour, A. H. (2020). Depression, anxiety, and stress mediate the associations between internet gaming disorder, insomnia, and quality of life during the COVID-19 outbreak. *Addictive Behaviors Reports*, 12, 2352-8532. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100307>
- Gómez-Gonzalvo, F., Devís-Devís, J. y Molina-Alventosa, P. (2020). El tiempo de uso de los videojuegos en el rendimiento académico de los adolescentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(65), 89-99. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-08>
- González, S. (2020). Adicciones comportamentales. Una oportunidad laboral para el educador social [Universidad de Oviedo]. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2021/02/Adicciones-comportamentales.pdf>
- González-Álvarez, S., Solabarrieta, J. y Ruiz-Narezo, M. (2023). Uso y abuso de videojuegos en jóvenes vascos de 12 a 22 años. En: A. B. Barragán, M. M. Molero, Á. Martos, M. M. Simón y M. C. Pérez (eds.). *Investigando la salud a lo largo del ciclo vital: Nuevos retos y actualizaciones* (pp. 89-100). Dykinson.
- González-Bueso, V., José Santamaría, J., Fernández, D., Merino, L., Montero, E. y Ribas, J. (2018). Association between Internet Gaming Disorder or Pathological Video-Game Use and Comorbid Psychopathology: A Comprehensive Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph15040668>
- Hidalgo, A. (2019). Loot Boxes: Juegos de azar encubiertos al alcance de menores. *Revista Jurídica de Castilla y León*, 47, 25-58.
- Instituto Deusto de drogodependencias (ed.). (2019). *Drogas y escuela IX El uso de drogas entre escolares vascos. 35 años después*. Deusto.
- IREFREA (ed.). (2010). *Una revisión de los programas de prevención familiar. Características y efectividad*. Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Isorna, M. (2019). Elementos centrales que conforman el fenómeno de las adicciones (con y sin sustancia) en la actualidad. En: *P. municipal sobre drogas Ayuntamiento de Oviedo* (ed.). XXI Jornadas Municipio y Adicciones.

- Laespada, T., Iraurgi, I. y Aróstegi, E. (2004). *Factores de riesgo y de protección frente al consumo de drogas: hacia un modelo explicativo del consumo de drogas en jóvenes de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Instituto Dusto de Drogodependencias. Universidad de Deusto.
- Lamas, J. J., Estévez, A., Iruarrizaga, I., López-González, H., Jáuregui, P. y Santolaria, R. (2019). En: J. J. Lamas y M. virtudes Micó (eds.). *Manual de prevención de adicciones en el ámbito universitario*. FEJAR.
- Lopez-Fernandez, O. (2018). Generalised versus specific internet use-related addiction problems: A mixed methods study on internet, gaming, and social networking behaviours. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2913. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122913>
- Martínez, F. (2001). Prevención familiar del consumo de drogas. *Trastornos Adictivos*, 3(4), 263-279.
- Medina-Ortiz, O., Araque-Castellanos, F., Ruiz-Domínguez, L. C., Riaño-Garzón, M. y Bermudez, V. (2020). Trastornos del sueño a consecuencia de la pandemia por COVID-19. *Rev Peru Med Exp Salud Pública*, 37(4), 761. <https://doi.org/10.17843/rpmpesp.2020.374.6360>
- Moro, A., Ruiz-Narezo, M. y Fonseca, J. (2021). Transición vital de los jóvenes tras la COVID-19, consumo de drogas y conductas comportamentales de riesgo. En: *Avances de investigación en salud a lo largo del ciclo vital: nuevos retos y actualizaciones* (pp. 253-264). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8348100>
- Santibáñez, R., Ruiz-Narezo, de Audikana, M. G., Moro, A., Fonseca, J. y Pérez, J. (2020). *Factores de riesgo y conductas de riesgo en la adolescencia* (R. Santibáñez, M. Ruiz-Narezo y M. G. de Audikana, eds.). Síntesis.
- Secades, R. y Fernández-Hermida, J. R. (2002). Factores de riesgo familiares para el uso de drogas: Un estudio empírico español. En: R. Secades y J. R. Fernández-Hermida (eds.). *Intervención familiar en la prevención de las drogodependencias*. Ministerio del Interior. Secretaría General Técnica. Plan Nacional sobre Drogas.
- Secades, R., Fernández-Hermida, J. R., García-Fernandez, G. y Al-Halabí, S. (2011). *Estrategias de intervención en el ámbito familiar*. Diputación de Barcelona.
- Sloboda, Z. y David, S. (1997). *Preventing Drug Use among Children and Adolescents: A research-Based Guide* (1.ª ed.). National Institute on Drug Abuse.
- Small, G. W., Lee, J., Kaufman, A., Jalil, J., Siddarth, P., Gaddipati, H., Moody, T. D. y Bookheimer, S. Y. (2020). Brain health consequen-

ces of digital technology use. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(2), 179-187. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/gsmall>

Villanueva, V. J., Motos, P., Isorna, M., Villanueva, V., Blay, P. y Vázquez-Martínez, A. (2021). Impacto de las medidas de confinamiento durante la Pandemia de COVID-19 en el consumo de riesgo de alcohol. *Revista Española de Salud Pública*, 95. [https://www.mschs.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos\\_propios/resp/revista\\_cdrom/VOL95/ORIGINALES/RS95C\\_202101015.pdf](https://www.mschs.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/VOL95/ORIGINALES/RS95C_202101015.pdf)



# Conductas de violencia psicológica de baja intensidad: análisis factorial exploratorio y diferencias en función del sexo en la percepción de adolescentes de la CAE

ALEXANDRA COTO CASTRO<sup>1</sup>, ÁLVARO MORO<sup>2</sup> Y MARTA RUIZ-NAREZO<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Educación y Deporte

<sup>2</sup>Instituto Deusto de Drogodependencias

<sup>3</sup>Universidad de Deusto

## 1. Introducción

La *violencia en relaciones de noviazgo adolescente* (de aquí en adelante, VRNA) es un tipo de violencia que se da en diferentes partes del mundo independientemente del país, de la cultura, del idioma o de la clase social (Smith *et al.*, 2022) y por cuya alta prevalencia está llegándose a considerar un problema de salud pública (Contreras, 2022). Esta evidencia ha generado un reto en el mundo, tanto a nivel social como académico, que no radica únicamente en analizar los tipos o niveles de violencia existente, sino que trata de abordar esta problemática desde un enfoque multifactorial, debido a su gran complejidad (Hébert *et al.*, 2017), atendiendo a diferentes variables personales, interpersonales y contextuales acordes a esta etapa evolutiva, la adolescencia.

Esta etapa supone un tránsito de la infancia a la adultez que posee características intrínsecas que la diferencian de otros estadios evolutivos, y que, en ocasiones, puede favorecer la aparición de conductas irregulares o de riesgo que suelen responder a ensayos de comportamiento, a través de los cuales se van configurando nuevas formas de interactuar con el resto de la socie-

dad basados en la experimentación (González de Audikana *et al.*, 2021) y muy habitualmente asociados a la búsqueda de identidad personal.

La adolescencia, por tanto, es un periodo relevante en cuanto a la prevención de la VRNA, ya que dichos actos pueden repercutir en su desarrollo vital tanto a corto como a largo plazo (Adams *et al.*, 2020), asociándose a sentimientos de culpa, ira, dolor y ansiedad, según Cornelius y Resseguie (2007), así como a la disminución del bienestar psicológico y social, el bajo rendimiento escolar (Zaha *et al.*, 2013) y, relacionándose además, con una tasa más elevada de ideación suicida y depresión (Singht *et al.*, 2014; Rey-Anaconda *et al.*, 2021).

La VRNA lleva estudiándose más de cuarenta años, siendo Makepeace (1981) el autor pionero en abordar dicha temática. Sin embargo, y pese a haber transcurrido varias décadas, una de las dificultades que aún persiste es la no existencia de un acuerdo unánime sobre la definición y la operativización de la misma. Existen, sin embargo, ciertos elementos subyacentes detectados que son comunes a las definiciones revisadas por Rubio-Garay *et al.* (2015) en la VRNA como la existencia de amenaza o provocación, el control o dominio de un componente de la pareja sobre otro y que este tipo de conductas se den en el marco del noviazgo adolescente.

Dentro de los diferentes tipos de violencia, la violencia psicológica es la forma más común en la adolescencia (Rey-Anaconda, 2013; Ybarra *et al.*, 2016) y se caracteriza por cierta complejidad al existir diferentes agrupaciones de comportamientos, es decir, que se agrupan diferentes variables latentes bajo el concepto *violencia psicológica*, existiendo estudios que difieren entre la violencia verbal y emocional, de la violencia psicológica o la violencia relacional (Cala, 2020).

Respecto a la tasa de prevalencia, Borges *et al.* (2020), en una muestra de  $N = 428$  adolescentes ( $M = 16,73$  y  $DP = 1,20$ ), identificaron que la violencia psicológica (verbal/emocional) alcanzó el 91,1 %. Revisiones a nivel europeo como la de Tomaszewska y Schuster (2021), detectaron que en el caso de España la victimización en violencia psicológica alcanzaba un 95,5 % en relación en mujeres adolescentes y del 94,5 % para los hombres. En términos de perpetración, se alcanza el 97 % para las mujeres y el 95,3 % para los hombres adolescentes, datos que sugieren que

las mujeres son más víctimas y perpetradoras de VRNA psicológica. Cabe destacar que el sexo es una de las variables más controvertidas en cuanto a las tasas de perpetración y victimización se refiere (Muñoz-Rivas *et al.*, 2015; Rubio-Garay *et al.*, 2015).

En cuanto a las conductas de violencia psicológica de baja intensidad, cabe mencionar que son la antesala de una posible escalada de la violencia psicológica con implicaciones más graves que, a su vez, da lugar a la posibilidad de concurrencia de otros tipos de violencia (física y sexual) y que a menudo responden a una carencia de habilidades sociales en esta etapa evolutiva.

Por lo mencionado hasta ahora el objetivo de la presente investigación es tratar de dilucidar si existen diferencias de sexo dentro de las conductas de violencia de baja intensidad más recurrentes en la adolescencia que recoge la escala propuesta por Nardi-Rodríguez *et al.* (2017).

## 2. Metodología

### 2.1. Participantes

Los datos que se presentan a continuación parten de la investigación Drogas y Escuela IX realizada por el Instituto de Deusto de Drogodependencias (de ahora en adelante IDD) y financiada por el Departamento de Salud Pública y Adicciones del Gobierno Vasco.

Los y las participantes de esta investigación han sido 2392 estudiantes en concreto, 1394 hombres y 995 mujeres, matriculados y matriculadas en estudios secundarios en la CAE procedentes de diferentes itinerarios educativos cuyas edades han oscilado entre los 12 y 22 años.

### 2.2. Instrumentos

El instrumento empleado para la recogida de datos ha sido la escala *de Conductas de violencia de baja intensidad*, creada por Nardi-Rodríguez *et al.* (2017) cuya finalidad era la detección de las conductas de violencia de baja intensidad que percibían las mujeres con el objetivo de detectar las conductas más frecuentes y así orientar la prevención de la violencia de género en edades tempranas.

Esta escala (Nardi-Rodríguez *et al.*, 2017) se elaboró partiendo de una revisión de guías y estudios nacionales ( $n = 8$ ) identificando 123 conductas, las cuales fueron clasificadas en función de estrategias de coacción, en función de la similitud del contenido y frecuencia, así como la gravedad de las mismas por tres jueces independientes. Tras el proceso se escogieron 23 ítems que hacían referencia al control, la desvalorización, la amenaza, chantaje sexual, chantaje emocional y conductas sexistas, siendo las predominantes aquellas orientadas a chantaje emocional y desvalorización (Nardi-Rodríguez *et al.*, 2017).

Desde el equipo de investigación del IDD se realizó una adaptación de la escala ampliando su uso a los estudiantes de sexo masculino. Para esta adaptación, se procedió a eliminar aquellos ítems que estaban orientados a conductas percibidas por mujeres y no estaban orientadas, según la literatura, a conductas de violencia psicológica, sino a conductas de violencia sexual. Como resultado se obtuvo una escala de 19 ítems.

### 3. Resultados

Para abordar el objetivo propuesto, se ha llevado a cabo un análisis multivariante empleando el análisis factorial exploratorio (de ahora en adelante, AFE) a través del programa estadístico IBM SPSS versión 28.

El método de rotación de los factores empleado ha sido el concerniente a las rotaciones ortogonales seleccionando Varimax con normalización Kaiser persiguiendo el objetivo de minimizar el número de variables con altas cargas en cada factor, simplificando, así, la interpretación posterior de estos.

En la tabla 1 se presentan las pruebas de esfericidad de Bartlett y la prueba de adecuación de Kaiser-Meyer Olkin (KMO) del AFE de la escala aplicada a las mujeres. Por un lado, y con relación a los resultados de la prueba de esfericidad se observa que las variables de la muestra están suficientemente correlacionadas para poder realizar el AFE con una significatividad menor de ,000. Por otro, el KMO indica un valor de 0,897 siendo superior a 0,80 lo que indica una matriz apropiada para realizar la factorización (Kaiser, 1970).



**Tabla 1.** Prueba de esfericidad de Bartlett y prueba de adecuación Kaiser-Meyer-Olkin; AFE mujeres

|  |                         |          |
|--|-------------------------|----------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. |                         | ,897     |
| Prueba de esfericidad de Bartlett                    | Chi-cuadrado aproximado | 5507,699 |
|  | gl                      | 171      |
|  | Sig.                    | ,000     |

En la tabla 2 se encuentran las pruebas relativas a la escala aplicada a los hombres obteniendo en las tres pruebas de esfericidad de Bartlett y KMO. El KMO confirma con un 0,941 la viabilidad del AFE (Kaiser, 1970) y por otro lado las pruebas de esfericidad indican un grado de incorrelación muy elevado con una significación del 0,000.

**Tabla 2.** Prueba de esfericidad de Bartlett y prueba de adecuación Kaiser-Meyer-Olkin; AFE hombres

|  |                         |          |
|--|-------------------------|----------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. |                         | ,941     |
| Prueba de esfericidad de Bartlett                    | Chi-cuadrado aproximado | 9329,537 |
|  | gl                      | 171      |
|  | Sig.                    | 0,000    |

La tabla 3 presenta el AFE, que resume la percepción de las mujeres a cuatro factores que explican el 56,75 % de la varianza y en el caso de la percepción de los hombres los ítems se agrupan en tres factores que explican el 57,61 % de la varianza.

**Tabla 3.** Análisis Factorial Exploratorio: ítems mujeres y hombres

| Con qué frecuencia...  | Factores mujer |   |   |   | Factores hombres |   |   |
|--|----------------|---|---|---|------------------|---|---|
|  | 1              | 2 | 3 | 4 | 1                | 2 | 3 |
| Te llama para saber dónde estás, con quién, qué haces y cuándo os vais a ver | ,718           |   |   |   | ,743             |   |   |
| Se pone celoso/a   | ,715           |   |   |   | ,712             |   |   |
| Necesita saber dónde vas, con quién y qué haces                              | ,690           |   |   |   | ,707             |   |   |

|  |      |      |
|--|------|------|
| Te acusa de que hayas tenido relación con otra persona                             | ,603 | ,704 |
| No puede vivir sin ti, para que no le dejes ni siquiera una semana                 | ,576 | ,703 |
| Mira y controla tu móvil, correo o redes sociales                                  | ,574 | ,677 |
| Te ha ignorado o te ha castigado con el silencio                                   | ,727 | ,648 |
| Te ha comparado con otras chicas/chicos haciéndote sentir incómoda/o y humillada/o | ,688 | ,567 |
| Ha pasado de ti, pendiente de las cosas que le pasan a él/ella                     | ,661 | ,762 |
| Te ha criticado con frecuencia, por tu forma de pensar, hablar u otro motivo       | ,573 | ,744 |
| Te ha insultado o ridiculizado en privado o público                                | ,563 | ,685 |
| Te ha dicho que te calles, que no digas tonterías o se ha burlado de tus opiniones | ,519 | ,644 |
| Te ha gritado y te ha hablado mal  | ,503 | ,566 |
| Te ha intentado aislar de tus amistades y/o familia                                | ,775 | ,474 |
| Usa contraseñas para suplantar tu identidad o controlarte                          | ,739 | ,455 |
| Te ha pedido que no salgas con tus amigos y/o amigas                               | ,641 | ,802 |
| Ha hablado mal de tu familia o amigos/as   | ,547 | ,716 |
| Critica tu forma de vestir o maquillarte   | ,832 | ,564 |
| Te pide que cambies tu forma de vestirte o de maquillarte                          | ,787 | ,494 |

En la tabla 4 se presentan los diferentes factores en función del poder explicativo de la variabilidad y la frecuencia en porcentajes de los ítems que configuran los mismos: estrategias de control mediante el chantaje emocional, estrategias de control mediante la desvalorización, estrategias de violencia relacional y estrategias de control de la imagen.

Como se puede observar, los porcentajes son más elevados en todos los ítems, a excepción de los celos (más percibido por las mujeres siendo la diferencia significativa al 95 %), ubicado en ambos casos en el factor denominado como *estrategia de control mediante el chantaje emocional*, siendo estas tácticas las más perci-

bidas en ambos sexos con relación a los otros tipos de conductas violentas de baja intensidad. En segundo lugar, se identifica el factor 2, incorporando estrategias de control a través de la desvalorización, en tercer lugar, las estrategias orientadas al control relacional (factor 3) y, en último lugar, las estrategias de control de la imagen.

**Tabla 4.** Factor 1: Estrategias de control mediante el chantaje emocional

| ¿Con qué frecuencia tu pareja...?  | Sexo   | N   | %    | P      |
|--|--------|-----|------|--------|
| Te llama para saber dónde estás, con quién, qué haces y cuándo os vais a ver       | Mujer  | 275 | 33,8 | ,004*  |
|  | Hombre | 433 | 40,4 |        |
| Se pone celoso/a   | Mujer  | 555 | 68,3 | ,017*  |
|  | Hombre | 675 | 63,1 |        |
| Necesita saber dónde vas, con quién y qué haces                                    | Mujer  | 212 | 26,1 | ,001** |
|  | Hombre | 363 | 33,9 |        |
| Te acusa de que hayas tenido relación con otra persona                             | Mujer  | 157 | 19,3 | ,001** |
|  | Hombre | 286 | 26,7 |        |
| No puede vivir sin ti, para que no le dejes ni siquiera una semana                 | Mujer  | 182 | 22,6 | ,001** |
|  | Hombre | 344 | 32,7 |        |
| Mira y controla tu móvil, correo o redes sociales                                  | Mujer  | 163 | 19,9 | ,001** |
|  | Hombre | 291 | 27,1 |        |
| Te ha ignorado o te ha castigado con el silencio                                   | Mujer  | 169 | 20,9 | ,001** |
|  | Hombre | 299 | 28,3 |        |
| Te ha comparado con otras chicas/chicos haciéndote sentir incómoda/o y humillada/o | Mujer  | 100 | 12,4 | ,001** |
|  | Hombre | 212 | 19,9 |        |

\*  $p < ,05$ , \*\*  $p < ,001$

**Tabla 5.** Factor 2: Estrategias de control mediante la desvalorización

| ¿Con qué frecuencia tu pareja...?   | Sexo   | N   | %    | P      |
|---|--------|-----|------|--------|
| Ha pasado de ti, pendiente de las cosas que le pasan a él/ella            | Mujer  | 192 | 23,7 | ,097   |
|   | Hombre | 287 | 27   |        |
| Te ha criticado con frecuencia, por forma de pensar, hablar u otro motivo | Mujer  | 88  | 10,9 | ,001** |
|   | Hombre | 206 | 19,4 |        |

|  |        |     |      |        |
|--|--------|-----|------|--------|
| Te ha insultado o ridiculizado en privado o público                                | Mujer  | 78  | 9,7  | ,009*  |
|  | Hombre | 144 | 13,6 |        |
| Te ha dicho que te calles, que no digas tonterías o se ha burlado de tus opiniones | Mujer  | 116 | 14,4 | ,001** |
|  | Hombre | 264 | 25   |        |
| Te ha gritado y te ha hablado mal  | Mujer  | 152 | 18,9 | ,001** |
|  | Hombre | 281 | 26,5 |        |
| Te ha intentado aislar de tus amistades y/o familia                                | Mujer  | 62  | 7,6  | ,001** |
|  | Hombre | 118 | 11,1 |        |
| Usa contraseñas para suplantar tu identidad o controlarte                          | Mujer  | 47  | 5,7  | ,001** |
|  | Hombre | 116 | 10,9 |        |

\*  $p < ,05$ , \*\*  $p < ,001$

**Tabla 6.** Factor 3: Estrategias de violencia relacional

| ¿Con qué frecuencia tu pareja...?                         | Sexo   | N   | %    | P       |
|---|--------|-----|------|---------|
| Te ha intentado aislar de tus amistades y/o familia       | Mujer  | 62  | 7,6  | 0,011*  |
|   | Hombre | 118 | 11,1 |         |
| Te ha pedido que no salgas con tus amigos y/o amigas      | Mujer  | 60  | 7.3  | 0.001** |
|   | Hombre | 172 | 16.2 |         |
| Usa contraseñas para suplantar tu identidad o controlarte | Mujer  | 47  | 5.7  | 0.001** |
|   | Hombre | 116 | 10.9 |         |
| Ha hablado mal de tu familia o amigos/as                  | Mujer  | 117 | 14.3 | 0.050*  |
|   | Hombre | 189 | 17.7 |         |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

**Tabla 7.** Factor 4: Estrategias de control de la imagen

| ¿Con qué frecuencia tu pareja...?                         | Sexo   | N   | %    | P       |
|---|--------|-----|------|---------|
| Crítica tu forma de vestir o maquillarte                  | Mujer  | 144 | 17,7 | 0,011*  |
|   | Hombre | 275 | 25,5 |         |
| Te pide que cambies tu forma de vestirte o de maquillarte | Mujer  | 79  | 9,6  | 0,001** |
|   | Hombre | 177 | 16,4 |         |

\*  $p < ,05$ , \*\*  $p < ,001$

## 4. Discusión y conclusiones

Tal y como se ha advertido en los resultados, existen diferentes variables latentes que se han denominado de la siguiente manera: *estrategias de control mediante el chantaje emocional, estrategias de control a través de la desvalorización, estrategias de violencia relacional y estrategias de control de la imagen*.

Se han podido confirmar diferencias en función del sexo en las conductas percibidas. En este sentido, además de haberse detectado diferencias en la construcción de los factores, el dato más llamativo es que en el AFE de los hombres, el tercer factor (estrategias de control de imagen) añade un tipo de control relacional orientado al contexto de iguales y contexto familiar con puntuaciones elevadas. Esto puede sugerir que dichas estrategias de control de la imagen puedan pasar desapercibidas para los hombres.

Este dato podría explicarse a través del concepto *maltrato técnico*, es decir, aunque las mujeres perciben con menor frecuencia conductas hacia el control de su imagen, no implica que no se den o se den en menor medida, sino que puede existir una normalización de este tipo de conductas asociado a creencias relacionadas con el amor romántico (Gómez-Gamero *et al.*, 2019; Cava *et al.*, 2020) o a otras dificultades que complejizan la identificación y detección normalizando su percepción (Molina *et al.*, 2021).

En cuanto a la prevalencia de los ítems que integran los diferentes factores los datos sugieren, junto a las autoras de la escala (Nardi-Rodríguez *et al.*, 2017), que son las estrategias de control mediante el chantaje emocional las percibidas con mayor frecuencia.

Otro dato significativo con relación a las estrategias de chantaje emocional es que la conducta más percibida en mujeres y hombres son los celos. Asimismo, es la única estrategia de chantaje emocional que perciben con mayor frecuencia las mujeres con relación a los hombres. En este sentido, y como ya argumentó Cava *et al.* (2020), este tipo de violencias que pueden ser empleadas como una forma de resolver conflictos por carencia de otras habilidades pueden provocar inseguridad siendo los celos la representación de las mismas en estas primeras relaciones.

Finalmente, con relación a las conductas de celos, cabe señalar que, en la revisión de Rubio-Garay *et al.* (2015), se identifica

ron las conductas de celos y conductas controladoras como variables individuales que facilitan la perpetración de la VRNA, al igual que el estudio de Anacona *et al.* (2021) en el que identificaron mayor frecuencia en conductas de control y coerción.

Una de las principales conclusiones que podemos observar es que ambos sexos perciben de manera diferente las diversas formas de conductas de violencia de baja intensidad (López-Cepero *et al.*, 2015).

Las recomendaciones para futuras investigaciones se basan en seguir analizando las conductas de baja intensidad enmarcadas en la VRNA con el objetivo de orientar programas de prevención con mayor eficacia. Estas deberán tener en consideración las diferencias en función del sexo en la interpretación y percepción de este tipo de conductas, ya que la calidad y los modelos relacionales que se instauren en esta etapa serán cruciales en etapas vitales posteriores (Kansky y Allen, 2018).

## 5. Referencias bibliográficas

- Adams, T., Handley, E., Warmingham, J., Manly, J., Cicchetti, D. y Toth, S. (2020). Patterns of dating violence moderate the effect of child maltreatment on suicide risk among disadvantaged minority female adolescents with depressive symptoms. *Journal of Family Violence*, 36(1), 5-16. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00153>
- Anaconda, C., Pacheco, J. y Méndez, J. (2021). Predictores de la perpetración de violencia en el noviazgo en adolescentes: Diferencias en función del sexo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 26(2), 95-108.
- Borges, L., Heine, J. y Dell'Aglio, D. (2020). Personal and contextual predictors for adolescent dating violence perpetration. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 460-469. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.16>
- Cala, V. (2020). *Estudio de las violencias en las parejas adolescentes en España entre 2009-2019. Una revisión sistemática* [informe de trabajo, Universidad de Almería].
- Cava, M. J., Martínez-Ferrer, B., Buelga, S. y Carrascosa, L. (2020). *Sexist attitudes, romantic myths, and offline dating violence as predictors of cyber dating violence perpetration in adolescents*. doi.org/10.1016/j.chb.2020.106449.

- Contreras, G. (2022). Entre el amor y la violencia. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(26), 97-124. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v11i26.19073>
- Cornelius, T. y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 364-375. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.09.006>
- Gómez-Gamero, M., Rodríguez-Hernández, J. y Quintanar-Vázquez, A. (2019). La Violencia en el noviazgo, los indicios que no se visibilizan. *DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 6(12), 32-39. <https://doi.org/10.29057/esa.v6i12.4013>
- González de Audikana, J. M., Moro, Á., Ruiz Narezo, M., Arostegui, E., Elzo, F. J., Estévez, A., Solabarrieta Eizaguirre, J. et al. (2021). En: *Consumo de Drogas y Conductas de Riesgo en la Adolescencia* (vol. 36). Graó.
- Hébert, M., Blais, M. y Lavoie, F. (2017). Prevalencia de victimización por citas adolescentes entre una muestra representativa de estudiantes de secundaria en Quebec. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 17(3), 225-233. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.06.001>.
- Kaiser, H. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-416.
- Kansky, J. y Allen, J. (2018). Long-term risks and possible benefits associated with late adolescent romantic relationship quality. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1531-1544.
- López-Cepero, J., Lana, A., Rodríguez-Franco, L., Paíno, S. G. y Rodríguez-Díaz, F. J. (2015). Percepción y etiquetado de la experiencia violenta en las relaciones de noviazgo juvenil. *Gaceta Sanitaria*, 29(1), 21-26.
- Makepeace, J. M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, 30(1), 97-102.
- Nardi-Rodríguez, A., Pastor, M. A., López-Lloig, S. y Ferrer, V. (2017). *Identificación de conductas violentas de baja intensidad precursoras de Violencia de género en adolescentes*.
- Rey-Anacona, C. (2013). Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. *Terapia Psicológica*, 31(2), 143-154. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082013000200001>
- Rey-Anacona, C. Pacheco, J. R. y Méndez, J. (2021). Predictores de la perpetración de violencia en el noviazgo en adolescentes: Diferencias en función del sexo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 26(2), 95-108. [doi.org/10.5944/rppc.27583](https://doi.org/10.5944/rppc.27583).

- Rubio-Garay, F., Carrasco, M. A., Amor, P. J. y López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25(1), 47-56. <https://doi.org/10.1016/j.apj.2015.01.001>
- Singh, V., Walton, M. A., Whiteside, L. K., Stoddard, S., Epstein-Ngo, Q., Chermack, S. T. y Cunningham, R. M. (2014). Dating Violence Among Male and Female Youth Seeking Emergency Department Care. *Annals of Emergency Medicine*, 64, 405-412.e1. <https://doi.org/10.1016/j.annemergmed.2014.05.027>
- Smith, S., Chen, J., Lowe, N. y Basile, K. (2022). Sexual Violence Victimization of U.S. Males: Negative Health Conditions Associated with Rape and Being Made to Penetrate. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(21-22). [doi.org/10.1177/088626052110551](https://doi.org/10.1177/088626052110551)
- Tomaszewska, P. y Schuster, I. (2021). Prevalence of teen dating violence in Europe: A systematic review of studies since 2010. *New directions for child and adolescent development*, 178, 11-37.
- Ybarra, M., Espelage, D., Langhinrichsen-Rohling, J., Korchmaros, J. y Boyd, D. (2016). Lifetime prevalence rates and overlap of physical, psychological, and sexual dating abuse perpetration and victimization in a national sample of youth. *Archives of Sexual Behaviour*, 45(5), 1083-1099. <https://doi.org/10.1007/s10508-016-0748-9>.
- Zaha, R., Helm, S., Baker, C. y Hayes, D. (2013). Intimate partner violence and substance use among Hawai 'i youth: An analysis of recent data from the Hawai 'i Youth Risk Behavior Survey. *Substance Use & Mis-use*, 48, 11-20. <https://doi.org/10.3109/10826084.2012.720334>.



# Ansiedad y depresión en padres y madres de niños con discapacidad o trastornos en el desarrollo en la primera infancia

SARA BAGUR,<sup>1</sup> SEBASTIÀ VERGER<sup>2</sup> Y BARTOMEU MUT<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Instituto de Investigación e Innovación Educativa (IRIE).

Universidad de las Islas Baleares, sara.bagur@uib.es

<sup>2</sup>Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Instituto de Investigación e Innovación Educativa (IRIE).

Universidad de las Islas Baleares, s.verger@uib.es

<sup>3</sup>Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Instituto de Investigación e Innovación Educativa (IRIE).

Universidad de las Islas Baleares, tomeu.mut@uib.es

## 1. Introducción

El desarrollo infantil desempeña un papel importante en la consolidación de la vida adulta (Mendelsohn *et al.*, 2018). Las alteraciones del desarrollo socioemocional y conductual prevalecen entre el 10 % y el 20 % de la población infantil (Kato *et al.*, 2015). La Atención Temprana (AT) es el conjunto de intervenciones a los niños de 0 a 6 años con discapacidad o trastornos del desarrollo, a su familia y entorno (Unesco, 2016). Las intervenciones siguen las Prácticas Centradas en la Familia (PCF), las cuales implican un papel activo de los familiares, el desarrollo de capacidades y la ayuda a los padres para la tomar decisiones, entre otras acciones (Dunst *et al.*, 2019). En España, los datos más recientes muestran que el 16 % de los niños presentan algún tipo de trastorno del desarrollo y el 10 % de la población recibe

AT (GAT, 2018). En los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT) intervienen equipos multidisciplinares ofreciendo coordinación, apoyo e intervención (GAT, 2018).

Entendiendo la AT dentro del marco ecológico, el desarrollo infantil se concibe como una actividad social llevada a cabo en el núcleo familiar (Bronfenbrenner, 1979). DEC (2014) detalla que la intervención con PCF debe contemplar: la evaluación, el entorno, la familia, la instrucción, la interacción, el equipo y la transición. Sin embargo, uno de los mayores retos actuales se enmarca en las creencias profesionales sobre la implicación activa de los familiares (Dunst y Espe-Sherwindt, 2016).

Cabe destacar que la primera noticia sobre la discapacidad de un niño puede ser un acontecimiento traumático que condiciona el funcionamiento del sistema familiar (Cunningham, 1995). Se pueden encontrar actitudes y sentimientos de negación, rechazo o búsqueda de nuevas respuestas. Por ello, durante la fase de acogida y evaluación en los CDIAT, los profesionales deben valorar los factores que pueden causar malestar familiar (Phoenix y Rosenbaum, 2019). Según la teoría de Sameroff y Chandler (1975), existen asociaciones bidireccionales entre los niños y los miembros de la familia. Por ello, los posibles problemas de salud mental de los padres pueden afectar al desarrollo del niño, del mismo modo, la discapacidad o los trastornos del desarrollo pueden provocar estados de ansiedad o depresión.

Datos recientes muestran que los niños en edad preescolar de padres con síntomas depresivos son más propensos a experimentar problemas de conducta externalizantes o interacciones retraídas identificadas como conductas internalizantes (Sweeney y Macbeth, 2016). Existe una clara necesidad de investigación sobre el bienestar psicológico de los miembros de la familia durante la fase de admisión y evaluación en los servicios de AT (Bagur y Verger, 2020). En este contexto, el estudio analiza la relación entre la ansiedad y la depresión de los padres y de los problemas conductuales y emocionales de niños de 0 a 6 años usuarios en CDIAT.

## 2. Metodología

### 2.1. Diseño del estudio y participantes

El estudio se basa en un diseño cuantitativo transversal. Los datos se recogieron entre diciembre de 2020 y febrero de 2021 en las Islas Baleares (España). Los participantes fueron las familias usuarias en CDIAT, con un periodo de alta de entre 2 y 6 meses. Se contactó con 150 familias a través de un muestreo intencional. Se obtuvo una tasa de participación final del 90% (N = 135). La tabla 1 muestra las características sociodemográficas de los participantes.

**Tabla 1.** Características sociodemográficas de la muestra (n = 135)

| Variables        |                     | N   | %    |
|------------------|---------------------|-----|------|
| Género           | Femenino            | 106 | 78,5 |
|                  | Masculino           | 29  | 21,5 |
| Trabajo          | Jornada completa    | 67  | 49,6 |
|                  | Jornada parcial     | 32  | 23,7 |
|                  | Desempleo           | 36  | 26,7 |
| Nivel educativo  | Primario            | 28  | 20,7 |
|                  | Secundario          | 61  | 45,2 |
|                  | Superior            | 46  | 34,1 |
| Ingresos anuales | < 15 000 €          | 43  | 31,9 |
|                  | 15 000 € - 24 000 € | 56  | 41,5 |
|                  | 25 000 € - 49 000 € | 32  | 23,7 |
|                  | > 50 000 €          | 4   | 2,0  |

Nota: elaboración propia

### 2.2. Instrumentos

La *Escala de Ansiedad y Depresión* (Goldbert *et al.*, 1988) es una prueba autoadministrada que detecta síntomas asociados a la ansiedad y la depresión. Consta de dos subescalas de nueve ítems cada una y se pregunta al participante si durante las dos

últimas semanas ha experimentado alguno de los síntomas enumerados. Las respuestas son afirmativas o negativas. Los puntos de corte son 4 o más para la ansiedad y 2 o más para la depresión. La sensibilidad es del 83,1 % y la especificidad del 81,8 %.

El *Child Behavior Checklist* (CBCL 1 ½-5) para niños de entre año y medio y cinco años (Achenbach y Rescorla, 2000) es un instrumento estandarizado que puede ser autoadministrado por los padres adultos. Se compone de 99 ítems con una escala de tipo Likert que oscila entre 0 «nada cierto», 1 «a veces» y 2 «muy cierto». Se obtienen dos escalas amplias y siete estrechas que reflejan problemas conductuales y emocionales. Las escalas estrechas son: emocionalmente reactivo, ansioso-depresivo, quejas somáticas, retraimiento, problemas de sueño, problemas de atención y comportamiento agresivo. La escala de problemas de sueño no está incluida en ninguna escala amplia (Achenbach y Rescorla, 2000).

### 2.3. Análisis de los datos

Los datos se han analizado de forma descriptiva, diferencial y correlacional mediante IBM-SPSS v.26. Se estimaron estadísticos descriptivos univariantes para las variables cuantitativas, y frecuencias absolutas y relativas para las variables categóricas. El supuesto de normalidad de las variables se evaluó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov para todas las variables con  $p < .01$ , junto con intervalos de confianza poblacionales para los estadísticos de asimetría y asimetría (IC 95 %).

Se utilizó  $t$  de Student, chi-cuadrado, correlación de Pearson y ANOVA para analizar los datos sociodemográficos, así como los derivados de la salud mental de los familiares, la ansiedad y la depresión y el desarrollo infantil. Se consideró un valor  $p < .05$ . Para cada diferencia, se calcularon la potencia estadística y el tamaño del efecto (Choen, 1988) con el programa G\*Power.

### 2.4. Ética de la investigación

Todos los participantes firmaron un consentimiento informado, que garantiza el anonimato, la protección de datos y la participación voluntaria en el estudio. Se obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Investigación de las Islas Baleares (CEIB/IB) (España), asignándosele el código de expediente 131CER19.

## 3. Resultados

### 3.1. Análisis descriptivo

Las puntuaciones de ansiedad y depresión no muestran niveles elevados de ambos trastornos. Sin embargo, existe una diferencia notable entre las puntuaciones de las subescalas, siendo la ansiedad ( $M = 3,51$ ;  $DE = 2,68$ ) 2,19 puntos superior a la depresión ( $M = 1,32$ ;  $DE = 1,8$ ).

Los datos de desarrollo infantil detallan puntuaciones altas asociadas al rango clínico en relación con la variable emocionalmente reactivo ( $M = 6,3$ ;  $DE = 3,8$ ) y retraimiento ( $M = 5,10$ ;  $DE = 3,2$ ). Los problemas de atención ( $M = 4,55$ ;  $DE = 2,03$ ), ansioso-depresivo ( $M = 4,47$ ;  $DE = 3,03$ ), problemas de sueño ( $M = 4,08$ ;  $DE = 2,98$ ), quejas somáticas ( $M = 3,30$ ;  $DE = 3,10$ ) y conducta agresiva ( $M = 13,87$ ;  $DE = 7,04$ ) se consideran dentro del rango normal.

Los problemas de internalización ( $M = 18,43$ ;  $DE = 11,12$ ) se limitan al percentil 59 (con  $M = 13$ ) como límite del rango normal (Achenbach y Rescorla, 2000). En este caso, los resultados se asocian al percentil 64 y 65, lo que se considera dentro del rango clínico. En cuanto a los problemas de exteriorización ( $M = 18,43$ ;  $DE = 8,36$ ) se considera que el rango normal es hasta el percentil 59 ( $M = 20$ ).

### 3.2. Análisis diferencial

El análisis de varianza asociado a la edad del niño que recibe la intervención muestra un contraste significativo en la ansiedad de los familiares ( $F = 3,00$ ;  $p < ,05$ ). En concreto, las pruebas dos a dos indican diferencias entre un año y tres años ( $t = 2,88$ ;  $p < ,05$ ) con tamaño del efecto  $d = 1,19$  y potencia estadística de  $(1-\beta) = 0,86$ , un año y cuatro años ( $t = 2,08$ ;  $p < ,05$ ) con  $d = 0,97$  y  $(1-\beta) = 0,72$ , tres años y cinco años ( $t = -2,80$ ;  $p < ,01$ ) con  $d = 0,75$  y  $(1-\beta) = 0,88$  y cuatro años y cinco años ( $t = -2,13$ ;  $p < ,05$ ) con  $d = 0,55$  y  $(1-\beta) = 0,67$ . No hay diferencias en relación con la depresión ( $F = 2,21$ ;  $p = ,07$ ).

El diagnóstico del niño intervenido es un factor condicionante de las variables de desarrollo asociadas a reactividad emocional ( $F = 3,00$ ;  $p < ,01$ ), retraimiento ( $F = 4,183$ ;  $p < ,01$ ), con-

ducta agresiva ( $F = 2,35$ ;  $p < ,05$ ), problemas de interiorización ( $F = 2,567$ ;  $p < ,05$ ) y problemas de exteriorización ( $F = 2,34$ ;  $p < ,05$ ). Cabe señalar que no se encontraron diferencias en relación con la situación laboral, el nivel educativo o los ingresos anuales totales.

En la tabla 2 se detalla el análisis del tipo de disciplina del profesional que interviene durante la primera etapa como factor condicionante del desarrollo; la reacción emocional del niño, el retraimiento, los problemas atencionales, la conducta agresiva y los problemas internalizantes y externalizantes son variables con diferencias significativas.

**Tabla 2.** Análisis diferencial con variable de agrupación disciplina profesional

| Subescala                    | F      | Media cuadrática |
|------------------------------|--------|------------------|
| Emocionalmente reactivo      | 2,46*  | 34,63            |
| Ansioso-depresivo            | 1,39   | 12,62            |
| Quejas somáticas             | 0,76   | 7,41             |
| Abstinencia                  | 4,29** | 40,01            |
| Problemas de sueño           | 0,80   | 7,26             |
| Problemas de atención        | 2,49*  | 9,76             |
| Comportamiento agresivo      | 3,46** | 156,37           |
| Problemas de interiorización | 2,32*  | 273,10           |
| Problemas de exteriorización | 3,73** | 235,86           |
| Total subescalas             | 2,24*  | 209,44           |

\* $p < ,05$  \*\* $p < ,05$

Nota: elaboración propia

En concreto, las diferencias entre psicología y logopedia se encuentran en las subescalas emocionalmente reactivo ( $t = 2,16$ ;  $p < ,05$ ), retraimiento ( $t = 2,44$ ;  $p < ,05$ ), problemas atencionales ( $t = 2,63$ ;  $p < ,05$ ), conducta agresiva ( $t = 2,70$ ;  $p < ,01$ ) y problemas externalizantes ( $t = 2,96$ ;  $p < ,01$ ), donde la psicología tiene un impacto más positivo en las subescalas. En cuanto a las diferencias entre fisioterapeuta y terapeuta ocupacional, se encontraron diferencias en el comportamiento emocionalmente reactivo

( $t = 3,04$ ;  $p < ,01$ ), ansioso-depresivo ( $t = 6,62$ ;  $p < ,01$ ) y agresivo ( $t = 2,55$ ;  $p < ,05$ ), teniendo el terapeuta ocupacional un mayor impacto. En cuanto al fisioterapeuta y el psicólogo, inciden en la conducta emocionalmente reactiva ( $t = 3,46$ ;  $p < ,01$ ), retraimiento ( $t = 6,63$ ;  $p < ,01$ ), conducta agresiva ( $t = 4,05$ ;  $p < ,01$ ), problemas de interiorización ( $t = 4,37$ ;  $p < ,01$ ), problemas de exteriorización ( $t = 3,91$ ;  $p < ,01$ ) y nivel de desarrollo total ( $t = 4,13$ ;  $p < ,01$ ), obteniendo mayores puntuaciones las relacionadas con el psicólogo. Por último, entre el fisioterapeuta y el trabajador social existen diferencias en retraimiento ( $t = 3,17$ ;  $p < ,01$ ) y conducta agresiva ( $t = 2,34$ ;  $p < ,05$ ), obteniendo puntuaciones más altas el trabajador social.

### 3.3. Análisis correlacional

Las variables ansiedad y depresión se relacionan con el desarrollo infantil, excepto la relación entre depresión y problemas de sueño de los niños. Así, la ansiedad se relaciona con los trastornos emocionales reactivos ( $r = ,42$ ;  $p < ,01$ ), ansioso-depresivos ( $r = ,40$ ;  $p < ,01$ ), quejas somáticas ( $r = ,39$ ;  $p < ,01$ ), retraimiento ( $r = ,20$ ;  $p < ,05$ ), problemas de sueño ( $r = ,31$ ;  $p < ,01$ ), problemas de atención ( $r = ,23$ ;  $p < ,05$ ), comportamiento agresivo ( $r = ,27$ ;  $p < ,01$ ), problemas de interiorización ( $r = ,42$ ;  $p < ,01$ ), problemas de exteriorización ( $r = ,28$ ;  $p < ,01$ ) y problemas totales de desarrollo ( $r = ,43$ ;  $p < ,01$ ).

En cuanto a la depresión de los cuidadores, se relaciona con el comportamiento emocionalmente reactivo ( $r = ,31$ ;  $p < ,01$ ), el comportamiento ansioso-depresivo ( $r = ,22$ ;  $p < ,05$ ), las quejas somáticas ( $r = ,32$ ;  $p < ,01$ ), el retraimiento ( $r = ,32$ ;  $p < ,01$ ), problemas de atención ( $r = ,30$ ;  $p < ,01$ ), comportamiento agresivo ( $r = ,21$ ;  $p < ,05$ ), problemas de interiorización ( $r = ,35$ ;  $p < ,01$ ), problemas de exteriorización ( $r = ,25$ ;  $p < ,01$ ) y problemas de desarrollo totales ( $r = ,33$ ;  $p < ,01$ ).

## 4. Discusión

El presente estudio examinó las relaciones entre las variables del desarrollo conductual y emocional infantil de niños de 0 a 6 años con discapacidades en el desarrollo con la ansiedad y la

depresión de los cuidadores. Los resultados revelan que los cuidadores de niños con trastornos del desarrollo presentan niveles más altos de ansiedad que de depresión (Nath *et al.*, 2016). Además, la edad del niño es una variable indicadora del nivel de ansiedad de los familiares. En concreto, una mayor sintomatología de ansiedad en los padres con hijos de tres y cuatro años. Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas en relación con los niveles de depresión. Según Guerrero *et al.* (2021), esto puede estar relacionado con la continua dependencia de los niños hacia sus madres a lo largo de su crecimiento y, por tanto, con la falta de regulación emocional. Además, a menudo se enfrentan a retos únicos, como buscar tratamiento, controlar los comportamientos, encontrar adaptación y apoyo tanto social como escolar, y al mismo tiempo (Hoefman *et al.*, 2014).

Durante la primera fase de la intervención, la disciplina del profesional de AT es un factor clave para identificar las necesidades del niño y de la familia. La psicología o la terapia ocupacional tienen un mayor impacto en la percepción de mejora en las subescalas de desarrollo que la logopedia o la fisioterapia. El estilo comunicativo asumido por el profesional determinará tanto la percepción del desarrollo como la relación que se establezca con la familia. La colaboración requiere habilidades específicas y estrategias interpersonales que a veces suponen un reto en los equipos multidisciplinares (Weglarz-Ward *et al.*, 2020). Diferentes estudios destacan la importancia de la formación para desarrollar intervenciones dirigidas a los conocimientos familiares, las habilidades de comunicación o las estrategias de interacción familiar (Vilaseca *et al.*, 2019; Young *et al.*, 2021).

La salud mental de los cuidadores se asocia con las subescalas de desarrollo de los niños, de forma que, a mayor deterioro de la salud mental de los padres, mayores niveles de deterioro en las subescalas de desarrollo. En este sentido, Maccoby (2000) demostró que los niños son más susceptibles a la influencia psicopatológica de los padres en comparación con la adolescencia. Se encuentran resultados similares para las variables de ansiedad y depresión. De ello se deduce que cuanto mayores son los niveles de ansiedad y depresión, mayores son los niveles de alteraciones en las subescalas de desarrollo y en el nivel total de desarrollo.

En resumen, las PCF que apoyan todo el sistema pueden tener resultados más positivos tanto para los niños como para los



cuidadores, promoviendo una mejor salud mental de los padres de forma que se minimicen las dificultades emocionales y de comportamiento de sus hijos (Adams *et al.*, 2019).

## 5. Conclusión

Los resultados de esta investigación pueden ayudar a coordinadores y profesionales de AT a considerar aspectos que repercuten en la mejora del desarrollo del niño, así como en el bienestar de la familia. Se debe considerar los niveles de ansiedad de los cuidadores para favorecer a mejorar la intervención, entendiendo que el bienestar familiar tiene un impacto directo en el desarrollo del niño. En especial, la psicología o la terapia ocupacional obtienen resultados más positivos durante la fase de evaluación de familias y niños con trastornos del desarrollo. Este hallazgo indica una posible falta de formación especializada en habilidades de comunicación y relación enmarcadas en las teorías de aprendizaje de adultos.

En conclusión, las implicaciones profesionales que subyacen al marco de la práctica centrada en la familia deben adaptarse a la realidad del sistema familiar para que la intervención sea lo más significativa posible. El estudio destaca la importancia de seguir investigando sobre las competencias profesionales en la evaluación del sistema familiar. A pesar de que en España los fundamentos de la AT se basan en el PCF, los profesionales están en proceso de formación. Por lo tanto, sería interesante analizar la eficacia de la intervención, así como la calidad de los CDIAT para que las administraciones y las políticas se adapten a los principios de calidad para el desarrollo infantil.

## 6. Referencias bibliográficas

- Achenbach, T. y Rescorla, L. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles: An integrated system of multi-informant assessment*. Child Behaviour.
- Adams, D., Paynter, J., Clark, M., Roberts, J. y Keen, D. (2019). The Developmental Behaviour Checklist (DBC) Profile in Young Children on the Autism Spectrum: The Impact of Child and Family Factors.

- Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 3426-3439.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-019-04067-0>
- Bagur, S. y Verger, S. (2020). Evidencias y retos de la Atención Temprana: el modelo centrado en la familia. *Siglo Cero*, 51(4), 69-92.  
<https://doi.org/10.14201/scero20205146992>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Burger, K. y Walk, M. (2016). Can children break the cycle of disadvantage? Structure and agency in the transmission of education across generations. *Social Psychology of Education*, 19(4), 695-713. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9361-y>
- Checklist for ages 11/2-5. *Language development survey*. Caregiver-teacher report form. University of Vermont.
- Choen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale.
- Cunningham, C. (1995). *El síndrome de Down. Una introducción para padres*. Paidós.
- Dempsey, J., McQuillin, S., Butler, A. M. y Axelrad, M. E. (2016). Maternal Depression and Parent Management Training Outcomes. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 23(3), 240-246.  
<https://doi.org/10.1007/s10880-016-9461-z>
- Division for Early Childhood (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. DEC.
- Dunst, C. J. y Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. En: B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton y S. L. Odom (eds.). *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-55). Springer International.
- Dunst, C. J., Espe-Sherwindt, M. y Hamby, D. W. (2019). Does capacity-building professional development engender practitioners' use of capacity-building family-centered practices? *European Journal of Educational Research*, 8(2), 515-526. <http://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.513>
- GAT (2018). *Atención Temprana la visión de los profesionales*. GAT.
- Goldberg, D., Bridges, K., Duncan-Jones, P. y Grayson, D. (1988). Detecting anxiety and depression in general medical settings. *BMJ*, 297(6653), 897-899. <https://doi.org/10.1136/bmj.297.6653.897>
- Guerrero, N., Gangnon, R., Curtis, M. A., Valdez, C. R., Ehrental, D. B. y Jacobs, E. A. (2021). The Association Between Exposure to Maternal Depression During Year 2 of Child's Life and Future Child Problem Behavior. *Maternal and Child Health Journal*, 25, 731-740.  
<https://doi.org/10.1007/s10995-020-03040-z>

- Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: an update, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 211-229. <https://doi.org/10.1111/jar.12233>.
- Hoefman, R., Pavakachat, N., Van Exel, J., Kubithau, K., Kovacs, E., Pyne, J. y Tilford, M. T. (2014). Caring for a child with autism spectrum disorder and parents' quality of life: application of CarerQol. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 44, 1933-1945. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2066-1>.
- Hughes-Scholes, C. H. y Gavidia-Payne, S. (2019). Early childhood intervention program quality: examining family-centered practice, parental self-efficacy and child and family outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 47, 719-729. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00961-5>.
- Kato, N., Yanagawa, T., Fujiwara, T. y Morawska, A. (2015). Prevalence of children's mental health problems and the effectiveness of population-level family interventions. *J. Epidemiol.*, 25(8), 507-516. <https://doi.org/10.2188/jea.JE20140198>.
- Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 1-27. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.1>
- Mendelsohn, A. L., Cates, C. B., Weisleder, A., Johnson, S. B., Seery, A.M., Canfield, C. F., Huberman, H. S. y Dreyer, B. P. (2018). Reading aloud, play, and social-emotional development. *Pediatrics*, 141, 20173393. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-3393>
- Nath, S., Russell, G., Kuyken, W., Psychogiou, L. y Ford, T. (2016). Does father-child conflict mediate the association between fathers' postnatal depressive symptoms and children's adjustment problems at 7 years old? *Psychological Medicine*, 46, 1719-1733. <https://doi.org/10.1017/S0033291716000234>
- Phoenix, M. y Rosenbaum, P. (2019). Presenting the model of risk, disability and hard-to-reach families to inform early intervention services. *Disability and Rehabilitation*, 41(2), 244-249. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1385650>
- Sameroff, A. J. y Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. *Review of Child Development Research*, 4, 187-244.
- Sweeney, S. y Macbeth, A. (2016). The effects of paternal depression on child and adolescent outcomes: a systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 205, 44-59. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.05.073>

- Unesco (2016). *Nuevos horizontes: un examen del cuidado y la educación de la primera infancia en Asia y el Pacífico*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vilaseca, R. M., Galván-Bovaira, M. J., González-del-Yerro, A., Baqués, N., Oliveira, C., Simó-Pinatella, D. y Giné, C. (2019). Training Needs of Professionals and the Family-Centered Approach in Spain. *Journal of Early Intervention*, 41(2), 87-104. <https://doi.org/10.1177/1053815118810236>
- Weglarz-Ward, J. M., Milagros, R. y Hayslip, L. A. (2020). How professionals Collaborate to Support Infants and Toddlers with Disabilities in Child Care. *Early Childhood Education Journal*, 48, 643-655. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-010295>
- Young, D., Gibbs, L., Gilson, K. M., Williams, K., Reddihough, D., Tracy, J., Tonmukayakul, U. y Carter, R. (2021). Understanding key worker experiences at an Australian Early Childhood Intervention Service. *Health and Social Care in the Community*, 00, 1-10. <https://doi.org/10.1111/hsc.13350>

# Índice

|                |    |
|----------------|----|
| Prefacio ..... | 11 |
|----------------|----|

## BLOQUE I. LAS VIVENCIAS Y CREENCIAS DE LA POBLACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE: UNA MIRADA QUE ATRAVIESA LA PANDEMIA

|   |    |
|---|----|
| 1. «Hablan los niños y niñas: el bienestar de la infancia en Barcelona tras la pandemia» .....                                | 17 |
| 1. Introducción .....   | 17 |
| 1.1. El equipo .....  | 17 |
| 1.2. Con perspectiva de derechos .....  | 18 |
| 1.3. Para la comprensión del bienestar de la infancia. ....   | 18 |
| 1.4. Teniendo en cuenta los datos clave de la infancia en la ciudad de Barcelona .....  | 19 |
| 1.5. Objetivos del programa .....   | 19 |
| 2. Metodología .....  | 20 |
| 2.1. Contextos y participantes .....  | 20 |
| 2.2. Contenidos y procedimientos .....  | 21 |
| 3. Resultados y conclusiones .....  | 22 |
| 4. Referencias bibliográficas .....   | 25 |
| 2. Uniendo los puntos: la expresión en el dibujo infantil de la experiencia pandémica de la población infantil española ..... | 29 |
| 1. Introducción .....   | 29 |
| 2. Metodología .....  | 30 |

|  |           |
|--|-----------|
| 3. Resultados . . . . .  | 33        |
| 4. Conclusiones . . . . .  | 37        |
| 5. Referencias bibliográficas . . . . .  | 37        |
| <b>3. Las vivencias y percepciones de los niños y niñas en su camino a la escuela mediante la técnica de los amigos y amigas por carta . . . . .</b> | <b>39</b> |
| 1. Introducción . . . . .  | 39        |
| 2. Metodología . . . . .   | 40        |
| 2.1. Procedimiento . . . . .   | 40        |
| 2.2. Muestra . . . . .   | 41        |
| 2.3. Análisis de datos . . . . .   | 41        |
| 3. Resultados . . . . .  | 42        |
| 3.1. 1.º tema – Presentación de los niños y niñas. . . . .   | 42        |
| 3.2. 2.º tema – ¿Qué veo en el camino a la escuela? . . . . .  | 43        |
| 3.3. 3.º tema – Descripción del camino: ¿por dónde voy y cuánto tardo?. . . . .  | 43        |
| 3.4. 4.º tema – ¿Con quién y cómo voy? . . . . .   | 44        |
| 3.5. 5.º tema – Viaje en autobús. . . . .  | 45        |
| 3.6. 6.º tema – Despedida . . . . .  | 46        |
| 3.7. Análisis de los elementos clave . . . . .   | 46        |
| 3.8. Medios de transporte . . . . .  | 47        |
| 3.9. Elementos naturales. . . . .  | 47        |
| 4. Conclusiones . . . . .  | 48        |
| 5. Referencias bibliográficas . . . . .  | 50        |
| <b>4. Efectos de la cuarentena derivada de la covid-19 en infantes y jóvenes españoles con TEA. . . . .</b>  | <b>53</b> |
| 1. Introducción . . . . .  | 53        |
| 2. Método . . . . .  | 55        |
| 2.1. Participantes. . . . .  | 55        |
| 2.2. Instrumento. . . . .  | 55        |
| 2.3. Procedimiento . . . . .   | 56        |
| 2.4. Diseño y análisis de datos . . . . .  | 56        |
| 3. Resultados. . . . .   | 57        |
| 4. Discusión . . . . .   | 59        |
| 5. Conclusiones . . . . .  | 60        |
| 6. Referencias bibliográficas . . . . .  | 60        |

|   |    |
|---|----|
| 5. La soledad no deseada y las transiciones vitales de las y los jóvenes en Barcelona . . . . .   | 63 |
| 1. Introducción . . . . .   | 63 |
| 2. Marco teórico . . . . .  | 64 |
| 3. Metodología . . . . .  | 66 |
| 3.1. ¿Cómo definimos y medimos la soledad no deseada? . . . . .   | 66 |
| 3.2. Variables independientes . . . . .   | 67 |
| 4. Resultados . . . . .   | 69 |
| 5. Conclusiones . . . . .   | 71 |
| 6. Referencias bibliográficas . . . . .   | 72 |
| 6. Comunidad y participación, la opinión de la juventud . . . . .   | 75 |
| 1. Introducción . . . . .   | 75 |
| 2. Comunidad, juventud y participación en crisis . . . . .  | 76 |
| 2.1. La crisis de la comunidad . . . . .  | 76 |
| 2.2. La crisis de la juventud . . . . .   | 77 |
| 2.3. La crisis de la participación . . . . .  | 79 |
| 3. Metodología . . . . .  | 80 |
| 4. Resultados . . . . .   | 81 |
| 4.1. El concepto de <i>comunidad</i> . . . . .  | 81 |
| 4.2. La visión de la juventud . . . . .   | 82 |
| 4.3. Desconfianza institucional . . . . .   | 83 |
| 4.4. Perfiles de participación . . . . .  | 83 |
| 5. Conclusiones . . . . .   | 84 |
| 6. Referencias bibliográficas . . . . .   | 85 |
| 7. Cómo los estereotipos de género se relacionan con la dimensión cognitiva del compromiso cívico en los y las adolescentes: respuestas desde el <i>Barómetro de Opinión</i> de UNICEF España . . . . . | 87 |
| 1. Introducción . . . . .   | 87 |
| 2. Método . . . . .   | 89 |
| 2.1. Diseño y procedimiento . . . . .   | 89 |
| 2.2. Participantes . . . . .  | 90 |
| 2.3. Instrumentos . . . . .   | 90 |
| 2.4. Preocupaciones sociales . . . . .  | 90 |
| 2.5. Estereotipos de género . . . . .   | 90 |
| 2.6. Ideología . . . . .  | 91 |
| 2.7. Preguntas sociodemográficas . . . . .  | 91 |
| 3. Resultados . . . . .   | 92 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.1. Distribución de los estereotipos de género . . . . .   | 92  |
| 3.2. Relación de los estereotipos de género con las<br>inquietudes sociales y políticas . . . . . | 94  |
| 4. Conclusiones . . . . .   | 95  |
| 5. Referencias bibliográficas . . . . .   | 97  |
| 8. El proceso de goldenificación de una ciudad brasileña . . . . .                                | 99  |
| 1. Introducción . . . . .   | 99  |
| 2. Método . . . . .   | 100 |
| 2.1. Participantes . . . . .  | 100 |
| 2.2. Instrumentos . . . . .   | 101 |
| 2.3. Diseño . . . . .   | 101 |
| 3. Resultados . . . . .   | 102 |
| 4. Conclusiones . . . . .   | 106 |
| 5. Referencias bibliográficas . . . . .   | 108 |

**BLOQUE II. EL BIENESTAR DE LA INFANCIA, LA  
ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD EN EL PRIMER  
PLANO**

|  |     |
|--|-----|
| 9. El camino escolar un espacio de autonomía infantil:<br>análisis de la representación de los niños del camino<br>escolar a través de los dibujos . . . . . | 111 |
| 1. Introducción . . . . .  | 111 |
| 2. Metodología . . . . .   | 113 |
| 3. Resultados . . . . .  | 114 |
| 4. Conclusiones . . . . .  | 118 |
| 5. Referencias bibliográficas . . . . .  | 119 |
| 10. Influencias de los estilos parentales paternos en el<br>bienestar emocional de los niños y niñas durante la<br>niñez: un estudio exploratorio . . . . .  | 123 |
| 1. Introducción . . . . .  | 123 |
| 2. Método . . . . .  | 125 |
| 2.1. Participantes . . . . .   | 125 |
| 2.2. Instrumentos . . . . .  | 126 |
| 2.3. Análisis de datos . . . . .   | 127 |
| 3. Resultados . . . . .  | 128 |
| 4. Discusión . . . . .   | 129 |
| 5. Conclusiones . . . . .  | 131 |
| 6. Referencias bibliográficas . . . . .  | 131 |



|   |     |
|---|-----|
| 11. Análisis de las percepciones de menores de 3 a 7 años sobre sus futuras familias . . . . .                | 135 |
| 1. Introducción . . . . .   | 135 |
| 2. Metodología . . . . .  | 137 |
| 2.1. Participantes . . . . .  | 137 |
| 2.2. Instrumento . . . . .  | 137 |
| 2.3. Procedimiento . . . . .  | 138 |
| 2.4. Diseño y análisis de resultados . . . . .  | 138 |
| 3. Resultados . . . . .   | 139 |
| 4. Discusión . . . . .  | 141 |
| 5. Conclusiones . . . . .   | 143 |
| 6. Referencias bibliográficas . . . . .   | 143 |
| 12. Actividad física, ocio, tiempo libre y juventud vulnerable: una revisión sistemática . . . . .            | 145 |
| 1. Introducción . . . . .   | 145 |
| 2. Método . . . . .   | 146 |
| 2.1. Fuentes de información . . . . .   | 146 |
| 2.2. Estrategia de búsqueda . . . . .   | 146 |
| 2.3. Recogida de datos . . . . .  | 147 |
| 3. Resultados . . . . .   | 148 |
| 4. Conclusiones . . . . .   | 150 |
| 5. Referencias bibliográficas . . . . .   | 150 |
| 13. Pobreza, inmigración, ruralidad y brecha digital: un análisis de la exclusión social en Galicia . . . . . | 155 |
| 1. Introducción . . . . .   | 155 |
| 1.1. Contextualización de la exclusión social en Galicia . . . . .  | 156 |
| Indicador 1: Pobreza y exclusión social . . . . .   | 156 |
| Indicador 2: Inmigración . . . . .  | 157 |
| Indicador 3: Brecha digital . . . . .   | 158 |
| 1.2. Panorama rural-urbano . . . . .  | 160 |
| 2. Metodología . . . . .  | 161 |
| 3. Resultados . . . . .   | 161 |
| 4. Conclusiones . . . . .   | 162 |
| 5. Referencias bibliográficas . . . . .   | 164 |
| 14. Evaluación y medición de una escala de autoeficacia ciudadana en adolescentes de España . . . . .         | 167 |
| 1. Introducción . . . . .   | 167 |
| 2. Método . . . . .   | 169 |

|  |     |
|--|-----|
| 2.1. Participantes . . . . .   | 169 |
| 2.2. Instrumentos . . . . .  | 169 |
| 2.3. Procedimiento . . . . .   | 170 |
| 3. Resultados . . . . .  | 170 |
| 3.1. Análisis descriptivos de la muestra y comparación<br>de medias en función del sexo . . . . .                                  | 170 |
| 3.2. Análisis de evidencias de fiabilidad . . . . .  | 171 |
| 3.3. Análisis de evidencias de validez interna<br>de la estructura del cuestionario e invarianza del<br>modelo. . . . .            | 171 |
| 3.4. Análisis de evidencias de validez externa en r<br>elación con otras variables. . . . .  | 173 |
| 4. Discusión . . . . .   | 173 |
| 5. Conclusiones . . . . .  | 174 |
| 6. Referencias bibliográficas . . . . .  | 175 |
| <br>   |     |
| 15. Perfil sociodemográfico y trayectoria vital de menores<br>de edad en acogimiento residencial en la Bahía de<br>Cádiz . . . . . | 177 |
| 1. Introducción . . . . .  | 177 |
| 1.1. Sistema de acogimiento residencial . . . . .  | 177 |
| 1.2. Distribución por edad de los menores en<br>acogimiento residencial en Andalucía . . . . .                                     | 178 |
| 2. Contexto del estudio. . . . .   | 179 |
| 3. Objetivo . . . . .  | 179 |
| 4. Método . . . . .  | 179 |
| 4.1. Participantes. . . . .  | 179 |
| 4.2. Procedimiento . . . . .   | 180 |
| 4.3. Medida. . . . .   | 180 |
| 5. Resultados. . . . .   | 180 |
| 5.1. Características de los participantes. . . . .   | 180 |
| 5.2. Características de salud (discapacidad, dificultades) . . . . .   | 181 |
| 5.3. Procedencia . . . . .   | 181 |
| 5.4. Perfil educativo . . . . .  | 182 |
| 5.5. Experiencia de maltrato . . . . .   | 183 |
| 5.6. Trayectoria en el sistema de protección . . . . .   | 183 |
| 5.7. Perspectiva futura. . . . .   | 184 |
| 6. Conclusiones . . . . .  | 185 |
| 6.1. Perfil educativo . . . . .  | 185 |
| 6.2. Motivos de ingreso en AR . . . . .  | 186 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.3. Perspectiva futura . . . . .            | 186 |
| 6.4. Limitaciones y líneas futuras . . . . . | 186 |
| 7. Referencias bibliográficas . . . . .      | 187 |

**BLOQUE III. LA EVOLUCIÓN DE LOS RIESGOS  
EN EL ESCENARIO PANDÉMICO Y  
POSPANDÉMICO DESDE LA EVIDENCIA**

|   |     |
|---|-----|
| 16. Impacto de la pandemia covid-19 en la autoestima y salud psicoemocional de la población adolescente . . . . .                   | 191 |
| 1. Introducción . . . . .   | 191 |
| 1.1. Autoestima y bienestar infantojuvenil . . . . .  | 192 |
| 1.2. Nuevos estresores en la población adolescente . . . . .  | 192 |
| 1.3. Adolescencia y adicciones con y sin sustancia . . . . .  | 193 |
| 2. Método . . . . .   | 194 |
| 2.1. Naturaleza de la investigación y técnica de recogida de datos . . . . .  | 194 |
| 2.2. Descripción de la muestra . . . . .  | 194 |
| 3. Resultados . . . . .   | 195 |
| 3.1. Nivel de autoestima y evolución tras la pasada pandemia . . . . .  | 195 |
| 3.2. Evolución de la motivación en las tareas, obligaciones y responsabilidades del día a día de la población adolescente . . . . . | 197 |
| 3.3. Hábitos, estilos de vida y consumos consecuencia de la pandemia . . . . .  | 198 |
| 4. Conclusiones . . . . .   | 200 |
| 5. Referencias bibliográficas . . . . .   | 201 |
| 17. Dinámicas y expresiones de la violencia de género en TikTok: viejos roles, nuevos lenguajes . . . . .                           | 205 |
| 1. Introducción . . . . .   | 205 |
| 2. Desarrollo y metodología de la investigación . . . . .   | 208 |
| 2.1. Proceso de investigación . . . . .   | 209 |
| 2.2. Muestra . . . . .  | 210 |
| 2.3. Proceso de selección de vídeos . . . . .   | 211 |
| 2.4. Recogida y análisis de la información . . . . .  | 212 |
| 3. Resultados . . . . .   | 212 |
| 4. Conclusiones . . . . .   | 214 |
| 5. Referencias bibliográficas . . . . .   | 215 |

|   |     |
|---|-----|
| 18. Investigación cualitativa de la producción científica en España sobre violencia en parejas adolescentes . . . . .   | 217 |
| 1. Introducción . . . . .   | 217 |
| 2. Metodología . . . . .  | 220 |
| 2.1. Justificación de la muestra . . . . .  | 221 |
| 2.2. Herramientas de análisis . . . . .   | 221 |
| 3. Resultados . . . . .   | 222 |
| 4. Discusión y conclusiones . . . . .   | 223 |
| 5. Referencias bibliográficas . . . . .   | 225 |
| 19. Análisis descriptivo y comparativo de conductas de riesgo en adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial con familias colaboradoras . . . . .                           | 229 |
| 1. Introducción . . . . .   | 229 |
| 2. Método . . . . .   | 231 |
| 2.1. Participantes . . . . .  | 231 |
| 2.2. Instrumentos . . . . .   | 232 |
| 2.3. Procedimiento . . . . .  | 233 |
| 2.4. Análisis de datos . . . . .  | 234 |
| 3. Resultados . . . . .   | 234 |
| 4. Discusión . . . . .  | 236 |
| 5. Conclusiones . . . . .   | 238 |
| 6. Referencias bibliográficas . . . . .   | 238 |
| 20. Factores de riesgo y protección familiares en el uso de los videojuegos por parte de adolescentes y jóvenes vascos de 12 a 22 años . . . . .                                  | 241 |
| 1. Introducción . . . . .   | 241 |
| 2. Método . . . . .   | 243 |
| 3. Resultados . . . . .   | 244 |
| 4. Conclusiones . . . . .   | 247 |
| 5. Referencias bibliográficas . . . . .   | 248 |
| 21. Conductas de violencia psicológica de baja intensidad: análisis factorial exploratorio y diferencias en función del sexo en la percepción de adolescentes de la CAE . . . . . | 253 |
| 1. Introducción . . . . .   | 253 |
| 2. Metodología . . . . .  | 255 |
| 2.1. Participantes . . . . .  | 255 |
| 2.2. Instrumentos . . . . .   | 255 |
| 3. Resultados . . . . .   | 256 |

|  |     |
|--|-----|
| 4. Discusión y conclusiones . . . . .  | 261 |
| 5. Referencias bibliográficas . . . . .  | 262 |
| 22. Ansiedad y depresión en padres y madres de niños<br>con discapacidad o trastornos en el desarrollo en la<br>primera infancia . . . . . | 265 |
| 1. Introducción . . . . .  | 265 |
| 2. Metodología . . . . .   | 267 |
| 2.1. Diseño del estudio y participantes . . . . .  | 267 |
| 2.2. Instrumentos . . . . .  | 267 |
| 2.3. Análisis de los datos. . . . .  | 268 |
| 2.4. Ética de la investigación. . . . .  | 268 |
| 3. Resultados . . . . .  | 269 |
| 3.1. Análisis descriptivo . . . . .  | 269 |
| 3.2. Análisis diferencial. . . . .   | 269 |
| 3.3. Análisis correlacional . . . . .  | 271 |
| 4. Discusión . . . . .   | 271 |
| 5. Conclusión . . . . .  | 273 |
| 6. Referencias bibliográficas . . . . .  | 273 |

## Investigar la infancia en el escenario pandémico

Retos, hallazgos y propuestas desde las Ciencias Sociales

En este volumen hemos querido recoger distintas miradas a la realidad infantil y adolescente en las cuales su voz tenga un papel protagonista. Se aborda su visión de las experiencias vividas en el periodo pandémico, aunque también se tratan temas candentes como la soledad, la violencia, la participación o los determinantes del bienestar infantil y adolescente, así como los riesgos que lo amenazan.

Esperamos que el conjunto de investigaciones que se presenta sirva como referencia para la actuación en el difícil escenario pos-pandémico, en el que los derechos y los intereses de las personas menores de edad deberían estar en el centro de nuestras políticas públicas.

**Iván Rodríguez Pascual.** Sociólogo, autor de la monografía *Para una Sociología de la Infancia* (2007, CIS) y coautor del informe *Infancia Confinada*. En la actualidad, compagina estas líneas de investigación con la secretaría del primer Comité de Investigación en Sociología de la Infancia formado en España (Federación Española de Sociología).

**Sara Luna Rivas.** Profesora de Metodología de las Ciencias del Comportamiento en la Universidad de Sevilla. Investigadora, por un lado, del estudio de las personas mayores y su papel en la sociedad, y, por otro, del compromiso cívico adolescente. Colabora en varios proyectos y desde 2019 coordina el desarrollo metodológico y la recogida de datos del *Barómetro de Opinión* de Unicef.

**Teresa González Gómez.** Trabajadora social y socióloga, es profesora titular en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Huelva, donde imparte docencia en Estructura Social y Participación Social. Sus líneas de investigación se centran en el capital social y la gobernanza aplicados a diversos campos de estudio.

**Juan Miguel Gómez Espino.** Profesor contratado doctor del Departamento de Sociología de la Universidad Pablo de Olavide (de Sevilla), ejerce como decano de la Facultad de Ciencias Sociales. Dirige el Laboratorio de la Facultad de Ciencias Sociales (FCSLab-UPO) desde 2020 y desarrolla su tarea investigadora en el ámbito de la sociología de la infancia y la sociología de la educación.

---

Proyecto PID2020-119011RB-I00 financiado por:

