

45

TERCERA ÉPOCA
JULIO-DICIEMBRE 2024

IPS

Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

Violencias en la pareja y violencia de género. Intervención desde la pedagogía social

PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA
(JULIO-DICIEMBRE 2024)



© Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)
http://sips-es.blogspot.com
E-mail: sips@usc.es

Redacción, dirección de intercambios y sección correspondencia:
Editorial, address of exchanges and correspondence section:

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA

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

Maquetación: INTERGRAF
ISSN: 1139-1723.
Depósito legal: V-4110-1998.
DOI: 10.7179/PSRI

Periodicidad: Semestral.
Fecha de inicio publicación: 1986
Tasa de rechazo: 56%

La dirección de la revista no se responsabiliza de las opiniones
vertidas por cada autor en su texto.

La versión traducida de cada uno de los artículos es
responsabilidad de la revista.

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA ESTÁ INDEXADA EN:

BASES DE DATOS NACIONALES:

ISOC del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC),
PSICODOC, DIALNET, REDINED (Red de Bases de Datos de
Información Educativa), BEG (GENCAT).

BASES DE DATOS Y DIRECTORIOS INTERNACIONALES:

SCOPUS. BANCO DE DATOS SOBRE ED. IBEROAMERICANA,
IRESIE. Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación
Educativa (México), ULRICH'S Periodicals Directory, Redalyc,
Academic OneFile, Informe de Revistas en Español, InfoTrac
Custom (Cengage Gale), DOAJ, Web Of Science (WOS).
Journal Citation Reports.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

Emerging Sources Citation Index (Thomson Reuters)

Recyt (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología - Fecyt)

IN-RECS

Latindex

RESH

Google Scholar Metrics

DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de
Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas)

MIAR Matriz d'Informació per al'Avaluació de Revistes

CIRC (Clasificación Integrada de Revistas)

CARHUS Plus+

e-revistas (CSIC)

ERIH PLUS

* Más información sobre otras indexaciones, criterios de calidad
y datos estadísticos de la publicación en la web



FECYT064/2023

Fecha de certificación: 20 de mayo de 2011 (2ª convocatoria)
Válido hasta: 28 de julio de 2024

EQUIPO EDITORIAL

Director / Editor jefe

Ángel de Juanas Oliva

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Secretaría académica

Diego Antonio Galán Casado

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Paloma Valdivia Vizarreta

Universidad Autónoma de Barcelona

Jorge Díaz Esterri

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Secretaría técnica

María José Vázquez Pérez

Editores asociados

José Antonio Caride Gómez

Universidad de Santiago de Compostela

Xavier Ucar Martínez

Universidad Autónoma de Barcelona

Susana Torio López

Universidad de Oviedo

Karla Villaseñor Palma

Universidad Autónoma de Puebla

Sara Serrate González

Universidad de Salamanca

Fanny Tania Añaños Bedriñana

Universidad de Granada

Eduardo Salvador Vila Merino

Universidad de Málaga

Vocales

Enrique Pastor Seler

Universidad de Murcia

Inés Gil Jaurena

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Jorge Negreiros

Universidade do Porto

Gregor Burkhart

EMCDDA

Mark Macgowan

Robert Stempel College of Public Health & Social Work

Guillermo Prado

University of Miami

Ina Koning

Utrecht University

Héctor Luis Díaz

Western Michigan University

Rosario Limón Mendizabal

Universidad Complutense de Madrid

Paulo Ferreira Delgado

Universidade do Minho

Anna Planas Lladó

Universidad de Girona, España

COMITÉ ÉTICO

Verónica Sevillano Monje

Universidad de Sevilla.

María Elena Ruiz Ruiz

Universidad de Valladolid

Manuel Cuenca Cabeza

Universidad de Deusto, España

Jesús Vilar Martín

Universitat Ramon Llull

COMITÉ CIENTÍFICO

Margarita Machado-Casas

Universidad de Texas en San Antonio

Georgina Szilagyi

Universitatea Creștină Partium din Oradea

Christine Sleeter

State University Monterey Bay, Estados Unidos

Daniel Schugurensky

Arizona State University

José Ortega Esteban

Universidad de Salamanca

Jack Mezirow

University of Columbia

DNiels Rosendal Jensen

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

Peter Jarvis

University of Sheffield

Markus Höffer-Mehlmer

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Juha Hämäläinen

University of Kuopio

Pedro Demo

Universidade de Brasilia

Winfried Böhm

Universität Würzburg

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Liliana María Castro Álvarez

Universidad del Norte, Colombia

Ana de Anquin

Universidad Autónoma de Salta, Argentina

Soledad Campo Herrera

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Alma Cossette Guadarrama Muñoz

Universidad La Salle

SUMARIO

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria
Nº 45. Julio / July / Julho - Diciembre / December / Dezembro 2024

Presentación del Monográfico

Andrés Soriano Díaz y Gracia González-Gijón 11

Monográfico

Autopercepción de la violencia en las relaciones de pareja del alumnado de grado en educación social
Gracia González-Gijón, Francisco Javier Jiménez-Ríos, Francisca Ruíz-Garzón y
Andrés Soriano-Díaz..... 15

Sextorsión: una estrategia de violencia sexual online en el estudiantado universitario
Patricia Alonso-Ruido, Iris Estévez, Cristina Varela-Portela y Alexandre Sotelino-Losada 29

¿Qué opinan las personas jóvenes sobre la violencia en la pareja adolescente? Un estudio
cuantitativo desde un enfoque transcultural
Fátima-María López-Garrido y José Sánchez-Santamaría 45

What do young people think about teen dating violence? A quantitative survey from a cross-
cultural perspective
Fátima-María López-Garrido & José Sánchez-Santamaría 63

Violencia de género y violencia sexual en las canciones de reggaetón. Estudio cualitativo
Encarnación Bas-Peña y Cristina Pastor-Bravo 81

Adolescentes ante la violencia y los mitos del amor en las relaciones de noviazgo
Patricia Reyes Álvarez, Ana Amaro Agudo Nazaret Martínez-Heredia y Silvia Corral-Robles..... 99

Análisis configuracional de la denuncia de violencia en parejas de mujeres sexodisidentes
Guillermo San-Román-Tajonar y Mauricio Olivares-Méndez..... 115

Mitos del amor romántico y sexismo ambivalente en adolescentes
Eduardo Martín Cabrera, Ángela Torbay Betancor y José Alexis Alonso Sánchez..... 137

Investigaciones

Conexiones entre el emprendimiento social y la animación sociocultural. Empoderando desde 'lo
común' frente a la lógica neoliberal
Francisco Miguel Martínez-Rodríguez 151

Utilizing professional relationships with at-risk children
Verónika Štenclová, Bohdana Richterová y Hana Kubíčková 167

[SUMARIO]

SIPS - PEDAGOGÍA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA [(2024) 45, 7-8] TERCERA ÉPOCA

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

Los elementos contextuales y la visión de los educadores y educadoras en procesos de empoderamiento juvenil Àngela Janer-Hidalgo, Laura Corbella-Molina, Carme Trull-Oliva, Pere Soler-Masó y Juan González-Martínez	183
Vínculo parental, colegio y calidad de vida relacionada con la salud en la adolescencia Raquel M. Guevara Ingelmo, Juan A. Jiménez Eguizábal, José D. Urchaga Litago y Antonio Sánchez Cabaco	201
Tertulias pedagógicas dialógicas sobre cercanía educativa óptima en una residencia de acogimiento general Miguel Ángel Hurtado-Romero, Rosana Palomares-Mas, Esther Roca-Campos y María José Chisvert-Tarazona.....	215
Percepción y experiencias de los estudiantes de la Universidad de Salamanca sobre el ocio y el tiempo libre María Cruz Sánchez-Gómez, Juan Luis Cabanillas-García y Sonia Verdugo-Castro	231
Perception and experiences of University of Salamanca students about leisure and free time María Cruz Sánchez-Gómez, Juan Luis Cabanillas-García & Sonia Verdugo-Castro.....	257
Formación continua sobre infancia en situación vulnerable: necesidades y preferencias en profesionales Alicia González Caparrós y Encarnación Bas-Peña.....	281
 Informaciones	
Reseña de libros.....	299

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO

VIOLENCIAS EN LA PAREJA Y VIOLENCIA DE GÉNERO. INTERVENCIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

La violencia, como forma de dominio, es un recurso para la resolución de conflictos utilizada para doblegar la voluntad de los demás. En sus distintas modalidades, las violencias pretenden eliminar la oposición que se presenta ante el ejercicio del poder, mediante el control y el uso de la fuerza material o simbólica. Se encuentran anidadas en el tejido social y están canalizadas por el sistema cultural que las produce y reproduce, siendo aprehendidas en los procesos de socialización, pudiendo adquirir un carácter de normalidad.

Desde hace años, la expresión violencia de género se viene utilizando para referimos a aquellas formas de violencia que, basadas en el género, son ejercidas por los hombres contra las mujeres. Puede ser entendida como cualquier acto violento, basado en una situación de desigualdad, en el marco de un sistema de relaciones de dominación patriarcal que provoca un daño físico y/o psíquico, incluidas las amenazas de tales actos y la coacción o privación arbitraria de la libertad, tanto si ocurren en el ámbito público como en la vida familiar o personal.

Este punto de vista generalizado sobre la violencia en la pareja “normal” es fundamental para la visibilización social del fenómeno de la violencia hacia la mujer, pero también ha supuesto cierta desatención, desenfoque e invisibilización de fenómenos y procesos de violencia en una dirección “no normal” de mujer a hombre o en parejas no

estándar, como las de tipo gay o lésbico (Cantera y Blanch, 2010). Por ello, centrar el problema de la violencia en la pareja, exclusivamente desde la heterosexualidad y la unidireccionalidad de la violencia, limita seriamente el estudio integral del problema y la implementación de respuestas eficaces al mismo.

En la actualidad, se está comenzando a ampliar la perspectiva y el enfoque de estudio a otras víctimas y agresores dentro de una diada hasta hace poco incuestionable con el perfil de mujer-víctima y hombre-agresor. Estamos superando el clásico enfoque patriarcal y heteronormativo donde no había cabida para las parejas homosexuales, pues tales relaciones eran ilegales, invisibles o vistas de forma patológica (Baker *et al.*, 2013).

El fenómeno de la violencia en la pareja trasciende a aquella que se da de forma unidireccional. Por esta razón hemos utilizado la etiqueta descriptiva “violencia en las relaciones de pareja” porque permite incluir las relaciones violentas que pueden darse en todo tipo de relaciones, independientemente del sexo o del género tanto de víctimas como de agresores. Esta expresión hace referencia a todas las formas de malos tratos que, ejercidas tanto por hombres como por mujeres, persiguen la consecución de una situación de poder y dominio sobre uno de los miembros de la pareja. Más concretamente, entendemos este término como un patrón regular

de conductas violentas y coercitivas que persiguen la consecución de una situación de conformidad y control sobre la víctima (González-Gijón y Soriano, 2021; Soriano, 2011). Este problema, que en la actualidad presenta una creciente incidencia y causa lesiones físicas, psicológicas e, incluso, en algunos casos la muerte, tiene su origen en las relaciones de poder desiguales que se establecen desde el miembro más fuerte hacia el más débil.

Como se ha dicho, en la mayor parte de los casos, la violencia es ejercida por los hombres contra las mujeres, pero el fenómeno es más amplio y abarcativo por lo que para poder afrontarlo en su integridad y ofrecer respuestas eficaces es necesario un conocimiento del mismo en profundidad y en todas sus dimensiones (González-Gijón *et al.*, 2023). Sin embargo, en algunos países, por razones de diversa índole, las políticas diseñadas para prevenir este problema, se hacen de espaldas a la ciencia (Pereda y Tamarit, 2020). Por ello, son necesarios estudios no sesgados, serios y rigurosos que analicen este fenómeno en toda su amplitud y que se sirvan de base para el diseño de políticas, programas, planes y proyectos de intervención socioeducativa que incidan, de manera efectiva, en la resolución de esta lacra social.

Este es el objetivo que se pretende con la publicación de los artículos que conforman este monográfico que surge a la luz de los resultados obtenidos en la investigación “Violencia en las relaciones de pareja del alumnado de Grado en Educación Infantil y Primaria y el Grado de Educación Social en Andalucía, Ceuta y Melilla. Estudio y propuestas para la prevención y formación en valores”, proyecto de investigación, I+D+i Plan Andaluz, financiado por FEDER/Junta de Andalucía-Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades/Proyecto (P18-RT-1475) y proyecto de investigación I+D+i FEDER, financiado por el Programa Operativo FEDER 2020 (B-SEJ-266-UGR20).

Los artículos afrontan, desde diferentes perspectivas y con diversos objetos, encontrar respuestas y poner el foco en la compleja problemática de las violencias en las relaciones de pareja.

En el artículo que abre este monográfico “Autopercepción de la violencia en las relaciones de pareja del alumnado de Grado en Educación Social”, escrito por Gracia González-Gijón, Francisca Ruiz, Francisco Javier Jiménez y Andrés Soriano Díaz (Universidad de Granada), se analiza la autopercepción de la violencia sufrida en las relaciones de pareja, por estudiantes del Grado de Educación Social en las Universidades Públicas Andaluzas. Se pretende determinar la

experimentación objetiva de conductas violentas que hace este alumnado para comprobar si varía en relación a distintas variables. Los resultados muestran una alta incidencia en la autopercepción de violencia sufrida en la pareja en las relaciones pasadas, reconociéndose víctimas de violencia una cuarta parte de participantes.

El segundo trabajo, escrito por Patricia Alonso-Ruido, Iris Estévez, Cristina Varela-Portela y Alexandre Sotelino-Losada (Universidad de Santiago de Compostela), “Sextorsión: una estrategia de violencia sexual online en el estudiantado universitario”, analiza los comportamientos de sexting y las dinámicas de sextorsión vivenciadas por una muestra de estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela; evaluando, paralelamente, la relación entre la victimización por sextorsión y los comportamientos y las motivaciones hacia el sexting relacionadas con la pareja afectivo-sexual. Se identificaron que las conductas de sexting están normalizadas entre las/os jóvenes, especialmente entre los/as que indican mantener una relación de pareja.

La tercera aportación, “¿Qué opinan las personas jóvenes sobre la violencia en la pareja adolescente? Un estudio cuantitativo desde un enfoque transcultural”, de Fátima María López-Garrido y José Sánchez-Santamaría (Universidad de Castilla la Mancha), pretende conocer, desde una perspectiva transcultural, las actitudes y percepciones de adolescentes pertenecientes a institutos de la provincia de Cuenca (España), en relación con la violencia en la pareja adolescente (VPA). Los resultados informan que los celos y el control son actitudes preponderantes, evidenciándose la existencia de actitudes sexistas en los chicos y un nivel de aceptación más elevado hacia la coerción sexual, así como un nivel de aceptación de la violencia emocional, verbal y psicológica en las relaciones de pareja.

Por su parte, Encarnación Bas-Peña y Cristina Pastor-Bravo (Universidad de Murcia), en su estudio denominado “Violencia de género: violencia sexual en las canciones de reggaetón. Estudio cualitativo”, analiza las canciones de reggaetón más escuchadas en la plataforma YouTube, durante los años 2015 al 2020, para identificar en sus letras la existencia y tipología de la violencia de género y específicamente la violencia sexual. Desde una metodología cualitativa, los resultados mostraron la presencia de violencia física, psicológica, sexual, simbólica y verbal y se constató la difusión de la violencia de género mediante las canciones de reggaetón, consumidas mayoritariamente por un público joven.

En la investigación presentada por Patricia Reyes, Ana Amaro, Nazaret Martínez-Heredia y

Silvia Corral-Robles (Universidad de Granada), “Adolescentes ante la violencia y los mitos del amor en las relaciones de noviazgo”, se analiza la prevalencia de la violencia en las relaciones de noviazgo y los mitos del amor en una muestra de adolescentes de la provincia de Granada (España), empleado un diseño de investigación cuantitativo no experimental y de naturaleza descriptiva. Los resultados mostraron que la forma de violencia más frecuente en las relaciones de noviazgo en jóvenes adolescentes es la violencia emocional, seguida de la violencia física y psicológica, así como el control social y económico y el mito del amor idealizado, romántico y distorsionado, existiendo diferencias significativas en relación al sexo.

En el sexto artículo, Guillermo San Román y Mauricio Olivares (Universidad Autónoma de Querétaro, México), en su trabajo “Análisis configuracional de la denuncia de violencia en parejas de mujeres sexodisidentes” plantea como objetivo identificar las condiciones necesarias y suficientes para la denuncia de violencia de pareja íntima (VPI) entre parejas de mujeres sexodisidentes. Para ello, se analizan los casos de denuncia y no denuncia de violencia física y violencia económica utilizando datos del Banco Nacional de Datos e Información sobre Casos de Violencia contra las Mujeres. El estudio revela que el empleo del agresor y la propiedad de la vivienda pareja son condiciones necesarias para la no denuncia de violencia económica. En cuanto a

la no denuncia de violencia física, se señalan cuatro condiciones: la propiedad de la vivienda, el empleo de la parte agresora, la presencia de otras formas de violencia y la falta de empleo de la víctima.

Para finalizar, Eduardo Martín (Universidad de La Laguna), en su trabajo “Mitos del amor romántico y sexismo ambivalente en adolescentes”, analiza, en una muestra de estudiantes de educación secundaria obligatoria, pertenecientes a Tenerife y Gran Canaria, la prevalencia del sexismo y de los mitos del amor romántico, así como la relación entre ambas variables y su estabilidad en función de la edad. Los principales resultados señalaron que las puntuaciones difieren entre chicos y chicas, especialmente en el caso del sexismo y en relación con los mitos del amor romántico, las chicas puntuaron más alto en los mitos relacionados con la idealización del amor, y los chicos en los que vinculan amor y maltrato.

Para terminar esta presentación queremos agradecer a los/as autores/as sus aportaciones, las cuales, sin duda, arrojarán más luz a este importante tema de estudio. Agradecer también al equipo editorial de la revista de Pedagogía Social. Revista interuniversitaria, el esfuerzo realizado para que este monográfico sea una realidad que permite visibilizar el trabajo que se viene realizando, desde diversos países y universidades, para indagar y ampliar el conocimiento, desde distintas perspectivas y enfoques, de las violencias en las relaciones de pareja.

Referencias bibliográficas

- Baker, N. L., Buick, J. D., Kim, S. R., Moniz, S. y Nava, K. L. (2013). Lessons from Examining Same-Sex Intimate Partner Violence. *Sex Roles*, 69, 182-192.
- Cantera, L. M. y Blanch, J. M. (2010). Percepción Social de la Violencia en la Pareja desde los Estereotipos de Género. *Psychosocial Intervention*, 19(2), 121-127.
- González-Gijón, G. y Soriano Díaz, A. (2021). Análisis psicométrico de una escala para la detección de la violencia en las relaciones de pareja en jóvenes. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21060>
- González-Gijón, G., Jiménez-Ríos, F.J., Martínez-Heredia, N. y Soriano Díaz A. (2023) Study on the types of abuse in young couples as a function of sex. *Frontiers in Psychology*, 14 (1166834). <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1166834>
- Pereda, N. y Tamarit, J. (2020). *Violencia y género en las relaciones de pareja*. Marcial Pons.
- Soriano Díaz, A. (2011). La violencia en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios. Propuestas educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 87-97.

Andrés Soriano Díaz y Gracia González-Gijón

Grupo de Investigación PESEVA (HUM-1073):
Pedagogía social y Educación en Valores
Universidad de Granada

Monográfico

**VIOLENCIAS EN LA PAREJA
Y VIOLENCIA DE GÉNERO.
INTERVENCIÓN DESDE
LA PEDAGOGÍA SOCIAL**

**Autopercepción de la violencia en las relaciones de pareja
del alumnado de grado en educación social**
**Self-perception of violence in intimate partner relationships among undergraduate
social education students**
**Auto-percepção da violência nas relações entre parceiros íntimos entre estudantes
de licenciatura em educação social**

Gracia GONZÁLEZ-GIJÓN  <https://orcid.org/0000-0001-9246-167X>
Francisco Javier JIMÉNEZ-RÍOS  <https://orcid.org/0000-0002-0505-904X>
Francisca RUÍZ-GARZÓN  <https://orcid.org/0000-0003-1994-6501>
Andrés SORIANO-DÍAZ  <https://orcid.org/0000-0002-7782-1814>
Universidad de Granada

Fecha de recepción: 09.IV.2024
Fecha de revisión: 25.IV.2024
Fecha de aceptación: 11.V.2024

CONTACTO CON LOS AUTORES

Gracia González Gijón: Dpto. Pedagogía - Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de Cartuja, s/n 18071 Granada. E-mail: graciag@ugr.es

PALABRAS CLAVE: Violencia; prevención; pareja; percepción; universidad.	RESUMEN: En este estudio se analiza la autopercepción de la violencia sufrida en las relaciones de pareja, presentes y pasadas, a partir de la valoración realizada por estudiantes del Grado de Educación Social en las Universidades Públicas Andaluzas. Se pretende determinar la experimentación objetiva de conductas violentas, que hace el alumnado para comprobar si ésta varía en función del sexo, de la universidad de procedencia y, finalmente, establecer si esa valoración es diferente según la orientación sexual. Mediante la aplicación del cuestionario VIREPA, participaron 904 estudiantes de ambos sexos, de los cuales el 83.4 % eran mujeres y un 15.7 % hombres, con una edad media de 21.6 (DT=0,14). Los resultados muestran una alta incidencia en la autopercepción de violencia sufrida en la pareja en las relaciones pasadas, reconociéndose víctimas de violencia una cuarta parte de participantes; donde los hombres perciben más violencia en la tipología de maltrato emocional, desvalorización personal y el control social y económico, y las mujeres, en maltrato físico y psicológico y abuso sexual. En cuanto a la orientación sexual, los datos indican medias más altas en las parejas heterosexuales en cada uno de los tipos de violencia analizada. Esta investigación despierta el interés de futuros profesionales de la Educación Social como estrategia para mantener un conocimiento exhaustivo de los patrones, los factores de riesgo y los elementos fundamentales que posibiliten la creación de estrategias de intervención que puedan reducir e incluso erradicar el fenómeno.
---	--

<p>KEYWORDS: Violence; prevention; partner; perception; university.</p>	<p>ABSTRACT: This study analyzes the self-perception of violence suffered in intimate partner relationships, present and past, based on the assessment made by students of the degree of social education of Andalusian Public Universities. Specifically, the aim is to determine the objective experience of violent behaviors made by the students to check if it varies according to sex, university of origin and finally, to determine if this assessment is different according to sexual orientation. Through the application of the VIREPA questionnaire, 904 students of both sexes participated, of whom 83.4 % were women and 15.7 % men, with a mean age of 21.6 (SD=0.14). The results show a high incidence of self-perceived partner violence in past relationships, where a quarter of the participants perceived themselves as victims of violence in that relationship and where men perceived more violence in the typology of Emotional Mistreatment, Personal Devaluation and Social and Economic Control and women in Physical and Psychological Mistreatment and Sexual Abuse. Regarding sexual orientation, the data indicate higher averages in heterosexual couples in each of the types of violence analyzed. This research awakens the interest of future Social Education professionals as a strategy to maintain an exhaustive knowledge of the patterns, risk factors and fundamental elements that make possible the creation of intervention strategies that can reduce and even eradicate the phenomenon.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Violência; prevenção; parceiro; percepção; universidade.</p>	<p>RESUMO: Este estudo analisa a auto-percepção da violência sofrida nas relações de intimidade, presentes e passadas, a partir da avaliação efectuada pelos estudantes da licenciatura em educação social das Universidades Públicas da Andaluzia. Especificamente, pretende-se determinar a experiência objetiva de comportamentos violentos por parte dos estudantes, para verificar se esta varia em função do sexo, da universidade de origem e, por último, determinar se esta avaliação é diferente em função da orientação sexual. Utilizando o questionário VIREPA, participaram 904 estudantes de ambos os sexos, dos quais 83,4 % eram do sexo feminino e 15,7 % do sexo masculino, com uma média de idades de 21,6 anos (DP=0,14). Os resultados mostram uma elevada incidência de auto-percepção de violência por parte do parceiro em relações passadas, em que um quarto dos participantes se percepcionou como vítima de violência nessa relação e em que os homens percepcionaram mais violência na tipologia de Maus Tratos Emocionais, Desvalorização Pessoal e Controlo Social e Económico e as mulheres em Maus Tratos Físicos e Psicológicos e Abuso Sexual. No que respeita à orientação sexual, os dados indicam médias mais elevadas para os casais heterossexuais em cada um dos tipos de violência analisados. Esta investigação desperta o interesse dos futuros profissionais de Educação Social como estratégia para manter um conhecimento exaustivo dos padrões, factores de risco e elementos fundamentais que permitam criar estratégias de intervenção que possam reduzir e até erradicar o fenómeno.</p>

Introducción

La violencia de género y, más concretamente, la violencia en las relaciones de pareja es un problema que afecta gravemente a las personas, a su entorno y a la sociedad en su conjunto. Actualmente, tiene una creciente incidencia y causa lesiones físicas, psicológicas e incluso la muerte, tiene su origen en las relaciones de poder desiguales que se establecen en la pareja. En la mayoría de los casos, la violencia se ejerce por los hombres contra las mujeres, lo que se denomina violencia de género. No obstante, el fenómeno es más amplio y abarcativo, por lo que para poder afrontarlo con garantía es necesario un conocimiento de este en profundidad, y en todas sus dimensiones (Soriano, 2011). Por ello, asumir únicamente la heterosexualidad y la unidireccionalidad del maltrato en los miembros de una pareja, implica numerosas dificultades para el análisis de la violencia en parejas del mismo sexo (Wincentak et al., 2017). Esta situación se debe a la influencia heterocentrista y heteronormativa que,

en ocasiones, minimiza o silencia este fenómeno social a través de estereotipos de género (Cantera y Gamero, 2007).

La *violencia en las relaciones de pareja* se refiere a las formas de malos tratos que, ejercidas tanto por hombres como por mujeres, persiguen la consecución de una situación de conformidad y control sobre uno de sus miembros. Son múltiples los estudios que señalan la bidireccionalidad de la violencia en las relaciones de pareja (Garrido Antón et al., 2020; Pérez-Ruiz et al., 2020), incidiendo en que la violencia que se produce en las parejas jóvenes es un hecho significativo y repetitivo (Hernández et al., 2018). Así lo corrobora el informe del Instituto Nacional de la Juventud “La violencia de género en los jóvenes” realizado por el Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030 (Pérez, 2019) al afirmar que la violencia en el noviazgo se desarrolla dentro de las relaciones afectivas, que se mantienen entre la población más joven, donde el comportamiento abusivo no es exclusivo del sexo masculino, sino que se desarrolla de manera bidireccional (Ybarra

et al., 2019; Paíno et al., 2020; González-Gijón y Soriano Díaz, 2021).

La última Encuesta europea sobre violencia de género (2022), señala que el 28.7 % de mujeres españolas (4,8 millones de mujeres) de entre 16 y 74 años han sido víctimas de violencia en sus relaciones de pareja actual o pasadas. De todas ellas, el 6,7 % ha sufrido violencia sexual, el 12.7 % ha sido objeto de violencia física y el 27.8 % ha padecido violencia psicológica. La prevalencia estimada de las mujeres que refieren haber sufrido situaciones de violencia, según el grupo de edad, varía entre el 38.4 % entre 18 y 29 años y el 19 % entre 65 y 74. La Agenda 2030 expone que, en Europa, las mujeres jóvenes son objeto de más violencia, por parte de sus parejas, que aquéllas de más edad, evidenciando una mayor victimización en estas mujeres (Rubio et al., 2017; Garthe et al., 2017; Delgado, 2017; Zych et al., 2021; Duval et al., 2020).

Se deduce de estos datos una alta incidencia en mujeres jóvenes, así como que la autopercepción de la violencia, en la pareja, disminuye según aumenta la edad. Esto va en la línea de algunas investigaciones realizadas, donde se viene mostrando un bajo nivel de autopercepción de comportamientos violentos en la pareja (López-Cepero et al., 2015; Pérez-Castejón et al., 2021). Igualmente, Rodríguez-Franco et. al (2012) señalan un porcentaje de mujeres sin autopercepción de la violencia sufrida de entre un 34 % y un 71 %. La autopercepción de la violencia en las relaciones de pareja es un factor básico para la búsqueda de ayuda por parte de victimarios, para la detección de situaciones de malos tratos, a la vez que constituye el punto de partida para activar los recursos existentes en orden a poner en marcha medidas dirigidas a mujeres y hombres.

Justificación y objetivos

La detección y prevención de la violencia de género en la pareja es responsabilidad de toda la sociedad, pero especialmente de profesionales que, como en nuestro caso, estamos encargados de formar a quienes en el futuro ejercerán profesionalmente la educación, que actúen también como modelos de transmisión de valores para su alumnado, por ello deben ser conscientes de la importancia de su papel. En general, carecen de conocimientos específicos acerca de cómo se produce el sexismo e ignoran cómo sus propias acciones pueden reproducirse en contextos formales y no formales de educación. Por ello, su currículum formativo debería dedicar un espacio para el conocimiento y la reflexión sobre las violencias en la pareja y fuera de ella y, en este

sentido, posibilitar la toma de conciencia sobre de la importancia de sus propios actos como profesionales de la educación respecto del colectivo juvenil.

Para llevar a cabo nuestro estudio hemos utilizado indicadores de malos tratos físicos, psicológicos (abuso económico, aislamiento social, desvalorización personal, control personal, abandono psicológico, desvalorización ideológica y maltrato por rol de género) y, por último, abusos sexuales.

Sabemos que, en la práctica, todas estas formas de violencia suelen aparecer asociadas y, a veces, se confunden y ocultan en los mismos comportamientos, independientemente de que cada una de ellas presente distintos niveles de gravedad. Por ello, el instrumento de recogida de datos que hemos utilizado separa, en sus distintos tipos, las violencias para poder detectar claramente su presencia y simplificar su evaluación. Además, indaga directamente sobre comportamientos objetivos, a través de la descripción de situaciones concretas, sin etiquetarlas como violencia, para obtener respuestas descriptivas, que nos permitirán posteriormente caracterizarlas como malos tratos. A partir de estas respuestas hemos identificado diferentes formas de violencia, sean quienes participan conscientes de ello, o no, y la frecuencia de las acciones de malos tratos y el tiempo en que se produjeron (presente o pasado).

Partimos de la hipótesis de que si, el alumnado universitario conoce y reflexiona sobre la prevalencia y caracterización de la violencia de género en las relaciones de pareja, así como las variables, que tanto en víctimas como en agresores o agresoras, puedan asociarse a dicha violencia, disminuirán los malos tratos y serán capaces de educar en valores basados en el respeto, la tolerancia y la igualdad. Las intervenciones para asegurar la igualdad y prevenir la violencia de género deben partir del conocimiento previo de las opiniones, creencias y valores interiorizados por la juventud en torno a la posición en la sociedad de los hombres y las mujeres.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí expuesto, surge el presente trabajo que intenta dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Es capaz el alumnado de percibir algún tipo de violencia que pueda darse en su relación de pareja?, ¿es diferente esta percepción si son hombres o mujeres? ¿Pueden existir diferencias en relación con las parejas heterosexuales y homosexuales? ¿Son capaces de percibir que están siendo víctimas de maltrato actualmente o que lo fueron en el pasado?

El objetivo principal de este estudio fue obtener una visión general de la autopercepción de la violencia en las parejas de jóvenes, a partir de la

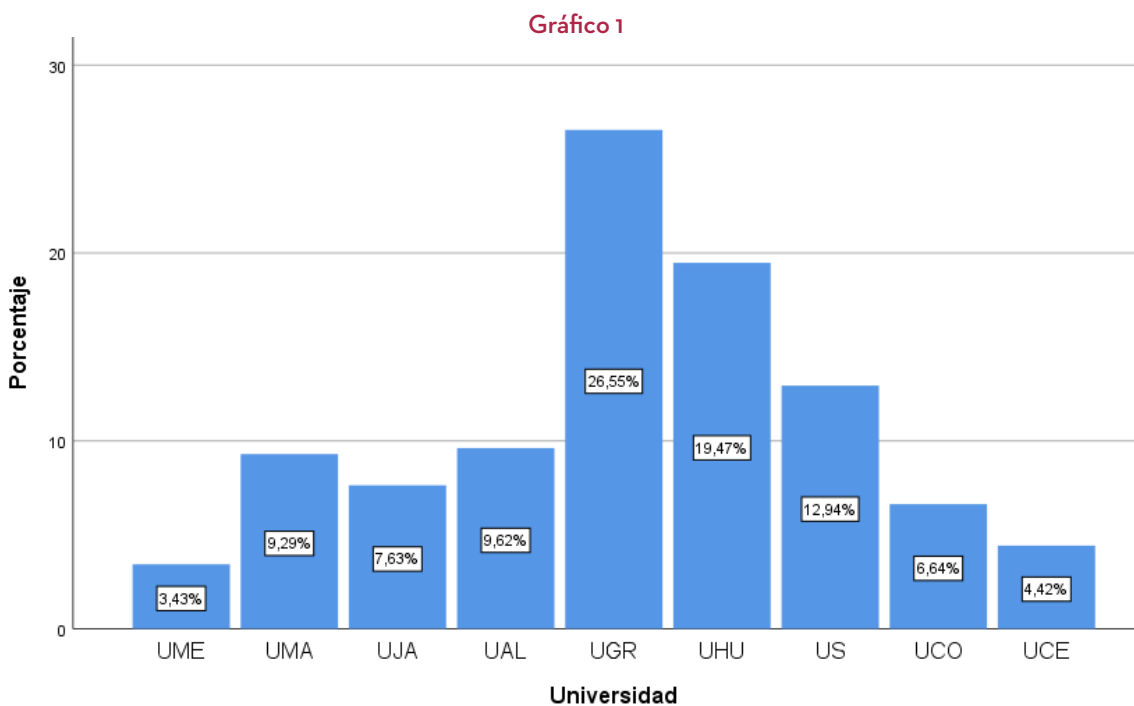
valoración de un grupo de estudiantes del Grado de Educación Social de las Universidades Andaluzas. Como objetivos específicos, nos planteamos los siguientes: determinar la autovaloración que hacen estudiantes universitarios de esta violencia en sus propias parejas en relaciones pasadas o actuales y, analizar si esa valoración es diferente en función del sexo, la orientación sexual y la universidad andaluza de procedencia.

1. Metodología

Para llevar a cabo este estudio, se realizó una investigación de tipo cuantitativa exploratoria, descriptiva y comparativa. En concreto, se empleó una metodología cuantitativa, mediante un diseño descriptivo y transversal, a través de la técnica de encuesta y como instrumento el cuestionario (Bisquerra, 2004).

Participantes

Se tomó como población al alumnado de Grado de Educación Social de todas la Facultades de Educación de Andalucía, Ceuta y Melilla donde se imparte esta titulación. A partir de un muestreo probabilístico por conglomerados, se determinó una muestra productora de datos de 904 estudiantes, de 7 provincias andaluzas más las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. En el Gráfico 1 puede observarse la distribución de la muestra por universidades. Entre quienes participan encontramos que un 83.4 % (n=754) son mujeres, un 15.7 % (n=142) hombres y el,9 % (n=8) no responde. Con respecto a la edad, un 42.6 % (n=385) tienen menos de 21 años, entre 21 y 24 un 46.2 % (n=418) y más de 24 un 10.1 % (n=91), el 1.1 % (n=10) no responde, con una edad media de 21.6 (DT= .14).



Nota: Las universidades se abrevian de la siguiente forma: UME: Universidad de Granada/Campus Melilla; UMA: Universidad de Málaga; UJA: Universidad de Jaén; UAL: Universidad de Almería, UGR: Universidad de Granada; UHU: Universidad de Huelva; US: Universidad de Sevilla; UCO: Universidad de Córdoba; UCE: Universidad de Granada/Campus Ceuta.

Instrumento y proceso de recogida de datos

El instrumento utilizado en este estudio fue el cuestionario de violencia en las relaciones de parejas jóvenes (VIREPA), de González-Gijón y Soriano (2021).

Este cuestionario consta de dos partes, que analizan por un lado, las variables sociodemográficas divididas en factores demográficos, datos sobre la pareja y autopercepción del maltrato y, el resto

de variables, 20 en total, que miden los tipos de maltrato que se pueden dar en las relaciones de pareja, y que se agrupan en 5 dimensiones: Maltrato Emocional, Maltrato Físico y Psicológico, Desvalorización personal, Control Social y Económico y Abuso sexual. Las dimensiones según González-Gijón y Soriano (2021) se definen como sigue:

1. *Maltrato Emocional (ME)*: Esta dimensión, está compuesta por 4 ítems, que permite

evaluar el abandono psicológico que supone la ausencia de atención a las necesidades afectivas y a los estados de ánimo de la persona, así como la forma de maltrato que se ejerce a través de las formas despreciativas, que tratan de convencer del escaso valor individual y social de la otra persona de la pareja.

2. *Maltrato Físico y Psicológico (MFP)*: compuesta por 5 ítems, que nos permite detectar el maltrato físico definido como cualquier acción u omisión, no accidental, que provoque daño físico en la persona o la coloque en riesgo de padecerlo; el maltrato psicológico definido como cualquier comportamiento que produce desvalorización, sufrimiento o daño psicológico y, el Síndrome de Münchhausen que se produce en aquellas situaciones en las que se fabrican o inducen síntomas y/o patologías ficticias, las cuales son generadas de forma activa por la pareja.
3. *Desvalorización Personal (DP)*: Esta dimensión quedó constituida por un total de 4 ítems. Con esta forma de maltrato se intenta desvalorizar las creencias religiosas y los valores ideológicos de la persona a la vez que se enfatizan los roles y estereotipos asignados en función del género.
4. *Control Social y Económico (CSE)*: Esta dimensión quedó constituida por un total de 5 ítems y permite identificar el control social que consiste en la vigilancia, trabas y prohibiciones que se ponen en práctica con objeto de dificultar o impedir las relaciones interpersonales de un miembro de la pareja, al igual que el control o abuso económico que se entiende como la utilización, sin consentimiento y de forma abusiva, de los bienes materiales de la otra persona.
5. *Abuso Sexual (AS)*: Esta dimensión quedó constituida por un total de 2 ítems, que permiten identificar la existencia de comportamientos abusivos de carácter sexual realizados, desde una posición de poder, sin consentimiento y en contra de la voluntad de la pareja, así como la puesta en práctica de conductas sexuales, que son sentidas por la otra persona como degradantes y humillantes para su dignidad (pp. 7-8).

La valoración del cuestionario se realiza a través de una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta (1 Nunca, 2 Alguna vez (1 a 2), 3 Muchas veces (3 a 5), 4 Casi siempre (6 ó más) y 5 Siempre).

La fiabilidad del instrumento presentó un coeficiente Alpha, tanto general ($\alpha = ,937$), como en las cinco dimensiones, con valores superiores a ,700. El coeficiente Omega, también aporta una alta fiabilidad en el valor total ($\omega = ,908$) y en cada uno de los factores, superando el ,826. Los dos índices otorgan al instrumento una alta consistencia interna (González-Gijón y Soriano, 2021).

Para la recopilación de información, se respetaron las premisas éticas de la Declaración de Helsinki (2008) y se garantizó la confidencialidad de los datos conforme a la Ley Orgánica Ley Orgánica 7/2021, de 26 de mayo, que establece la protección de datos personales tratados para fines de prevención, detección, investigación y enjuiciamiento de infracciones penales y de ejecución de sanciones penales. Asimismo, se garantizó el anonimato de todos y todas las participantes.

Para llevar a cabo este proceso, se preparó el instrumento para ser administrado de forma presencial en cada grupo seleccionado en el proceso de muestreo, durante el curso académico 2022-2023.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo (media y desviación típica) de los ítems de las dimensiones. En segundo lugar, y para comprobar la existencia de diferencias en la valoración de los ítems que integran dichas dimensiones entre los y las participantes, se comprobó el cumplimiento del supuesto de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Como resultado de su aplicación, se rechazó la hipótesis nula (H_0) de normalidad ($p < ,001$). Tomando como base dicha prueba confirmatoria se emplearon pruebas no paramétricas para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo, con la orientación sexual y con la universidad de procedencia, en cada una de las tipologías de violencia analizadas. Concretamente, se emplearon la Prueba H de Kruskal Wallis y la Prueba U de Mann-Whitney para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de participantes en la valoración a los tipos de violencia. Para el tratamiento de los datos se utilizó el programa IBM SPSS Statistic, en su versión 27.0.

2. Resultados

A continuación, se presentan los resultados, a partir de los cuales se dan respuesta a los objetivos del estudio. Comenzaremos describiendo las variables sociodemográficas relacionadas con la relación

mantenida (orientación sexual y convivencia con la pareja). A partir de los datos obtenidos, identificamos que el 83,8 % (n=758) de participantes mantenían o mantienen relaciones heterosexuales, mientras que el 16,2 % (n=146) conservaban o conservan relaciones homosexuales. Además, sólo el 19,9 % (n=180) convivía o había convivido con la pareja descrita en sus repuestas.

Cuando se les preguntó por su autopercepción del maltrato, el 97,9 % (n=885) afirmaron que no se

sentían maltratados en su relación actual, mientras que el,3 % (n=3) reconocieron recibir maltrato actualmente. En cuanto a las relaciones pasadas, el 73,1 % (n=661) afirmó no sentirse maltratado, mientras que el 24,9 % (n=225) reconoció haber sufrido malos tratos en una relación pasada. Es decir, casi la cuarta parte de quienes se referían a una relación anterior (24,9 %), se autoperciben como víctimas de violencia en la pareja en esa relación (Tabla 1).

Tabla 1: Autopercepción del maltrato en una relación actual o pasada				
	Actual (n=888)		Pasada (n=886)	
	F	%	F	%
No	885	97,9	661	73,1
Si	3	,3	225	24,9
Perdidos sistema	16	1,8	18	2

En relación a los tipos de violencia sufrida según el sexo, podemos comprobar que, con respecto a la relación actual, los hombres afirman no recibir violencia, sin embargo los datos en las mujeres ofrecen una tendencia más alta a la victimización, con puntuaciones medias que van

desde 2 a 1.17 (Tabla 2), datos que preocupan y evidencian una tendencia a la violencia de género en parejas jóvenes. Concretamente, afirman haber sufrido alguna vez (1 o 2 veces), *maltrato físico y psicológico*.

Tabla 2: Autopercepción del maltrato en una relación actual por sexo				
	Sexo			
	Hombre		Mujer	
	¿Crees que estás siendo maltratada/o en la actualidad?		¿Crees que estás siendo maltratada/o en la actualidad?	
	No	Si	No	Si
	Media	Media	Media	Media
Maltrato Emocional (ME)	1.50	.	1.53	1.83
Maltrato Físico y Psicológico (MFP)	1.26	.	1.29	2.00
Desvalorización personal (DP)	1.21	.	1.24	1.42
Control Social y Económico (CSE)	1.28	.	1.24	1.27
Abuso sexual (AS)	1.09	.	1.18	1.17

En relación con los tipos de violencia sufrida en una relación pasada según el sexo, comprobamos que los hombres afirman percibir más violencia en la tipología de *maltrato emocional* (M=2.37), *desvalorización personal* (M=1.64) y *control social y económico* (M=1.81). Sin embargo, los

datos obtenidos sobre las mujeres, con respecto a una relación pasada, presenta medias más altas en *maltrato físico y psicológico* (M=1.88) y *abuso sexual* (M=1.53), y una tendencia mayor a la victimización en el resto de las tipologías de violencias (ver Tabla 3).

Tabla 3: Autopercepción del maltrato en la relación pasada por sexo

Sexo				
	Hombre		Mujer	
	¿Crees que estás siendo maltratada/o en el pasado?		¿Crees que estás siendo maltratada/o en el pasado?	
	No	Si	No	Si
	Media	Media	Media	Media
Maltrato Emocional (ME)	1,30	2,37	1,27	2,24
Maltrato Físico y Psicológico (MFP)	1,15	1,77	1,07	1,88
Desvalorización personal (DP)	1,11	1,64	1,12	1,58
Control Social y Económico (CSE)	1,15	1,81	1,08	1,67
Abuso sexual (AS)	1,04	1,33	1,06	1,53

En general, aunque los resultados obtenidos indican una tendencia baja-muy baja a la victimización, las puntuaciones medias obtenidas para las dimensiones relacionadas con los distintos tipos de violencia analizadas, en función del sexo y la orientación sexual, revelan que las medias más altas corresponden al *maltrato emocional*, seguido del *control social y económico* y del *maltrato físico y psicológico*. El tipo de violencia menos experimentado fue el *abuso sexual*, seguido de cerca por la *desvalorización personal*.

Por otro lado, en cuanto al análisis de las diferencias en los tipos de violencia según el sexo,

realizado mediante la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes cuando el valor p es significativo ($p < .05$), podemos aceptar, con un 95 % de confianza, que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, sin embargo, las puntuaciones medias indican que las mujeres han sufrido, en general, más violencias que los hombres a excepción de la violencia relacionada con el *control social y económico* que presenta una media superior ($M = 1.28$) en hombres (Tabla 4).

Tabla 4: Tipos de maltrato sufrido según el sexo

Tipos de violencia	Hombres (N=142)		Mujeres (N=754)		U	p
	M	DT	M	DT		
Maltrato Emocional (ME)	1.49	.76	1.53	.85	51577.000	.818
Maltrato Físico y Psicológico (MFP)	1.26	.49	1.29	.64	49978.500	.291
Desvalorización Personal (DP)	1.20	.49	1.24	.56	51395.500	.695
Control Social y Económico CSE)	1.28	.50	1.23	.52	48008.000	.080
Abuso Sexual (AS)	1.09	.29	1.18	.54	49380.500	.103

En cuanto a la orientación sexual, los datos indican medias más altas en las parejas heterosexuales en cada uno de los tipos de violencia analizada. Podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en relación con

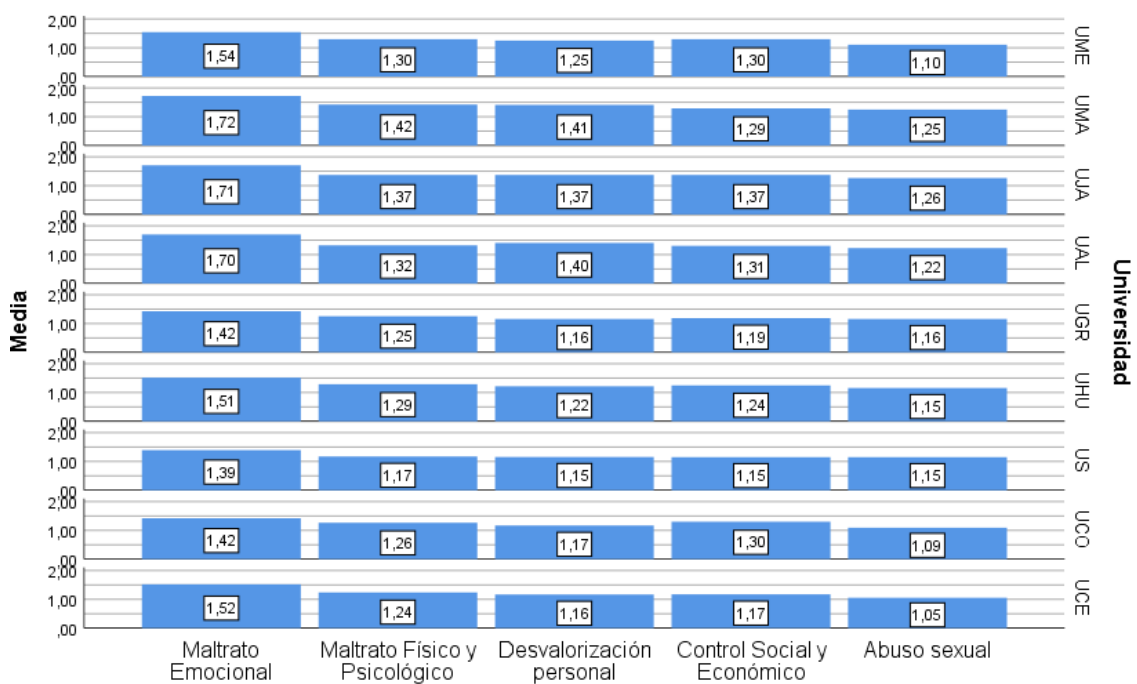
el *maltrato emocional* y con la *desvalorización personal* en las parejas heterosexuales, que presentan medias más altas en relación con estos tipos de violencia.

Tabla 5: Tipos de maltrato sufrido según la Orientación sexual

Tipos de violencia	Heterosexual (N=758)		Homosexual (N=146)			p
	M	DT	M	DT	U	
Maltrato Emocional (ME)	1.54	.84	1.47	.85	44738.500	.030
Maltrato Físico y Psicológico (MFP)	1.30	.64	1.24	.51	50365.000	.925
Desvalorización personal (DP)	1.25	.56	1.17	.49	44954.500	.012
Control Social y Económico (CSE)	1.25	.53	1.20	.46	48435.000	.373
Abuso Sexual (AS)	1.18	.53	1.11	.34	48306.500	.180

Con respecto a la violencia sufrida según la universidad de procedencia, todos los tipos de violencia analizados (ME, MFP, DP, CSE y AS), se dan

con mayor prevalencia en las en las universidades de Málaga, Jaén y Almería (Gráfico 2).



Con respecto a los datos obtenidos mediante la prueba H de Kruskal-Wallis, podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre, al menos, dos de las universidades

analizadas en nuestro estudio en relación con la tipología de *desvalorización personal* y *control social y económico* (Tabla 6).

Tabla 6: Tipos de maltrato sufrido por universidad de procedencia

Tipos de violencia	H de Kruskal-Wallis	gl	Sig. asintótica
Maltrato Emocional (ME)	19.027	8	.015
Maltrato Físico y Psicológico (MFP)	14.795	8	.063
Desvalorización Personal (DP)	26.222	8	.001
Control Social y Económico (CSE)	17.134	8	.029
Abuso Sexual (AS)	4.947	8	.763
Variable de agrupación: Universidad			

3. Discusión y conclusiones

La violencia en las parejas jóvenes se ha identificado tradicionalmente en contextos formales como el matrimonio o las relaciones comprometidas y monógamas. Sin embargo, en la actualidad, diversas investigaciones han sugerido que este tipo de violencia es un problema significativo entre adultos, individuos jóvenes e individuos solteros (Duval *et al.*, 2020). En el contexto internacional, los estudios sobre violencia en la pareja en universitarios o universitarias, en su mayoría cuantitativos, predominan los que analizan las percepciones y las actitudes que, sobre este fenómeno, desarrollan la juventud (Esquivel-Santoveña *et al.*, 2020; Kelmendi y Baumgartner, 2017; Li *et al.*, 2017; Paramo y Arrigoni, 2018; Spencer *et al.*, 2017; Wilson y Smirles, 2020; Peña *et al.*, 2019; Osuna-Rodríguez *et al.*, 2020; Pérez-Ruiz, *et al.*, 2020, entre otros). La intención de investigar sobre percepciones y actitudes frente a la violencia de pareja es identificar a los predictores de las conductas violentas y abordarlas desde la prevención. Por tanto, la formación se convierte en una herramienta clave para la acción socioeducativa.

El objetivo de esta investigación fue analizar la autopercepción de la violencia en las relaciones de pareja actuales o pasadas entre el alumnado del Grado en Educación Social en la Universidades andaluzas (incluyendo Ceuta y Melilla), en relación con el sexo, la orientación sexual y la universidad andaluza de procedencia. Con ello, se pretende examinar las implicaciones en su formación y diseñar propuestas educativas para quienes se dediquen a la educación social. Al analizar la violencia, en la muestra seleccionada, se identificó que la mayoría, en una relación heterosexual (n=758), afirmó que no se sentían maltratados en su relación actual (n=885). En cuanto a las relaciones pasadas, un cuarto de los participantes (n=225), reconoció haber sufrido malos tratos. Estos datos muestran una alta incidencia en la autopercepción de violencia en la pareja en esa relación que podría ser psicológica, física y/o sexual o todas a la vez.

Respecto a las diferencias encontradas entre hombres y mujeres, se identificó que los promedios más altos, como hemos mencionado, correspondían a la autopercepción de la violencia en las relaciones pasadas y, en concreto, los hombres percibían más violencia en la tipología de *maltrato emocional, desvalorización personal y control social y económico*. Sin embargo, los datos obtenidos sobre las mujeres presentan una incidencia mayor en el *maltrato físico y psicológico y abuso sexual*, así como una

tendencia más alta a la victimización en el resto de las tipologías de violencias. Esto coincide con la revisión sistemática de Rubio-Garay *et al.* (2017), con estudios llevado a cabo en diferentes países, donde halló una gran variabilidad entre la presencia de las diferentes formas de violencia, siendo la de tipo psicológica la que presentó mayor prevalencia, en comparación con la violencia física y sexual (Rojas-Solís y Romero-Méndez, 2022).

En general, la tendencia en la percepción del maltrato es baja-muy baja a la victimización, en los distintos tipos de violencia analizados en función del sexo y la orientación sexual, pudiendo afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. Sin embargo, las puntuaciones medias indican que las mujeres han sufrido, en general, más violencias que los hombres a excepción de la violencia relacionada con el *control social y económico*, tal y como ocurre en otros estudios (González-Gijón *et al.*, 2023). Estos resultados nos permiten ver el fenómeno de la violencia alejada de los perfiles convencionales de mujeres víctimas y hombres victimarios (Rojas-Solís y Romero-Méndez, 2022), y nos lleva a considerar la posibilidad de que ambos miembros de la pareja puedan asumir los roles de víctimas y causantes, sin olvidar el grave problema de la violencia de género y las consecuencias que ésta tiene.

Encuanto a la orientación sexual, los datos indican medias más altas en la violencia percibida y sufrida en las parejas heterosexuales, en cada uno de los tipos de violencia analizada, existiendo diferencias estadísticamente significativas en relación con el *maltrato emocional y la desvalorización personal* en las parejas heterosexuales. Esto no indica que las parejas homosexuales no hayan sufrido violencia en algún momento de sus relaciones de pareja, pero en promedios menores, siendo la más sufrida el Maltrato Emocional. Estos resultados coinciden con lo hallado por diversos autores (Alegría y Rodríguez, 2015; Tucker *et al.*, 2004), quienes, teniendo en cuenta la violencia que experimentan las parejas heterosexuales, sugieren que la dinámica de la violencia es bidireccional, es decir hombres y mujeres son víctimas y causantes de violencia en sus relaciones de pareja (Romero-Méndez *et al.*, 2020).

Con respecto a la violencia sufrida, según la universidad de procedencia, todos los tipos de violencia analizados presentan una mayor prevalencia percibida por los y las participantes en las universidades de Málaga, Jaén y Almería, pudiendo afirmar, que existen diferencias entre al menos, dos de las universidades analizadas en nuestro estudio, respecto a la *desvalorización personal y control social y económico*.

Los resultados de esta investigación indican que existe una percepción de la violencia sufrida de carácter bidireccional, como han señalado diversos estudios (Hernando-Gómez *et al.*, 2016; Ocampo-Álvarez *et al.*, 2018), basada en conductas violentas, la cual sugiere que hombres y mujeres pueden asumir los roles de víctimas y causantes (Alba *et al.*, 2015; Alegría y Rodríguez, 2015), aunque prevalece la sufrida por la mujer. Esto supone que la violencia de pareja entre jóvenes es un problema que genera inquietud social debido a la asociación que existe con la violencia de género y sus graves consecuencias. Aunque en esta investigación se observan bajas tasas de prevalencia, asociadas a relaciones pasadas, este tema despierta el interés de profesionales, como los y las futuros/as profesionales de la Educación Social, como estrategia para mantener un conocimiento exhaustivo de los patrones, los factores de riesgo y los elementos fundamentales que posibiliten la creación de estrategias de intervención que puedan reducir e incluso erradicar el fenómeno.

Como hallazgo positivo, en el presente estudio, hemos identificado que la mayoría de las y los participantes (n=885), indicaron estar dentro

de una relación de pareja actual sin violencia y quienes la autopercebieron, se refieren a relaciones pasadas, detectando de manera consciente dicha violencia en alguna de las tipologías utilizadas en este trabajo.

Como en otros estudios, en el nuestro también observamos limitaciones que son importantes señalar. La comprensión del fenómeno se limita a los datos obtenidos desde un enfoque cuantitativo y aunque se ha empleado un muestreo probabilístico, que nos permite poder generalizar los resultados, somos conscientes de que la muestra es muy homogénea al ser seleccionada en una región concreta de España, y en un mismo grado universitario. Queremos destacar uno de los hallazgos de la investigación que sitúa a las universidades de Málaga, Jaén y Almería con mayor prevalencia percibida por quienes han participado en relación con la *desvalorización personal y control social y económico*, datos que merecen un estudio futuro complementario para analizar las causas de estas diferencias. Un enfoque mixto, empleando técnicas como el grupo de discusión, nos hubiera aportado una mayor profundización e interpretación del fenómeno estudiado.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autora 1, Autora 2, Autor 3 y Autor 4
Búsqueda documental	Autora 2, Autor 3 y Autor 4
Recogida de datos	Autora 2 y Autor 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autora 1 y Autora 2
Revisión y aprobación de versiones	Autora 1 y Autor 4

Financiación

Este artículo es resultado del proyecto de investigación I+D denominado “Violencia en las relaciones de pareja del alumnado de Grado en Educación Social en Andalucía, Ceuta y Melilla. Estudio y propuestas para la prevención y formación en valores”, financiado por: Proyectos I+D+i del Programa Operativo FEDER 2020 / Proyecto (B-SEJ-266-UGR20).

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras y los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Alba, J. L., Navarro, L. y López, M. J. (2015). La violencia de pareja entre adolescentes: Revisión de los programas preventivos actuales y propuesta de intervención. *Misión Jurídica*, 9, 69-86. <https://doi.org/10.25058/1794600X.98>
- Alegria, M. y Rodríguez, A. (2015). Violencia en el noviazgo: Perpetración, victimización y violencia mutua. Una revisión. *Actualidades en Psicología*, 29(118), 57-72. <https://doi.org/10.15517/ap.v29i118.16008>
- Asociación Médica Mundial AMM. (2008). *Declaración de Helsinki*. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Bizquera, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Cantera, L., Gamero, V. (2007). La violencia en la pareja a la luz de los estereotipos de género. *Psico*, 38(3), 233-237.
- Delgado Meza, J.A. (2017). Violencia en las relaciones de noviazgo: una revisión de estudios cualitativos. *Apuntes de Psicología*, 35(3), 179-186.
- Duval, A., Lanning, B. A. y Patterson, M. S. (2020). A Systematic Review of Dating Violence Risk Factors Among Undergraduate College Students. *Trauma, violence & abuse*, 21(3), 567-585. <https://doi.org/10.1177/1524838018782207>
- Esquivel-Santoveña, E. E., Rodríguez, R. y Nemesio Castillo, N. (2020). Physical intimate partner violence and controlling behavior in mexican university students and their attitudes toward social limits. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(1-2), 403-425. <https://doi.org/10.1177/0886260516681879>
- Garrido-Antón, M. J.; Arribas-Rey, A; De Miguel, J. M. y García-Collantes, A. (2020). Violencia en las relaciones de pareja jóvenes: Prevalencia, victimización, perpetración y bidireccionalidad. *Logos Ciencia y Tecnología*. vol.12, 2, 8-19. <https://doi.org/10.22335/rlct.v12i2.1168>
- Garthe, R.C., Sullivan, T.N. y McDaniel, M.A. (2017). Una revisión metaanalítica de los factores de riesgo de los pares y la violencia en el noviazgo entre adolescentes. *Psicología de la Violencia*, 7(1), 45-57. <https://doi.org/10.1037/vio0000040>
- González-Gijón G., Jiménez-Rios F.J., Martínez-Heredia N. y Soriano Díaz A. (2023) Study on the types of abuse in young couples as a function of sex. *Frontiers in Psychology*, 14, 1166834. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1166834>
- González-Gijón, G. y Soriano-Díaz, A. (2021). Análisis psicométrico de una escala para la detección de la violencia en las relaciones de pareja en jóvenes. *RELIEVE*, 27(1), 1-17. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21060>
- Hernando-Gómez, A., Maraver-López, P., y Pazos-Gómez, M. (2016). Experiencias positivas y negativas en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista de psicología*, 25(2), 1-19. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44745>
- Kelmendi, K. y Baumgartner, F. (2017). Exploring violence socialization and approval of intimate partner violence among University Students in Kosovo. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(5-6), 1081-1107. <https://doi.org/10.1177/0886260517692336>
- Li, L., Sun, I. Y. y Button, D. M. (2017). Tolerance for intimate partner violence: A comparative study of Chinese and American college students. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(21). <https://doi.org/10.1177/0886260517716941>
- López-Cepero, J., Rodríguez-Franco, L., Rodríguez-Díaz, F. J., Bringas C. y Paíno, S.G. (2015). Percepción de la victimización en el noviazgo de adolescentes y jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 6, 64-71. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2015.04.001>
- Ministerio de igualdad (2022). *Encuesta europea de violencia de género (EEVG) (2022)*. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/Encuesta_Europea/docs/EEVG.pdf
- Ocampo-Álvarez, N. Y., Estrada-Pineda, C. y Chan-Gamboa, E. C. (2018). Violencia psicológica en noviazgos de adolescentes y jóvenes mexicanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 27-33 http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/47/47_Ocampo.pdf
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015, 42809, 1-13.
- Osuna-Rodríguez, M., Rodríguez-Osuna, L.M., Dios, L. y Amor, M.L. (2020). Percepción de la violencia de género y el acoso sexual en estudiantes universitarios: análisis de las fuentes de información y el riesgo dentro de una relación. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*. 17(11),37-54. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113754>
- Paíno, S., Aguilera, N., Rodríguez-Franco, L., Rodríguez-Díaz, F. J. y Alameda, J. R. (2020). Adolescent Conflict and Young Adult Couple Relationships: Directionality of Violence. *International Journal of Psychological Research*, 12(2), 36-48. <https://doi.org/10.21500/20112084.4364>
- Páramo, M. A. y Arrigoni, F. (2018). Violencia psicológica en la relación de noviazgo en estudiantes universitarios mendocinos (Argentina). *Archivos de Medicina*, 18(2). <https://doi.org/10.30554/archmed.18.2.2738.2018>
- Peña Tasayco, C., Ticlla Sánchez, D. y Adriano Rengifo, C. (2019). Violencia sutil y celos en una relación de pareja en estudiantes de una universidad pública de Lima Este. *Revista Científica De Ciencias De La Salud*, 12(1). <https://doi.org/10.17162/rccs.v12i1.1205>

- Pérez-Castejón, M., Félix-Peral, C. y Jiménez-Ruiz I. (2021). Percepción de la violencia durante las relaciones de pareja en población adolescente. *Metas Enfermería*, 24(4), 15-22. <https://doi.org/10.35667/MetasEnf.2021.24.1003081747>
- Pérez-Ruiz, N., Sánchez-Villegas, M. De la Hoz-Granadillo, E. J., Reyes-Ruiz, L. y Carmona Alvarado, F. A. (2020). Violencia en el noviazgo en jóvenes colombianos: Análisis de la prevalencia según género y aportes para su intervención bidireccional. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(4).
- Pérez, G. (Dir.) (2019). *La violencia de género en los jóvenes: Una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España*. Instituto de la Juventud.
- Rodríguez-Franco, L., Antuña-Bellerín, M. A., López-Cepero, J., Rodríguez-Díaz, F. J. y Bringas, C. (2012). Tolerance towards dating violence in Spanish adolescents. *Psicothema*, 24, 236-242.
- Rojas-Solís, J.L. y Romero-Méndez, C.A. (2022). Violencia en el noviazgo: Análisis sobre su direccionalidad, percepción, aceptación, consideración de gravedad y búsqueda de apoyo. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 22(1), 132-151. <http://dx.doi.org/10.21134/haaj.v22i1.638>
- Romero-Méndez, C. A., Gómez, M. J., Romo-Tobón, R. J. y Rojas-Solís, J. L. (2020). Violencia en la pareja en jóvenes mexicanos del mismo sexo: Un estudio exploratorio. *ACADEMO (Asunción)*, 7(2), 136-147. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2020.jul-dic.4relaciones>,
- Rubio-Garay F., López-González, M.A., Carrasco, M.A. y Amor, P.J. (2017). Prevalencia de la violencia en el noviazgo. Una revisión sistemática. *Papeles del psicólogo*, 38(2), 135-147. <http://dx.doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2831>
- Soriano Díaz, A. (2011). La violencia en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios. Propuestas educativas. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 18, 87-97.
- Spencer, C. M., Morgan, P. y Bridges, J. (2017). The relationship between approval of violence and intimate partner violence in college students. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(1-2). <https://doi.org/10.1177/0886260517731315>
- Tucker, J.S., Wenzel, S.L., Elliott, M.N., Marchall, G.N. y Williamson, S. (2004). Violencia interpersonal, consumo de sustancias y comportamiento y cogniciones relacionados con el VIH: un estudio prospectivo de mujeres empobrecidas en el condado de Los Ángeles. *AIDS and Behavior* 8, 463-474. <https://doi.org/10.1007/s10461-004-7330-5>
- Wilson, J. M. y Smirles, K. (2020). College students' perceptions of intimate partner violence: The effects of type of abuse and perpetrator gender. *Journal of Interpersonal Violence*, 0, 1-23. <https://doi.org/10.1177/0886260520908025>
- Wincentak, K., Connolly, J. y Card, N. (2017). Violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión meta analítica de las tasas de prevalencia. *Psicología de la violencia*, 7(2), 224-241. <https://doi.org/10.1037/a0040194>
- Zych, I., Viejo, C., Vila, E. y Farrington, D.P. (2021). Acoso escolar y violencia en el noviazgo en adolescentes: una revisión sistemática y un metaanálisis. *Trauma, violencia y abuso*, 22(2), 397-412. <https://doi.org/10.1177/1524838019854460>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

González-Gijón, G., Jiménez-Ríos, F. J., Ruíz-Garzón, F. y Soriano-Díaz, A. (2024). Autopercepción de la violencia en la pareja en el alumnado del grado en educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 15-28. DOI:10.7179/PSRI_2024.45.01

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Gracia González-Gijón. Dpto. Pedagogía – Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de Cartuja, s/n CP: 18071 Granada. E-mail: graciag@ugr.es

Francisco Javier Jiménez-Ríos. Dpto. Pedagogía – Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de Cartuja, s/n CP: 18071 Granada. E-mail: fjjrios@ugr.es

Francisca Ruiz-Garzón. Depto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla de la Universidad de Granada. C/ Santander, 1 CP: 52005 Melilla. E-mail: fruizg@ugr.es

Andrés Soriano-Díaz. Dpto. Pedagogía – Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de Cartuja, s/n CP: 18071 Granada. E-mail: asoriano@ugr.es

PERFIL ACADÉMICO

GRACIA GONZÁLEZ-GIJÓN

<https://orcid.org/0000-0001-9246-167X>

Profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Secretaria del Departamento de Pedagogía. Directora del Grupo de Investigación PESEVA, “Pedagogía Social y Educación en Valores” (HUM-1073) y miembro del Instituto de la Paz y los Conflictos (IPAZ) de la Universidad de Granada. Coordina y participa en la Red iberoamericana REDIFAC. Sus líneas de investigación se relacionan con estudios de género y violencia, diversidad cultural y valores en los/as jóvenes y es Investigadora Principal de varios proyectos que desarrollan estas líneas.

FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ-RÍOS

<https://orcid.org/0000-0002-0505-904X>

Profesor del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Licenciado y Doctor en Pedagogía, Filosofía (Salamanca, Málaga), Teología (Roma). Máster en Educación Social y Animación Sociocultural, Master en Sexología y Terapia Sexual. Director Departamento de Pedagogía Universidad de Granada. Director del grupo de investigación Valores Emergentes, Educación Social y Políticas Educativas (Hum 580). Línea de investigación: el valor de la persona humana construyéndose en la apropiación creativa de valores. Se presta una atención especial a situaciones en las que la persona se muestra en debilidad, como es el caso de la violencia en parejas jóvenes. Miembro de la red SITE, de la SEP, de la AES y la SEIS.

FRANCISCA RUIZ-GARZÓN

<https://orcid.org/0000-0003-1994-6501>

Profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla de la Universidad de Granada, España. Pertenece al grupo de investigación INNOVACION CURRICULAR EN CONTEXTOS MULTICULTURALES. Sus publicaciones se centran en las líneas de investigación sobre identidad religiosa y cultural, procesos migratorios y democratización familiar. Participa en la Red iberoamericana REDIFAC. Posee dos sexenios de investigación.

ANDRÉS SORIANO-DÍAZ

<https://orcid.org/0000-0002-7782-1814>

Profesor titular del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Es miembro del Grupo de Investigación PESEVA, "Pedagogía Social y Educación en Valores" (HUM-1073) y del Instituto de la Paz y los Conflictos (IPAZ) de la Universidad de Granada. Su actividad investigadora se desarrolla en estudios de violencia y sus respuestas desde la educación para la paz.

Sextorsión: una estrategia de violencia sexual online en el estudiantado universitario

Sextortion: a strategy of online sexual violence in university students

Sextorsão: uma estratégia de violência sexual online em estudantes
da universidade

Patricia ALONSO-RUIDO  <https://orcid.org/0000-0002-5494-2795>

Iris ESTÉVEZ  <https://orcid.org/0000-0003-2821-5663>

Cristina VARELA-PORTELA  <https://orcid.org/0000-0001-5650-5284>

Alexandre SOTELINO-LOSADA  <https://orcid.org/0000-0002-5167-9493>

Universidad de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 14.III.2024

Fecha de revisión: 15.V.2024

Fecha de aceptación: 28.V.2024

CONTACTO CON LOS AUTORES

Patricia Alonso-Ruido: Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad de Santiago de Compostela. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782. Santiago de Compostela. E-mail: patricia.alonso.ruido@usc.es

PALABRAS CLAVE:

Sextorsión;
violencia sexual;
sexting;
pareja;
pedagogía feminista.

RESUMEN: La violencia sexual ha encontrado en los medios tecnológicos y los espacios virtuales un contexto más en el que perpetrarse. Las estrategias de control, manipulación o chantaje sexual despliegan sus tentáculos entre las grietas de la red de redes, como una manifestación más de la violencia de género más perversa. Una de sus formas de expresión son las dinámicas de sextorsión que articulan violencias, tanto durante las relaciones afectivo-sexuales, como una vez que éstas han finalizado. El objetivo de esta investigación se centraba en analizar los comportamientos de sexting y las dinámicas de sextorsión vivenciadas por las/os universitarias/os; evaluando, paralelamente, la relación entre la victimización por sextorsión y los comportamientos y las motivaciones hacia el sexting relacionadas con la pareja afectivo-sexual. La muestra quedó formada por 3.293 (68.3 % chicas) estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela con un rango etario entre 18 y 56 años (M=18.83; DT=2.28). Los resultados identificaron que las conductas de sexting están normalizadas entre las/os jóvenes, especialmente entre las/os que indican mantener una relación de pareja. Respecto a la sextorsión, las cifras apuntaban que en torno a 3 de cada 100 estudiantes han sido víctimas de sextorsión por parte de su pareja afectiva y algo más de 2 de cada 100 ha sufrido venganza porno por parte de su expareja. Estas estrategias de violencia sexual online afectan en mayor medida a las chicas y a las personas de género no binario. No obstante, son las/os estudiantes que admiten mantener una relación sentimental las/os que son menos víctimas de sextorsión en todas sus formas de expresión. Los análisis de diferencias de medias y las correlaciones confirman las sinergias entre sextorsión, sexting y sexting motivado por la pareja afectiva.

	Los resultados evidencian la necesidad de incorporar un enfoque pedagógico feminista en la etapa de formación universitaria.
KEYWORDS: Sextortion; sexual violence; sexting; couple; feminist pedagogy.	ABSTRACT: Sexual violence has found another context in which to perpetrate itself in technological media and virtual spaces. Strategies of control, manipulation or sexual blackmail spread their tentacles between the cracks of internet, as another manifestation of the most perverse gender violence. One of its forms of expression is the dynamics of sextortion that articulate violence both, during emotional-sexual relationships, and once they have ended too. The objective of this research focused on analyzing the sexting behaviors and the dynamics of sextortion experienced by university students; evaluating, in parallel, the relationship between victimization by sextortion and the behaviors and motivations towards sexting related to the emotional-sexual couple. The sample was made up of 3,293 (68.3 % girls) students from the University of Santiago de Compostela with an age range between 18 and 56 years (M=18.83; SD= 2.28). The results identified that sexting behaviors are normalized among young people, especially among those who indicate they are in a relationship. Regarding sextortion, the figures indicated that around 3 of every 100 students have been victims of sextortion by their emotional partner and over 2 of every 100 have suffered revenge porn from their ex-partner. These online sexual violence strategies affect girls and non-binary gender people to a greater extent than boys. However, the students who have a romantic relationship are the least victims of sextortion in all its forms of expression. Statistical results confirm the synergies between sextortion, sexting and sexting motivated by the emotional partner. Therefore, this research shows the need to incorporate a feminist pedagogical approach in the university training stage.
PALAVRAS-CHAVE: Sextorsão; violência sexual; sexting; casal; pedagogia feminista.	RESUMO: A violência sexual encontrou outro contexto mais para se perpetrar nos meios tecnológicos e nos espaços virtuais. Estratégias de controle, manipulação ou chantagem sexual espalham seus tentáculos pelas frestas da rede de redes, como uma manifestação da mais perversa violência de gênero. Uma de suas formas de expressão é a dinâmica da sextorção que articula a violência, tanto durante as relações afetivo-sexuais, como depois de terminadas. O objetivo desta pesquisa centrou-se em analisar os comportamentos de sexting e as dinâmicas de sextorsão vivenciadas por estudantes universitários; avaliando, paralelamente, a relação entre a vitimização por sextorção e os comportamentos e motivações para o sexting relacionados ao casal afetivo-sexual. A amostra foi constituída por 3,293 (68,3 % raparigas) estudantes da Universidade de Santiago de Compostela com idades compreendidas entre os 18 e os 56 anos (M=18,83; DP=2,28). Os resultados identificaram que os comportamentos de sexting são normalizados entre as pessoas jovens, especialmente entre aquelas/es que indicam estar em um relacionamento. Em relação à sextorção, os números indicaram que cerca de 3 entre cada 100 estudantes foram vítimas de sextorção por parte do seu parceiro emocional e pouco mais de 2 entre cada 100 sofreram pornografia de vingança do seu ex-parceiro. Estas estratégias de violência sexual online afectam em maior medida as raparigas e as pessoas de género não binário. Porém, são as/os estudantes que admitem ter um relacionamento amoroso as/os menos vítimas da sextorção em todas as suas formas de expressão. As análises de diferenças de médias e correlações confirmam as sinergias entre sextorção, sexting e sexting motivado pelo parceiro emocional. Os resultados mostram a necessidade de incorporar uma abordagem pedagógica feminista na etapa de formação universitária.

Introducción

La violencia sexual ha sido una de las estrategias de terrorismo machista que más atención ha recibido en la última década, articulando en gran medida las reivindicaciones de la tercera y cuarta ola del movimiento feminista (Haradhan, 2022). Las cifras atestiguan la importancia de esta problemática. En España se estima que casi la mitad de las mujeres han sufrido a lo largo de su vida acoso o violencia sexual, tanto dentro de una relación sentimental como fuera de ella (Pastor-Moreno *et al.*, 2022). Frente a esta realidad, la universidad no se queda al margen. La evidencia empírica confirma que el estudiantado universitario es vulnerable a esta violencia en sus relaciones de pareja (Soriano,

2011), siendo las mujeres y el alumnado no binario los grupos sexualmente más victimizados (Jeffrey *et al.*, 2023). De hecho, Nelson *et al.* (2023) han apuntado que el alumnado universitario tiene mayor riesgo de vivir violencia en sus relaciones afectivo-sexuales respecto a otros rangos de edad.

En este contexto de virulencia perenne, la hiperconectividad ha generado un fuerte impacto en lo que atañe a la violencia, generando, con cada avance tecnológico, estrategias de abuso más perspicaces (López-Neira *et al.*, 2019). Y esto no es precisamente una cuestión baladí, porque las violencias de género encuentran en la tecnología un nuevo aliado en el amplio espectro del patriarcado.

Específicamente con relación a la violencia sexual facilitada por las tecnologías, las evidencias apuntan cifras de victimización preocupantes en el grupo de universitarios/as alcanzando prevalencias de hasta el 84.3 % (Snaychuk y O'Neill, 2020). Una situación que se alimenta a través de diferentes estrategias de extorsión sexual *online* que emergen vinculadas a las conductas sexuales vehiculizadas a través del *smartphone* o de las redes sociales. Nos referimos concretamente a las conductas de *sexting*. Este término hace referencia al intercambio de contenidos erótico-sexuales *online*, como fotografías, vídeos o textos (Alonso-Ruido *et al.*, 2018) como una forma de expresión sexual entre las parejas afectivo-sexuales más jóvenes (Barroso *et al.*, 2020). No obstante, ni sus consecuencias ni la propia naturaleza de este comportamiento se libran de la marca virulenta del androcentrismo. Por un lado, el impacto negativo derivado de las prácticas de *sexting* es diferencial en función del género. Así, incluso cuando este comportamiento online esté ligado a un sentimiento de empoderamiento en ellas, su agencia se ve afectada por el doble rasero de la moral sexual (Kalish, 2023). De esta forma, las chicas se enfrentan a la mirada social que las objetiviza y las juzga como promiscuas (Alonso-Ruido *et al.*, 2018; Greer *et al.*, 2022). El *sexting* se configura, así, como un arma de doble rasero.

Por otro lado, son diversos los estudios los que identifican presión para crear y difundir contenidos eróticos y/o sexuales por parte de la pareja afectiva (Barroso *et al.*, 2023). Lo que vincula directamente esta conducta aparentemente “voluntaria” como una estrategia de violencia digital (Alonso-Ruido *et al.*, 2018). Porque incluso, cuando el intercambio de sexts es voluntario, los contenidos elaborados pueden ser utilizados para dañar, presionar y manipular al remitente o incluso ser reenviados sin consentimiento (Cornelius *et al.*, 2020). Y es, en este punto, en el que las líneas que separan el *sexting* y la sextorsión se vuelven borrosas.

La palabra sextorsión deriva de la unión de las palabras “sexo” y “extorsión” e implica un proceso de “*quid pro quo (this for that)*” en la que se esconde una corrupción en la que el “pago” implica algo sexual (Bjarnegård *et al.*, 2022). De esta forma las dinámicas que subyacen a esta violencia sexual *online* implican, de forma habitual, un desequilibrio de poder en dónde la persona que presiona, chantajea o manipula obtiene un beneficio sexual sobre la víctima sex-torsionada (Lundgren *et al.*, 2023). Esta extorsión sexual *online* puede desarrollarse de una gran variedad de formas (Hong *et al.*, 2020) y esto es, precisamente, lo que incrementa su impacto dañino en la vida de las víctimas. Algunas

conceptualizaciones de sextorsión restringen la conducta a la amenaza amparada en la exposición *online* de contenidos sexuales, adquiridos de forma voluntaria o involuntaria (Wolak *et al.*, 2018). ¿Cuáles son los mecanismos de manipulación a los que se recurre? Concretamente los chantajes, sobornos o amenazas (Powell y Henry, 2019) e inclusive “obligar a la víctima a participar en un acto sexual” (Henry *et al.*, 2020, p. 1837).

Igualmente, se reconoce la presión o coerción para producir y enviar contenidos sexuales como estrategias clave en las dinámicas de sextorsión (Alonso-Ruido y Regueiro, 2022). Las investigaciones pioneras en el contexto internacional, apuntaban que las conductas de *sexting* no deseado pero consentido esconden situaciones de coerción sexual (Drouin *et al.*, 2015). Una situación generada fundamentalmente dentro de las relaciones afectivo-sexuales, lo que no exime a amistades u otras personas de ejercer presión para producir y enviar material sexual (Morelli, *et al.*, 2016).

En ocasiones, los mensajes sexuales también se usan para avergonzar o humillar a alguien. En esta línea, el estudio realizado por Van-Ouytsel *et al.* (2017) identifica la presión, la coerción, el chantaje y el uso de los sexts como venganza contra la pareja afectiva, fundamentalmente todas estas situaciones de los chicos hacia las chicas. Un fenómeno denominado “venganza porno” o “pornografía no consentida” que supone otra manifestación de sextorsión. Esta estrategia violenta contra la expareja afectiva coloca a las víctimas en una situación de intimidación que las hace vulnerables ante las demandas de sus ex (Pavón-Benítez *et al.*, 2021).

A pesar de las disparidades respecto a los límites en la definición de sextorsión, lo que parece claro en la literatura científica son las consecuencias de esta violencia sexual *online*. Recientemente el análisis cualitativo de las vivencias de víctimas de sextorsión realizado por O'Malley (2023) identifica cuatro grandes variables en el estudio de las consecuencias asociadas. En primer término, el impacto de la sextorsión a corto plazo que genera situaciones de estrés, ansiedad e incluso culpabilidad. En segundo lugar, el impacto de la sextorsión a largo plazo señalando a la ansiedad como un sentimiento perenne entre las víctimas de sextorsión. La tercera cuestión, referida a las consecuencias de la sextorsión identificada, se refiere a las estrategias de afrontamiento utilizadas por las víctimas que se concentran fundamentalmente en dos estrategias: permanecer *offline* o bien buscar ayuda, acudiendo a sus amistades o a atención profesional. En cuarto término, se

identifica la “mejora con el tiempo” en lo referido a los sentimientos de angustia o ansiedad experimentados.

Pareciera que estas dinámicas violentas encuentran en los muros de la academia un espacio más en el que perpetrarse. Un reciente meta-análisis (Patel y Roesch, 2022) que evaluaba más de 425 artículos con muestras de multiplicidad de países, indicaba prevalencias en el colectivo universitario que podían alcanzar el 12 % en relación a alguna de las estrategias de sextorsión. Respecto al género, las evidencias parecen claras. Las dinámicas de sextorsión afectan más a las mujeres, especialmente en lo que atañe a la venganza porno que las victimiza doblemente (Pavón-Benítez et al., 2021). Sin embargo, hasta donde llega nuestro conocimiento, no existen evidencias sobre la sextorsión en el colectivo no binario o trabajos que indaguen en variables como la condición afectiva y las motivaciones.

1. Justificación y objetivos

La violencia de género y las injusticias contra las mujeres se vinculan, erróneamente, a cierta pobreza educativo-académica, máxime cuando esta violencia tiene lugar en un contexto virtual. Sin embargo, en el ámbito universitario, se ha demostrado que persiste una cultura de desigualdad de género (Ballarín, 2015), a pesar de que se compone de individuos con un perfil educativo medio-alto. Partiendo de esta realidad, el objetivo de esta investigación es doble. Por un lado, se pretende analizar los comportamientos de sexting y las dinámicas de sextorsión vivenciadas por la población universitaria, indagando en las diferencias en función al género y a la situación sentimental. Por otro lado, se evalúa la relación entre la victimización por sextorsión y los comportamientos y las motivaciones hacia el sexting relacionadas con la pareja afectivo-sexual.

2. Metodología

Participantes

La muestra está compuesta por 3293 estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) de las cinco áreas de conocimiento (Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias, Ingeniería y Arquitectura y Ciencias Sociales y Jurídicas). El rango etario de las/os participantes se sitúa entre los 18 y los 56 años ($M=18,83$; $DT=2,28$). Respecto a la distribución en función al género, el 68,3 % ($n=2249$) se ha identificado como chica, el 30,5 % ($n=1004$) como chico y el 1,2 % ($n=40$) se definen como personas no binarias.

Instrumento

Para la recogida de información se ha utilizado un cuestionario elaborado *ad hoc* para dar respuesta a los objetivos y a la naturaleza de los fenómenos del estudio. De este modo, en primer término, se aplicaron los estadísticos referidos a las cuestiones sociodemográficas tales como: edad, género y situación sentimental en los últimos 12 meses. A continuación, para evaluar los comportamientos de sexting se ha recurrido a la Escala de Comportamientos de sexting de Weisskirch e Delevi (2011) en su versión española (Rodríguez et al., 2021). Esta escala de 9 ítems cuenta con una estructura factorial bidimensional que recoge: a) conductas de sexting relacionadas con las fotografías y vídeos erótico-sexuales (ej.: *Enviar una foto y/o vídeo de mí misma/o sexualmente sugerente*) y b) conductas de sexting relacionadas con el envío de textos con contenido erótico/sexual (ej.: *Enviar un mensaje de texto con proposiciones sobre actividad sexual usando un teléfono móvil*). La escala de respuesta era tipo Likert de 1 (nunca) a 5 (siempre), de forma que las puntuaciones más elevadas representan una mayor participación en conductas de sexting. Atendiendo a los principios de rigor en la investigación, se han realizado los correspondientes análisis de validez (a través de un análisis factorial exploratorio) y de fiabilidad (mediante el cálculo del coeficiente del Alpha de Cronbach), para determinar en qué medida las propiedades psicométricas se replicaban en la muestra universitaria. Así pues, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue, 88 y la prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2_{(45)}=16.367$, $p<.001$, indicó que las correlaciones entre ítems eran suficientemente grandes para los análisis factoriales. Seguidamente, a través del método de extracción de componentes principales y con rotación Varimax (normalización Kaiser) emanan dos factores que reproducen la estructura de la escala original. Ambos factores en conjunto explicaron el 66.85 % de la varianza explicada. Seguidamente, se procedió con los análisis de confiabilidad de ambos factores, que arrojó índices adecuados de consistencia interna: Factor 1 - Envío de fotos y/o vídeos ($\alpha=.91$) y Factor 2 - Envío de mensajes de texto ($\alpha=.92$).

En relación con las motivaciones de sexting, se ha recurrido al cuestionario *The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy* (2008) en su versión española (Alonso-Ruido et al., 2017) seleccionando exclusivamente aquellos ítems que hacen referencia a causas relacionadas con la pareja sentimental/afectivo-sexual. Concretamente, se han aplicado: ítem-3.

Quería cumplir con las necesidades de mi pareja; ítem-4. Quería gustar a mi pareja; ítem-6. Quería hacer las paces con mi pareja; e ítem-9. Quería evitar una discusión con mi pareja. Con una escala de respuesta tipo de 1 (nunca) al 6 (siempre), las puntuaciones elevadas señalan mayor adherencia a la motivación referida. El Alpha de Cronbach de la escala en nuestro estudio fue de ,75.

Además, se incluyeron diferentes preguntas directas de carácter dicotómico (sí/no), elaboradas *ad hoc*, para evaluar la victimización por sextorsión, concretamente se preguntaba: *¿Alguna vez tu pareja afectivo-sexual te presionó u obligó a grabar y/o fotografiar una relación sexual?; ¿Alguna vez tu pareja afectivo-sexual te grabó o fotografió de forma comprometida sin tu consentimiento (en posiciones sexualmente comprometidas, en ropa interior, etc.); y ¿Alguna vez una de tus exparejas afectivo-sexual se vengó de ti enseñando a terceras personas o difundiendo contenidos sexuales vuestros (fotos, vídeos...)?*

Procedimiento

En este sentido, en cumplimiento con los preceptos éticos de investigación social, se obtuvo el informe favorable del Comité de Bioética de la USC para dar inicio al proceso de recogida de datos. Así, se solicitó la colaboración de todos los centros en aras de asegurar la representatividad de las cinco ramas de conocimiento y todas las titulaciones de grado adscritas a cada una de ellas. De esta forma, se estableció contacto directo de forma telemática con el profesorado seleccionado aleatoriamente en los diferentes títulos que se ofertan en la USC. Una vez acordadas las sesiones de administración del instrumento con los/as docentes que aceptaron colaborar en la investigación –facilitando un espacio de tiempo de sus sesiones de clase– varias investigadoras del equipo de trabajo se dirigieron a las aulas para proceder con la aplicación en una única sesión y de forma colectiva. Las responsables de la recogida de datos estuvieron presentes durante las sesiones para informar del objetivo del estudio y de la voluntariedad de participación, para subrayar el salvaguardo de la confidencialidad de los datos y del anonimato de las personas participantes y, también, para verificar la correcta cumplimentación del instrumento, proporcionando ayuda en caso de ser necesario. El tiempo de respuesta era de, aproximadamente, diez minutos en un clima adecuado (ausente de distractores significativos). Por último, cabe mencionar que el formato de administración del instrumento se realizó a través de la plataforma institucional Forms (Microsoft 365).

Análisis de datos

Este estudio se sitúa dentro de una perspectiva empírico-analítica de carácter cuantitativo, con un diseño no experimental exploratorio. Su carácter es transversal ya que los datos fueron recogidos en un único momento temporal. Se recurrió al paquete estadístico SPSS v.25 para el tratamiento analítico de las variables. De esta forma, se realizaron análisis descriptivos de las variables del estudio a fin de determinar que se encontraban dentro de los parámetros de normalidad y se realizaron los análisis de fiabilidad y validez mostrados en el subapartado relativo al instrumento, lo que dio lugar –cuando era procedente– a la construcción de nuevas variables operativas a partir de las variables observadas (ítems). Con el objetivo de evaluar la significación de las diferencias en la prevalencia de estos fenómenos en función del género y de la situación sentimental de las/os participantes, se recurrió a pruebas no paramétricas (χ^2 de Pearson) para examinar las diferencias entre variables categóricas; o paramétricas (t de student, ANOVA o pruebas robustas en los casos en los que no se cumple el principio de homocedasticidad). Para la estimación del tamaño del efecto se ha recurrido al criterio establecido por Cohen que indica que un efecto es pequeño cuando $d = ,20$, es medio cuando $d = ,50$ y es grande si $d = ,80$. También se realizaron correlaciones bivariadas de Pearson entre las variables estudiadas a fin de analizar la significación de las relaciones planteadas y su dirección.

3. Resultados

3.1. Comportamientos de sexting en función del género y de la situación sentimental

A fin de evaluar el nivel y la magnitud de prevalencia de las conductas de sexting entre el alumnado, se muestran los resultados derivados de los análisis descriptivos de las variables observadas (ítems) y de las construidas (dimensiones). Los resultados de carácter descriptivo-exploratorio advierten que el 45.4 % (n=1496) de la población universitaria encuestada admite haber enviado fotografías y/o vídeos de carácter erótico sexual “alguna vez” y el 62.1 % (n=2045) acepta el envío de textos erótico-sexuales, también “alguna vez”. Este resultado evidencia que más de la mitad de las/os estudiantes han estado implicadas/os en comportamientos de sexting en algún momento de su vida.

Atendiendo a los resultados derivados de los análisis descriptivos de las variables vinculadas al sexting (1), las puntuaciones promedio arrojadas son, fundamentalmente bajas, en todos los elementos

objeto de análisis. No obstante, se puede destacar el valor promedio obtenido en el ítem 7 relativo al envío de mensajes de texto sexualmente sugerentes a través del móvil (M=1.97; DT=1.10); y en el ítem 6 que se identifica con el envío de mensajes de textos con proposiciones sobre actividad sexual a través del móvil (M=1.92; DT=1.11) por presentar los índices más elevados. Profundizando en el análisis de este fenómeno en la población universitaria, se realiza una diferenciación operativa entre los comportamientos de sexting centrados en el envío e

intercambio de fotografías y vídeos erótico-sexuales y los comportamientos de sexting que abarcan en el envío e intercambio de textos erótico-sexuales, siguiendo la estructura factorial de la escala. Esto es, después de proceder con la construcción de las variables a partir de los resultados derivados del análisis factorial exploratorio, se puede observar como las puntuaciones promedio arrojadas son esencialmente bajas (fotos-videos: M=1.39; DT=,68, Min.=1, Max.=5; textos: M=1.75, DT=,93, Min.=1, Max.=5).

Tabla 1: Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de comportamientos de sexting y de las variables construidas

Ítems	Min.	Max.	M	DT
1. Enviar una foto y/o vídeo de mí mismo/a en ropa interior usando las redes sociales, Skype, o similares.	1	5	1.44	.83
2. Enviar una foto y/o vídeo mío desnudo a través de redes sociales, Skype o similares.	1	5	1.22	.65
3. Enviar una foto y/o vídeo de mí mismo/a desnudo/a usando un teléfono móvil.	1	5	1.33	.75
4. Enviar una foto y/o vídeo de mí mismo/a ropa interior usando un teléfono móvil.	1	5	1.40	.80
5. Enviar una foto y/o vídeo de mí mismo/a sexualmente sugerente.	1	5	1.92	1.11
6. Enviar un mensaje de texto con proposiciones sobre actividad sexual usando un teléfono móvil.	1	5	1.92	1.11
7. Enviar un mensaje de texto sexualmente sugerente usando un teléfono móvil.	1	5	1.97	1.10
8. Enviar un mensaje de texto sexualmente sugerente a través de redes sociales, Skype o similares.	1	5	1.58	.97
9. Enviar un mensaje de texto con proposiciones sobre actividad sexual a través de redes sociales, Skype o similares.	1	5	1.54	.94
F1-Fotos y/o vídeos erótico-sexuales.	1	5	1.39	.68
F2-Textos erótico-sexuales.	1	5	1.75	.93
Nota: M=media; DT=desviación típica.				

Seguidamente, a fin de estimar si se producen diferencias en las variables dependientes (asociadas al sexting) en función del género y de la situación sentimental (variables independientes). A este efecto, no se revelan diferencias en función al género (F1-Fotos y/o vídeos erótico-sexuales: $p=,248$; F2-Textos erótico-sexuales $p=,85$). No obstante, sí se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de la situación sentimental (No asumiendo

varianzas iguales - Prueba de Levene: $p<.001$; $t_{(1790,473)} = -.183$, $p<.001$, $d=.65$, el tamaño del efecto es medio). Observando las puntuaciones promedio arrojadas por cada subgrupo de participantes, es el estudiantado que señala mantener una relación de pareja, el que más comportamientos de sexting ha llevado a cabo tanto en lo referido a fotos-videos erótico-sexuales (M=1.61, DT=,80) como en relación a los textos erótico-sexuales (M=2.02, DT=,99) (Ver Figura 1).

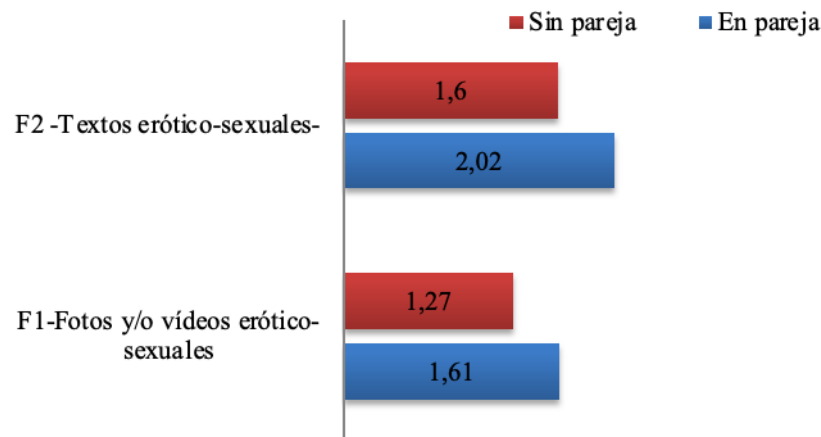


Figura 1. Puntuaciones promedio en conductas de sexting en función de la situación sentimental.

3.2. Victimización por sextorsión en función del género y de la situación sentimental

Otro de los objetivos del presente estudio se dirige al análisis de las dinámicas de sextorsión en la población universitaria en función del género y de la situación sentimental (Tabla 2). Así pues, los resultados identifican que 99 estudiantes (3 %) han sido presionados/as y obligados/as por su pareja afectivo-sexual a grabar y/o fotografiar una relación sexual (V_1 Sextorsión). Se identifican diferencias significativas en función al género, siendo las personas no binarias y las chicas las que más han sido victimizadas por esta forma de sextorsión ($\chi^2_{(1)} = 16.6$; $p < .001$). Igualmente, son las personas que señalan no mantener una relación sentimental las que han sido más victimizadas en esta violencia ($\chi^2_{(1)} = 4.44$; $p < .05$). Las cifras también apuntan

que 106 estudiantes (3.2 %) han sido grabados/as o fotografiados/as (en ropa interior o posturas sexualmente comprometidas) por su pareja afectivo-sexual sin que otorgaran consentimiento (V_2 Sextorsión). Esta estrategia de sextorsión afecta en mayor medida a las chicas ($\chi^2_{(1)} = 8.59$; $p < .01$) y al alumnado que no se encuentra en una relación sentimental ($\chi^2_{(1)} = 4.1$; $p < .05$). Atendiendo, en último término, a la venganza porno como estrategia de sextorsión (V_3 Sextorsión), se identifica que 79 estudiantes han visto cómo una expareja difundió contenidos sexuales producidos con o sin consentimiento durante la relación cuando esta estaba finalizada. Esta situación afecta en mayor medida a las chicas y a las personas no binarias ($\chi^2_{(1)} = 1.51$; $p < .05$) así como al estudiantado que admite no mantener una relación sentimental en la actualidad ($\chi^2_{(1)} = 5.61$; $p < .05$).

Tabla 2: Frecuencias y porcentajes de sextorsión por género y situación sentimental

		Género			Situación sentimental			
		Chica	Chico	No binario	En pareja	Sin pareja		
V1 Sextorsión	Sí	n	85	12	2	45	54	99
		%	(3.8 %)	(1.2 %)	(2 %)	(3.9 %)	(2.6 %)	(3 %)
	No	n	2151	974	38	1111	2048	3163
		%	(96.2 %)	(98.8 %)	(95 %)	(96.1 %)	(97.4 %)	(97 %)
	p	$\chi^2 = 1.6^{***}$			$\chi^2 = 4.44^*$			
V2 Sextorsión	Sí	n	86	20	0	47	58	106
		%	(2.6 %)	(2 %)	0	(4.1 %)	(2.8 %)	(3.2 %)
	No	n	2151	968	0	1109	2046	3159
		%	(96.2 %)	(98 %)	0	(95.9 %)	(97.2 %)	(96.8 %)
	p	$\chi^2 = 8.59^{**}$			$\chi^2 = 4.1^*$			

		Género			Situación sentimental			
		Chica	Chico	No binario	En pareja	Sin pareja		
V3 Sextorsión	Sí	n	59	19	1	38	41	79
		%	(2.6 %)	(1.9 %)	(2.5 %)	(3.3 %)	(2 %)	(2.4 %)
	No	n	2169	968	39	1116	2055	3176
		%	(97.4 %)	(98.1 %)	(97.5 %)	(96.7 %)	(98 %)	(97.6)
p		$\chi^2 = 1.51^*$			$\chi^2 = 5.61^*$			

Nota: χ^2 de Pearson sig. p<.05*; p<.01**; p<.001***.

3.3. Relación entre la victimización por sextorsión, los comportamientos de sexting y las motivaciones de sexting relacionadas con la pareja

A fin de dar repuesta al segundo objetivo específico de esta investigación, se atiende, en primer término, a los análisis descriptivos de las variables que atañen a las *motivaciones* relacionadas con la pareja afectiva y que preceden a los comportamientos de *sexting* y *sextorsión*. De esta forma, las puntuaciones promedio arrojadas en las variables son generalmente bajas, entendiendo el rango de respuesta Min.=1, Max.=6 (Ejemplo: I1_Quería gustar a mi pareja: M=1.61; DT=1.19; I2_Quería cumplir con las necesidades de mi pareja: M=1.54, DT=1.12; I3_Quería hacer las paces con mi pareja: M=1.11; DT=,53; y I4_Quería evitar una discusión con mi pareja: M=1.11; DT=,52). Posteriormente, se procedió con la construcción y el análisis de una nueva variable que refiere este tipo de razones de carácter externalizante (pues da cuenta de motivos asociados a necesidades de la pareja y no propias), partiendo de las variables observadas nombradas en líneas precedentes. Atendiendo a la puntuación promedio de la variable construida, la cifra se sitúa en el 1.34 (DT=,67).

Finalmente, a fin de dar cuenta de la interpretación de las relaciones entre las situaciones de *sextorsión* estudiadas, los comportamientos de *sexting* y las *motivaciones* relacionadas con la pareja afectiva sexual que están detrás de esas conductas se han realizado análisis de correlaciones bivariadas de Pearson. Así, tal y como se plasma en la Tabla 3, se observan correlaciones significativas y positivas entre todos los elementos objeto de estudio. Se destaca la correlación significativa y positiva hallada entre las tres tipologías de violencia por *sextorsión*, las dos formas de conductas de *sexting* y los *motivos* externalizantes referidos a la pareja. Es decir, aquel alumnado que ha vivenciado alguna de las situaciones de *sextorsión* evaluadas también es el que, en mayor medida, lleva a cabo comportamientos de *sexting* y el que alude con más frecuencia motivos como “quería cumplir con las necesidades de mi pareja” o “quería evitar una discusión” para justificar la conducta. De esta forma, se puede inferir que son variables que se manifiestan entrelazadas y, al incrementar una (*sexting* y/o *motivaciones* basadas la complacencia hacia la pareja afectiva) también se incrementa la victimización por *sextorsión*, y viceversa.

	1	2	3	4	5	6
1. Textos erótico-sexuales	1	.72**	.41**	.11**	.10**	.09**
2. Fotos y/o vídeos erótico-sexuales			.44**	.13**	.12**	.10**
3. Motivaciones parejas				.25**	.20**	.14**
4. V1_Sextorsión					.22**	.20**
5. V2_Sextorsión						.16**
6. V3_Sextorsión						1

Nota: **p<.01.

4. Discusión y conclusiones

La violencia sexual *online* adquiere múltiples caras y formas de expresión que encuentran en la virtualidad un espacio más en el que perpetuarse. Los resultados de la presente investigación apuntan a la sextorsión como uno de sus rostros. La evidencia empírica demuestra la permeabilidad de los muros académicos universitarios ante la violencia en las relaciones de pareja (Soriano, 2011), pero, en la actualidad, esta lacra adquiere nuevos matices. Nos referimos concretamente al impacto de la virtualidad en las relaciones de pareja y, por ende, en las dinámicas de violencia sexual que se encuentran entrelazadas con los comportamientos de *sexting*. El primer objetivo de este estudio se centraba en analizar esta conducta entre la población universitaria y los resultados demuestran que los comportamientos de *sexting* están normalizados entre las/os jóvenes. Así, en torno a la mitad de las/os participantes admiten haber practicado *sexting* alguna vez, una cifra superior a las reveladas en estudios previos, también centrados en alumnado universitario español (Monsalve y García, 2021). Confirmamos, a la luz de las diferencias significativas en función a la situación sentimental, que el *sexting* es un fenómeno intrínsecamente sexual ajustado al ámbito de las relaciones afectivo-sexuales entre parejas, en línea con estudios anteriores (Rodríguez *et al.*, 2019). Un resultado que cobra importancia a la luz de las correlaciones positivas identificadas entre las conductas de *sexting* y las motivaciones como “quería gustar a mi pareja”. En este sentido, la sensación de confianza y compromiso asumida dentro de las relaciones sentimentales lleva a las/os jóvenes a tener baja percepción de riesgo y asumir consecuencias derivadas del *sexting* menos punitivas (Greer *et al.*, 2022).

Atendiendo al estudio de las dinámicas de sextorsión vivenciadas por la población universitaria, las prevalencias arrojadas no son insignificantes. Los resultados apuntan que en torno a 3 de cada 100 estudiantes han sido víctimas de sextorsión por parte de su pareja afectiva y algo más de 2 de cada 100 ha sufrido venganza porno por parte de su expareja. De esta forma, confirmamos cómo los medios tecnológicos y espacios virtuales otorgan un elemento “sin espacio” a la violencia sexual, orquestando a través de las dinámicas de sextorsión las estrategias de violencia de género perpetradas digitalmente (Harris, 2018). Concretamente, con relación a la presión y obligación por las parejas afectivo-sexuales para comportamientos de *sexting* coercitivo, las prevalencias identificadas son menores a las informadas por investigaciones anteriores, con muestras similares (Walker *et al.*, 2019).

Otra de las formas de sextorsión estudiadas se centraba en la victimización por haber sido grabado/a o fotografiado/a (en ropa interior o posturas sexualmente comprometidas) por su pareja afectivo-sexual sin que se otorgara consentimiento. Si bien es cierto que esta manifestación de violencia sexual *online* todavía se encuentra poco estudiada, sí existen evidencias que nos permiten vincularlo con la pornografía. Recientemente, Sedano *et al.* (2024) informaban que el 2-3 % de las/os jóvenes asume como uno de los impactos negativos de del consumo masivo de pornografía en su grupo etario, las grabaciones sexuales propias. Asimismo, si tenemos en cuenta que los contenidos sexuales generados sin consentimiento circulan libremente en webs pornográficas (Maddocks, 2021), pareciera plausible pensar que estos sexts pueden producirse para alojarse en estos sitios *online*, incluso sin que su pareja sea consciente. En línea con este argumento, la última de las manifestaciones de sextorsión estudiadas, la venganza porno, nos permite reforzar esta línea argumental. Esta estrategia de violencia que alcanza el 2 %, una cifra congruente con las evidencias de otras investigaciones (Van-Ouytsel *et al.*, 2017), demuestra que la violencia en las relaciones de pareja no finaliza cuando la relación sentimental ha sido concluida, sino que adquiere un carácter permanente con la difusión y exposición de los sexts. Y lo hace al amparo de las webs de pornografía, entre otros canales de difusión de contenidos.

En lo referido a las diferencias de género, los datos muestran a las chicas como el género que más sextorsión ha sufrido. De hecho, hemos detectado que son entre 3 y 7 veces más las chicas víctimas de sextorsión, respecto a sus compañeros chicos. Este resultado no es nuevo en la evidencia empírica (Pavón-Benítez *et al.*, 2021; Snaychuk y O’Neill, 2020; Walker *et al.*, 2019), pero nos permite considerar la sextorsión como una nueva manifestación de la violencia sexual *online* que comparte sustrato con las manifestaciones tradicionales de violencia. Nos referimos a los patrones arcaicos y patriarcales que definen y moldean las tácticas de poder y dominación. Un hecho que se produce y reproduce alimentándose de los estereotipos de género y las creencias sexistas todavía arraigadas entre el colectivo universitario (García-Rojas *et al.*, 2023; León y Aizpurúa, 2020). En relación con esta cuestión, otro de los resultados más destacables de este trabajo es identificar al estudiantado no binario como víctimas potenciales de esta violencia. A pesar de la escasez de estudios sobre esta violencia en el colectivo no hegemónico (ver

p.ej. Hutton, 2016), la investigación en educación sobre procesos de socialización diferencial desde la etapa de educación infantil (Carrasco-Rueda *et al.*, 2023) aporta un marco de interpretación plausible. De esta forma, si tenemos en cuenta que solo se consideran “legítimas” dos identidades contrapuestas (mujer-hombre), todas las personas al margen de esta imposición estarían invisibilizadas y, en consecuencia, también las violencias que sufren.

La situación sentimental de las y los estudiantes se ha revelado determinante en el estudio de la sextorsión, fundamentalmente porque esta violencia se vive al margen de las relaciones afectivas. Esto es, todas las formas de sextorsión evaluadas se han vivenciado en mayor medida por las/os participantes que no mantienen una relación de pareja. Un resultado que contraviene evidencias empíricas previas que hablan de la compatibilidad entre el amor y la violencia, basándose en la creencia de que el maltrato y el amor son compatibles en las relaciones sentimentales (Lelaurain *et al.*, 2021).

Atendiendo al segundo objetivo definido en esta investigación, los resultados confirman los puntos en común de la victimización por sextorsión entre sí y los comportamientos y las motivaciones hacia el *sexting* relacionadas con la pareja afectivo-sexual. Ciertamente no resulta extraño que aquellas/os estudiantes que aluden practicar *sexting* para “hacer las paces, evitar una discusión o gustar a la pareja” puedan ser víctimas de sextorsión. Esta idea parece confirmar la necesidad identificada por Martínez-Bacaicoa *et al.* (2024) respecto a transgredir la dicotomía tradicional de clasificación de la violencia en las relaciones de pareja que se reducía a motivaciones planificadas (violencia proactiva) frente a causas muy poco premeditadas (violencia reactiva), ya que surgen otras justificaciones como la venganza u otras casuísticas relacionadas con la gestión de la pareja.

A pesar de la contribución aportada a la, ciertamente, escasa literatura existente en torno a las variables estudiadas, esta investigación tiene algunas limitaciones que han de ser tenidas en consideración. La muestra de estudio se limita a una sola universidad y a un momento temporal concreto, por lo que sería interesante ampliar la muestra a otros centros académicos del país, tanto públicos como privados, para reflejar la diversidad cultural española. Igualmente, considerando la complejidad del tema, sería pertinente realizar

estudios longitudinales a fin de realizar un retrato más profundo y holístico del fenómeno.

En definitiva, los resultados de esta investigación arrojan luz sobre las dinámicas de sextorsión en el colectivo de estudiantes de universidad. Los muros de la academia no son tan excelsos como se presupone, pues son permeables a las violencias que, fuera de ellos, afectan a las/os jóvenes. Atendiendo a esta realidad se propone dirigir los esfuerzos de la intervención pedagógica en torno a dos objetivos concretos en el marco de la educación superior. Por un lado, las universidades deben ofrecer espacios de apoyo y ayuda a las víctimas de violencia en la universidad. No solo referido a los Protocolos de Prevención y Actuación ante situaciones de Acoso Sexual y por Razón de Sexo, actualmente generalizados en las universidades españolas, sino también en la creación de puntos de atención continuada. Es decir, un servicio de asesoramiento y atención para la comunidad universitaria que, además, permita detectar las situaciones, orientar y proteger a las víctimas. Tal y como ya muchas universidades vienen desarrollando bajo el título de “Puntos Violeta”.

Por otro lado, se presume necesario reevaluar los itinerarios formativos de las titulaciones universitarias. Consideramos que la falta de perspectiva de género en los planes de estudio (Varela-Portela *et al.*, 2024) podría ser un factor que esté influyendo decisivamente en el tema que nos ocupa. Existe una clara necesidad de programas educativos dirigidos al profesorado universitario (y al futuro profesorado) con el objetivo de incorporar específicamente la perspectiva de género en todas las titulaciones. La Academia debe hacer examen de conciencia y reevaluar los caminos de aprendizaje de los/as docentes (Estévez *et al.*, 2023). Igualmente, los esfuerzos pedagógicos deben articularse bajo el paradigma feminista, empoderando a las mujeres y apostando por generar formación específica y materiales sobre las múltiples violencias en las relaciones de pareja, tanto *online* como *offline*. Una de las claves es, sin lugar a duda, el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas para prevenir y saber buscar ayuda ante las situaciones de terrorismo sexual. En definitiva, propugnamos un trabajo basado en el desarrollo de competencias fundamentado en la pedagogía feminista que nos ayudará a construir una sociedad –y una universidad– verdaderamente equitativa, *online* y *offline*. Porque la educación, sin feminismo, no es educación.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, Autor 2, Autor 3 y Autor 4
Búsqueda documental	Autor 1 y Autor 3
Recogida de datos	Autor 1, Autor 2 y Autor 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, Autor 2, Autor 3 y Autor 4
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, Autor 2, Autor 3 y Autor 4

Financiación

Esta investigación está financiada por las “Ayudas de Investigación de la Universidad de Santiago de Compostela para la implementación de proyectos destinados a desarrollar medidas del Pacto de Estado contra la Violencia de Género 2022” (Ministerio de Igualdad, Gobierno de España).

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras y los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Ruido, P., y Regueiro, B. (2022). El fenómeno del sexting: hacia un marco de intervención desde una pedagogía feminista. En T. Aránguez y O. Olariu (Eds.), *Algoritmos, teletrabajo y otros grandes temas del feminismo digital* (pp. 511-523). Dykinson.
- Alonso-Ruido, P., Rodríguez, Y., Lameiras, M., y Román, R. (2017). Las motivaciones hacia el Sexting de los y las adolescentes gallegos/as. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 63, 13. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2280>
- Alonso-Ruido, P., Rodríguez, Y., Lameiras, M., y Martínez, R. (2018). El Sexting a través del discurso de adolescentes españoles. *Saúde e Sociedade*, 27, 398-409. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902018171835>
- Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 19-38. <https://doi.org/10.35362/rie680168>
- Barroso, R., Marinho, A. R., Figueiredo, P., Ramião, E., y Silva, A. S. (2023). Consensual and non-consensual sexting behaviors in adolescence: a systematic review. *Adolescent Research Review*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00199-0>
- Barroso, R., Pechorro, P., Ramião, E., Figueiredo, P., Manita, C., Gonçalves, R. A., y Nobre, P. (2020). Are Juveniles who have committed sexual offenses the same everywhere? Psychometric properties of the Juvenile Sex Offender Assessment Protocol-II in a Portuguese youth sample. *Sexual Abuse*, 32(7), 806-825. <https://doi.org/10.1177/1079063219858070>
- Bjarnegård, E., Calvo, D., Eldén, Å., y Lundgren, S. (2022). Sextortion: corruption shaped by gender norms. En I. Kubbe y O. Merkle (Eds.), *Norms, Gender and Corruption* (pp. 252-267). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781802205831>
- Carrasco-Rueda, A. B., González, G., y Martínez, N. (2023). Revisión sistemática sobre la socialización de género en la etapa de educación infantil. *Pedagogía Social*, 43, 192-204. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.13
- Cornelius, T. L., Bell, K. M., Kistler, T., y Drouin, M. (2020). Consensual sexting among college students: the interplay of coercion and intimate partner aggression in perceived consequences of sexting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7141. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197141>
- Drouin, M., Ross, J., y Tobin, E. (2015). Sexting: A new, digital vehicle for intimate partner aggression? *Computers in Human Behavior*, 50, 197-204. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.001>
- Estévez, I., Seijo, A. S., y Sanmamed, M. G. (2023). Concepciones en torno al desarrollo profesional del docente universitario. En P. Muñoz, C. Sarceda, E. J. Fuentes y E. Barreira (Eds.), *La formación y la innovación educativa: ejes para la transformación social* (pp. 165-181). Dykinson.

- García-Rojas, A. D., Calderón, N., Conde, S., y Civila, S. (2023). Aceptación y tolerancia del sexismo entre el alumnado de Ciencias de la Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 415-426. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.79371>
- Greer, K. M., Cary, K. M., Maas, M. K., Drouin, M., y Cornelius, T. L. (2022). Differences between gender and relationship status in motivations and consequences of consensual sexting among emerging adults. *Sexuality y Culture*, 26(4), 1432-1451. <https://doi.org/10.1007/s12119-022-09952-y>
- Haradhan, M. (2022). An Overview on the Feminism and Its Categories. *Research and Advances in Education*, 1, 11-26. <https://doi.org/10.56397/RAE.2022.09.02>
- Harris, B. (2018). Spacelessness, spatiality and intimate partner violence: Technology-facilitated abuse, stalking and justice administration. En Fitz-Gibbon, K., Walklate, S., McCulloch, J., y Maher, J. M. (Eds.), *Intimate partner violence, risk and security* (pp. 52-70). Routledge.
- Henry, N., Flynn, A., y Powell, A. (2020). Technology-facilitated domestic and sexual violence: A review. *Violence Against Women*, 26(15-16), 1828-1854. <https://doi.org/10.1177/1077801219875821>
- Hong, S., Lu, N., Wu, D., Jimenez, D. E., y Milanaik, R. L. (2020). Digital sextortion: Internet predators and pediatric interventions. *Current Opinion in Pediatrics*, 32(1), 192-197. <https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000854>
- Hutton, A. (2016). Sexual violence against transgender college students. En M. Paludi, (Ed.), *Campus action against sexual assault: Needs, policies, procedures, and training programs* (pp. 140-145). Praeger Publishers.
- Jeffrey, N. K., Senn, C. Y., Krieger, M. A., y Forrest, A. (2023). The scope, nature, and impact of sexual violence among students from a Canadian university: A random sample study. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 55(2), 100-112. <https://doi.org/10.1037/cbs0000329>
- Kalish, R. (2023). Sexting in a post-feminist society: Balancing agentic empowerment and the sexual double standard. *Women's Studies International Forum*, 98, 102726. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2023.102726>
- Lelaurain, S., Fonte, D., Giger, J. C., Guignard, S., y Monaco, G. (2021). Legitimizing intimate partner violence: The role of romantic love and the mediating effect of patriarchal ideologies. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(13-14), 6351-6368. <https://doi.org/10.1177/0886260518818427>
- León, C. M., y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1*, 23(1), 275-296. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23629>
- López-Neira, I., Patel, T., Parkin, S., Danezis, G., y Tanczer, L. (2019). 'Internet of Things': How abuse is getting smarter. *Safe - The Domestic Abuse Quarterly*, 63, 22-26. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3350615>
- Lundgren, S., Eldén, Å., Calvo, D., y Bjarnegård, E. (2023). Sextortion: linking sexual violence and corruption in a Nordic context. En M. Lundqvist, A. Simonsson, y K. Widegren (Eds.), *Re-Imagining Sexual Harassment* (pp. 129-152). Bristol University Press. <https://doi.org/10.51952/9781447366546.ch010>
- Maddocks, S. (2022). Feminism, activism and non-consensual pornography: Analyzing efforts to end "revenge porn" in the United States. *Feminist Media Studies*, 22(7), 1641-1656. <https://doi.org/10.1080/14680777.2021.1913434>
- Martínez-Bacaicoa, J., Real, N., Mateos, E., y Gámez, M. (2024). The role of gender and sexism in the moral disengagement mechanisms of technology-facilitated sexual violence. *Computers in Human Behavior*, 152, 108060. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108060>
- Monsalve, L., y García, E. (2021). Prevalencia del sexting en adultos jóvenes universitarios: motivación y percepción del riesgo. *Psychology, Society y Education*, 13(1), 99-114. <https://doi.org/10.25115/psyev.11.3482>
- Morelli, M., Bianchi, D., Baiocco, R., Pezzuti, L., y Chirumbolo, A. (2016). Sexting, psychological distress and dating violence among adolescents and young adults. *Psicothema*, 28(2), 137-142. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.193>
- Nelson, A., Allen, J., Cho, H., Yun, S. H., Choi, Y. J., y Choi, G. Y. (2023). Intimate partner violence and openness to online counseling among college students. *Journal of Family Violence*, 38(4), 611-621. <https://doi.org/10.1007/s10896-022-00396-4>
- The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy (NCPTUP) (2008). *Sex and Tech: results from a survey of teens and young adults*. <https://lc.cx/xqFydV>
- O'Malley, R. L. (2023). Short-term and long-term impacts of financial sextortion on victim's mental well-being. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(13-14), 8563-8592. <https://doi.org/10.1177/08862605231156416>
- Pastor-Moreno, G., Ruiz, I., Sordo, L., y Henares, J. (2022). Frequency, types, and manifestations of partner sexual violence, non-partner sexual violence and sexual harassment: A population study in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8108. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138108>
- Patel, U., y Roesch, R. (2022). The prevalence of technology-facilitated sexual violence: A meta-analysis and systematic review. *Trauma, Violence, y Abuse*, 23(2), 428-443. <https://doi.org/10.1177/1524838020958057>
- Pavón-Benítez, L., Romo, N., y Tarancon, P. (2021). "In my village everything is known": sexting and revenge porn in young people from rural Spain. *Feminist Media Studies*, 22(8), 2020-2036. <https://doi.org/10.1080/14680777.2021.1935290>

- Powell, A., y Henry, N. (2019). Technology-facilitated sexual violence victimization: Results from an online survey of Australian adults. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(17), 3637-3665. <https://doi.org/10.1177/0886260516672055>
- Rodríguez, Y., Alonso-Ruido, P., González, A., Lameiras, M., y Failde, J. M. (2021). Validación de la escala de comportamientos de sexting en adolescentes: prevalencia y consecuencias asociadas. *Psicología Educativa*, 27(2) 177-185. <https://doi.org/10.5093/psed2021a9>
- Sedano, S., Lorente, J., Ballester, L., y Aznar, B. (2024). Acceso, consumo y consecuencias del consumo de pornografía entre adolescentes: nuevos retos para la educación afectivo-sexual. *Pedagogía Social*, 44, 161-175. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.09
- Snaychuk, L. A., y O'Neill, M. L. (2020). Technology-facilitated sexual violence: Prevalence, risk, and resiliency in undergraduate students. *Journal of Aggression, Maltreatment y Trauma*, 29(8), 984-999. <https://doi.org/10.1080/10926771.2019.1710636>
- Soriano, A. (2011). La violencia en relaciones de pareja en estudiantes universitarios: propuestas educativas. *Pedagogía Social*, 18, 87-97. https://doi.org/10.7179/psri_2011.18.07
- Van-Ouytsel, J., Van, E., Walrave, M., Ponnet, K., y Peeters, E. (2017). Sexting: adolescents' perceptions of the applications used for, motives for, and consequences of sexting. *Journal of Youth Studies*, 20(4), 446-470. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1241865>
- Varela-Portela, C., Alonso, P., y Regueiro, B. (2024). Los planes de estudio en Educación Superior: ¿Es el género una prioridad?. *Revista Fuentes*, 26(1), 95-108. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24014>
- Walker, K., Sleath, E., Hatcher, R. M., Hine, B., y Crookes, R. L. (2021). Nonconsensual Sharing of Private Sexually Explicit Media Among University Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(17-18), NP9078-NP9108. <https://doi.org/10.1177/0886260519853414>
- Weisskirch, R., y Delevi, R. (2011). "Sexting" and adult romantic attachment. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1697-1701. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.02.008>
- Wolak, J., Finkelhor, D., Walsh, W., y Treitman, L. (2018). Sextortion of minors: characteristics and dynamics. *Journal of Adolescent Health*, 62, 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.08.014>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Alonso-Ruido, P., Estévez, I., Varela-Portela, C. y Sotelino-Losada, A. (2024). Sextorsión: una estrategia de violencia sexual online en el estudiantado universitario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 29-43. DOI:10.7179/PSRI_2024.45.02

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Patricia Alonso-Ruido. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782. Santiago de Compostela. E-mail: patricia.alonso.ruido@usc.es

Iris Estévez. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782. Santiago de Compostela. E-mail: iris.estevez.blanco@usc.es

Cristina Varela-Portela. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782. Santiago de Compostela. E-mail: cristina.varela@usc.es

Alexandre Sotelino-Losada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782. Santiago de Compostela. E-mail: alexandre.sotelino@usc.es

PERFIL ACADÉMICO

PATRICIA ALONSO-RUIDO

<https://orcid.org/0000-0002-5494-2795>

Doctora por la Universidad de Vigo y profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Su formación como doctora ha estado respaldada por varias becas de carácter competitivo, lo que le ha permitido realizar varias estancias internacionales en la Universidad de Oporto (Portugal). Es miembro del Grupo de Investigación ESCULCA, Grupo de Referencia Competitiva del Sistema Universitario de Galicia. Ha participado en varios proyectos de investigación, tanto formando parte del equipo investigador como bajo el rol de investigadora principal. Se ha implicado en diversas publicaciones relevantes para el área, tales como, libros, artículos indexados y capítulos de libro; participando, paralelamente, en múltiples congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación se articulan en torno a: educación y género; pedagogía feminista; coeducación y prevención de las múltiples violencias contra las mujeres (online y offline); sexualidad, educación sexual y Educación Social; y tratamiento pedagógico del sexting y los nuevos fenómenos online.

IRIS ESTÉVEZ

<https://orcid.org/0000-0003-2821-5663>

Doctora por la Universidad de A Coruña y profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Obtuvo una beca para cursar su doctorado, financiada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España (Ref.: BES-2016-077330), en el marco de la cual desarrolló su tesis doctoral. Ha realizado dos estancias de investigación internacionales, la última en Kennesaw State University (EE.UU.). Es miembro del Grupo de Investigación ESCULCA, Grupo de Referencia Competitiva del Sistema Universitario de Galicia. Ha publicado numerosos artículos, capítulos y libros científicos de elevado impacto, participado en multiplicidad de congresos nacionales e internacionales, e impartido formación específica en torno a diferentes tópicos, vinculada al desarrollo profesional docente. Sus líneas de trabajo de investigación se basan, fundamentalmente, en el estudio de los procesos de desarrollo profesional docente; ecologías de aprendizaje; la motivación académica y docente; los procesos educativos de innovación e inclusión; y la perspectiva de género.

CRISTINA VARELA-PORTELA

<https://orcid.org/0000-0001-5650-5284>

Doctora por la Universidad de Santiago de Compostela del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Ha formado parte del programa FPU (Formación de Profesorado Universitario) del Ministerio de Educación. Ha realizado varias estancias de investigación tanto nacionales, en la Universidad de Sevilla, como internacionales, en la Universidad de Cambridge. Es miembro del Grupo de Investigación ESCULCA, Grupo de Referencia Competitiva de la Universidad de Santiago de Compostela, con quien ha obtenido el Premio María Barbeito de Educación en Galicia a la Investigación Pedagógica. En el marco de este grupo ha sido investigadora en multiplicidad proyectos y trabajos de investigación. Durante los últimos años ha participado en diferentes publicaciones científicas de impacto y ha realizado distintas aportaciones a congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación prioritarias son: educación familiar; educación y pedagogía intercultural; pedagogía en contextos penitenciarios; aprendizaje-servicio y educación para la igualdad de género.

ALEXANDRE SOTELINO-LOSADA

<https://orcid.org/0000-0002-5167-9493>

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela, institución donde también ha obtenido anteriormente la Licenciatura en Pedagogía, con Premio Extraordinario. En el año 2021 ha sido nombrado mejor docente Universitario de España en los Premios Educa. También en 2021 recibe la mención de los Premios SUISIA por la coordinación del proyecto de ApS "PEINAS", y en 2024 el Premio Alfredo Iglesias en la categoría de ciencia. En la actualidad trabaja como profesor contratado doctor en el Departamento de Pedagogía y Didáctica y ejerce el cargo de coordinador del Máster de Investigación en Educación, diversidad cultural y desarrollo comunitario. Anteriormente también ha trabajado en la Universidad de Vigo. Pertenece al Grupo de Investigación Esculca, reconocido por la USC y por la Xunta de Galicia como Grupo de Referencia Competitivo, que obtuvo el 3º Premio Nacional de Investigación Educativa 2003, el 1º Premio Nacional de Investigación Educativa 2007 y el Premio María Barbeito de Educación en Galicia. En el marco de este grupo ha participado en diferentes proyectos y contratos de investigación. Pertenece a la Red de Investigación RIES integrada. Además es coordinador del grupo de innovación docente Alén - ApS.

¿Qué opinan las personas jóvenes sobre la violencia en la pareja adolescente? Un estudio cuantitativo desde un enfoque transcultural

What do young people think about teen dating violence?
A quantitative survey from a cross-cultural perspective

O que pensam as pessoas jovens sobre a violência entre parceiros íntimos na adolescência? Um estudo quantitativo a partir de uma abordagem transcultural

Fátima-María LÓPEZ-GARRIDO  <https://orcid.org/0000-0001-9246-167X>

José SÁNCHEZ-SANTAMARÍA  <https://orcid.org/0000-0001-9246-167X>

Universidad de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción: 15.III.2024

Fecha de revisión: 05.V.2024

Fecha de aceptación: 28.V.2024

CONTACTO CON LOS AUTORES

José Sánchez-Santamaría: GRIOCE. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Castilla-La Mancha. Avda., de los Alfares, s/n, 16071. Cuenca, España.

PALABRAS CLAVE:

Violencia en la Pareja Adolescente (VPA); Educación Social; percepciones; transculturalidad; prevención.

RESUMEN: La Violencia en Pareja Adolescente (VPA) se está convirtiendo en un tópico de interés creciente dentro de la investigación socioeducativa en España. De las diferentes aproximaciones con las que se cuenta, la perspectiva transcultural es la que presenta un menor desarrollo en nuestro contexto, no así en el aglosajón. El objetivo de esta investigación fue conocer las actitudes y percepciones de una muestra de jóvenes de la provincia de Cuenca (España) en relación con la VPA desde una perspectiva transcultural y valorar las implicaciones desde la pedagogía social. La muestra estuvo formada por 394 adolescentes de cuatro institutos de educación secundaria, con una edad media de 15.73 (DT=1.163), siendo el 53.80 % (n=212) chicas y el 46.20 % (n=182) chicos. Mediante un método de encuesta se ha aplicado el módulo I del Sondeo nº4 del Instituto Nacional de Juventud de Chile (2016). Los resultados informan que los celos y el control son actitudes preponderantes en relación con la VPA. Se evidencia la existencia de actitudes sexistas en los varones adolescentes creyentes, en los de menor edad y latinoamericanos. También se observa un nivel de aceptación más elevado en la actitud de coerción sexual en varones adolescentes y un nivel de aceptación de la VPA emocional, verbal y psicológica mayor en ellos también y en adolescentes latinoamericanos. Destaca la creencia errónea de que el control y los celos son manifestaciones de amor, especialmente

	<p>entre adolescentes más jóvenes. Estos hallazgos arrojan luz sobre la complejidad de la VPA con implicaciones socioeducativas significativas. La comprensión de estas actitudes es esencial para diseñar intervenciones educativas que promuevan relaciones saludables y prevengan la naturalización de relaciones violentas en las parejas adolescentes. Se aportan una serie de propuestas relacionadas con la intervención socioeducativa ante la VPA a la luz de los resultados de este estudio.</p>
<p>KEYWORDS: Teen Dating Violence (TDV); Social Education; perceptions; cross-cultural; prevention.</p>	<p>ABSTRACT: Teen Dating Violence (TDV) is becoming a matter of growing concern in socio-educational research in Spain. Among the different perspectives, the cross-cultural perspective is the one that is less developed in our context, but not in other contexts such as the Anglo-Saxon one. The aim of this research was to get to know the attitudes and perceptions of a sample of young people from the region of Cuenca (Spain) in relation to the TDV from a cross-cultural perspective and to consider the implications from a social pedagogical point of view. The sample consisted of 394 adolescents from four secondary schools, with a mean age of 15.73 (SD=1.163), 53.80 % (n=212) girls and 46.20 % (n=182) boys. By means of a survey method, module I of the National Youth Institute of Chile Survey No. 4 was applied. The results show that jealousy and control are predominant attitudes in relation to the TDV. The existence of sexist attitudes is evidenced in adolescent male believers, in those of younger age and Latin Americans. A higher level of acceptance of the attitude of sexual coercion is also observed in adolescent males and a higher level of acceptance of emotional, verbal, and psychological TDV in them and in Latin American adolescents. It highlights the erroneous belief that control, and jealousy are manifestations of love, especially among younger adolescents. These findings shed light on the complexity of VPA in the province of Cuenca and have significant socioeducational implications. Understanding these attitudes is essential for designing educational interventions that promote healthy relationships and prevent the naturalization of violent behaviours in adolescent couples. A set of proposals regarding the socio-educational intervention in VPA are suggested in the context of the outcomes of this study.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Violência entre Parceiros Íntimos na Adolescência (VPI); Educação Comunitária; percepções; transculturalidade; prevenção.</p>	<p>RESUMO: A Violência entre Parceiros Adolescentes (VPA) está a tornar-se um tema de interesse crescente na investigação socioeducativa em Espanha. Das diferentes abordagens disponíveis, a perspetiva transcultural é a menos desenvolvida no nosso contexto, mas não noutros contextos como o anglo-saxónico. O objetivo desta investigação era conhecer as atitudes e percepções de uma amostra de jovens da província de Cuenca (Espanha) em relação à APV a partir de uma perspetiva transcultural e avaliar as implicações na perspetiva da pedagogia social. A amostra era constituída por 394 adolescentes de quatro escolas secundárias, com uma idade média de 15,73 anos (DP=1,163), 53,80 % (n=212) raparigas e 46,20 % (n=182) rapazes. Através de um método de inquérito, foi aplicado o módulo I do Inquérito n.º 4 do Instituto Nacional da Juventude do Chile. Os resultados mostram que o ciúme e o controlo são atitudes predominantes em relação à VPA. A existência de atitudes sexistas é evidente entre os adolescentes crentes do sexo masculino, os homens mais jovens e os homens latino-americanos. Observa-se também um maior nível de aceitação da atitude de coerção sexual nos rapazes adolescentes e um maior nível de aceitação do APP emocional, verbal e psicológico nos rapazes adolescentes e nos adolescentes latino-americanos. É de salientar a crença errónea de que o controlo e o ciúme são manifestações de amor, especialmente entre os adolescentes mais jovens. Estes resultados esclarecem a complexidade da VPA na província de Cuenca e têm implicações socio-educativas significativas. A compreensão destas atitudes é essencial para o desenho de intervenções educativas que promovam relações saudáveis e previnam a naturalização de relações violentas em casais adolescentes. À luz dos resultados deste estudo, são apresentadas algumas propostas relacionadas com a intervenção socioeducativa da APV.</p>

Introducción

La Violencia en Pareja Adolescente (VPA) está emergiendo como una preocupación científica y social en educación. La investigación en este ámbito, iniciada por Makepeace (1981), se ha centrado en aspectos como su composición, evolución y consecuencias, considerándola un problema de salud pública y justicia social (McDonnell *et al.*, 2010). Aunque la ambigüedad y controversia han marcado su estudio, definiciones

actuales convergen hacia la caracterización de la VPA como agresiones intencionadas en el transcurso del noviazgo (Rodríguez-Sola y Soriano-Ayala, 2022). Comúnmente, cuando se aborda la VPA, se hace referencia a tres formas principales: física, psicológica y sexual.

Estudios recientes (López-Barranco *et al.*, 2022), como el informe *No es amor* de Save The Children España (2021) y la macroencuesta de violencia de género del Ministerio de Igualdad (2019), muestran un aumento en la violencia en

el noviazgo, con tasas de violencia física y sexual alrededor del 6,5 %, y emocional y psicológica entre el 15 % y el 25 %. La Delegación de Violencia de Género (2021) y el Instituto Nacional de Estadística (2020) respaldan estos datos. En un nivel internacional, estudios pioneros como el de Makepeace (1981), y otros más actuales de la World Health Organization - Organización Mundial de la Salud-(2021) estiman que entre el 24 % y el 26 % de jóvenes entre 15 y 24 años experimentan VPA. Por su parte, Pereda *et al.* (2024), señalan que la prevalencia de victimización por VPA es del 13,6 %, siendo más alta en las chicas con un 16,9 % que en los chicos con un 10,5 %. Por otro lado, la tasa de perpetración se sitúa en el 4,8 %, con un 6,6 % para las niñas y un 3,1 % para los niños.

La VPA a menudo es imperceptible y heterogénea, considerada de menor gravedad que la violencia en parejas adultas. Respecto a la violencia psicológica, hombres y mujeres muestran un comportamiento similar, pero las mujeres tienden a informar más sobre este tipo de maltrato. En cuanto a la violencia sexual, los chicos son más propensos a acosar sexualmente y a usar coerción sexual, mientras que las chicas reportan mayores tasas de victimización. Estudios recientes también señalan un papel dual en la violencia sexual, con adolescentes actuando como víctimas y agresores simultáneamente (Taylor *et al.*, 2021).

La relevancia de las relaciones personales y sociales en la adolescencia para el desarrollo de vínculos futuros destaca al estudiar la VPA (Pereda *et al.*, 2024). Estas relaciones, mientras pueden brindar aprendizaje positivo, también conllevan riesgos, afectando a las personas de manera psicológica y de integridad, y por tanto con implicaciones en su proceso de aprendizaje para la vida social (Datta *et al.*, 2022). Las consecuencias incluyen impactos físicos, psicológicos y sexuales, tales como depresión, abuso de sustancias, embarazos no deseados y tendencias suicidas, psicológicas y sexuales, como depresión, abuso de sustancias, embarazos no deseados y tendencias suicidas (Baiden *et al.*, 2021; Muñoz *et al.*, 2023).

Lo que aporta la evidencia científica disponible es que las tasas de prevalencia, los factores de riesgo y las percepciones frente a la VPA varían según el contexto cultural, la religión y la nacionalidad (Ludín *et al.*, 2018). Esto ha supuesto el desarrollo de diversos modelos culturales explicativos, de los cuales algunos se fundamentan en mayores tasas de violencia en lugares con peores condiciones de vida (Mark y Nishigaya, 2009). Otros ponen de manifiesto que fenómenos como el colectivismo o el individualismo pueden

fomentar el desarrollo de la violencia (Archer, 2006) y, por último, aquellos modelos que se centran en la dificultad de las comparaciones interculturales, puesto que reconocen las diferencias culturales en cuestiones relacionadas con el manejo de las emociones, el control de la ira y el afrontamiento de conflictos (Monks *et al.*, 2011; Cala *et al.*, 2021).

En este artículo, se presentan los principales resultados de una investigación con método encuesta para conocer y comprender las percepciones, actitudes y conocimientos de una muestra de adolescentes sobre la VPA con un enfoque transcultural. El objetivo principal fue obtener evidencia directamente de la experiencia y la voz de las personas jóvenes. Esto no solo proporciona una comprensión más profunda de sus perspectivas hacia este fenómeno, sino que también brinda información valiosa para orientar la práctica profesional y las intervenciones socioeducativas informadas por la evidencia. Conocer las percepciones de adolescentes sobre la VPA es fundamental para desarrollar estrategias de prevención más efectivas y pertinentes. La incorporación de sus puntos de vista permite diseñar intervenciones más adaptadas a sus necesidades y realidades, promoviendo así un enfoque más inclusivo y empático en la lucha contra este problema cada vez más prevalente en nuestra sociedad.

1. Percepciones y actitudes generales de adolescentes ante la VPA

1.1. El sexismo, amor romántico y dependencia emocional en relación con la VPA

El estudio de las percepciones y actitudes de adolescentes sobre la VPA es fundamental para comprender este fenómeno, en buena medida esto se puede explicar por los procesos de socialización (Padrós *et al.*, 2010). Cantera *et al.* (2009) señalan que las personas jóvenes pueden identificar la violencia en parejas ajenas, pero no la reconocen tan fácilmente en sus propias relaciones, minimizando su importancia. Aspectos como el sexismo, el amor romántico y la dependencia emocional, según Montilla-Martínez *et al.* (2021), desempeñan un papel relevante en el desarrollo de la VPA y, por tanto, en cómo se percibe desde la propia experiencia personal.

Desde la perspectiva de género, se observa que los jóvenes varones identifican el uso de sustancias, el estrés y la ira como factores de riesgo de VPA, así como relacionan el consumo de alcohol con la perpetración de violencia (Backer, 2016). Por otro lado, las mujeres asocian la VPA

con experiencias familiares y sociales adversas, como abuso infantil y violencia intrafamiliar (Molina-Martínez *et al.*, 2021). El mito del amor romántico contribuye a la normalización de comportamientos violentos en las relaciones de pareja adolescente, tales como la subordinación y la pasividad (Cala y Álvarez, 2021). Los celos y el control se perciben erróneamente como muestras de amor, lo que puede generar relaciones tóxicas (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011; Cala y Ayala, 2021). Y, la dependencia emocional se manifiesta en las primeras relaciones de noviazgo, asociada con actitudes de acomodación en la relación (De la Villa *et al.*, 2017). La adhesión al modelo de amor romántico se relaciona positivamente con el abuso en línea entre parejas (Borrajó *et al.*, 2015). No menos importante, el uso de tecnologías de la información y la comunicación en la VPA, con la mayoría de las personas jóvenes aceptando conductas de control y abuso en línea como normales. Además, las redes sociales son percibidas como un factor que promueve este fenómeno (Molina-Martínez *et al.*, 2021). En el caso de jóvenes en acogimiento residencial, se evidencia, desde su perspectiva, una relación positiva con el sexismo hostil y benevolente y total (Jimeno y López, 2020).

Así pues, las percepciones sexistas aumentan la tolerancia hacia la violencia en las relaciones de pareja (Shaffer *et al.*, 2018). El sexismo ambivalente, que combina elementos hostiles y benevolentes, continúa presente entre jóvenes (Lameiras y Rodríguez, 2002). Y, en cuanto a la percepción de la violencia sexual, se observan diferencias de género, con las mujeres adolescentes siendo más conscientes de las consecuencias, mientras que los varones adolescentes tienden a subestimar la gravedad de esta violencia (Ortega *et al.*, 2008).

1.2. La perspectiva transcultural sobre la VPA en adolescentes

El estudio de la VPA requiere un análisis profundo de las percepciones y actitudes de los y las jóvenes, especialmente en un contexto transcultural. La evidencia científica disponible, principalmente derivada de estudios norteamericanos, destaca la importancia de entender la victimización y perpetración de la VPA desde esta perspectiva. Así, los estudios de Giuliani (2017) revelan una mayor vulnerabilidad de las minorías étnicas frente a la VPA en los Estados Unidos, con factores como la brecha de aculturación y la discriminación adquiriendo relevancia. La aculturación, proceso de adaptación a una nueva cultura, influye en las actitudes hacia la VPA, pudiendo generar estrés aculturativo y conflicto entre la cultura

de origen y la de destino. Las investigaciones de Caetano *et al.* (2007) y DuPont-Reyes *et al.* (2014) muestran que la aculturación afecta la probabilidad de experimentar o perpetrar VPA entre adolescentes, con diferencias significativas entre géneros y grupos étnicos. En Latinoamérica y el Caribe, el desconocimiento sobre la VPA entre jóvenes aumenta su vulnerabilidad, con diferencias de percepción según el género, como señalan Rangel *et al.* (2021). Y, en Asia, jóvenes con identidad cultural tradicional tienden a apoyar más la violencia en el noviazgo, según Pradubmook-Sherer (2011), mientras que en Europa, especialmente en España, emergen estudios sobre la VPA que destacan fenómenos como la hipersexualidad y la influencia del patriarcado en las relaciones juveniles, como señalan Tomaszewska y Schuster (2021) o Cala y Soriano-Ayala (2021, 2023).

La religión también influye en las actitudes hacia la VPA, como muestra el estudio de Fernández *et al.* (2015), que revela que los jóvenes religiosos tienden a ser menos violentos en pareja. Sin embargo, la investigación reciente de Rodríguez-Sola y Soriano-Ayala (2022) no encontró diferencias significativas entre adolescentes creyentes y no creyentes. Y, otros estudios, como los de DuPont-Reyes *et al.* (2014) o Cala y Soriano-Ayala (2021), destacan la importancia del origen cultural de adolescentes y su padre y madre, así como la concepción del noviazgo en diferentes culturas, en la percepción de la VPA. La revisión sistemática de Thomson y Hoffman-Goetz (2009) subraya la relevancia del país de nacimiento del y de la adolescente y el origen de su familia en los estudios sobre aculturación.

Objetivos del estudio

El objetivo de investigación consistió en conocer las percepciones y actitudes de una muestra de adolescentes sobre la VPA desde una perspectiva transcultural, con el fin de contar con evidencias para orientar la intervención educativa. Para lograrlo, se establecieron los siguientes objetivos específicos: a) conocer y analizar las discrepancias en las percepciones y actitudes de los adolescentes en la muestra respecto a la VPA, considerando variables como el sexo y la edad; b) comparar las disparidades en las percepciones y actitudes de los adolescentes en la muestra en función de sus patrones culturales, como sus creencias religiosas y su ubicación geográfica, y c) identificar algunas implicaciones educativas relevantes para fomentar la educación en igualdad en las relaciones de pareja entre las personas adolescentes.

Metodología

Participantes

En la investigación participaron un total de 394 estudiantes matriculados en cuatro Institutos de Educación Secundaria (IES) de la provincia de Cuenca (España).

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico, de tipo intencional y por accesibilidad (McMillan y Schumacher, 2018), ya que no se tuvo acceso a todos los IES de la provincia para el pase de la encuesta. La media de edad del estudiantado participante fue de 15,73 (DT=1,163), con edades comprendidas entre los 14 y los 20 años.

Para su identificación y selección se establecieron los siguientes criterios de inclusión: a) estar matriculado como estudiante de educación secundaria, bachillerato o FP en un IES de la provincia de Cuenca (España); b) tener una edad comprendida entre los 14 y 20 a la realización del estudio, y c) aceptar la participación en el estudio de acuerdo con el consentimiento informado.

La muestra final estuvo compuesta por un total de 394 participantes, de los cuales el 53,80 % (n=212) eran chicas y el 46,20 % (n=182) eran chicos. La edad media de las chicas era de 15,78 (DT=1,169) y de los chicos 15,68 (DT=1,156). Con relación a la zona geográfica, la mayoría eran de Europa Occidental, 79,9 % (n=315). El 11,7 %

(n=46) de la muestra pertenecía a la zona de Europa Oriental. Un 5,3 % (n=21) de la muestra era de origen latinoamericano y, por último, el 3 % (n=12) pertenecía a la zona de Asia. En lo que concierne a la creencia religiosa, el 71,5 % (n=296) de la muestra se considera creyente y un 24,9 % (n=98) no creyente.

2.2. Instrumento y variables

Para la recogida de información se utilizó un instrumento validado y empleado a un nivel internacional: la Encuesta-Sondeo Número 4 del Instituto Nacional de Juventud de Chile (INJUV, 2016), compuesto por cuatro módulos, de los cuales solo se hizo uso del módulo I.

El instrumento constaba de un total de 27 variables: 8 se corresponden eran los datos sociodemográficos y transculturales del estudiantado participante (Tabla 1); 11 eran variables vinculadas a factores de riesgo y conductas de VPA (Tabla 2), 1 de ellas en escala politómica no excluyente y 10 en escala ordinal (1-3) según aceptabilidad de la conducta; 7 sobre percepciones en torno a la VPA en escala ordinal (1-4) en función del grado de acuerdo (Tabla 3) y 2 sobre el sentido social de la VPA (Tabla 4) en escala nominal (público/privado).

A continuación, en las tablas se muestran tablas se muestran cada una de las diferentes variables agrupadas en función de la información que reportan.

Tabla 1: Variables sociodemográficas y transculturales

Indicadores	Descripción
1. Sexo	Especificar si hombre o mujer
2. Edad	Expresada en años
3. País de nacimiento	Denominación geográfica
4. Residencia en España (tiempo)	En caso de no tener nacionalidad española o haber residido la mayor parte de su vida fuera de España, se solicita especificar el tiempo que lleva viviendo en España
5. Lugar de nacimiento del padre	Denominación geográfica de la persona que tiene el rol reconocido legalmente como padre
6. Lugar de nacimiento de la madre	Denominación geográfica de la persona que tiene el rol reconocido legalmente como madre
7. Creencia con la que te identificas	9 opciones excluyentes, con 1 opción adicional por si no está en las 9 identificadas: Ateo/a (no creo en ninguna religión), católico/a, musulmán/a, protestante, evangelista, budista o hinduista, testigo de Jehová, judío/a, agnóstico/a, y en su caso, otros, indicarlo
8. Situación actual en relación con la relación de pareja	4 opciones excluyentes: en este momento, estoy saliendo con alguien; en este momento, no estoy, saliendo con nadie, pero sí en los últimos dos meses, en este momento, no estoy saliendo con nadie, pero si hace más de dos meses: nunca he salido con nadie

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del proyecto RTI2018-101668-B-I00.

Tabla 2: Variables sobre factor de riesgo y conductas de VPA
Indicadores
9. Factor de riesgo más importante
10. Presionar a la pareja para tener relaciones, aunque no lo desee
11. Hacer bromas con amistades u otros sobre las relaciones íntimas que tiene con su pareja
12. Ignorar las opiniones de la pareja
13. Burlarse de la pareja
14. Que la pareja no respete los hábitos y costumbres de otra persona
15. Revisar el móvil de la pareja a escondidas
16. Alejarse de familiares, amistades y compañeros del colegio o trabajo para evitar que la pareja se moleste
17. Controlar los horarios y lugares donde va la pareja
18. Dar las contraseñas de Facebook o mail es una prueba de amor o confianza
19. La siguiente situación: algunos días mi pareja dice que me quiere mucho y otros me ignora
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del proyecto RTI2018-101668-B-I00.

Tabla 3: Variables sobre creencias en torno a la VPA
Indicadores
20. En algunas ocasiones, las mujeres tienen actitudes que justifican que reciba actos de violencia por parte de su pareja
21. En algunas ocasiones, los hombres tienen actitudes que justifican que reciba actos de violencia por parte de su pareja
22. La violencia en las relaciones de pareja es más común en personas de menos recursos
23. La violencia en las relaciones de pareja es más común entre jóvenes de tu edad que en las parejas adultas
24. Toda persona que realiza actos de violencia sufre algún tipo de enfermedad psicológica
25. En relaciones de pareja a veces es mejor ceder, para evitar peleas mayores
26. Si una persona ve episodios de violencia entre sus padres, es muy probable que ejerza violencia en sus relaciones de pareja
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del proyecto RTI2018-101668-B-I00.

Tabla 4: Variables sobre el sentido social de la VPA
Indicadores
27. Un problema privado que debe ser solucionado por la pareja
28. Un problema social que debe ser solucionado con ayuda de amistades, familiares e instituciones
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del proyecto RTI2018-101668-B-I00.

Asimismo, se recogió información acerca de características personales a partir de 7 ítems referidos a variables sociodemográficas, tales como: país de nacimiento, sexo, edad, religión, país de nacimiento de padre/madre o tutor y relación amorosa (tabla 1). Cabe destacar que este cuestionario mostró una fiabilidad adecuada, con un $s = ,845$ y un $w = ,875$ (Raykov y Marcoulides, 2017).

La perspectiva transcultural se operativizó utilizando dos variables independientes como aproximación para medir este constructo: creencias religiosas y zona geográfica. Se optó por recalcular variables, en el caso del proxy zona geográfica incorporando las variables país de nacimiento del y de la adolescente, país de nacimiento del padre y país de nacimiento de la madre. De este modo, cualquier adolescente que

presentara una de estas variables se integraba en el atributo correspondiente dentro de la nueva variable. Así, la muestra se repartió en cuatro zonas geográficas: Europa occidental, Europa oriental, Latinoamérica y Asia. En el caso de la variable creencias religiosas se dicotomizó para trabajar con dos grupos: creyente y no creyente. También, se decidió trabajar estas variables de manera independiente, ya que el análisis bivariado (Rho de Spearman) demostró que no existía una correlación significativa entre ambas (Tourón, 2023).

Procedimiento

En primer lugar, el estudio se adhirió al convenio de colaboración firmado el 2 de febrero de 2022 entre la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, y la Universidad de Castilla-La Mancha para el desarrollo de actividades aprendizaje-servicio y actividades de innovación e investigación educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondo públicos de la comunidad autónoma.

Durante el mes de enero de 2022, habiendo tramitado la autorización a la Consejería de Educación (diciembre de 2021), se estableció contacto telefónico con todos los IES de la provincia de Cuenca (España), solicitando su participación, presentando los principales aspectos de la investigación, evitando ofrecer información comprometedor. Todos aquellos IES que, a priori, estuvieron de acuerdo (no todos accedieron a participar) se les envió un e-mail con la información detallada para facilitar su participación a través de los equipos directivos y de los departamentos de orientación de cada uno de los IES.

Una vez concretada y aceptada la participación de los IES (entre febrero y marzo de 2022), en paralelo, se solicitó al Comité de Ética de la Investigación Social (CEIS) de la Universidad de Castilla-La Mancha la autorización para desarrollar el estudio de campo. Para la recolección de datos, cuando se autorizó la investigación por parte del CEIS en abril de 2022 (referencia: CEIS-638855-W7Y2), se gestionaron las autorizaciones oficiales de los IES que decidieron tomar parte en la investigación, suministrándose a las personas participantes en el estudio los consentimientos informados (estos consentimientos se pasaron directamente a los y las menores por tener 14 años o más). Obtenidos los consentimientos, se planificó y realizó el pase de los cuestionarios mediante el programa Microsoft Forms® con licencia de la Universidad de Castilla-La Mancha, a través del enlace on-line de la encuesta o un

código QR. En algunos casos en los que, debido a la normativa de los IES no fue posible on-line, se realizó en papel (290 fueron en formato on-line y 104 en papel). El tiempo de respuesta a los cuestionarios fue de quince minutos por clase aproximadamente. Los cuestionarios se rellenaron mediante la identidad de un código alfanumérico con el fin de preservar su identidad. En todos los casos, al menos una persona integrante del grupo de investigación estuvo físicamente en las aulas de los IES participantes informando y haciendo el pase on-line o en papel de la encuesta.

Análisis de datos

Para el manejo y el análisis descriptivo de los datos se utilizó el programa IBM SPSS Statistics® Versión 28 con licencia de la Universidad de Castilla-La Mancha. En función de los objetivos del estudio, se realizó, en primer lugar, un análisis descriptivo y, de acuerdo con la distribución no normal de los datos (comprobado con la prueba de Kolmogorov-Smirnov para un tamaño muestral de más de 50 participantes), se emplearon estadísticos de contraste no paramétricos. A la hora de tratar estadísticamente los valores perdidos, dentro de los métodos existentes, se optó por la imputación de media de valor al tener menos de un 3 % de valores perdidos (Tourón, 2023).

Los datos del análisis descriptivo se establecieron como frecuencias y porcentajes. El análisis de las diferencias en las percepciones y actitudes de personas jóvenes ante la VPA en función del sexo se estimó mediante las pruebas de: U de Mann-Whitney para variables cuantitativas, Chi-cuadrado para variables nominales y Kruskal Wallis para la edad. El estudio de las divergencias en las percepciones y actitudes de adolescentes frente a la VPA en función de los patrones culturales se condujo mediante las pruebas de U de Mann-Whitney y Chi-cuadrado para las creencias religiosas y las pruebas de Kruskal Wallis y Chi-cuadrado para la zona geográfica (Tourón, 2023). La base de datos resultante, así como el informe del estudio, están recogidos en Zenodo (Sánchez-Santamaría y López-Garrido, 2024a).

Resultados

Análisis descriptivo y contraste de las percepciones y actitudes manifestadas sobre la VPA en función del sexo y la edad.

En la Tabla 5, diferenciada por sexo, y siguiendo el orden del Módulo del Sondeo del INJUV, se presentan las respuestas obtenidas en la

pregunta sobre las atribuciones más importantes de la muestra relacionadas con la VPA. Así, los datos reflejan que, tanto chicos (56.6 %) como chicas (50.5 %), atribuían en mayor medida los celos con VPA. Sin embargo, las chicas lo hacían más hacia el machismo (17,9 % frente a un 6.6 %) y la historia de violencia en la familia (un 6.6 % frente a un 2.2 %); con el tema objeto de estudio

a diferencia de los chicos, los cuales se centran en las infidelidades (13.2 % frente a un 9.9 %), problemas psicológicos (11 %) y el consumo de alcohol y drogas (10.4 % frente a un 3.8 %). De esta manera, se empleó el estadístico Chi-cuadrado, encontrando diferencias significativas entre la elección de personas jóvenes y su sexo.

Tabla 5: Atribuciones de jóvenes sobre la VPA según el sexo

Atribuciones	Sexo	N	%	X ² , (gl), p
Alcohol y Drogas	Hombre	19	10.4	22.040 (5), p=.001**a
	Mujer	8	3.8	
Celos	Hombre	103	56.6	
	Mujer	107	50.5	
Historia de violencia en la familia	Hombre	4	2.2	
	Mujer	14	6.6	
Infidelidad	Hombre	24	13.2	
	Mujer	21	9.9	
Machismo	Hombre	12	6.6	
	Mujer	38	17.9	
Problemas Psicológicos	Hombre	20	11	
	Mujer	24	11.3	

^ap ≤.05 ^{**}p ≤.001 *Fuente: elaboración propia.

Las respuestas relativas al nivel de aceptación de jóvenes referentemente a diversas acciones que pueden darse en una pareja (material complementario 1). Los resultados mostraron diferencias significativas entre chicas y chicos en acciones relacionadas con la violencia sexual, donde estos últimos tendieron a ver más aceptable presionar a la pareja para tener relaciones no deseadas y hacer bromas sobre intimidades. Respecto a la violencia verbal, emocional y psicológica, se encontraron diferencias en que los chicos percibieron como más aceptable no respetar los hábitos del otro y alternar entre mostrar afecto y luego ignorar a la pareja. En cuanto al control y los celos, los chicos consideraron más aceptable dar las contraseñas de redes sociales como muestra de amor o confianza. Atendiendo a la edad, solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el control y los celos, concretamente en dar la contraseña de redes sociales como prueba de amor y confianza (p=.004), donde jóvenes de 14 años manifestaron mayores puntuaciones.

Las respuestas obtenidas en relación con las creencias habituales los chicos mostraron una mayor aceptación de la violencia hacia hombres y mujeres, con un 3.8 % y 7.1 % respectivamente, en comparación con el 4.2 % y 3.8 % de las chicas, revelando diferencias significativas de género. Además, las adolescentes percibieron más violencia en las parejas jóvenes (14.6 % frente al 8.8 % en chicos), mientras que estos últimos tendieron a relacionar la perpetración de violencia con problemas psicológicos (20,3 % frente al 14.2 % en chicas). Los chicos también mostraron una mayor tendencia a ceder para evitar peleas (27,4 % frente al 18.4 % en chicas), con diferencias estadísticamente significativas (tabla 6).

Referentemente a la edad y a las creencias vinculadas a la VPA, se encontraron diferencias significativas únicamente en relación con que es mejor ceder para evitar peleas mayores (p=.038), siendo adolescentes más mayores (20 años) los que mostraron puntuaciones más elevadas.

Tabla 6: Percepciones de jóvenes acerca del tipo de problema que es la VPA en función del sexo

La violencia en pareja adolescente es fundamentalmente...	% Hombres	% Mujeres	U de Mann-Whitney Sig.
Un problema privado que debe ser solucionado por la pareja	36.8	18.9	.000**d
Un problema social que debe ser solucionado con ayuda de amigos, familiares e instituciones	66.2	81.1	

^d * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.001$. *Fuente: elaboración propia.

En relación con cómo perciben los y las adolescentes el tipo de problema que es la VPA se hallaron diferencias significativas respecto al sexo (material complementario II). De este modo, los chicos perciben en mayor medida la VPA como un problema privado que debe ser solucionado única y exclusivamente por la pareja, y las chicas abogan por que el problema tiene carácter social y debe ser tratado con ayuda de amistades, familiares e entidades.

Análisis descriptivo y contraste de las percepciones y actitudes manifestadas sobre la VPA en función de los patrones culturales (creencias religiosas y zona geográfica)

Los resultados revelaron que, independientemente de la identificación religiosa, tanto creyentes como no creyentes atribuyeron principalmente los celos a la VPA (54.1 % y 51 % respectivamente). No se encontraron diferencias significativas en las razones atribuidas a la violencia según la identificación religiosa de las personas participantes en el estudio ($X^2 2.695$ gl 5 $p = .747$). Tampoco los y las adolescentes de diferentes regiones geográficas atribuyeron principalmente los celos a la violencia (53.7 % a 54.3 %), aunque no se encontraron diferencias significativas entre las elecciones de adolescentes y su zona geográfica ($X^2 12.740$ gl 15 $p = .622$).

En cuanto a la aceptación de acciones vinculadas a la VPA, se observaron diferencias significativas según la identificación religiosa en lo que respecta a violencia sexual (hacer bromas con los amigos sobre las intimidades que tiene con su pareja $p = .001$). Adolescentes no creyentes mostraron una mayor aceptación de esta acción (27.5 %) en comparación con los creyentes (13.5 %). Respecto a la zona geográfica, se hallaron diferencias significativas en lo relativo a acciones vinculadas con la violencia verbal, emocional y psicológica (burlarse de la pareja, $p = .004$). Sin embargo, las personas jóvenes no creyentes percibieron más la VPA como un problema social,

mientras que creyentes la vieron más como un problema privado que debe ser solucionado por la pareja, siendo adolescentes latinoamericanos (23.8 %) quienes más la percibieron como aceptable, seguidos de asiáticos (16.7 %) y de Europa oriental (13 %), frente al 5.1 % de jóvenes de Europa Occidental.

Sobre la relación con las creencias habituales en VPA por adolescentes creyentes y no creyentes (material complementario III), se observó que había diferencias significativas en la justificación de la violencia hacia el hombre y la mujer entre los grupos, siendo jóvenes creyentes los más propensos a estar de acuerdo con esta creencia. Si bien es cierto que, en general, se está más de acuerdo con la justificación de la violencia hacia la mujer que hacia el hombre. Igualmente, se encontraron diferencias significativas entre los grupos para la creencia relacionada con que ceder en las relaciones evita peleas mayores. En este sentido, fueron creyentes nuevamente quienes se mostraron un mayor grado de acuerdo con esta afirmación.

En lo que respecta a la zona geográfica, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos en relación con las creencias habituales de jóvenes frente a la VPA. Además, los resultados de este estudio reflejaron que existen diferencias significativas en relación con la creencia religiosa y la percepción en cuanto a si la VPA es un problema social o privado. Así, se observó que no creyentes percibieron en mayor medida la VPA como un problema social que debe ser solucionado con ayuda de amistades, familiares e instituciones, a diferencia de creyentes, quienes relacionaron más la VPA con un problema privado que debe ser solucionado por la pareja. Asimismo, no se encontraron diferencias significativas entre la percepción del tipo de problema que es este fenómeno con la zona geográfica (Tabla 7). No obstante, cabe mencionar que jóvenes latinoamericanos son los que relacionan en mayor medida la VPA con un problema de carácter privado.

Tabla 7: Percepción de jóvenes acerca del tipo de problema que es la VPA en función de las creencias religiosas y de la zona geográfica

La VPA es fundamentalmente...	% Creyentes	% No creyentes	U de Mann-Whitney Sig.	% Europa Occidental	% Europa Oriental	% Latinoamérica	% Asia	Kruskal Wallis Sig.
Un problema privado que debe ser solucionado por la pareja	30.4	17.3	,012 ^g	26	28.3	42.9	25	.412
Un problema social que debe ser solucionado con ayuda de amigos, familiares e instituciones	69.6	82.7		74	71.7	57.1	75	

^g * $p \leq .05$, ** $p \leq .001$. *Fuente: elaboración propia.

Implicaciones y recomendaciones socioeducativas ante la VPA

Este estudio se ha orientado, desde la perspectiva de una muestra de jóvenes de la provincia de Cuenca, a ofrecer evidencias científicas para el desarrollo de intervenciones educativas informadas por la evidencia científica (Kumah *et al.*, 2022). En este sentido, la pedagogía social, como disciplina científica educativa para una ciudadanía democrática y crítica desde un enfoque de los Derechos Humanos y desde el ciclo vital (Del Pozo, 2020), puede contribuir a impulsar la competencia profesional en Educación Social para una práctica informada por la evidencia (Sánchez-Santamaría *et al.*, 2024), de cara a promover la igualdad y la justicia social en sociedades líquidas (Sánchez-Santamaría *et al.*, 2024). Así pues, incorporar la perspectiva de jóvenes sobre la VPA es esencial para involucrarlos en su prevención y reducción, reforzando el carácter inclusivo y coherente de las estrategias socioeducativas que se puedan impulsar desde la pedagogía social (Sánchez-Santamaría y López-Garrido, 2024b).

Las implicaciones educativas derivadas de los resultados del estudio se pueden concretar en (Velasco *et al.*, 2022; Piolanti y Foran, 2022; Vizoso-Gómez y Fernández-Gutiérrez, 2022):

- Necesidad de promover una intervención socioeducativa sobre la verdadera naturaleza de la VPA, para trabajar las percepciones erróneas y los mitos en el noviazgo, sobre todo lo relacionado con los celos y el control, que son percibidos como muestras de amor y confianza por una parte importante de jóvenes (Cala y Soriano-Ayala, 2023).
- La importancia de la prevención de conductas adictivas asociadas al consumo de alcohol y drogas, dado que algunos estudios relacionan el consumo de alcohol

y drogas con la VPA (Vizoso-Gómez y Fernández-Gutiérrez, 2022).

- El potenciar de relaciones igualitarias en el noviazgo como aprendizaje vital y de cultura de paz, para promover la igualdad de género y la autonomía personal (Cala y Álvarez, 2021), donde el respeto mutuo, la comunicación efectiva y la toma de decisiones compartida sean esenciales en la relación como proyecto vital para el aprendizaje social y personal (Rebollo-Catalán *et al.*, 2022).
- La conciencia sobre la privacidad y vulnerabilidad digital. En el estudio se ha identificado un elevado grado de aceptación de acciones vinculadas con compartir contraseñas en redes sociales y los mitos sobre el amor en el noviazgo (Villora *et al.*, 2019), también aquí como muestras de amor y confianza, trabajar el desarrollo de la competencia y de la ciudadanía digital para mantener la privacidad digital y los riesgos asociados con el control y los celos a través lo virtual (Cala y Del Carmen, 2022; Montero-Fernández *et al.*, 2022).
- Trabajo socioeducativo de las actitudes y conductas sexistas. Es un trabajo que se hace, pero que con este estudio queda patente la necesidad de seguir en esta línea, con la intención de proporcionar herramientas y estrategias a jóvenes para que cuestionen las creencias que legitiman la VPA, y prevenir los comportamientos que no son aceptables sean justificados en función del género (Rebollo-Catalán *et al.*, 2022).
- La sensibilización es un campo fuertemente trabajado desde la prevención de la violencia de género, no obstante, a la luz de los resultados del estudio hay que poner en valor el hecho de que en la adolescencia se aprenda la gravedad y consecuencias de

la VPA, y la importancia de buscar ayuda y apoyo para abordar estas situaciones de violencia (Calvete *et al.*, 2019; Rebollo-Catalán *et al.*, 2022).

- La inclusión de la variable religiosa y cultural (Cala y Soriano-Ayala, 2023). Los programas y acciones de prevención deben abordar el papel de las diferencias culturales y religiosas y su relación sobre cómo se construyen las percepciones en torno a la relación de pareja (Cala y Soriano-Ayala, 2021). Esto implica, conocer mejor el peso y la influencia de estas variables en la construcción de relaciones saludables y su contribución a la prevención de la VPA, desde cómo las personas jóvenes entienden la religión y la cultura en la organización, función y sentido social (Dalouh *et al.*, 2023).
- Formación de los y las profesionales de la ciudadanía y de la educación social para la detección, el manejo y la prevención sobre la VPA, así como para la sensibilidad cultural y religiosa como fuente de conocimiento, convivencia y respeto en el marco de los derechos de las personas humanas (Dalouh *et al.*, 2023).
- La promoción del diálogo y participación juvenil en torno al VPA, desde un diálogo abierto y activo, potenciando el enfoque de ciudadanía investigadora y su papel en el diseño e implementación de propuestas que aborden la sensibilización, prevención y educación ante las consecuencias negativas y personales de la VPA de manera efectiva (Taylor *et al.*, 2021; Jiménez *et al.*, 2022).

Todas estas propuestas socioeducativas pueden proporcionar herramientas para que los y las jóvenes aprendan a vivir consigo mismos y a convivir con los demás (Melendro, 2014). Así pues, y conforme a las implicaciones derivadas de los resultados del estudio, entre las posibles propuestas socioeducativas orientadas a prevenir y/o revertir factores asociados con la VPA (Vizoso-Gómez y Fernández-Gutiérrez, 2022; Soriano *et al.*, 2022; Rebollo-Catalán *et al.*, 2022) se pueden concretar en:

- *Mitos en el noviazgo relacionados con los celos y el control.* Acciones como talleres de comunicación y resolución de conflictos, donde se plantee la solución no violenta de las diferencias, de cara a mejorar las relaciones interpersonales; acciones de comunicación social y sensibilización contando con testimonios y mensajes que cuestionen los mitos sobre los celos y el control, y sus efectos negativos dentro

de las relaciones humanas; acciones de competencia emocional donde se trabaje aspectos como la autoestima, el autoconocimiento o el reconocimiento de las necesidades y emociones de los demás, empleando el role-playing y técnicas como los grupos focales para promover la empatía y la comprensión mutuas.

- *Conductas adictivas asociadas al consumo de alcohol y drogas.* Propuestas vinculadas con campañas de información y experiencias sobre los efectos negativos del consumo de alcohol y drogas, dentro del planes municipales de drogas y en coordinación con los IES y los servicios sociales municipales. También, se pueden llevar a cabo talleres que proporcionen, en el marco de las tutorías, habilidades para la gestión del estrés y la resistencia a la presión de grupo. El uso de estrategias como el aprendizaje basado en problemas desde un aprendizaje cooperativo.
- *Relaciones igualitarias.* El empleo de intervenciones y talleres interactivos en torno al respeto mutuo, la comunicación efectiva y la toma de decisiones compartida. De igual modo, el abordaje del machismo y la violencia de género con, por ejemplo, con propuestas de prevención e intervención temprana con actividades socioeducativas, recreativas y artísticas orientadas a promover conductas prosociales. Aplicaciones como *DectAmor* (Junta de Andalucía, 2023) o *Ligando de buen rollo* (Diputación de Granada, 2023) abordan este tipo de cuestiones que se vinculan también con la prevención del machismo o el amor desde la igualdad.
- *Privacidad y vulnerabilidad digital.* Se trata de diseñar acciones que promuevan un uso saludable y respetuoso de las tecnologías entre los jóvenes, al mismo tiempo que abordan la vulnerabilidad digital, especialmente en el contexto de las redes sociales, donde pueden surgir comportamientos que fomenten el control y los celos. Estrategias de intervención temprana y talleres de competencia digital asociados a la competencia social y emocional son esenciales para este tipo de aspectos. Saber cómo hacer uso de mi privacidad y de la exposición digital es fundamental como predictores de prevención de la VPA, y más aún ante la explosión de la inteligencia artificial.
- *Actitudes y conductas sexistas.* Existen multitud de propuestas, lo relevante es

incidir en el papel de factores de riesgo de estas actitudes y conductas para la VPA, y el trabajo debe ser individual, comunitario y familiar. Aquí los enfoques de educación afectivo-sexual son esenciales, sobre todo las vinculadas al consumo de pornografía (Sedano *et al.*, 2024).

- *Gravedad y consecuencias de la VPA y la búsqueda de apoyo.* Actividades orientadas a identificar señales de alerta de la VPA, así como de conocimiento de recursos y protocolos para saber cómo proceder en caso de VPA. Los grupos de apoyo y los espacios seguros son estrategias muy empleadas.
- *La inclusión de la variable religiosa y cultural.* Actividades de diálogo intercultural, en el marco de los programas locales de igualdad, convivencia y desarrollo comunitario, así como de los planes de orientación de los IES, entre otros aspectos.
- *Formación de los y las profesionales de la ciudadanía y de la educación social.* Es imprescindible un programa de formación específico sobre VPA que aborde aspectos como: comprensión de la VPA (importancia, prevalencia, concepto, tipos, señales de alarma); enfoque de género; estrategias, técnicas y recursos de intervención primaria y secundaria de la VPA; evaluación de la intervención ante la VPA e intervención con las familias y la comunidad desde el trabajo en red.
- *Enfoque de ciudadanía investigadora y su papel en el diseño e implementación de propuestas.* Se trata de promover la investigación participativa entre los jóvenes sobre la VPA, el diseño y desarrollo de materiales y recursos para sus iguales, y programas de educación sobre la VPA entre iguales.

Discusión y conclusiones

El estudio se enfocó en explorar las percepciones y actitudes hacia la VPA, desde una perspectiva descriptiva y transcultural, utilizando datos de una muestra de jóvenes de la provincia de Cuenca (España), a través del Módulo I del Sondeo N.º4 del INJUV de Chile. Los resultados mostraron que, tanto chicos como chicas, atribuyen el consumo de alcohol y drogas o problemas psicológicos a la VPA, mientras que las chicas lo relacionan más con factores sociales y familiares como el machismo o la historia de violencia en la familia, algo que ya fue planteado por estudios previos como el de Díaz-Aguado y Carvajal (2011) o Taylor *et al.* (2021). Por

su parte, los celos y el control emergieron como factores predominantes para ambos sexos, a menudo percibidos erróneamente como muestra de amor y confianza (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011). La aceptación generalizada de acciones como compartir las contraseñas de las redes sociales o revisar el móvil de la pareja sugiere una tolerancia hacia el control y los celos, alimentando una victimización cada vez más marcada en este tipo de violencias, especialmente entre jóvenes de menor edad, en línea con las investigaciones de Borrajo *et al.* (2015) y Ballesteros *et al.* (2019). Además, se observó que los adolescentes varones tienden a percibir como más aceptables acciones vinculadas a la dependencia emocional en la pareja, y también muestran que los chicos muestran una mayor aceptación de actitudes de coerción sexual, en línea con actitudes sexistas que justifican la violencia hacia la mujer (Ortega *et al.*, 2008).

Desde una perspectiva transcultural, se encontraron diferencias significativas en la percepción de la VPA. Creyentes presentaron una tendencia a aceptar menos la violencia sexual en comparación con no creyentes, aunque manifestaron una mayor justificación de la violencia hacia hombres y mujeres, considerando que la solución a la VPA debía ser privada, dentro de la pareja (Rodríguez-Sola y Soriano-Ayala, 2022). Por otro lado, jóvenes latinoamericanos mostraron una mayor aceptación de la violencia verbal, emocional y psicológica en comparación con otras regiones geográficas (Organización Mundial de la Salud, 2018; Ministerio de Igualdad, 2019).

Tal y como se ha presentado en el apartado de implicaciones y recomendaciones socioeducativas, del estudio, y asumiendo una mirada desde la pedagogía social y la educación social, se justifica la necesidad de abordar la VPA en clave transcultural a través de programas educativos y centrado en cada persona, reconociendo la diversidad de experiencias y perspectivas de los adolescentes en función de su contexto cultural, religioso y geográfico (Cala y Soriano-Ayala, 2021, 2023). Se puede sugerir la promoción de la educación intercultural, el fomento del diálogo entre diferentes grupos culturales, y la sensibilización y formación de jóvenes sobre la importancia del respeto mutuo y la igualdad de género en torno a la VPA (Malhotra *et al.*, 2015). Además, se evidencia la importancia de abordar las diferencias culturales en la percepción y aceptación de la VPA en futuras investigaciones y programas de intervención, así como la necesidad de superar sesgos y limitaciones, como el sesgo de deseabilidad social y la escasa diversidad cultural en las muestras de investigación (Ramos *et al.*,

2021). En este sentido, los programas educativos deberían considerar estrategias para abordar estos sesgos y promover la inclusión de múltiples perspectivas culturales en el análisis de la VPA (Ragavan *et al.*, 2021; Dalouh *et al.*, 2023).

A pesar de la abundante investigación sobre la VPA, estudios recientes resaltan la escasa literatura centrada en las perspectivas de jóvenes de diferentes etnias o geografías, y el impacto cultural en la VPA. La brecha de aculturación se asoció con mayores niveles de aceptación y perpetración de la VPA, subrayando la necesidad de programas de intervención que aborden el estrés aculturativo y la identidad étnica (Kerig *et al.*, 2010; Malhotra *et al.*, 2015; Cala y Soriano-Ayala, 2023).

Las implicaciones y propuestas socioeducativas planteadas deben considerarse en un contexto de intervención en el que ya disponemos de acciones educativas consolidadas con jóvenes (Melendro, 2014; Cabello *et al.*, 2019; Fernández y García, 2023). Estas pueden adaptarse a través de programas, talleres, grupos de apoyo, comunidades de aprendizaje, programas de aprendizaje-servicio o servicio comunitario y otras actividades educativas para prevenir y/o reducir la VPA, con un mayor énfasis en una perspectiva transcultural (Soriano, Rey y Lozano, 2022). Todo ello debe ser contemplado desde una perspectiva multicausal del fenómeno de la violencia de género, caracterizado por la complejidad y dinamismo de sus procesos de construcción social y valores de desigualdad y discriminación. En este sentido, no hay que minusvalorar el papel determinante de la violencia machista como factor asociado a la violencia entre menores, ya sea como agresores o como víctimas (Díaz-Aguado *et al.*, 2020), y que debe ser tenida en cuenta en la intervención socioeducativa informada por la evidencia, para promover una educación social integral y desde un enfoque centrado en la persona que

contemple la influencia del contexto social y cultural. Se destaca, por tanto, la importancia de propuestas educativas y formativas de prevención e intervención que integren las percepciones de jóvenes sobre la VPA, lo cual es fundamental para implementar estrategias inclusivas, coherentes y transformadoras que contribuyan a su prevención y erradicación (López-Garrido y Sánchez-Santamaría, 2024).

Por último, es importante señalar las limitaciones de este estudio. Al considerar los resultados, es crucial tener en cuenta ciertos sesgos presentes en la investigación. Entre ellos se encuentran la deseabilidad social, que puede influir debido al uso de instrumentos de autoinforme basados en la perspectiva de las personas participantes; el sesgo de selección de la muestra por accesibilidad; un sesgo relacionado con la falta de diversidad cultural en el contexto estudiado y la dificultad para definir y medir el concepto emergente de transculturalidad; así como el uso de la variable sexo en lugar de género. Además, es importante mencionar la escasez de literatura específica sobre las percepciones y opiniones de jóvenes acerca de la VPA desde una perspectiva transcultural, lo que limita la profundidad con la que se pueden discutir los hallazgos obtenidos. Estos resultados deben ser interpretados considerando el perfil de las personas participantes de esta muestra, lo que requiere prudencia en cuanto a la generalización de los resultados, lo cual representa una limitación del estudio. Aunque se intentó acceder a una muestra más amplia, no todos los IES estuvieron dispuestos a participar, desde su libertad y voluntariedad, algo que forma parte del compromiso ético de toda investigación. Se sugiere llevar a cabo investigaciones más exhaustivas sobre la influencia de variables transculturales en la VPA para un mayor conocimiento sobre su impacto.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

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

Financiación

Esta investigación forma parte del Proyecto Retos I+D+i: Violencia en la Pareja Adolescente (Teen Dating Violence). Investigación transcultural para la prevención e intervención en contextos psicoeducativos (PREVIA), con referencia RT12018-101668-B-I00. También ha contado con apoyo del plan propio de la Universidad de Castilla-La Mancha (<https://ror.org/05r78ng12>) dentro del programa de becas de investigación PP_RD 63/2006. Referencia: 2022-BIPP-207. El equipo de investigación de este estudio está integrado por personas de GRIOCE de la UCLM.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras y los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Archer, J. (2006). Cross-Cultural differences in physical aggression between partners: A social-role analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 133-153. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1002_3
- Baiden, P., Mengo, C., y Small, E. (2019). History of physical teen dating violence and its association with suicidal behaviors among adolescent high school students: results from the 2015 youth risk behavior survey. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(17-18), NP9526-NP9547. <https://doi.org/10.1177/0886260519860087>
- Baker, C. K. (2016). Dating violence and substance use: Exploring the context of adolescent relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(5), 900-919. <https://doi.org/10.1177/0886260514556768>.
- Ballesteros, J. C., Rubio, A., Sanmartín, A., y Tudela, P. (2019). Barómetro juventud y género 2019. *Identidades y representaciones en una realidad compleja. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad*. http://www.adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/monografias-y-estudios/ampliar.php/Id_contenido/127043/.
- Borrajo, E., Gámez-Guadix, M., y Calvete, E. (2015). Justification beliefs of violence, myths about love and cyber dating abuse. *PubMed*, 27(4), 327-333. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.59>
- Cabello, E., Pérez, N., Ros, A., y Filella, G. (2019). Los programas de educación emocional happy 8-12 and happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 53. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>
- Caetano, R. et al., (2007). Acculturation stress, drinking, and intimate partner violence among Hispanic couples in the US. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(11), 1431-1447. <https://doi.org/10.1177/0886260507305568>
- Cala, V, y Álvarez, D. M. G. (2021) ¿Influyen los valores hacia la pareja sobre la violencia sufrida en el noviazgo adolescente? *Diversitas*, 17(1). <https://doi.org/10.15332/22563067.6533>
- Cala, V., y del Carmen, M. (2022). Ciberviolencia en la pareja adolescente: análisis transcultural y de género en centros de secundaria. *Bordón*, 74(2), 11-30. <https://doi.org/10.13042/bordon.2022.91342>
- Cala, V. y Soriano-Ayala, E. S. (2021). Cultural dimensions of immigrant teen dating violence: A qualitative metasynthesis. *Aggression and Violent Behavior*, 58, 101555. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101555>
- Cala, V. y Soriano-Ayala, E. S. (2023). Conflictos culturales en las relaciones de pareja en adolescentes de origen marroquí en el sureste español. *International Journal of Sociology of Education*, 12(1), 85-110. <https://doi.org/10.17583/rise.10746>
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M., y Borrajo, E. (2019). Cyberbullying in romantic relationships: Cross-cultural issues. En G. W. Giumetti y R. M. Kowalski (Eds.), *Cyberbullying in schools, workplaces, and romantic relationships: The many lenses and perspectives of electronic mistreatment* (pp. 150-183). Routledge/Taylor y Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315110554-10>
- Cantera, I., Estébanez, I., y Vázquez, N. (2009). *Violencia contra las mujeres jóvenes: la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo*. Gobierno Vasco. <https://ianireestebanez.com/recursos/>
- Dalouh R., González Jiménez A. J., y Rodríguez Martínez D. (2023). Violencia en el noviazgo adolescente desde la perspectiva de los profesionales socioeducativos. Un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 507-517. <https://doi.org/10.5209/rced.79495>
- Datta, P., Cornell, D. G., y Konold, T.R. (2020). Association of teen dating aggression with risk behavior and academic adjustment. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(7-8), NP3930-NP3953. <https://doi.org/10.1177/0886260520951305>
- De la Villa, M., García, A., Cuetos, G., y Sirvent, C. (2017). Violencia en el noviazgo, dependencia emocional y autoestima en adolescentes y jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 8(2), 96-107. <https://www.rips.cop.es/pdf/art92017e9.pdf>

- Del Pozo Serrano, F. J. (Comp.) (2020). *Fundamentos, investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*. Universidad del Norte. <https://editorial.uninorte.edu.co/gpd-intervencion-educativa-en-contextos-sociales.html>
- Delegación de la Violencia de Género (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. <https://bit.ly/3wMPR3h>
- Díaz- Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, J. (2020). *Menores y violencia de género. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género*. Ministerio de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2020/pdfs/Estudio_menores_final.pdf
- Díaz-Aguado, M. J., y Carvajal, M. I. (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. <https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE0138.pdf>
- Diputación de Granada (2023). *Ligando de buen rollo* [Software]. <https://www.dipgra.es/servicios/areas/igualdad/ha-pasado/ligando-de-buen-rollo/>
- DuPont-Reyes, M. J., et al. (2014). Relationship violence, fear, and exposure to youth violence among adolescents in New York City. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(12), 2325-2350. <https://doi.org/10.1177/0886260513518433>
- Fernández, L., Rodríguez, L., Molleda, C., y Rodríguez, F. (2015). Relaciones de noviazgo en jóvenes. Maltrato y religión. *Infancia, Juventud y Ley*, 6, 44-50. <https://paip-publicaciones.blogspot.com/p/infancia-juventud-y-ley.html>
- Fernández, M., y García, H. (2023). *Violencia entre parejas adolescentes: programas de prevención primaria. Una revisión sistemática*. Trabajo Fin de Máster. UOC. <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/148256/1/mi-reiafersaTFM0123memoria.pdf>
- Giuliani, C. (2017). Teen dating violence and post-migration factors: The psychosocial literature. *Maltrattamento e Abuso all'Infanzia*, 19(3), 31-48. <https://doi.org/10.3280/MAL2017-003003>
- INE. (2020). *Estadística de violencia doméstica y violencia de género año 2019*. https://www.ine.es/prensa/evdvg_2019.pdf
- Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2016). *Sondeo N.º 4 Violencia en el Pololeo*. Chile. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/sondeo_violencia_en_el_pololeo.pdf
- Jiménez, T., Lombas, A. S., Jiménez, T., Lucas-Alba, A., y Blasco, V. J. V. (2022). Profiles and risk factors for teen dating violence in Spain. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(3-4), 4267-4292. <https://doi.org/10.1177/08862605221114305>
- Jimeno, M. V., y Cantero, M. J. (2020). Percepción de la violencia psicológica hacia la mujer en la relación de pareja y sexismo en adolescentes en acogimiento residencial: comparación con un grupo de adolescentes no institucionalizados. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.46381/reic.v18i0.299>
- Junta de Andalucía (2023). *DectAmor* [Software]. <https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/areas-tematicas-coeducacion/app-detectamor>
- Kerig, P. K., Volz, A. R., Moeddel, M. A., y Cuellar, R. E. (2010). Implementing dating violence prevention programs with flexibility, fidelity, and sensitivity to diversity: Lessons learned from expect respect. *Journal of Aggression, Maltreatment y Trauma*, 19(6), 661-680. <https://doi.org/10.1080/10926771.2010.502079>
- Kumah, E. et al. (2022). Evidence-informed vs evidence-based practice educational interventions for improving knowledge, attitudes, understanding and behaviour towards the application of evidence into practice: A comprehensive systematic review of undergraduate students. *Campbell Systematic Reviews*, 18(2). <https://doi.org/10.1002/cl2.1233>
- Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 119-127. <https://doi.org/10.1174/021347402320007555>
- López-Barranco, P. J., et al. (2022). Systematic review and meta-analysis of the violence in dating relationships in adolescents and young adults. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 13(2), 73-84. <http://dx.doi.org/10.23923/j.riips.2022.02.055>
- López-Garrido, F.M. y Sánchez-Santamaría, J. (2024). La violencia en la pareja adolescente: claves psicológicas y educativas para su prevención. *II Congreso Internacional de Formación en la Práctica de la Psicología. CIFPPs 2024*. México.
- Ludin, S., et al. (2017). A cross-national comparison of risk factors for teen dating violence in Mexico and the United States. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 547-559. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0701-9>
- Makepeace, J. M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, 97-102. <https://www.jstor.org/stable/584242>
- Malhotra, K., González-Guarda, R. M., y Mitchell, E. M. (2015). A review of teen dating violence prevention research: What about Hispanic youth? *Trauma, Violence, y Abuse*, 16(4), 444-465. <https://doi.org/10.1177/1524838014537903>
- Mark, G. Y., y Nishigaya, L. (2009). Asian American and Pacific Islander youth violence and prevention. *Aggression y Violent Behavior*, 14(6). <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.12.011>

- McDonell, J., Ott, J., y Mitchell, M. A. (2010). Predicting dating violence victimization and perpetration among middle and high school students in a rural southern community. *Children and Youth Services Review*, 32(10), 1458-1463. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.07.001>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2018). *Investigación educativa* (5ª edición). Pearson-Addison Wesley.
- Melendro, M. E. (coord.) (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. UNED.
- Ministerio de Igualdad. (2019). *Macroencuesta de violencia contra la mujer*. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.htm>
- Molina-Martínez, R., Griffith, V. M., y González, J. H. (2021). Percepción acerca de la violencia en el noviazgo en mujeres y hombres adolescentes de 15 años de un establecimiento educacional de la ciudad de Antofagasta, Chile. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 37(95), 125-146. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7467818>
- Monks, C. P., Palermi, A., Ortega, R., y Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of aggressors, victims and defenders in Preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 133-144. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2011.v14.n1.11
- Montero-Fernández, D., García, A. D., Hernando, A., y Del Río, F. J. (2022). Validación del cuestionario de violencia digital (Digital Violence Questionnaire, DVQ) en la pareja sentimental. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.26142>
- Muñoz, M. A. G., et al. (2022). Short version of the Multidimensional Scale of Dating Violence (MSDV 2.0) in Spanish-language: Instrument development and psychometric evaluation. *Journal of Advanced Nursing*, 79(4), 1610-1631. <https://doi.org/10.1111/jan.15300>
- Ortega, R., Rivera, F. J. O., y Sánchez, V. B. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 63-72. <https://www.ijpsy.com/volumen8/num1/184/violencia-sexual-entre-compaeros-y-violencia-ES.pdf>
- Padrós, M., Aubert, A., y Melgar, P. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 73-82. https://doi.org/10.7179/psri_2010.17.06
- Pereda, N., Codina, M., y Díaz-Faes, D. *Teen dating violence #TheSocialObservatory of #laCaixaFoundation* (1 de marzo 2024). El Observatorio Social - Fundación La Caixa. <https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/en/-/teen-dating-violence>
- Piolanti, A. y Foran, H. M. (2022). Psychological violence in dating relationships among adolescents: A systematic review and meta-analysis of prevention programs. *Preventive Medicine*, 159, 107053. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2022.107053>
- Pradubmook-Sherer, P. (2010). Youth attitudes toward dating violence in Thailand. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(2), 182-206. <https://doi.org/10.1177/0306624x09360659>
- Ragavan, M., Syed-Swift, Y., Elwy, A. R., Fikre, T., y Bair-Merritt, M. (2021). The influence of culture on healthy relationship formation and teen dating violence: A qualitative analysis of South Asian female youth residing in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(7-8). <https://doi.org/10.1177/0886260518787815>
- Rangel, Y. R., Ángulo, L. L., Pompa, M. S., y Ramos, D. G. (2021). Percepción de violencia en el noviazgo: un acercamiento a su análisis en estudiantes de medicina. *Medisur*, 19(1), 63-70. <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v19n1/1727-897X-ms-19-01-63.pdf>
- Raykov, T., y Marcoulides, G. A. (2017). Thanks coefficient Alpha, we still need you! *Educational and Psychological Measurement*, 79(1), 200-210. <https://doi.org/10.1177/0013164417725127>
- Rebollo-Catalán, A., De los Santos-Martínez, P., y Jiménez-Cortés, R. (2022). Recursos que ayudan a las adolescentes a recuperarse de una experiencia de violencia de género en el noviazgo. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 203-218. <https://doi.org/10.6018/rie.463081>
- Rodríguez-Sola, D. y Soriano-Ayala, E. (2022). Violencia en las parejas adolescentes: Implicaciones del sexismo y la religión. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 39(1), 41-56. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.1.3>
- Samaniego E., y Freixas, F. (2010). Estudio sobre la identificación y vivencia de violencia en parejas adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 28(3), 349-366. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/224>
- Sánchez-Santamaría, J. y López-Garrido, F. M. (2024a). Informe de investigación sobre percepciones y actitudes de una muestra de adolescentes hacia la Violencia en Pareja Adolescente desde una perspectiva transcultural. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10827147>
- Sánchez-Santamaría, J. y López-Garrido, F.M. (2024b). Celos y redes sociales, una combinación peligrosa en las relaciones adolescentes. *The Conversation*. <https://theconversation.com/celos-y-redes-sociales-una-combinacion-peligrosa-en-las-relaciones-adolescentes-226051>

- Sánchez-Santamaría, J., Boroel, B., y de la Cruz, G. (2024). Presentación del monográfico sobre competencia investigadora en la Educación: desafíos y oportunidades. *Alteridad. Revista de Educación*, 19(2), 1-4. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/announcement/view/116>
- Sánchez-Santamaría, J., Olmedo, E., Ballester-Vila, M.G., y Boroel, B., (en prensa, 2024). Práctica educativa informada por la evidencia: la competencia investigadora con apoyo de la inteligencia artificial desde el up-skilling. *UTE Teaching y Technology (Universitas Tarraconensis). Monográfico FIET*. <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/about>
- Save The Children España. (2021). *No es amor: un análisis sobre la violencia de género entre adolescentes*. <https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-no-es-amor>
- Sedano, S., Lorente, J., Ballester, L.L., y Aznar, B. (2024). Acceso, consumo y consecuencias del consumo de pornografía entre adolescentes: nuevos retos para la educación afectivo-sexual. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 161-175. https://doi.org/10.7179/psri_2024.44.09
- Shaffer, C., Corona, R., Sullivan, T. N., Fuentes, V. E., y McDonald, S. E. (2017). Barriers and supports to dating violence communication between Latin adolescents and their mothers: A qualitative analysis. *Journal of Family Violence*, 33(2), 133-145. <https://doi.org/10.1007/s10896-017-9936-1>
- Soriano, E., Rey, C. A., y Lozano, J. (ed.), (2022). *Violencia en las relaciones de noviazgo adolescente. Estrategias para el cambio*. Narcea.
- Taylor, S., Calkins, C. R., Xia, Y., y Dalla, R. L. (2017). Adolescent perceptions of dating violence: A qualitative study. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(1-2), 448-468. <https://doi.org/10.1177/0886260517726969>
- 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. <https://doi.org/10.1002/cad.20437>
- Tourón, J. (ed.) (2023). *Análisis de datos y medida en educación*. UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/14595>
- Velasco, L., Thomas-Currás, H., Pastor-Ruiz, Y., y Arcos-Rodríguez, A. (2022). PRO-Mueve Relaciones Sanas - A gender-based violence prevention program for adolescents: Assessment of its efficacy in the first year of intervention. *Frontiers in Psychology*, 12, 744591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.744591>
- Víllora, B., Navarro, R., y Jiménez, S. Y. (2019). Abuso online en el noviazgo y su relación con el abuso del móvil, la aceptación de la violencia y los mitos sobre el amor. *Suma Psicológica*, 26(1), 46-54. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.6>
- Vizoso-Gómez, C., y Fernández-Gutiérrez, A. (2022). Teen dating violence socio-educational preventive program. *International Journal of New Education*, (10), 87-102. <https://doi.org/10.24310/IJNE.10.2022.15556>
- World Health Organization. (2021). *Violence against women prevalence estimates, 2018: global fact sheet*. <https://www.who.int/publications/i/item/978924002225>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

López-Garrido, F. y Sánchez-Santamaría, J. (2024). ¿Qué opinan las personas jóvenes sobre la violencia en la pareja adolescente? Un estudio cuantitativo desde un enfoque transcultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 45-62. DOI:10.7179/PSRI_2024.45.03

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Fátima-María López-Garrido. Residencia Hogar de San José. Calle Santa Teresa Jornet 4, Bajo, 16001. Cuenca, España. E-mail: Fatima-garrido52@outlook.es

José Sánchez-Santamaría. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Castilla-La Mancha. Avda., de los Alfares, s/n, 16071. Cuenca, España. E-mail: jose.ssantamaria@uclm.es

PERFIL ACADÉMICO

FÁTIMA-MARÍA LÓPEZ-GARRIDO

<https://orcid.org/0009-0007-6134-6418>

Graduada en Educación Social y Máster Universitario en Criminología y Delincuencia Juvenil por la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), con premio extraordinario. Es educadora social en la Residencia Hogar San José de Cuenca e integrante del grupo de investigación consolidado en Orientación, Calidad y Equidad Educativa (GRIOCE) de la UCLM.

Sus líneas de investigación se centran en el desarrollo de competencias transversales para mejorar la empleabilidad de los y las profesionales de la educación social, así como en el estudio de metodologías y herramientas para una intervención socioeducativa informada por la evidencia. Ha publicado diversos artículos y ha participado en varios proyectos de investigación y congresos internacionales sobre estos temas.

JOSÉ SÁNCHEZ-SANTAMARÍA

<https://orcid.org/0000-0002-5179-4555>

Licenciatura en Pedagogía por la Universitat de València (UV), Máster Universitario en Educación Social por la Universidad de Sevilla, Diploma de Estudios Avanzados en Antropología Cultural por la UV y Doctorado en Pedagogía por la UCLM.

Es Profesor Titular de Equidad Educativa y Aprendizaje a lo Largo de la Vida en el departamento de Pedagogía de la UCLM. Y es coordinador del grupo de investigación consolidado GRIOCE-UCLM. Su trabajo de investigación y transferencia se centra en la promoción de procesos educativos exitosos para todas las personas, así como en impulsar el desarrollo de competencias transversales desde un enfoque de skills gaps y up-skilling, para una intervención socioeducativa informada por la evidencia y orientada a la contribución de una ciencia ciudadana en el marco del *Open Science*. En este sentido, coordina proyectos de investigación e innovación vinculados al desarrollo de microcredenciales, la evaluación y acreditación de aprendizajes no formales e informales, así como la inteligencia artificial desde una perspectiva de integridad académica y de competencia investigadora en educación.

Es colaborador-docente en la Maestría de Ciencias Educativas de la UABC de Baja California. También colabora en tareas docentes e investigadoras con la UNAM de México. Y con la UNIR, en la formación de profesorado en competencias pedagógicas para la docencia universitaria. de Ecuador, Colombia, Panamá, Honduras, México y Bolivia. Ha sido experto internacional de la Secretaría de Educación Pública del gobierno mexicano para la Justicia y la Equidad en Educación, y ha desempeñado tareas de experto-externo para la Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute (ACQUIN, Alemania) y para la European Association for the Education of Adults (EAEA, Bélgica).

**What do young people think about teen dating violence?
A quantitative survey from a cross-cultural perspective**
**¿Qué opinan las personas jóvenes sobre la violencia en la pareja adolescente?
Un estudio cuantitativo desde un enfoque transcultural**
**O que pensam os jovens sobre a violência entre parceiros íntimos na adolescência?
Um estudo quantitativo a partir de uma abordagem transcultural**

Fátima-María LÓPEZ-GARRIDO  <https://orcid.org/0000-0001-9246-167X>

José SÁNCHEZ-SANTAMARÍA  <https://orcid.org/0000-0001-9246-167X>

Universidad de Castilla-La Mancha

Received date: 15.III.2024

Reviewed date: 05.V.2024

Accepted date: 28.V.2024

CONTACT WITH THE AUTHORS

José Sánchez-Santamaría: GRIOCE. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Castilla-La Mancha. Avda., de los Alfares, s/n, 16071. Cuenca, Spain.

KEYWORDS:

Teen dating violence;
Social Education;
perceptions;
transculturality;
prevention.

ABSTRACT: Teen Dating Violence (TDV) is becoming a matter of growing concern in socio-educational research in Spain. Among the different perspectives, the cross-cultural perspective is the one that is less developed in our context, but not in other contexts such as the Anglo-Saxon one. The aim of this research is to get to know the attitudes and perceptions of a sample of young people from the region of Cuenca (Spain) in relation to the TDV from a cross-cultural perspective and to consider the implications from a social pedagogical point of view. The sample consisted of 394 adolescents from four secondary schools, with a mean age of 15.73 years (SD=1.163), 53.80 % (n=212) girls and 46.20 % (n=182) boys. By means of a survey method, module I of the National Youth Institute of Chile Survey No. 4 was applied. The results show that jealousy and control are predominant attitudes in relation to the TDV. The existence of sexist attitudes is evidenced in adolescent male believers, in those of younger age and Latin Americans. A higher level of acceptance of the attitude of sexual coercion is also observed in adolescent males and a higher level of acceptance of emotional, verbal, and psychological TDV in them and in Latin American adolescents. It highlights the erroneous belief that control, and jealousy are manifestations of love, especially among younger adolescent boys. These findings shed light on the complexity of TDV in the province of Cuenca and have strong socio-educational implications. It is essential to understand these attitudes in order to design educational interventions that promote healthy relationships and prevent the normalization of violent behaviors in adolescent couples. In the context of the results of this study, a set of proposals regarding socioeducational intervention in TDV are suggested.

<p>PALABRAS CLAVE: Violencia en la Pareja Adolescente (VPA); Educación Social; percepciones; transculturalidad; prevención.</p>	<p>RESUMEN: La Violencia en Pareja Adolescente (VPA) se está convirtiendo en un tópico de interés creciente dentro de la investigación socioeducativa en España. De las diferentes aproximaciones con las que se cuenta, la perspectiva transcultural es la que presenta un menor desarrollo en nuestro contexto, no así en otros contextos como el anglosajón. El objetivo de esta investigación fue conocer las actitudes y percepciones de una muestra de jóvenes de la provincia de Cuenca (España) en relación con la VPA desde una perspectiva transcultural y valorar las implicaciones desde la pedagogía social. La muestra estuvo formada por 394 adolescentes de cuatro institutos de educación secundaria, con una edad media de 15.73 (DT=1.163), siendo el 53.80 % (n=212) chicas y el 46.20 % (n=182) chicos. Mediante un método de encuesta se ha aplicado el módulo I del Sondeo nº4 del Instituto Nacional de Juventud de Chile (2016). Los resultados informan que los celos y el control son actitudes preponderantes en relación con la VPA. Se evidencia la existencia de actitudes sexistas en los varones adolescentes creyentes, en los de menor edad y latinoamericanos. También se observa un nivel de aceptación más elevado en la actitud de coerción sexual en varones adolescentes y un nivel de aceptación de la VPA emocional, verbal y psicológica mayor en ellos también y en adolescentes latinoamericanos. Destaca la creencia errónea de que el control y los celos son manifestaciones de amor, especialmente entre adolescentes más jóvenes. Estos hallazgos arrojan luz sobre la complejidad de la VPA con implicaciones socioeducativas significativas. La comprensión de estas actitudes es esencial para diseñar intervenciones educativas que promuevan relaciones saludables y prevengan la naturalización de relaciones violentas en las parejas adolescentes. Se aportan una serie de propuestas relacionadas con la intervención socioeducativa ante la VPA a la luz de los resultados de este estudio.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Violência entre Parceiros Íntimos na Adolescência (VPI); Educação Comunitária; percepções; transculturalidade; prevenção.</p>	<p>RESUMO: A Violência entre Parceiros Adolescentes (VPA) está a tornar-se um tema de interesse crescente na investigação socioeducativa em Espanha. Das diferentes abordagens disponíveis, a perspetiva transcultural é a menos desenvolvida no nosso contexto, mas não noutros contextos como o anglo-saxónico. O objetivo desta investigação é conhecer as atitudes e percepções de uma amostra de jovens da província de Cuenca (Espanha) em relação à APV a partir de uma perspetiva transcultural e avaliar as implicações na perspetiva da pedagogia social. A amostra era constituída por 394 adolescentes de quatro escolas secundárias, com uma idade média de 15.73 anos (DP=1.163), 53.80 % (n=212) raparigas e 46.20 % (n=182) rapazes. Através de um método de inquérito, foi aplicado o módulo I do Inquérito n.º 4 do Instituto Nacional da Juventude do Chile. Os resultados mostram que o ciúme e o controlo são atitudes predominantes em relação à VPA. A existência de atitudes sexistas é evidente entre os adolescentes crentes do sexo masculino, os homens mais jovens e os homens latino-americanos. Observa-se também um maior nível de aceitação da atitude de coerção sexual nos rapazes adolescentes e um maior nível de aceitação do APP emocional, verbal e psicológico nos rapazes adolescentes e nos adolescentes latino-americanos. É de salientar a crença errónea de que o controlo e o ciúme são manifestações de amor, especialmente entre os adolescentes mais jovens. Estes resultados esclarecem a complexidade da VPA na província de Cuenca e têm implicações socio-educativas significativas. A compreensão destas atitudes é essencial para o desenho de intervenções educativas que promovam relações saudáveis e previnam a naturalização de relações violentas em casais adolescentes. À luz dos resultados deste estudo, são apresentadas algumas propostas relacionadas com a intervenção socioeducativa da APV.</p>

Introduction

Teen Dating Violence (TDV) is emerging as a scientific and social concern in education. Research in this field, initiated by Makepeace (1981), has focused on aspects such as its composition, evolution, and consequences, considering it a public health and, social justice problem (McDonnell *et al.*, 2010). Although ambiguity and controversy have marked its study, current definitions converge towards the characterisation of TDV as intentional aggression in the course of dating (Rodríguez- Sola & Soriano-Ayala, 2022). Commonly, when addressing TDV, reference is

made to three main forms of violence: physical, psychological, and sexual.

Recent studies (López-Barranco *et al.*, 2022), such as the report “No es amor” by Save The Children Spain (2021) and the gender violence macro-survey of Ministry of Equality (2019), show an increase in dating violence, with rates of physical and sexual violence around 6.5 %, and emotional and psychological violence between 15 % and 25 %. The Gender Violence Delegation (2021) and the National Institute of Statistics (2020) support these data. Internationally, studies such as Makepeace (1981) and the World Health Organisation (2021) estimate that between 24 %

and 26 % of young people between 15 and 24 years of age experience violence. Pereda, Codina and Díaz-Faes (2024), report that the prevalence of TDV victimisation is 13.6 %, being higher in girls with 16.9 % and in boys with 10.5 %. On the other hand, the perpetration rate is 4.8 %, with 6.6 % for girls and 3.1 % for boys.

TDV is usually imperceptible and heterogeneous and is considered to be less serious than adult intimate partner violence. In terms of psychological violence, men and women show similar behavior, but women tend to report more psychological violence. As for sexual violence, boys are more likely to sexually harass and use sexual coercion, while girls report higher rates of victimization. Recent studies also point to a dual role in sexual violence, with adolescents acting as both victims and perpetrators (Taylor *et al.*, 2021).

The relevance of personal and social relationships in adolescence for the development of future attachments stands out when studying the TDV (Pereda *et al.*, 2024). These relationships, while they can provide positive learning, also carry risks, affecting adolescents in psychological and integrity ways, and thus with implications for their learning process for social life (Datta *et al.*, 2022). The impacts include physical, psychological, and sexual consequences, such as depression, substance abuse, unwanted pregnancies and suicidal tendencies (Baiden *et al.*, 2021; Muñoz *et al.*, 2023).

What the available scientific evidence shows is that prevalence rates, risk factors and perceptions of TDV vary according to cultural context, religion and nationality (Ludín *et al.*, 2018). This has led to the development of several explanatory cultural models, some of which are based on higher rates of violence in places with poorer living conditions (Mark & Nishigaya, 2009). Others highlight that phenomena such as collectivism or individualism can foster the development of violence (Archer, 2006) and, finally, those models that focus on the difficulty of cross-cultural comparisons, since they recognize cultural differences in issues related to emotion management, anger control and conflict coping (Monks *et al.*, 2011; Cala & Soriano-Ayala, 2021).

In this paper, the main results of a cross-cultural survey research to learn and understand the perceptions, attitudes, and knowledge of a sample of adolescents about TDV are presented. The main objective was to obtain evidence directly from the experience and voice of young people. It not only provides a deeper understanding of their perspectives toward this problem, but also provides valuable proposals to guide professional practice and evidence-informed social-educational interventions. Therefore, the

understanding of adolescent perceptions of TDV is essential for developing more inclusive and targeted prevention strategies. The incorporation of their views allows the design of interventions more suited to their needs and realities, thus promoting a more inclusive and empowering approach in the struggle against this increasingly prevalent problem in our society.

1. Adolescents' Perceptions and Attitudes Towards TDV

1.1. Sexism, Romantic Love and Emotional Dependency Related To TDV

The study of adolescents' perceptions and attitudes towards TDV is fundamental to understanding this phenomenon, and much of this can be explained by socialisation processes (Padrós *et al.*, 2010). Cantera *et al.* (2009) point out that young people can recognise violence in other people's relationships, but do not recognise it in their own relationships, thus minimising its importance. According to Montilla-Martínez *et al.* (2021), aspects such as sexism, romantic love and emotional dependence play a relevant role in the development of TDV.

From a gender perspective, young men identify substance use, stress, and anger as risk factors for TDV and associate alcohol use with perpetration of violence (Backer, 2016). On the other hand, women associate TDV with adverse family and social experiences, such as child abuse and domestic violence (Molina-Martínez *et al.*, 2021). The myth of romantic love contributes to the normalisation of violent behaviours in adolescent couple relationships, such as subordination and passivity (Cala & Álvarez, 2021). Jealousy and control are falsely perceived as signs of love, which can lead to toxic relationships (Díaz-Aguado & Carvajal, 2011; Cala & Ayala, 2021). And emotional dependence manifests itself in early dating relationships and is associated with attitudes of accommodation in the relationship (De la Villa *et al.*, 2017). Adherence to the romantic love model is positively associated with online abuse between partners (Borrajo *et al.*, 2015). Last but not least, the use of information and communication technologies in TDV, with most young people accepting controlling and abusive online behaviour as normal. Furthermore, social networks are perceived as a factor that facilitates this phenomenon (Molina-Martínez *et al.*, 2021). In the case of young people in institutions, there is evidence of a positive relationship between hostile and benevolent and total sexism from their perspective (Jimeno & López, 2020). Thus, sexist perceptions increase tolerance for violence

in intimate partner relationships (Shaffer *et al.*, 2018). Ambivalent sexism, which combines hostile and benevolent elements, is still present among young people (Lameiras & Rodríguez, 2002). There are also gender differences in the perception of sexual violence, with adolescent girls being more aware of its consequences, while boys tend to underestimate its seriousness (Ortega *et al.*, 2008).

1.2. The Cross-Cultural Perspective on TDV

The study of TDV requires an in-depth analysis of young people's perceptions and attitudes, especially in a cross-cultural context. The available scientific evidence, mainly from North American studies, highlights the importance of understanding the victimisation and perpetration of TDV from this perspective. For example, Giuliani's (2017) studies reveal a greater vulnerability of ethnic minorities to TDV in the United States, with factors such as the acculturation gap and discrimination gaining in importance. Acculturation, the process of adapting to a new culture, influences attitudes towards TDV and can lead to acculturative stress and conflict between the culture of origin and the host culture. Research by Caetano *et al.* (2007) and DuPont-Reyes *et al.* (2014) shows that acculturation influences the likelihood of experiencing or perpetrating TDV among adolescents, with significant differences between genders and ethnic groups. In Latin America and the Caribbean, lack of knowledge about TDV among adolescents increases their vulnerability, with gender differences in perceptions, as noted by Rangel *et al.* (2021). And in Asia, young people with traditional cultural identities tend to be more supportive of intimate partner violence, according to Pradubmook-Sherer (2011). In Europe, particularly in Spain, studies on TDV are emerging that highlight phenomena such as hypersexuality and the influence of patriarchy in youth relationships, as noted by Tomaszewska & Schuster (2021) and Cala & Soriano-Ayala (2021, 2023). Religion also influences attitudes towards TDV, as shown in the study by Fernández *et al.* (2015), which found that religious youth were less likely to engage in intimate partner violence. However, more recent research by Rodríguez-Sola & Soriano-Ayala (2022) found no significant differences between religious and nonreligious adolescents. And other studies, such as those by DuPont-Reyes *et al.* (2014) and Cala & Soriano-Ayala (2021), highlight the importance of the cultural background of adolescents and their parents, as well as the concept of dating in different cultures, in the perception of TDV. Thomson & Hoffman-Goetz's (2009) systematic review highlights the

importance of the adolescent's country of birth and parental background in acculturation studies.

1.5. Survey Objectives

The aim of the research is to understand the perceptions and attitudes of a sample of adolescents towards TDV from a cross-cultural perspective in order to provide evidence to guide educational interventions. In order to achieve this, the following specific aims have been set: a) to know and analyse the differences in the perceptions and attitudes of the adolescents in the sample with regard to TDV, taking into account variables such as gender and age; b) to compare the differences in the perceptions and attitudes of the adolescents in the sample according to their cultural patterns, such as their religious beliefs and their geographical location; and c) to identify some relevant educational implications for promoting equality education in couple relationships among adolescents.

Methodology

Participants

A total of 394 secondary school students enrolled in four secondary schools in the province of Cuenca (Spain) participated in the study. The sample was selected using non-probability, purposive and accessibility sampling (McMillan & Schumacher, 2018), as not all secondary schools in the province and potential secondary schools were allowed to participate in the study in order to complete the survey. The mean age of participating students was 15.73 (SD=1.163), ranging from 14 to 20 years old.

The inclusion criteria for identification and selection were a) be enrolled as a student in secondary education, baccalaureate or vocational training in a secondary school in the province of Cuenca (Spain); b) be between 14 and 20 years old at the time of the study; and c) agree to participate in the study in accordance with the informed consent form.

The final sample consisted of a total of 394 participants, of which 53.80 % (n=212) were girls and 46.20 % (n=182) were boys. The mean age of the girls was 15.78 (SD=1.169), and the mean age of the boys was 15.68 (SD=1.156). Regarding geographical area, the majority were from Western Europe (79.9 %, n=315). 11.7 % (n=46) of the sample were from Eastern Europe. 5.3 % (n=21) of the sample were of Latin American origin, and 3 % (n=12) were from the Asian region. Regarding religious belief, 71.5 % (n=296) of the

sample considered themselves believers, and 24.9 % (n=98) non-believers.

Instrument and variables

For the collection of information, a validated and internationally used instrument was employed: the Survey Number 4 of the National Youth Institute of Chile (INJUV, 2016), composed of four modules, of which only module 1 was used.

The instrument consists of a total of 27 variables: 8 correspond to the sociodemographic

and cross-cultural data of the participating students (table 1); 11 are variables linked to risk factors and TDV behaviors (table 2), 1 of them on a non-exclusive polytomous scale and 10 on an ordinal scale (1-3) according to the acceptability of the behavior; 7 on perceptions around TDV on an ordinal scale (1-4) according to the degree of agreement (table 3); and 2 on the social meaning of TDV (table 4) on a nominal scale (public/private). The following tables show each of the different variables grouped according to the information they report.

Table 1: Socio-demographic and cross-cultural variables

Variable	Description
1. Sex	You are asked to specify whether male or female
2. Age	Expressed in years
3. Country of birth	Geographical designation
4. Residence in Spain (time)	If you do not have Spanish nationality or if you have lived most of your life outside Spain, please specify how long you have been living in Spain
5. Father's place of birth	Geographical designation of the person who has the legally recognized role as the father
6. Mother's place of birth	Geographical designation of the person who has the legally recognized role as the mother
7. Belief you identify with	9 exclusive options, with 1 additional option if not included in the 9 identified: Atheist (I do not believe in any religion), Catholic, Muslim, Protestant, Evangelist, Buddhist or Hindu, Jehovah's Witness, Jew, Agnostic, and if other, please indicate
8. Current situation in relation to the couple's relationship	4 exclusive options: at the moment, I am dating someone; at the moment, I am not dating anyone, but I have been dating for the last two months; at the moment, I am not dating anyone, but I have been dating for more than two months; I have never dated anyone
Source: Prepared by the authors based on the results of the RT12018-101668-B-100 project.	

Table 2: Variables related to risk factors and TDV behaviors

Variable
9. Most important risk
10. Pressuring a partner to have sex, even if they do not want it
11. Making jokes with friends or others about your intimate relationships with your partner
12. Ignoring partner's opinions
13. Teasing the partner
14. That the partner does not respect each other's habits and customs
15. Checking a partner's mobile phone secretly
16. Moving away from family, friends, and colleagues at school or work to avoid upsetting the partner
17. Controlling the times and places where the partner goes
18. Giving out Facebook or email passwords is a test of love or trust
19. The following situation: some days my partner says he loves me a lot and other days he ignores me
Source: Project Prepared by the authors based on the results of the RT12018-101668-B-100 project.

Table 3: Variables on beliefs about the TDV

Variable
19. Women sometimes have attitudes that justify receiving violence from their partners
20. Men sometimes have attitudes that justify receiving violence from their partners
21. Violence in intimate partner relationships is more common among poorer people
22. Relationship violence is more common among young people your age than in adult couples.
23. Every person who engages in violence suffers from some form of psychological illness
24. In relationships, it is sometimes better to give in to avoid bigger fights
25. If a person sees violence between his or her parents, it is very likely that he or she will be violent in intimate partner relationships
Source: Prepared by the authors based on the results of the RTI2018-101668-B-I00 project.

Table 4: Variables on the social meaning of the TDV

Variable
26. A private problem to be solved by the partner
27. A social problem to be solved with the help of friends, family, and institutions
Source: Prepared by the authors based on the results of the RTI2018-101668-B-I00 project.

Information about personal characteristics was collected using seven items referring to socio-demographic variables: country of birth, gender, age, religion, country of birth of the father/mother or guardian, and romantic relationship status. Notably, this questionnaire demonstrated adequate reliability, with $\alpha = .845$ and $\alpha_m = .875$.

The cross-cultural perspective was operationalized using two independent variables as proxies: religious beliefs and geographical area. For the geographical area proxy, we recalculated variables by incorporating the country of birth of the adolescent, father, and mother. Consequently, any adolescent with at least one of these variables was assigned to the corresponding attribute within the new variable. The sample was then categorized into four geographical areas: Western Europe, Eastern Europe, Latin America, and Asia.

Regarding the religious beliefs variable, it was dichotomized to distinguish between two groups: believers and non-believers. These variables were analyzed independently because bivariate analysis (Spearman's Rho) indicated no significant correlation between them.

Procedure

Firstly, the study adhered to the collaboration agreement signed on February 2, 2022, between the Regional Ministry of Education, Culture, and Sport of the Regional Government of Castilla-La

Mancha and the University of Castilla-La Mancha. This agreement aimed at the development of service-learning activities and educational innovation and research activities in non-university educational centers supported with public funds in the autonomous community.

In January 2022, following authorization from the Regional Ministry of Education in December 2021, telephone contact was initiated with all Secondary Education (SE) in the province of Cuenca (Spain) to request their participation. During this contact, the main aspects of the research were presented while avoiding the disclosure of compromising information. SE that agreed to participate were subsequently sent detailed information via email to facilitate their involvement through their management teams and guidance departments.

Once participation from SE was confirmed and accepted (between February and March 2022), authorization to conduct the field study was sought from the Social Research Ethics Committee (CEIS) of the University of Castilla-La Mancha. Data collection commenced in April 2022 following approval from the CEIS (reference: CEIS-638855-W7Y2). Authorizations were obtained from participating HEIs, and informed consent was acquired from minors (directly provided to those aged 14 or older). Subsequently, questionnaires were distributed to students online using Microsoft Forms® licensed by the

University of Castilla-La Mancha, either through an online link or a QR code. In cases where SE regulations prohibited online distribution, paper questionnaires were utilized (290 distributed online, 104 on paper). The approximate time for completing the questionnaires was 15 minutes per class. To maintain anonymity, alphanumeric codes were used for questionnaire identification.

Data analysis

For the handling and descriptive analysis of the data, IBM SPSS Statistics® Version 28 software, licensed by the University of Castilla-La Mancha, was utilized. Initially, a descriptive analysis was conducted, and due to the non-normal distribution of the data (confirmed with the Kolmogorov-Smirnov test for a sample size exceeding 50 participants), non-parametric statistical tests were employed. In managing missing values, mean value imputation was chosen, considering the presence of less than 3 % missing data (Tourón, 2023).

Descriptive analysis data were presented as frequencies and percentages. To examine differences in young people's perceptions and attitudes toward TDV based on gender, Mann-Whitney U tests were employed for quantitative variables, Chi-square tests for nominal variables, and Kruskal-Wallis tests for age. Analysis of disparities in adolescents' perceptions and

attitudes toward TDV concerning cultural patterns utilized Mann-Whitney U and Chi-square tests for religious beliefs, and Kruskal-Wallis and Chi-square tests for geographical area (Tourón, 2023). The resulting database and study report have been deposited in Zenodo (Sánchez-Santamaría & López-Garrido, 2024a).

Results

Descriptive analysis and contrast of perceptions and attitudes towards TDV according to gender and age.

According to table 5, categorized by gender and following the structure of the INJUV Survey Module, the responses obtained regarding the most significant attributions of the sample related to TDV are presented. Both boys (56.6 %) and girls (50.5 %) predominantly attributed jealousy to TDV. However, girls attributed machismo (17.9 % vs. 6.6 %) and a history of violence in the family (6.6 % vs. 2.2 %) more significantly to the topic under study compared to boys, who emphasized infidelity (13.2 % vs. 9.9 %), psychological problems (11 %), and alcohol and drug use (10.4 % vs. 3.8 %).

Chi-square analysis was applied, revealing significant differences between the choices of young people and their gender.

Table 5: Attributions of young people to VPA according to sex

Attributions	Sex	N	%	$\chi^2, (gl), p$
Alcohol and drugs	Man	19	10,4	22,040 (5), $p = ,001^{***}$
	Woman	8	3,8	
Jealousy	Man	103	56,6	
	Woman	107	50,5	
History of violence in the family	Man	4	2,2	
	Woman	14	6,6	
Infidelity	Man	24	13,2	
	Woman	21	9,9	
Machismo	Man	12	6,6	
	Woman	38	17,9	
Psychological Problems	Man	20	11	
	Woman	24	22,3	

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,001$ *Source: Own elaboration

Responses regarding the level of acceptance of various actions within a couple, as presented in supplementary material I, revealed significant differences between girls and boys. Boys tended to find it more acceptable to pressure their partner into unwanted relationships and to make jokes about intimacies, actions related to sexual violence. In contrast, girls perceived verbal, emotional, and psychological violence differently, with boys finding it more acceptable not to respect each other's habits and to alternate between showing affection and then ignoring their partner.

Concerning control and jealousy, boys were more inclined to view giving out social network passwords as a sign of love or trust. Age-wise, statistically significant differences were only observed in control and jealousy, specifically in giving social network passwords as proof of love

and trust ($p=0.004$), with 14-year-olds reporting higher scores.

Regarding habitual beliefs, boys showed greater acceptance of violence towards both men (7.1 %) and women (3.8 %) compared to girls (4.2 % and 3.8 %, respectively), indicating significant gender differences. Additionally, adolescent girls perceived more violence in young partners (14.6 % vs. 8.8 % for boys), while boys tended to associate perpetration of violence with psychological problems (20.3 % vs. 14.2 % for girls). Boys also exhibited a greater tendency to yield to avoid fights (27.4 % vs. 18.4 % in girls), with statistically significant differences (refer to table 6).

Regarding age and TDV beliefs, significant differences were observed solely concerning yielding to avoid major fights ($p=0.038$), with older adolescents (20 years old) exhibiting higher scores.

Table 6: Young people's perceptions of the type of problem that VPA I as a function of gender

Adolescent intimate partner violence is fundamentally...	% Men	% Women	Mann-Whitney U Test Sig.
A private problem to be solved by the couple	36,8	18,9	,000**d
A social problem to be solved with the help of friends, family and institutions	66,2	81,1	

^d * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,001$. *Source: own elaboration

In relation to how adolescents perceive TDV as a problem, significant differences were found concerning gender, as outlined in supplementary material II. Boys predominantly perceive TDV as a private issue that should be resolved solely by the couple, while girls advocate for a more social approach, suggesting that the problem has broader implications and should be addressed with the support of friends, relatives, and institutions.

Descriptive analysis and comparison of perceptions and attitudes toward TDV were conducted based on cultural patterns, including religious beliefs and geographical area.

Regarding acceptance of actions related to TDV, significant differences were observed based on religious affiliation, particularly concerning sexual violence (making jokes with friends about intimate matters with their partner, $p=.001$). Non-believing adolescents exhibited higher acceptance of this action (27.5 %) compared to believers (13.5 %). Geographical area also showed significant differences for actions related to verbal, emotional, and psychological violence

(teasing the partner, $p=.004$). Moreover, non-believers tend to perceive TDV more as a social problem, while believers view it as a private problem to be addressed by the couple. Latin American adolescents (23.8 %) exhibited the highest acceptance, followed by Asians (16.7 %) and Eastern Europeans (13 %), compared to 5.1 % of Western Europeans.

Regarding habitual beliefs in TDV among believers and non-believers (refer to supplementary material III), significant differences were observed in justifying violence towards men and women, with believers more likely to agree with such beliefs. Additionally, there is generally more agreement with justifying violence towards women than towards men. Significant differences between the groups were also found regarding the belief that yielding in relationships avoids major conflicts, with believers more inclined to agree with this notion.

No significant differences were found between groups in terms of geographical area regarding young people's habitual beliefs about TDV. However, the study results indicate significant differences concerning religious belief and the perception of whether TDV is a social or private problem. Non-believers tend to perceive the issue more as a social problem requiring assistance

from friends, family, and institutions, whereas believers tend to view it more as a private issue to be resolved by the couple. Furthermore, no significant differences were observed between the perception of the nature of the problem and

geographical area (refer to table 7). Nevertheless, it is noteworthy that Latin American adolescents are more inclined to perceive the issue as a private problem.

Table 7: Young people's perceptions of the type of problem that VPA is as a function of religious beliefs and geographic area

The VPA is fundamentally...	Believers	% Non-believers	Mann-Whitney U test Sig.	% Western Europe	% Eastern Europe	% Latin America	% Asia	Kruskal Wallis Sig
A private problem to be solved by the couple	30,4	17,3		26	2,3	42,9	25	
			,012* ^g					,412
A social problem to be solved with the help of friends, family and institutions	69,6	82,7		74	71,7	57,1	75	

^g * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,001$

Socio-Educational Implications and Recommendations in the Face of TDV

The research aims to provide scientific evidence for the development of educational interventions based on empirical research (Kumah *et al.*, 2022). In this context, social pedagogy, as a scientific educational discipline focusing on democratic and critical citizenship from a human rights perspective and across the life cycle (Del Pozo, 2020), holds potential for enhancing the professional competence of social educators for evidence-based practice (Sánchez-Santamaría *et al.*, 2024). This approach aims to foster equality and social justice in dynamic societies (Sánchez-Santamaría *et al.*, 2024). Thus, incorporating students' perspectives on TDV is pivotal to engaging them in its prevention and reduction, thereby reinforcing the inclusive and coherent nature of socio-educational strategies advocated by social pedagogy (Sánchez-Santamaría & López-Garrido, 2024b).

The educational implications stemming from the study's findings can be outlined as follows (Velasco *et al.*, 2022; Piolanti & Foran, 2022; Vizoso-Gómez & Fernández-Gutiérrez, 2022):

a) It is imperative to promote socio-educational interventions elucidating the true nature of TDV to dispel misperceptions and myths in dating, especially regarding jealousy and control, often misconstrued as signs of love and trust by many young people (Cala & Soriano-Ayala, 2023).

b) Attention must be directed towards preventing addictive behaviors associated with alcohol and drug use, given that some adolescents correlate substance use with TDV (Vizoso-Gómez & Fernández-Gutiérrez, 2022).

c) The empowerment of egalitarian relationships in couples is crucial for fostering gender equality and personal autonomy, where mutual respect, effective communication, and shared decision-making serve as foundational principles for social and personal growth (Cala & Álvarez, 2021; Rebollo-Catalán *et al.*, 2022).

d) Heightened awareness of privacy and digital vulnerability is warranted. The study has highlighted a high degree of acceptance of actions linked to sharing social network passwords, perceived as signs of love and trust. Efforts should focus on developing digital competence and citizenship to safeguard digital privacy and mitigate risks associated with control and jealousy in the virtual realm (Cala & Del Carmen, 2022; Montero-Fernández *et al.*, 2022).

e) Socio-educational work on combating sexist attitudes and behavior is paramount. It is imperative to equip young people with tools and strategies to challenge beliefs that perpetuate TDV and prevent the justification of unacceptable behaviors based on gender (Rebollo-Catalán *et al.*, 2022).

- f) Although awareness-raising efforts have been robust in PVA prevention, it is vital to emphasize adolescents' understanding of the seriousness and consequences of TDV, underscoring the importance of seeking help and support to address these instances of violence (Calvete *et al.*, 2019).
 - g) Inclusion of the religious and cultural variable is essential. Prevention programs and actions should address the role of cultural and religious differences in shaping perceptions about relationships. This entails a deeper understanding of the influence of these variables in constructing healthy relationships and their contribution to VAW prevention (Cala & Soriano-Ayala, 2021; Dalouh *et al.*, 2023).
 - h) Professional training in citizenship and social education is critical for detecting, managing, and preventing TDV, as well as fostering cultural and religious sensitivity as sources of knowledge, coexistence, and respect within the framework of human rights (Dalouh *et al.*, op. cit.).
 - i) Promotion of dialogue and youth participation surrounding TDV is essential. Through open and active dialogue, research citizenship can play a significant role in designing and implementing proposals addressing awareness, prevention, and education on the negative personal consequences of TDV effectively (Taylor *et al.*, 2021; Jiménez *et al.*, 2022).
- utilizing role-playing and focus groups to promote mutual understanding.
 - b) Addictive behaviors associated with alcohol and drug consumption. Launch information campaigns and experiential activities illustrating the adverse effects of alcohol and drug use, in collaboration with municipal drug plans and secondary schools. Offer stress management and peer pressure resistance skills workshops within tutorial frameworks. Employ problem-based learning strategies through cooperative learning.
 - c) Equal relationships. Conduct interventions and interactive workshops on mutual respect, effective communication, and shared decision-making. Address machismo and gender violence through prevention and early intervention initiatives featuring socio-educational, recreational, and artistic activities promoting pro-social behavior. Utilize applications "like DectAmor" (Junta de Andalucía, 2023) or "Ligando de buen rollo" (Diptuación de Granada, 2023) to address issues related to machismo or promoting equality in relationships.
 - d) Privacy and digital vulnerability. Design initiatives fostering healthy and respectful technology use among young people while addressing digital vulnerability, particularly in social network contexts susceptible to behaviors fostering control and jealousy. Implement early intervention strategies and digital competence workshops integrated with social and emotional competence development. Understanding privacy and digital exposure is crucial for TDV prevention, especially in light of the rise of artificial intelligence.
 - e) Sexist attitudes and behaviors. Implement tailored interventions targeting risk factors associated with sexist attitudes and behaviors leading to TDV. Employ individual, community, and family-based approaches, emphasizing affective-sexual education, particularly addressing pornography consumption (Sedano *et al.*, 2024).
 - f) Awareness of severity and consequences of TDV and seeking support. Offer activities identifying TDV warning signs and raising awareness of available resources and protocols for addressing TDV incidents. Utilize support groups and safe spaces as effective strategies.
 - g) Inclusion of the religious and cultural variable. Organize intercultural dialogue activities within local equality, coexistence,

Any socio-educational proposal should aim to equip young people with tools for self-awareness and interpersonal skills (Melendro, 2014). Accordingly, based on the implications drawn from the study results, potential socio-educational proposals aimed at preventing and/or mitigating factors associated with TDV (Vizoso-Gómez & Fernández-Gutiérrez, 2022; Soriano *et al.*, 2022; Rebollo-Catalán *et al.*, 2022) can be specified as follows:

- a) Myths in courtship related to jealousy and control. Implement communication and conflict resolution workshops proposing non-violent solutions to differences to enhance interpersonal relationships. Conduct social communication and awareness-raising campaigns featuring testimonies and messages that challenge myths surrounding jealousy and control, emphasizing their detrimental effects on human relationships. Organize emotional competence workshops addressing aspects such as self-esteem, self-awareness, and empathy towards others,

and community development programs, as well as SE orientation plans.

- h) Training for citizenship and social education professionals. Develop specific training programs addressing TDV covering understanding (importance, prevalence, concept, types, warning signs), gender approach, strategies for primary and secondary intervention, evaluation of intervention, and networking with families and communities.
- i) Research citizenship approach and its role in design and implementation. Promote participatory research among young people on TDV, design and develop materials and resources for peer education, and establish peer-to-peer TDV education programs.

Discussion and Conclusions

The study aimed to explore perceptions and attitudes towards TDV from a descriptive and cross-cultural perspective, utilizing data from a sample in the province of Cuenca (Spain) through Module I of the Chilean INJUV Survey N.º4. The findings indicated that both boys and girls attribute alcohol and drug use or psychological problems to TDV, while girls associate it more with social and familial factors such as machismo or a history of family violence, consistent with prior research by Díaz-Aguado & Carvajal (2011) or Taylor *et al.* (2021). Jealousy and control emerged as predominant factors for both sexes, often misinterpreted as signs of love and trust (Díaz-Aguado & Carvajal, 2011). The widespread acceptance of actions like sharing social network passwords or checking a partner's mobile phone suggests a tolerance toward control and jealousy, contributing to a heightened victimization in this type of violence, especially among younger individuals, aligning with Borrajo *et al.* (2015) and Ballesteros *et al.* (2019). Additionally, it was observed that male adolescents tend to perceive actions linked to emotional dependence in relationships as more acceptable, while boys exhibit greater acceptance of sexually coercive attitudes, in line with sexist attitudes justifying violence towards women (Ortega, Ribera & Sánchez, 2008).

From a cross-cultural perspective, significant differences were found in TDV perception. Believers tended to be less accepting of sexual violence compared to non-believers, although they expressed greater justification of violence towards men and women, viewing the solution to sexual violence as a private matter within the couple (Rodríguez-Sola & Soriano-Ayala, 2022). Conversely, Latin American youth exhibited

greater acceptance of verbal, emotional, and psychological violence compared to other geographical regions (World Health Organization, 2018; Ministry of Equality, 2019).

As presented in the socio-educational implications and recommendations section of the study and adopting a perspective from social pedagogy and social education, there is a justified need to address TDV from an intercultural perspective through educational programs, acknowledging the diversity of experiences and perspectives of adolescents based on their cultural, religious, and geographical context (Cala & Soriano-Ayala, 2021, 2023). Promoting intercultural education, fostering dialogue between different cultural groups, and raising awareness among young people about mutual respect and gender equality in relation to TDV are recommended (Malhotra *et al.*, 2015). Furthermore, it is essential to address cultural differences in the perception and acceptance of TDV in future research and intervention programs and to overcome biases and limitations such as social desirability bias and low cultural diversity in research samples (Ramos *et al.*, 2021). Educational programs should incorporate strategies to address these biases and promote the inclusion of diverse cultural perspectives in TDV analysis (Ragavan *et al.*, 2021; Dalouh *et al.*, 2023).

Despite abundant research on TDV, recent studies underscore the scarcity of literature focusing on the perspectives of young people from different ethnicities or geographies and the cultural impact on TDV. The acculturation gap has been associated with higher levels of acceptance and perpetration of TDV, emphasizing the need for intervention programs addressing acculturative stress and ethnic identity (Kerig *et al.*, 2010; Malhotra *et al.*, 2015; Cala & Soriano-Ayala, 2023).

The socio-educational implications and proposals must be considered within an intervention context where established educational actions with young people already exist (Melendro, 2014; Cabello *et al.*, 2019; Fernández & García, 2023). These can be adapted through programs, workshops, support groups, learning communities, service-learning or community service programs, and other educational activities to prevent and/or reduce TDV, with a greater emphasis on a cross-cultural perspective (Soriano *et al.*, 2022). This should be viewed from a multi-causal perspective of the phenomenon of gender-based violence, characterized by its complexity and the dynamics of its social construction processes, as well as the values of inequality and discrimination. In this regard, the determinant role of male violence as

a factor associated with violence among minors, whether as aggressors or victims, should not be underestimated (Díaz-Aguado *et al.*, 2020). This necessitates evidence-informed socio-educational interventions to promote comprehensive social education and adopt a person-centered approach considering the influence of the social and cultural context. Therefore, the importance of educational and training proposals for prevention and intervention that integrate young people's perceptions of TDV is emphasized, essential for implementing inclusive, coherent, and transformative strategies contributing to its prevention and eradication (López-Garrido & Sánchez-Santamaría, 2024).

Finally, it is important to note the limitations of this study. When considering the results, it is crucial to account for certain biases present in the research. These include social desirability,

influenced by self-report instruments based on participant perspectives; sample selection bias due to accessibility; a bias related to the lack of cultural diversity in the studied context and the challenge in defining and measuring the emerging concept of transculturality; as well as the use of the variable sex instead of gender. Additionally, the scarcity of specific literature on young people's perceptions and opinions about TDV from a cross-cultural perspective limits the depth of discussion regarding the findings. These results should be interpreted considering the participants' profile in this sample, necessitating caution regarding the generalizability of the results, a limitation of the study. Although efforts were made to access a larger sample, not all SE were willing to participate. Further research on the influence of cross-cultural variables on TDV is recommended to gain a better understanding of its impact.

Contributions

Contributions	Authors
Conception and design of work	Author 1, Author 2
Documentary search	Author 1, Author 2
Data collect	Author 1
Critical data analysis and interpretation	Author 1, Author 2
Review and approval of versions	Author 1, Author 2

Funding

This survey study is part of the R&I Project: Teen dating violence. Cross-cultural research for prevention and intervention in psychoeducational contexts (PREVIA), with reference RTI2018-101668-B-I00. It has also been supported by the University of Castilla-La Mancha's plan (<https://ror.org/05r78ng12>) within the research grants program PP_RD 63/2006. Reference: 2022-BIPP-207. The study team of this study is integrated by research staff from GRIOCE of the UCLM.

Conflict interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bibliographic References

- Archer, J. (2006). Cross-Cultural differences in physical aggression between partners: A social-role analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 133-153. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1002_3
- Baiden, P., Mengo, C., & Small, E. (2019). History of physical teen dating violence and its association with suicidal behaviors among adolescent high school students: results from the 2015 youth risk behavior survey. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(17- 18), NP9526-NP9547. <https://doi.org/10.1177/0886260519860087>
- Baker, C. K. (2016). Dating violence and substance use: Exploring the context of adolescent relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(5), 900-919. <https://doi.org/10.1177/0886260514556768>.

- Ballesteros, J. C., Rubio, A., Sanmartín, A., & Tudela, P. (2019). Barómetro juventud y género 2019. *Identities and representations in a complex reality*. Queen Sofia Centre on Adolescence and Youth, Fad. http://www.adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/monografias-y-estudios/ampliar.php/Id_contenido/127043/.
- Borrajó, E., Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2015). Justification beliefs of violence, myths about love and cyber dating abuse. *PubMed*, 27(4), 327-333. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.59>
- Cabello, E., Pérez, N., Ros, A., & Filella, G. (2019). The happy 8-12 and happy 12-16 emotional education programmes. Evaluation of their impact on emotions and well-being. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 53. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>
- Caetano, R., et al., (2007). Acculturation stress, drinking, and intimate partner violence among Hispanic couples in the US. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(11), 1431- 1447. <https://doi.org/10.1177/0886260507305568>
- Cala, V., & Álvarez, D. M. G. (2021) Do values towards the partner influence violence suffered in adolescent dating? *Diversitas*, 17(1). <https://doi.org/10.15332/22563067.6533>
- Cala, V., & del Carmen, M. (2022). Cyber-violence in adolescent couples: cross-cultural and gender analysis in secondary schools. *Bordón*, 74(2), 11-30. <https://doi.org/10.13042/bordon.2022.91342>
- Cala, V., & Soriano-Ayala, E. S. (2021). Cultural dimensions of immigrant teen dating violence: A qualitative metasynthesis. *Aggression and Violent Behavior*, 58, 101555. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101555>
- Cala, V., & Soriano-Ayala, E. S. (2023). Cultural conflicts in couple relationships among adolescents of Moroccan origin in southeastern Spain. *International Journal of Sociology of Education*, 12(1), 85-110. <https://doi.org/10.17583/rise.10746>
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M., & Borrajó, E. (2019). Cyberbullying in romantic relationships: Cross-cultural issues. In G. W. Giumetti & R. M. Kowalski (Eds.), *Cyberbullying in schools, workplaces, and romantic relationships: The many lenses and perspectives of electronic mistreatment* (pp. 150-183). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315110554-10>
- Cantera, I., Estébanez, I., & Vázquez, N. (2009). *Violence against young women: psychological violence in dating relationships*. Basque Government. <https://ianireestebanez.com/recursos/>
- Dalouh R., González Jiménez A. J., & Rodríguez Martínez D. (2023). Teen dating violence from the perspective of socio-educational professionals. A qualitative study. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 507-517. <https://doi.org/10.5209/rced.79495>
- Datta, P., Cornell, D. G., & Konold, T. R. (2020). Association of teen dating aggression with risk behavior and academic adjustment. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(7- 8), NP3930-NP3953. <https://doi.org/10.1177/0886260520951305>
- De la Villa, M., García, A., Cuetos, G., & Sirvent, C. (2017). Dating violence, emotional dependence and self-esteem in Spanish adolescents and young adults. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 8(2), 96-107. <https://www.rips.cop.es/pdf/art92017e9.pdf>
- Del Pozo Serrano, F. J. (Comp.) (2020). *Fundamentals, research, strategies and social education in the life cycle*. Universidad del Norte. <https://editorial.uninorte.edu.co/gpd-intervencion-educativa-en-contextos- sociales.html>
- Gender Violence Delegation (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. <https://bit.ly/3wMPR3h>
- Díaz- Aguado, M.J., Martínez, R. & Martín, J. (2020). *Minors and gender violence. Government Delegation against Gender Violence*. Ministry of Equality. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/ 2020/pdfs/Estudio_menores_final.pdf
- Díaz-Aguado, M. J., & Carvajal, M. I. (2011). *Equality and prevention of gender violence in adolescence*. Ministry of Health, Social Policy and Equality. <https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/ Document os/DE0138.pdf>
- Diputación de Granada (2023). *Flirting with good vibes* [Software]. <https://www.dipgra.es/servicios/areas/igualdad/ ha-pasado/ligando-de-buen-rollo/>
- DuPont-Reyes, M. J., et al. (2014). Relationship violence, fear, and exposure to youth violence among adolescents in New York City. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(12), 2325-2350. <https://doi.org/10.1177/0886260513518433>
- Fernández, L., Rodríguez, L., Mollada, C., & Rodríguez, F. (2015). Dating relationships in young people. Mistreatment and religion. *Infancia, Juventud y Ley*, 6, 44-50. <https://paip-publicaciones.blogspot.com/p/infancia-juventud-y-ley.html>
- Fernández, M., & García, H. (2023). *Adolescent dating violence: primary prevention programmes. A systematic review*. Master's thesis. UOC. <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/148256/1/mireiafersaTFM0123memoria.pdf>
- Giuliani, C. (2017). Teen dating violence and post-migration factors: The psychosocial literature. *Maltrattamento e Abuso all'Infanzia*, 19(3), 31-48. <https://doi.org/10.3280/MAL2017-003003>

- INE. (2020). *Statistics on domestic violence and gender-based violence year 2019*. https://www.ine.es/prensa/evdvg_2019.pdf
- National Youth Institute (INJUV, 2016). *Sondeo N.º 4 Violencia en el Pololeo*. Chile. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/sondeo_violencia_en_el_pololeo.pdf
- Jiménez, T., Lombas, A. S., Jiménez, T., Lucas-Alba, A., & Blasco, V. J. V. (2022).
- Profiles and risk factors for teen dating violence in Spain. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(3-4), 4267-4292. <https://doi.org/10.1177/08862605221114305>
- Jimeno, M. V., & Cantero, M. J. (2020). Perception of psychological violence towards women in relationships and sexism in adolescents in residential care: comparison with a group of non-institutionalized adolescents. *Spanish Journal of Criminological Research*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.46381/reic.v18i0.299>
- Junta de Andalucía (2023). DectAmor [Software]. <https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/areas-tematicas-coeducacion/app-detectamor>
- Kerig, P. K., Volz, A. R., Moeddel, M. A., & Cuellar, R. E. (2010). Implementing dating violence prevention programs with flexibility, fidelity, and sensitivity to diversity: Lessons learned from expect respect. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19(6), 661-680. <https://doi.org/10.1080/10926771.2010.502079>
- Kumah, E., et al. (2022). Evidence-informed vs evidence-based practice educational interventions for improving knowledge, attitudes, understanding and behaviour towards the application of evidence into practice: A comprehensive systematic review of undergraduate students. *Campbell Systematic Reviews*, 18(2). <https://doi.org/10.1002/cl2.1233>
- Lameiras, M., & Rodríguez, Y. (2002). Evaluation of modern sexism in adolescents. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 119-127. <https://doi.org/10.1174/021347402320007555>
- López-Barranco, P. J., et al. (2022). Systematic review and meta-analysis of the violence in dating relationships in adolescents and young adults. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 13(2), 73-84. <http://dx.doi.org/10.23923/j.rips.2022.02.055>
- López-Garrido, F.M. & Sánchez-Santamaría, J. (2024). Violence in adolescent couples: psychological and educational keys for its prevention. *II International Congress on Training in the Practice of Psychology. CIFPPs 2024*. Mexico.
- Ludin, S., et al. (2017). A cross-national comparison of risk factors for teen dating violence in Mexico and the United States. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 547-559. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0701-9>
- Makepeace, J. M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, 97-102. <https://www.jstor.org/stable/584242>
- Malhotra, K., González-Guarda, R. M., & Mitchell, E. M. (2015). A review of teen dating violence prevention research: What about Hispanic youth? *Trauma, Violence, & Abuse*, 16(4), 444-465. <https://doi.org/10.1177/1524838014537903>
- Mark, G. Y., & Nishigaya, L. (2009). Asian American and Pacific Islander youth violence and prevention. *Aggression & Violent Behavior*, 14(6). <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.12.011>
- McDonnell, J., Ott, J., & Mitchell, M. A. (2010). Predicting dating violence victimization and perpetration among middle and high school students in a rural southern community. *Children and Youth Services Review*, 32(10), 1458-1463. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.07.001>
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2018). *Educational research* (5th edition). Pearson- Addison Wesley.
- Melendro, M. E. (coord.) (2014). *Effective strategies for socio-educational intervention with adolescents at risk of exclusion*. UNED.
- Ministry of Equality (2019). *Macro-survey on violence against women*. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.htm>
- Molina-Martínez, R., Griffith, V. M., & González, J. H. (2021). Perception of dating violence in 15-year-old adolescent females and males in an educational establishment in the city of Antofagasta, Chile. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 37(95), 125-146. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7467818>
- Monks, C. P., Palermi, A., Ortega, R., & Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of aggressors, victims and defenders in Preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 133-144. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2011.v14.n1.11
- Montero-Fernández, D., García, A. D., Hernando, A., & Del Río, F. J. (2022). Validation of the Digital Violence Questionnaire (DVQ) in intimate partner relationships. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.26142>
- Muñoz, M. A. G., et al. (2022). Short version of the Multidimensional Scale of Dating Violence (MSDV 2.0) in Spanish-language: Instrument development and psychometric evaluation. *Journal of Advanced Nursing*, 79(4), 1610-1631. <https://doi.org/10.1111/jan.15300>
- World Health Organization. (2021). *Violence against women prevalence estimates, 2018: global fact sheet*. <https://www.who.int/publications/i/item/978924002225>

- Ortega, R., Rivera, F. J. O., & Sánchez, V. B. (2008). Sexual violence between partners and violence in adolescent couples. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 63-72. <https://www.ijpsy.com/volumen8/num1/184/violencia-sexual-entre-compaeros-y-violencia-ES.pdf>
- Padrós, M., Aubert, A., & Melgar, P. (2010). Models of attraction of adolescents. Contributions from the preventive socialization of gender violence. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 73-82. https://doi.org/10.7179/psri_2010.17.06
- Pereda, N., Codina, M., & Díaz-Faes, D. Teen dating violence #TheSocialObservatory of #laCaixaFoundation (2024, March 1). The Social Observatory - La Caixa Foundation. <https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/en/-/teen-dating-violence>
- Piolanti, A. & Foran, H. M. (2022). Psychological violence in dating relationships among adolescents: A systematic review and meta-analysis of prevention programs. *Preventive Medicine*, 159, 107053. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2022.107053>
- Pradubmook-Sherer, P. (2010). Youth attitudes toward dating violence in Thailand. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(2), 182-206. <https://doi.org/10.1177/0306624x09360659>
- Ragavan, M., Syed-Swift, Y., Elwy, A. R., Fikre, T., & Bair-Merritt, M. (2021). The influence of culture on healthy relationship formation and teen dating violence: A qualitative analysis of South Asian female youth residing in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(7-8). <https://doi.org/10.1177/0886260518787815>.
- Rangel, Y. R., Ángulo, L. L., Pompa, M. S., & Ramos, D. G. (2021). Perception of dating violence: an approach to its analysis in medical students. *Medisur*, 19(1), 63-70. <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v19n1/1727-897X-ms-19-01-63.pdf>
- Rebollo-Catalán, A., De los Santos-Martínez, P., & Jiménez-Cortés, R. (2022). Resources that help adolescent girls recover from an experience of gender-based dating violence. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 203-218. <https://doi.org/10.6018/rie.463081>
- Rodríguez-Sola, D. & Soriano-Ayala, E. (2022). Violence in adolescent couples: Implications of sexism and religion. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 39(1), 41-56. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.1.3>
- Samaniego E., & Freixas, F. (2010). Study on the identification and experience of violence in adolescent couples. *Apuntes de Psicología*, 28(3), 349-366. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/224>
- Sánchez-Santamaría, J., & López-Garrido, F. M. (2024a). Research report on perceptions and attitudes of a sample of adolescents towards Adolescent Partner Violence from a cross-cultural perspective. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10827147>
- Sánchez-Santamaría, J., & López-Garrido, F.M. (2024b). Jealousy and social networks, a dangerous combination in adolescent relationships. *The Conversation*. <https://theconversation.com/celos-y-redes-sociales-una-combinacion-peligrosa-en-las-relaciones-adolescentes-226051>
- Sánchez-Santamaría, J., Boroel, B., & de la Cruz, G. (2024). Presentation of the monograph on research competence in Education: challenges and opportunities. *Alteridad. Revista Educación*, 19(2), 1-4. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/announcement/view/116>
- Sánchez-Santamaría, J., Olmedo, E., Ballester-Vila, M.G., & Boroel, B., (in press, 2024). Evidence-informed educational practice: Artificial intelligence-supported research competence from up-skilling. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*. *FIET Monograph*. <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/about>
- Save The Children Spain (2021). *No es no es amor: un análisis sobre la violencia de género entre adolescentes*. <https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-no-es-amor>
- Sedano, S., Lorente, J., Ballester, Ll., & Aznar, B. (2024). Access, consumption and consequences of pornography consumption among adolescents: new challenges for affective-sexual education. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 161-175. https://doi.org/10.7179/psri_2024.44.09
- Shaffer, C., Corona, R., Sullivan, T. N., Fuentes, V. E., & McDonald, S. E. (2017). Barriers and supports to dating violence communication between Latin adolescents and their mothers: A qualitative analysis. *Journal of Family Violence*, 33(2), 133-145. <https://doi.org/10.1007/s10896-017-9936-1>
- Soriano, E., Rey, C. A., & Lozano, J. (ed.), (2022). *Violence in adolescent dating relationships. Strategies for change*. Narcea.
- Taylor, S., Calkins, C. R., Xia, Y., & Dalla, R. L. (2017). Adolescent perceptions of dating violence: A qualitative study. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(1-2), 448-468. <https://doi.org/10.1177/0886260517726969>
- Tomaszewska, P., & 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. <https://doi.org/10.1002/cad.20437>
- Tourón, J. (ed.) (2023). *Data analysis and measurement in education*. UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/14595>

- Velasco, L., Thomas-Currás, H., Pastor-Ruiz, Y., & Arcos-Rodríguez, A. (2022). PRO- Mueve Relaciones Sanas - A gender-based violence prevention program for adolescents: Assessment of its efficacy in the first year of intervention. *Frontiers in Psychology*, 12, 744591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.744591>
- Víllora, B., Navarro, R., & Jiménez, S. Y. (2019). Online dating abuse and its relationship with mobile phone abuse, acceptance of violence and myths about love. *Suma Psicológica*, 26(1), 46-54. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.6>
- Vizoso-Gómez, C., & Fernández-Gutiérrez, A. (2022). Teen dating violence socio-educational preventive program. *International Journal of New Education*, (10), 87-102. <https://doi.org/10.24310/IJNE.10.2022.15556>

HOW TO CITE THE ARTICLE

López-Garrido, F. & Sánchez-Santamaría, J. (2024). What do young people think about teen dating violence? A quantitative survey from a cross- cultural perspective. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 63-79. DOI:10.7179/PSRI_2024.45.03

AUTHOR'S ADDRESS

Fátima-María López-Garrido. Residencia Hogar de San José. Calle Santa Teresa Jornet 4, Bajo, 16001. Cuenca, España. E-mail: Fatima-garrido52@outlook.es

José Sánchez-Santamaría. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Castilla-La Mancha. Avda., de los Alfares, s/n, 16071. Cuenca, España. E-mail: jose.ssantamaria@uclm.es

ACADEMIC PROFILE

FÁTIMA-MARÍA LÓPEZ-GARRIDO

<https://orcid.org/0009-0007-6134-6418>

Bachelor's degree in Social Education and Master's in Criminology and Juvenile Delinquency from the University of Castilla-La Mancha (UCLM), with honors. Social educator at the Hogar San José elderly care facility in Cuenca and member of UCLM's Consolidated Research Group on Guidance, Quality, and Educational Equity (GRIOCE).

Her research focuses on developing soft skills to enhance the employability of social educators, as well as studying methodologies and tools for evidence-based social education interventions. She has published and participated in research projects and international conferences on these topics.

JOSÉ SÁNCHEZ-SANTAMARÍA

<https://orcid.org/0000-0002-5179-4555>

Bachelor's in Pedagogy from the Universitat de València (UV), Master's in Social Education from the University of Seville, Advanced Studies Diploma in Cultural Anthropology from the UV, and PhD in Pedagogy from the UCLM.

Associate Professor of Educational Equity and Lifelong Learning in the Department of Pedagogy at UCLM. Coordinator of the consolidated research group GRIOCE-UCLM.

His research and transfer work focuses on the promotion of successful educational processes for all. He also fosters the development of transversal competences through a skills gap and upskilling approach, aimed at evidence-informed socio-educational interventions within the Open Science framework. He coordinates research and innovation projects related to the development of micro-credentials, the assessment and accreditation of non-formal and informal learning, and the integration of artificial intelligence from the perspective of academic integrity and research competence in education.

Teacher-collaborator in the Master of Educational Sciences at UABC in Baja California. He also collaborates in teaching and research tasks with UNAM in Mexico, and with UNIR, in the training of teachers in pedagogical competencies for university teaching in Ecuador, Colombia, Panama, Honduras, Mexico, and Bolivia. International expert for the Mexican Secretary of Public Education for Justice and Equity in Education, and external expert for the Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute (ACQUIN, Germany) and for the European Association for the Education of Adults (EAEA, Belgium).

Violencia de género y violencia sexual en las canciones de reggaetón. Estudio cualitativo
Gender violence and sexual violence in reggaeton songs. Qualitative study
Violência de gênero e violência sexual em canções de reggaeton. Estudo qualitativo

Encarnación BAS-PEÑA  <https://orcid.org/0000-0001-9246-167X>
Cristina PASTOR-BRAVO  <https://orcid.org/0000-0001-9246-167X>
Universidad de Murcia

Fecha de recepción: 13.III.2024
Fecha de revisión: 25.IV.2024
Fecha de aceptación: 03.VI.2024

CONTACTO CON LOS AUTORES
Encarnación Bas-Peña: E-mail: ebas@um.es

<p>PALABRAS CLAVE: Violencia de género; violencia sexual; canciones reggaetón; mujeres; educación.</p>	<p>RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo analizar las canciones de reggaetón más escuchadas en la plataforma YouTube, desde el año 2015 hasta el 2020, para identificar la existencia y tipología de la violencia de género y, específicamente, la violencia sexual. La selección incluyó las diez canciones más escuchadas de cada año en la plataforma. Finalmente, se seleccionaron 50 al excluir diez, por no reflejar violencia de género en sus letras. La metodología ha sido cualitativa, con diseño fenomenológico de las letras de las canciones, se empleó un sistema de categorías mixto (inductivo-deductivo), mediante códigos de carácter descriptivo e interpretativo. Se utilizó el software Atlas.ti v8.4, como soporte para organizar la información. Los resultados mostraron la presencia de violencia física, psicológica, sexual, simbólica y verbal. Se constató la difusión de la violencia de género mediante las canciones de reggaetón, consumidas, mayoritariamente por un público joven. Se concluye, indicando la necesidad de trabajar con la infancia, adolescencia y juventud, profesorado y familias el significado e incidencia que tienen las letras de las canciones de reggaetón en la construcción de su pensamiento respecto a la violencia de género.</p>
<p>KEYWORDS: Gender violence; sexual violence; reggaeton songs; women; education.</p>	<p>ABSTRACT: This study aims to analyse the most listened reggaeton songs on the YouTube platform, from 2015 to 2020, to identify the existence and typology of gender-based violence and specifically sexual violence. The selection included the ten most played songs of each year on the platform. In the end, 50 songs were selected, excluding ten that did not reflect gender-based violence in their lyrics. The methodology was qualitative, with a phenomenological design of the lyrics, using a mixed category system (inductive-deductive), with descriptive and interpretative codes. Atlas.ti v8.4 software was used to organize the information. The results showed the presence of physical, psychological, sexual, symbolic, and verbal violence.</p>

	The dissemination of gender-based violence through reggaeton songs, mainly consumed by a young audience, was confirmed. We conclude by indicating the need to work with children, adolescents, and young people, as well as teachers and families, on the meaning and impact that reggaeton song lyrics have on their understanding of gender-based violence.
PALAVRAS-CHAVE: Violência baseada no gênero; violência sexual; canções de reggaeton; mulheres; educação.	RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar as músicas de reggaeton mais ouvidas na plataforma YouTube, de 2015 a 2020, para identificar a existência e tipologia da violência de gênero e especificamente a violência sexual. A seleção incluiu as dez canções mais tocadas de cada ano na plataforma. No final, foram selecionadas 50 músicas, excluindo dez que não refletiam a violência de gênero nas suas letras. A metodologia foi qualitativa, com delineamento fenomenológico das letras das músicas, utilizando um sistema misto de categorias (indutivo-dedutivo), com códigos descritivos e interpretativos. O software Atlas.Ti8 v8.4 foi utilizado para organizar as informações. Os resultados mostraram a presença de violência física, psicológica, sexual, simbólica e verbal. Confirmou-se a disseminação da violência de gênero através das músicas de reggaeton, consumidas maioritariamente por um público jovem. Concluímos indicando a necessidade de trabalhar com crianças, adolescentes e jovens, professores e famílias sobre o significado e o impacto que as letras das músicas de reggaeton têm na construção do seu entendimento em relação à violência de gênero.

Introducción

Actualmente, el reggaetón es un estilo musical que está sumamente integrado y aceptado en la sociedad, fundamentalmente entre la población juvenil y en la cultura urbana, además ha traspasado las fronteras gracias a su ritmo pegadizo. Las temáticas que mayoritariamente se abordan en las canciones son la violencia, el sexo y la violencia de género, por lo que a la vez que tiene una gran aceptación entre el público, también es un género muy criticado por la cantidad de violencia que muestra en sus letras, principalmente sobre la mujer.

En el reggaetón a la mujer se la reduce a la condición de objeto, se la animaliza y descalifica: la mujer es la *gata* con la que se *perrea*. Basta recordar la descalificación de la que es objeto la hembra del reino animal en nuestro lenguaje, en contraposición al macho. Forman parte de nuestro glosario nacional descalificativos como el ser “perra”, “zorra”, “vaca”, “gallina”, “yegua”, “gata”, mientras que, en oposición, los términos que aluden al macho tienen una connotación positiva: “perro”, “zorro”, “toro”, “gallo”, “caballo”. (Del Toro, 2011, p.90)

Prieto Quezada y Carrillo Navarro (2019) reiteran la presencia del patriarcado en las canciones de reggaetón, exponiendo la opresión de las mujeres frente al dominio de los hombres. Muestran la sexualidad opresiva hacia la mujer, convirtiéndose en una relación entre opresor y oprimida, dominante y sumisa, entre el protagonista y la mujer invisible que depende del hombre para existir (Lagarde, 2005, Morales y Sandrini, 2010). Los patrones de género que establece son el hombre dominante, responsable, jefe de la casa, donde siempre debe ser el fuerte,

sin miedo, sin mostrar emociones, etc.; y, la mujer sumisa, a la orden del hombre, débil e invisible. Se acentúa la búsqueda de placer masculino y un erotismo constante donde la mujer es un objeto. El cuerpo de la mujer es tratado como una mercancía, configurando así una identidad de género, relacionando este con una exhibición de la sexualidad y tratándolo como un objeto sexual, en definitiva, en una subordinación del género femenino (Del Toro, 2011, Arévalo et al., 2018).

Las letras de las canciones tienen gran importancia en la construcción de los discursos y pensamientos sobre las mujeres, y en la normalización de la violencia de género, por su discurso misógino, machista, donde las mujeres son denigradas y humilladas, sin capacidad para tomar decisiones, cosificadas, subyugadas al hombre, su sexualidad está al servicio del deseo y del placer masculino (Hormigos-Ruiz, 2023; Pibernat-Vila, 2021; Prieto Quezada y Carrillo Navarro, 2019; Cruz-Díaz y Guerrero Moreno, 2018; Fernández de Arroyabe et al., 2018; Hernández y Doménech, 2017; Martínez Noriega, 2014; Del Toro, 2011; Gutiérrez-Rivas, 2010; Carballo, 2007).

Las letras violentas y sexistas son una de las influencias más potentes a la hora de transmitir valores a la juventud que se siente muy atraída hacia estos sonidos en una etapa de desarrollo personal donde cuestionan los valores transmitidos por la familia y el sistema educativo. (Hormigos, 2023, p.279)

En definitiva, la concepción que existe de la mujer, tanto en las letras como en los vídeos de reggaetón se pueden resumir en mujer como objeto sexual, sumisa, mencionada como animal y productora de erotismo y pasión.

1. Justificación y objetivos

El poder de transmisión y divulgación que tiene el reggaetón, entre la población juvenil, debe ser aprovechado como un material educativo, para dinamizar la reflexión, el espíritu crítico y la toma de decisiones. Así, la música se convierte en una herramienta educativa, inculcando valores contrapuestos a la violencia de género (Hormigos-Ruiz *et al.*, 2018). La educación es fundamental para aprender a analizar críticamente e influir en la manera de entender los discursos divulgados por estas canciones (Cruz-Díaz y Guerrero Moreno, 2018; Prieto Quezada y Carrillo Navarro, 2019). Por esta razón, es imprescindible también incluir la perspectiva de género en todos los niveles educativos de acuerdo con la normativa legal vigente, promoviendo posicionamientos alineados con los derechos humanos (Bas-Peña *et al.*, 2015; Bas-Peña *et al.*, 2021).

El objetivo de la investigación fue conocer los tipos de violencia de género en las canciones más escuchadas en la plataforma youtube. En este artículo profundizamos en identificar los significados relacionados con la violencia sexual sobre las mujeres.

2. Metodología

La metodología fue cualitativa (Bisquerra, 2014), con diseño fenomenológico. Para ello, se analizaron las letras de las canciones de reggaetón, adoptando un sistema de categorías mixto (inductivo-deductivo), mediante códigos de carácter descriptivo e interpretativo, para identificar los tipos de violencia sobre las mujeres (física, psicológica, sexual, violencia simbólica y verbal), en las letras de estas canciones.

2.1. Participantes y contexto

Seleccionamos las letras de las canciones de reggaetón más oídas en la plataforma de YouTube desde 2015 a 2020. Se escogieron las diez canciones más escuchadas de cada año. Se efectuó un muestreo intencional, no probabilístico, a partir de los siguientes criterios de inclusión: canciones de reggaetón; desde el año 2015 hasta el 2020; las diez canciones más escuchadas, en cada año, en la plataforma YouTube. Se analizaron las que trataban, de una forma directa o indirecta, la violencia sobre la mujer (física, psicológica, sexual, violencia simbólica y verbal), obteniendo un total de 60 canciones de reggaetón, se excluyeron diez, por no mencionar de manera directa, ni indirecta, un tipo de violencia contra ellas.

2.2. Recogida de información: instrumentos y procedimientos

La búsqueda de información se realizó durante los meses de marzo y abril del año 2021 indicando en el buscador de Google “Canciones de reggaetón 2015 más escuchadas en YouTube”. Esta búsqueda se ha repetido con todos los años del periodo que comprende esta investigación desde 2015 hasta 2020, ambos incluidos.

2.3. Plan de tratamiento y análisis de la información

Para llevar a cabo el tratamiento de la información, se partió del modelo de Serrano Pastor (1999) que se divide en dos fases de análisis: 1. Reducción de la información. 2. Disposición y tratamiento de la información.

La etapa de reducción de la información se caracteriza por los siguientes elementos:

1. Determinación de las unidades de análisis.
2. Establecimiento de un sistema de categorías y de códigos.
3. Asignación de los elementos de significado a las categorías y códigos establecidos.
4. Agrupamiento de tales categorías y códigos, con los elementos que incluye, en otras categorías y códigos de un orden jerárquico superior, globalizador. (p.20)

Las unidades de análisis, segmentación del texto o citas de los 50 documentos primarios transcritos de forma textual, se han realizado atendiendo al criterio temático según Rodríguez Gómez *et al.* (1996), en este caso, la violencia de género.

De forma simultánea, se establecieron el sistema de categorías mixtas (inductivo-deductivo) y códigos. Un sistema de categorías mixto (Serrano Pastor, 1999), es aquel que adapta unas categorías establecidas en investigaciones previas que tratan la misma temática (deductivo) y, posteriormente añade otras categorías partiendo del análisis que se realiza (inductivo), es decir, se parte de las ocho violencias existentes, las cuales son completadas, mediante una vía inductiva, a partir del análisis de los propios documentos primarios.

A pesar de que existan diferentes tipos de violencia de género, lo que se esperaba encontrar, en este trabajo eran las descritas por Arévalo *et al.* (2018), por haber sido un estudio desarrollado en el mismo contexto de las canciones de reggaetón. Las categorías establecidas por estas autoras son las siguientes: violencia física; violencia simbólica; violencia psicológica; violencia económica; violencia sexual.

Estas se ven reflejadas en la siguiente Figura 1:

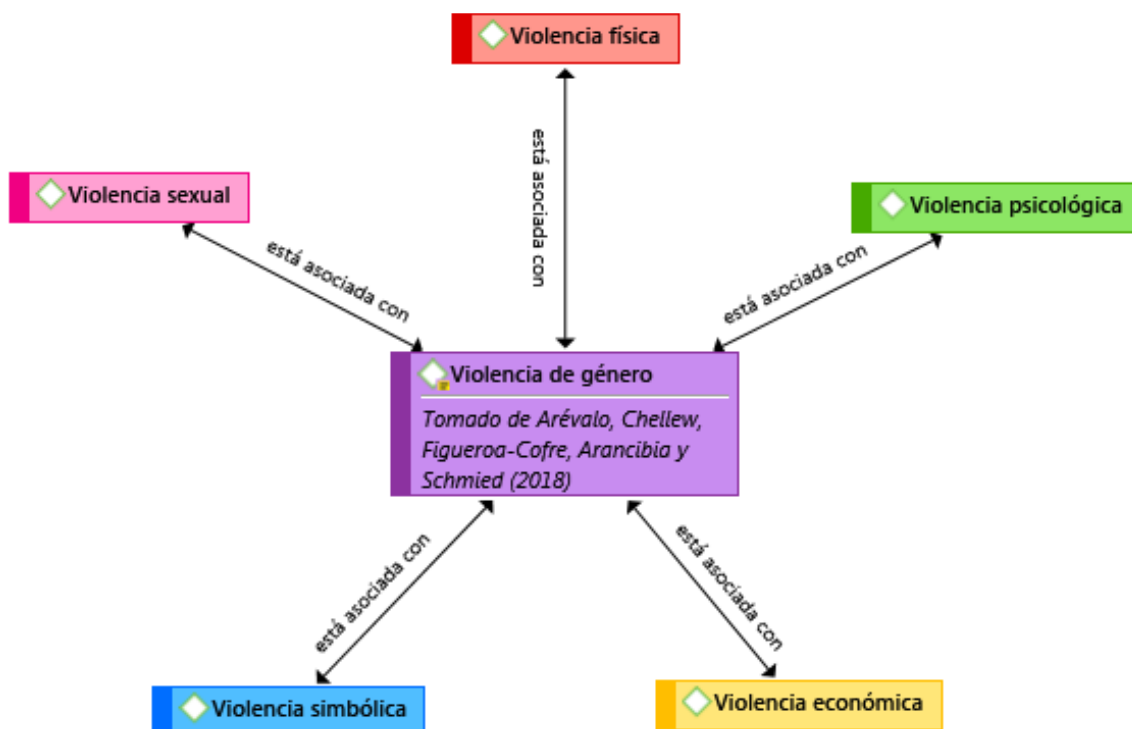


Figura 1. Tipos de violencia establecidas por Arévalo et al. (2018). Fuente: Elaboración propia.

Los códigos utilizados han sido de carácter descriptivos e interpretativo (Miles y Huberman, 1984), con una codificación abierta, axial y selectiva (San Martín Cantero, 2014; Schettini y Cortazzo, 2015).

Para el análisis de la información, en el programa informático, se realizó previamente un análisis documental de las canciones. Para el tratamiento y análisis de la información se utilizó el programa informático Atlas.Ti v8.4, cuya licencia es proporcionada por la Universidad de Murcia.

3. Resultados

Los resultados obtenidos en las búsquedas para identificar la existencia y tipología de la

violencia de género y específicamente la violencia sexual ofrecieron un ranking de las canciones más escuchadas cada año en Youtube. Se seleccionaron las diez más reproducidas cada año, las cuales superan los trescientos millones de visualizaciones, llegando a alcanzar alguna de ellas los siete mil millones de reproducciones. Esta cantidad de visualizaciones, que poseen cada una de las canciones, muestra el alcance que tienen en la sociedad actual.

En la Tabla 1 se muestran las características de las canciones que van a ser analizadas del año 2015, teniendo en cuenta el título, los cantantes y compositores de las mismas, así como las visualizaciones que han obtenido cada una de ellas.

1	Picky	Joey Montana	Edgardo Beiro y Víctor Delgado	1.277.964.747
2	El perdedor	Maluma	Juan Luís Londoño (Maluma), Kevin Mauricio Jiménez, Bryan Snaider Lezcano Chaverra y Miky la Sensa	1.220.511.532
3	Sin contrato	Maluma	Maluma y Andrés Castro	1.021.537.048
4	Borro Cassette	Maluma	Bryan Lezcano Chaverra, Kevin Jiménez Londoño, Juan Luís Londoño (Maluma), Arias René y David Cano Ríos	986.483.686

5	Por fin te encontré	Cali y El Dandee, Juan Magan y Sebastián Yatra	Mauricio Rengifo (Dadee) y Sebastián Yatra	880.623.011
6	El taxi	Osmani García, Pitbull, Sensato, Dayami la Musa	Osmani García	700.578.742
7	Tranquila	J. Balvin	J. Balvin	472.966.297
8	Fronteamos porque podemos	De La Ghetto, Daddy Yankee y Nengo Flor	De la Ghetto	388.196.799
Fuente: Elaboración propia				

En este año, se han descartaron dos canciones por no presentar ningún tipo de violencia de género: *Me voy enamorando*, cantada por Chino y Nacho y Farruko; y *Sígueme y te sigo*, de Daddy Yankee.

En la Tabla 2, se presentan las nueve canciones que van a ser analizadas en 2016, siendo este año, uno de los que más violencia presenta en sus canciones.

Tabla 2: Canciones analizadas del 2016				
Canción	Título	Cantante/s	Compositor/es	Visualizaciones
9	Vente Pa'ca	Ricky Martin y Maluma	Nermin Harambasic, Maluma, Ricky Martin, Mauricio Montaner, Ricky Montaner, Lars Pedersen, Carl Ryden, Justin Stein, Ronny Vidar Svendsen y Anne Judith Stokke Wik	1.691.429.303
10	Reggaetón Lento	CNCO	Eric Pérez Jadan Andino Clase Jorge Yashua Camacho	1.631.408.271
11	Andas en mi cabeza	Chino y Nacho y Daddy Yankee	Nacho	1.570.262.733
12	Shaky Shaky	Daddy Yankee	Daddy Yankee	1.545.309.628
13	Tú no vive así	Arcángel, Bad Bunny, DJ Luian y Mambo Kingz	Arcángel y Bad Bunny	1.090.505.946
14	Duele el corazón	Enrique Iglesias y Wisin	Enrique Iglesias, Wisin, Patrick A.Ingunza, Servando Primera, Hasibur Rahman, Francisco Saldana y Silverio Lazada	1.008.741.163
15	Cuatro Babys	Maluma, Trap Capos, Noriel, Bryant Myers y Juhn	Maluma	959.263.756
16	Safari	J. Balvin, Pharrell Williams, BIA y Sky	J Balvin, Bia, Alejandro2 Ramirez y Jesse Huerta	882.787.765
17	Ginza	J. Balvin	J. Balvin, Feid, Sky y Mosty	831.575.055
Fuente: Elaboración propia				

Del año 2016, la única canción excluida por no presentar violencia de género es: *Otra vez*, cantada por Xion, Lennox y J. Balvin.

La Tabla 3, muestra las canciones pertenecientes al año 2017, destacan por presentar violencia de género, como mínimo, en las diez canciones más reproducidas en YouTube de este año.

Tabla 3: Canciones analizadas del 2017				
Canción	Título	Cantante/s	Compositor/es	Visualizaciones
18	Despacito	Luis Fonsi y Daddy Yankee	Luis Fonsi, Daddy Yankee, Justin Bieber, Erika Ender, Poo Bear y Marty James	7.274.273.717
19	Criminal	Natti Natasha y Ozuna	Natalia Alexandra Gutiérrez Batista, Juan Carlos Ozuna y Jesús Manuel Nieves Cortes.	2.202.210.33
20	Mayores	Becky G y Bad Bunny	Servando Primera, Mario Cáceres, Patrick Ingunza, Alexander Castillo y Benito Antonio Martínez	1.967.959.835
21	Felices los 4	Maluma	Servando Primera	1.689.877.237
22	El farsante	Ozuna y Romeo Santos	Ozuna	1.572.954.417
23	Hasta el amanecer	Nicky Jam	Omar Geles y Cándido Fabré	1.477.159.809
24	Se preparó	Ozuna	Juan Carlos Ozuna, José Aponte, Carlos Ortiz, Luís Ortiz, Vicente Saavedra y Juan Rivera	1.416.529.471
25	Escápate conmigo	Wisín y Ozuna	Juan Luís Morera, Christian Linares, Juan Carlos Ozuna Rosado, Marcos Ramírez y Víctor Torres	1.349.285.723
26	El amante	Nicky Jam	Nicky Jam	1.343.920.513
27	Ahora dice	Chris Jeday, J.Balvin, Ozuna y Arcángel	Chris Jeday	1.261.551.023

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 4 se presentan las nueve canciones, también este año por violencia de género en sus letras, de 2018, que se seleccionaron por fomentar la violencia de género en sus letras, destacando

Tabla 4: Canciones analizadas del 2018				
Canción	Título	Cantante/s	Compositor/es	Visualizaciones
28	Dame tu cosita	El Chombo	El Chombo	3.217.815.897
29	Te boté	Casper, Nio García, Farrell, Nicky Jam, Bad Bunny, Ozuna	Nio García, Darell y Casper Mágico	2.248.860.765
30	Con calma	Pedro Capó y Farruko	Pedro Capó, Farruko, George Noriega, Frank Miami, Sharo Torres y Rec808	2.210.370.883
31	Dura	Daddy Yankee	Daddy Yankee	1.728.096.115
32	Déjala que vuelva	Piso 21	Pablo Mejía Bermúdez, Juan Huertas Clavijo, David Esconar Galleho, Juan David Castaño Montoya, Julián y Manual Turizo	1.617.738.746
33	Mía	Bad Bunny y Drake	Bad Bunny	1.159.377.988
34	Corazón	Maluma y Nego do Borel	Juan Luís Arias	1.527.270.199
35	No me acuerdo	Thalia y Natti Natasha	Natalia Gutiérrez, Yasmil Marrufo Rafael Pina Frank Santofimio Mario Cáceres Jon Leone Germán Hernández Oscar Hernández y Juan G. Rivera	1.232.178.727

Tabla 4: Canciones analizadas del 2018

Canción	Título	Cantante/s	Compositor/es	Visualizaciones
36	Vaina Loca	Ozuna y Manuel Turizo	Carlos Enrique Ortiz Rivera, Jan Carlos Ozuna Rosado, Juan Diego Medina Vélez, Juan G Rivera Vásquez, Julián Maya, Julián Turizo Zapata, Luis E. Ortiz-Rivera, Manuel Turizo Zapata, Michael Sánchez Sánchez y Vicente Saavedra	1.000.877.148

Fuente: Elaboración propia

Del año 2018, la única canción descartada para el posterior análisis por no presentar violencia de género en su letra es: *Mi gente*, interpretada por J. Balvin y Willy William.

La Tabla 5, expone las seis canciones de reggaetón que van a ser analizadas en 2019, resaltando este año por tener menor índice de violencia de género en las canciones.

Tabla 5: Canciones analizadas del 2019

Canción	Título	Cantante/s	Compositor/es	Visualizaciones
37	X (Equis)	Nicky Jam y J. Balvin	Nicky Jam y J. Balvin	1.974.771.479
38	Sin pijama	Becky G y Natti Natasha	Becky G., Natti Natasha, Camilo, Daddy Yankee, Gaby music, Raply Pina, Ricky Montaner, Mauricio Montaner, Jon Leone y Kyle Shearer	1.879.537.919
39	China	Anuel AA, Karol G, Ozuna, J. Balvin y Daddy Yankee	Anuel A.A., Karol G y Daddy Yankee	1.670.122.700
40	No me conoce	Jhay Cortez, J. Balvin y Bad Bunny	Jhay Cortez	1.400.862.055
41	Adán y Eva	Paulo Londra	Ramón Ayala (Daddy Yankee)	890.242.594
42	Que tire pa'lante	Daddy Yankee	Ramón Ayala (Daddy Yankee)	781.908.948

Fuente: Elaboración propia

Se descartaron cuatro canciones por no presentar ningún tipo de violencia de género: *Échame la culpa*, cantada por Luis Fonsi y Demi Lovato; *Con altura*, interpretada por Rosalía y J.

Balvin; *Adicto*, de Tainy, Anuel AA y Ozuna; *HP*, compuesta e interpretada por Maluma.

Referente al año 2020, se presenta, en la Tabla 6, las ocho canciones analizadas.

Tabla 6: Canciones analizadas del 2020

Canción	Título	Cantante/s	Compositor/es	Visualizaciones
43	Con calma	Daddy Yankee y Snow	Daddy Yankee, Katy Perry, Snow, MC Shan, Edmond Leary, Skillz y Play	2.231.587.871
44	Tusa	Karol G y Nicki Minaj	Nicki Minaj	1.193.901.207
45	Secreto	Anuel AA y Farol G	Anuel AA y Karol G	1.146.383.146
46	Hawai	Maluma	Juan Luis Londoño (Maluma), Miky La Sensa, Juan Camilo Vargas, Jowan, Andrés Uribe Marín, Bryan Lezcano, Kevin Jiménez, Bull Nene, Kevyn Mauricio Cruz y Edgar Barrera	702.917.994
47	Dákiti	Bad Bunny y Jhay Cortez	Bad Bunny y Jhay Cortez	701.946.281
48	La curiosidad	Jay Wheeler y Myke Towers	Maluma	488.818.348

Tabla 6: Canciones analizadas del 2020

Canción	Título	Cantante/s	Compositor/es	Visualizaciones
49	Caramelo	Ozuna, Karol G y Mayke Towers	Ozuna y Tainy	453.920.124
50	La Jeepeta	Nio García, Brray, Juanka, Anuel AA y Myke Towers	Nio García, Brray y Juanka	417.572.954

Fuente: Elaboración propia

Este año se excluyeron dos canciones por no presentar contenido de violencia de género en sus letras: *Bichota*, cantada por Karol G; *Yo perreo sola*, de Bad Bunny.

En definitiva, nos encontramos ante 50 canciones para realizar un análisis cualitativo de las mismas, quedando excluidas diez canciones cuyas características son expuestas en la Tabla 7.

Tabla 7: Canciones excluidas

Canción	Año	Título	Cantante/s	Compositor/es	Visualizaciones
1	2015	Me voy enamorando	Chino y Nacho y Farruko	Servando Primero	998.093.202
2	2015	Sígueme y te sigo	Daddy Yankee	Daddy Yankee	588.899.841
3	2016	Otra vez	Zion, Lennox y J. Balvin	J Balvin, Lennox, Zion, Sky y Bull nene	1.051.608.085
4	2018	Mi gente	J. Balvin y Willy William	J. Balvin, Willy Eilliam, Beyoncé, The-Dream, Mohombi, Sky y Andrés Restrepo	2.890.616.059
5	2019	Échame la culpa	Luis Fonsi y Demi Lovato	Luis Fonsi, Mauricio Rengifo, Cali y Andrés Torres	2.103.468.002
6	2019	Con altura	Rosalía, J. Balvin y El Guincho	Rosalía, J. Balvin y El Guincho	1.777.968.348
7	2019	Adicto	Tainy, Anuel AA y Ozuna	Jesús Nieves, Marcos Masis, Juan Carlos Ozuna y Emmanuel Santiago	772.403.469
8	2019	HP	Maluma	Maluma	769.061.548
9	2020	Bichota	Karol G	J. Quiles	781.794.693
10	2020	Yo perreo sola	Bad Bunny	Bad Bunny	488.799.511

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

Tras realizar un análisis inductivo de las canciones mencionadas anteriormente, las categorías que se encontraron fueron: violencia física, violencia psicológica, violencia sexual, violencia simbólica y violencia verbal, tal y como se exponen en la Figura 2.

Como se puede observar, en la Figura 2, se mantienen los cuatro primeros tipos de violencia

establecidos por Arévalo *et al.* (2018). Sin embargo, en las canciones analizadas, del año 2015 al año 2020, no se presentó ningún tipo de violencia económica, por lo que fue eliminada. Asimismo, se confirma que la violencia vicaria indicada por Yugueros García (2021) y la violencia mediática (Morales, 2017), no han formado parte de esta investigación, puesto que ninguna letra analizada hace referencia a ellas. Además, se añadió otro tipo de violencia: violencia verbal, la cual será explicada con posterioridad.

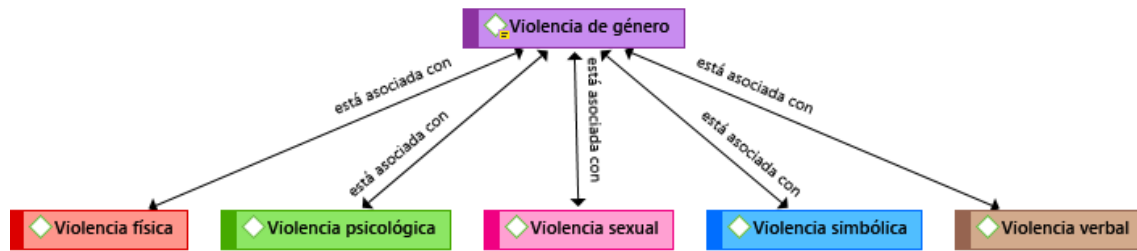


Figura 2. Tipos de violencia obtenidas mediante el proceso inductivo. Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, a continuación, se muestran los códigos que integran cada una de las categorías encontradas en las canciones analizadas.

Tabla 8: Categorías y códigos establecidos en las canciones analizadas	
Categorías	Códigos
Violencia física	Violencia física directa: asesinato
	Violencia física directa: golpe
	Violencia física indirecta: con objetos
Violencia psicológica	Acoso
	Menosprecios
	Arrepentimiento
	Control
	Celos
	Chantaje emocional
	Dependencia
	Mito del amor romántico
Violencia sexual	Dominación sexual
	Mujer como objeto sexual
	Mujer como animal
	Mujer como instrumento para la satisfacción sexual
	Mujer como mercancía sexual
	Acoso sexual
	Emborracharla para tener sexo
	Amnesia como consecuencia del alcohol
Violencia simbólica	Violación
	Dominación masculina
	Sumisión femenina
	Dominación económica
	Estereotipo de mujer interesada
Violencia verbal	Posesión
	Insultos

Fuente: Elaboración propia

A continuación, nos centramos en la violencia sexual de acuerdo con el objetivo seleccionado.

4.1. Violencia sexual

Esta categoría hace referencia, en las canciones analizadas, a cualquier conducta sexual que se realice sobre la mujer, ejerciendo dominación sexual sobre ella, así como a los términos sexualizadores empleados hacia las mismas. Esta violencia es la que está más presente en el análisis realizado y se compone de seis subcategorías: dominación sexual, mujer como objeto, acoso sexual, sexo como mercancía, emborracharla para tener sexo y violación.

A. Dominación sexual

En las letras de las canciones se observa la creencia que tiene el género masculino respecto del poder que tienen sobre el cuerpo de las mujeres. Este aspecto es uno de los más utilizados en las canciones, obteniendo un total de 70 citas. A continuación, se destacan algunos fragmentos de los textos analizados:

*Tu jeva se pasa pendiente de mí (pendiente de mí)
Me llama pa' darle y le digo que sí
Yo soy un hijueputa desde que nací
Tu beba me llama y le digo que sí (le digo que sí)
Yo no voy a cambiar, yo siempre he sido así (sigo aquí,
sigo, sigo aquí)
Yo soy un hijueputa desde que nací*

Estas citas pertenecen a la canción 13, donde el hombre es el "machito" que controla a todas las mujeres que quiere. Otra de las canciones a destacar es la número 15: *Cuatro Babys*, interpretada por Maluma, Trap Capos, NOriel, Bryant Myers y Juhn. La letra está construida en su mayoría por violencia sexual, en la que destacan los siguientes fragmentos por la dominación sexual masculina:

*No sé con cuál quedarme
Todas saben, en la cama, maltratarme
Me tienen bien, de sexo me tienen bien
Siempre me dan lo que quiero
Chingan cuando yo les digo
Ninguna me pone pero
La primera se desespera
Se encojona si se lo echo afuera
La segunda tiene la funda
Y me paga pa' que se lo hunda
La tercera me quita el estrés
Polvos corridos, siempre echamos tres
A la cuarta, de una, le bajo la Luna
Pero ella quiere con Maluma y conmigo a la vez*

Por último, la canción 37: *X (Equis)*, interpretada por Nicky Jam y J. Balvin, entre otras, expone este tipo de violencia en los siguientes fragmentos:

*Sólo deja que yo te agarre, baby
Besos en el cuello pa' calmar la sed
Mi mano en tu cadera pa' empezar como es
Las ganas de comerte ahora son más fuerte'*

B. Mujer como objeto sexual

En las letras estudiadas se expone esta subcategoría como la negación de la mujer, como persona, ya que es concebida como objeto sexual, por lo que solo se destaca de ella sus características físicas, las cuales desean los hombres reggaetoneros. Esta subcategoría es la que más aparece en la sección de violencia sexual, concluyendo con un total de 72 citas. A continuación se muestra algunos fragmentos de ejemplo:

*Era el chofer
El que dijo: ¡Oye, mira esa mujer!
Está dura, dura, qué dura*

Esta sección pertenece a la canción 6: *El taxi*, cantada por Osmani García, Pitbull, Sentato y Sayamila la Musa, en la que se encuentra muy presente la explicación de la violencia sexual.

Por otro lado, la canción 28: *Dame tu cosita*, interpretada por El Chombo y Cutty Ranks destaca por la repetición incansable del fragmento que se va a exponer. Hay que señalar que fue la canción más escuchada en 2018.

*Dame tu cosita, ah, ah
Dame tu cosita, ah, ay
Dame tu cosita, ah, ah
Dame tu cosita, ah, ay*

Otra letra que representa esta subcategoría es la canción 50: *La jeepeta*. Cantada por Nio García, Brray, Juanka, Anuel AA y Myke Towers. Las citas de esta canción son:

*tengo a una rubia
Que tiene grande' las teta' (las teta')
Bebé, dame ese culo, por fa', quítame la hambruna
Mami, yo quiero la combi completa
(¿Qué? Chocha, culo, teta)*

Por último, la canción 24: *Se preparó*, interpretada por Ozuna, es otra de las canciones que tratan a la mujer por su cuerpo. Esto se ve reflejado en el siguiente fragmento:

*Yo la vi en el club, la imagino desnuda
Tiene dos amigas que parecen de película
Que a donde quiera que lleguen
Hacen a las demás lucir ridícula*

Además, hay que subrayar que dentro de esta subcategoría se incluyen tres códigos: mujer como animal, mujer como instrumento para la satisfacción sexual y mujer como mercancía sexual.

1. Mujer como animal

En el análisis de las canciones se puede observar un total de 24 citas a este tipo de términos, donde la mujer es equiparada o mencionada como cualquier animal. A continuación, se presentan tres fragmentos que lo ejemplifican:

gatas nuevas

Esta referencia de gatas a las mujeres se encuentra en dos canciones, la 34: *Corazón*, cantada por Maluma y Nego do Borel y en la canción 29, mencionada anteriormente.

El siguiente ejemplo destaca por ser una mujer la propia persona que utiliza este tipo de violencia. Esto lo encontramos en la canción 38: mencionada previamente e interpretada por dos mujeres.

Soy una perra

Por otro lado, en la canción 25: *Escápate conmigo*, cantada por Wisin y Ozuna se denomina a la mujer como animales de dos formas distintas:

*Tremenda loba
La baby es una pantera*

Por último, se puede enfatizar la canción 16: *Safari*, interpretada por J. Balvin, Pharrell Williams, BIA y Sky, la cual concibe a la mujer como un animal encerrado en una jaula para que el resto puedan mirar.

*Mami mami con tu body (a mí me gusta)
Este party es un safari (a ella le gusta)
Todos miran como bailas (a mí me gusta)
Hoy tu andas con un animal (a ella le gusta)*

2. Mujer como instrumento para la satisfacción sexual

Este apartado hace referencia, en las letras de las canciones, a concebir a la mujer simplemente como objeto para dar placer sexual al hombre.

Esta sección está compuesta por 36 citas entre las que destacan las siguientes:

*Ella hace todo, de todo, de todo, de todo
Ella hace vino, mi amigo
Ella hace todo, de todo, de todo, de todo
Ella hace vino, mi amigo*

Esta cita pertenece a la canción 6, mencionada en el apartado anterior, donde la mujer queda relegada a la dominación sexual del hombre y solo sirve para el sexo.

En la misma línea, se encuentra la canción 28, especificada en el apartado anterior, donde la mujer solo es un objeto sexual que proporciona placer al sexo masculino. A continuación, se muestra una cita de la misma:

*Dámela, dámela bien rica
Vámonos pa' ca, pa' la esquinita (okay)
Dámela, que está bien bonita
Mamacita*

Del mismo modo, y siguiendo el código anterior, la canción 50 también muestra lo expuesto hasta el momento en el siguiente fragmento:

*Yo la monto en la 4x4, y la imagino en cuatro
Más de 24, en el sexo un bachillerato, y yo*

Por último, la canción 47: *Dákiti*, interpretada por Bad Bunny y Jhay Cortez, es otra de las canciones que representan a la mujer para sus satisfacciones sexuales. A continuación, se presenta en la siguiente cita:

*Tú mueves el culo fenomenal
Pa' yo devorarte como animal*

3. Mujer como mercancía sexual

La mujer se presenta como una persona que se puede comprar, por lo que, si hay dinero de por medio, tienes el sexo asegurado. Esto se puede ver reflejado en la canción 6, mencionada anteriormente:

*Pero ya tú sabes que ella quiere efectivo dinero
Visa qué chula, lula*

C. Acoso sexual

A lo largo de las canciones el acoso sexual se presenta en un total de 25 citas, las cuales hacen referencia a acciones masculinas que increpan sexualmente a la mujer. Esto se puede ver ejemplificado en las siguientes frases:

*Ando buscando, pensando, encontrando una forma
De estar contigo un par de horas
Tú pasas, te miro
Te miro y te ves muy bien
Eres la más sexy, lo sabes
Dame ese cuerpito de una vez
Y es que no aguanto las ganas de hacerte mía
Dime rápido que se me acaba la paciencia
Hagamos el amor y deja atrás esa inocencia*

Hay que destacar que estas cuatro citas pertenecen a la misma canción, esta letra es parte de la canción 3: *Sin contrato*, de Maluma, en la que la mujer se encuentra increpada continuamente por el hombre.

Por otro lado, la canción 18: *Despacito*, interpretada por Luis Fonsi y Daddy Yankee, que fue la más escuchada del año 2017 presenta las siguientes letras:

*Quiero desnudarte a besos despacito
Firmar las paredes de tu laberinto
Y hacer de tu cuerpo todo un manuscrito
Quiero, quiero, quiero ver cuanto amor a ti te cabe
Yo no tengo prisa yo me quiero dar el viaje
Déjame sobrepasar tus zonas de peligro
Hasta provocar tus gritos*

D. Emborracharla para tener sexo

Esta subcategoría se observa en las canciones, el consumo de bebidas alcohólicas como medio para facilitar y lograr mantener relaciones sexuales. A continuación, se indican algunos ejemplos:

*Bastaron solo un par de copas para conocerte en la
intimidad
Entre tragos nos desvestimos
Te dije mami, tomáte un trago
Y cuando estés borracha pa' mi casa nos vamos*

Estas citas hacen referencia a las ya mencionada, canción 4, donde se especifica claramente la denominación de este código.

Otro de los ejemplos, se puede ver en la canción 30: *Con Calma*, interpretada por Pedro Capó y Farruko, con el siguiente texto:

*Y unos tragos 'e sangría
Pa' que te sueltas
Poco a poquito*

Además, se debe destacar que esta subcategoría incluye un código: amnesia como consecuencia del consumo de alcohol, el cual se refleja, en el análisis realizado, como una estrategia utilizada por los hombres descritos en

las canciones para emborrachar a las mujeres, con el fin de poder hacer con ellas lo que estos deseen. En este código se puede apreciar cómo las víctimas no recuerdan lo que ha pasado, obteniendo un total de 23 citas en el análisis de las canciones:

*Que no se acuerda de esa noche
Porque ella borró cassette
Dice que no me conoce
Y que los tragos hicieron estrago en su cabeza
Y tú mami como dices que no te acuerdas*

Estos fragmentos están presentes en la canción 4: *Borro Cassette*, cantada por Maluma.

Otra de las letras que representan con claridad este código es la canción 35: *No me acuerdo*, interpretada por Thalía y Natti Natasha, donde el alcohol es el gran protagonista. Esto se ejemplifica en las siguientes citas:

*No recuerdo lo que hice de eso que te dicen
No pasó, no pasó
Pero no me acuerdo, no me acuerdo
Y si no me acuerdo, no pasó
Eso no pasó
Creo que de tragos me pasé*

E. Violación

Este apartado se plantea en el análisis de las canciones como cualquier acto sexual no consentido entre las personas implicadas, principalmente porque el estado de las mujeres no es el adecuado para poder consentir una relación sexual. Esto se puede ver ejemplificado en los siguientes fragmentos:

*De todo todo quiero hacer contigo
Y si no quieres solo dame un rato
Baby pero sin ningún descanso*

Esta letra se repite con asiduidad en la canción 3, mostrando que, si la mujer no quiere, por lo menos tendrán un rato, por lo que si es algo no consentido se produce una violación.

Del mismo modo, en la canción 35, mencionada anteriormente, la chica hace referencia a que no es consciente de haber tenido relaciones sexuales, aunque no puede desmentirlo por no recordarlo. Por tanto, en caso de que se diesen las relaciones sexuales, no fueron consentidas ya que estaba borracha y no puede recordarlo. Esto se ve reflejado en la siguiente cita:

Y no sé qué pasó conmigo después

Del mismo modo, en la canción 40: *No me conoce*, interpretada por Jhay Cortez, J. Balvin y Bad Bunny, se puede observar la violación, ya que la mujer no es consciente de lo que pasó a consecuencia del alcohol, lo cual es admitido en una estrofa de la canción:

*Se hace la que no me conoce
(La que no me conoce)
Pero en mi cama, se lo metí en 4
Y en toditas las poses (toditas las poses)
Me la como entera y nadie se entera
Y yo le di por el expreso
Le llené el cuello de besos
Le hice tiempo como un preso
Si la ven no le hables de eso, que*

Por último, en la canción 43: *Con calma*, cantada por Daddy Yankee y Snow, ya que admiten que tienen que arrestar a la mujer por si en algún momento ella decide parar:

Tengo que arrestarte, porque empiezo y no me quito

A continuación, en la Figura 3, se realiza un resumen de las subcategorías y códigos presentados en esta categoría, así como los vínculos que se establecen entre ellas. El acoso sexual, la dominación sexual, la mujer como objeto sexual, emborracharla para tener sexo y violación son subcategorías que están asociadas a la violencia sexual. Del mismo modo, la violación y emborracharla para tener sexo se encuentran asociadas, siendo esta última una consecuencia de percibir a la mujer como objeto sexual, cuyos códigos son parte de esta subcategoría. Por otro lado, entre el acoso sexual y tratar a la mujer como objeto sexual se produce una asociación con la dominación sexual. Por último, la amnesia se considera una consecuencia de haber sido emborrachada para tener sexo.

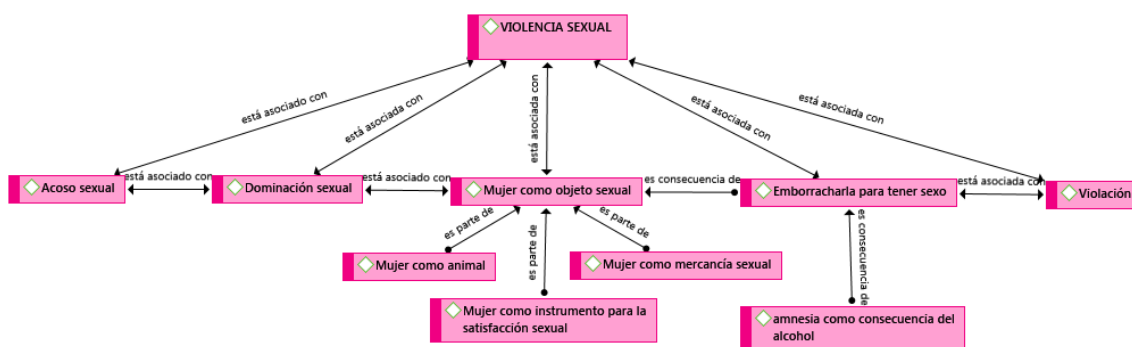


Figura 3. Subcategorías y códigos de la categoría violencia sexual. Fuente: Elaboración propia.

En esta investigación, se confirma que las personas que promueven este discurso siguen los patrones establecidos por Carballo (2007), donde el hombre es el “macho” heterosexual que domina sobre la mujer. Además, Cruz-Díaz y Guerrero Moreno (2018) destacan la figura masculina como representantes de este género, por lo que sus letras se encuentran influenciadas por la visión masculina. Estas autoras y Gutiérrez-Rivas (2010) también mencionan que las pocas mujeres que participan del fomento de estas canciones aceptan el discurso promovido por los hombres.

Respecto a la violencia sexual, Morales y Sandrini (2010) la definen como la obligación de realizar sexo, de forma no consentida. Sin embargo, las canciones no solo muestran esta violencia, como la violación, sino que incluyen otros muchos temas que influyen en ella. En primer lugar, cabe mencionar que en todas las canciones que se produce una violación, el hombre previamente ha utilizado el alcohol para

que estas pierdan facultades, incluso llegando al límite de no recordar lo que sucedió con él. Lo que evidencia que el hombre concibe a las mujeres como objeto sexual (Ramírez, 2013), y no como personas, consecuencia de la cultura patriarcal (Prieto Quezada y Carrillo Navarro, 2019). Estos descalificativos son mayoritariamente utilizados por los hombres para referirse a las mujeres, pero no exclusivamente. En las letras analizadas, se muestra como las cantantes Becky G y Natti Natasha también usan estos términos para versar sobre las mujeres, por tanto, no solo los hombres utilizan estos adjetivos, sino que las mujeres también promueven esta terminología, sin ser conscientes de la importancia del lenguaje en la construcción del pensamiento. Por otro lado, dentro de esta misma subcategoría de mujer como objeto, el reggaetón la menciona como mercancía, tal y como indica Del Toro (2011) y se muestra en los resultados del estudio, confirmando la tesis de Prieto Quezada y Carrillo Navarro (2019) que

revela cómo la mujer cumple una función de satisfacción de las necesidades sexuales de este perfil de hombre, y a su dominación sexual. Este código recibe un total de 70 citas, en un conjunto de 18 canciones. Además, esta dominación les permite increpar a las víctimas y acosarlas sexualmente con asiduidad.

Ramírez (2013), Arévalo *et al.* (2018), Cruz-Díaz y Guerrero Moreno (2018), Prieto Quezada y Carrillo Navarro (2019), indican que el reggaetón fomenta el patriarcado, donde el hombre domina y la mujer es sumisa, aspectos que han sido confirmados en el análisis realizado.

4.2. Conclusiones

De acuerdo con el objetivo de la investigación, de analizar las canciones de reggaetón más escuchadas en la plataforma YouTube, desde el año 2015 hasta el 2020, para identificar la existencia y tipología de la violencia de género y específicamente la violencia sexual, se han encontrado cinco tipos de violencias presentes en las 50 canciones de reggaetón analizadas: violencia física; violencia simbólica; violencia psicológica; violencia económica; violencia sexual.

Respecto a los significados vinculados a la violencia sexual, la cual responde al objetivo seleccionado, comprobamos que es la que más presencia tiene en las canciones, ya que normalizan la figura de la mujer al servicio del hombre. En las letras estudiadas se evidencia claramente la dominación sexual, potenciando la percepción que tienen muchos hombres de su poder sobre el cuerpo de las mujeres. Se presenta a la mujer como objeto sexual, negándole su entidad de persona, destacan solamente sus características físicas, es equiparada o mencionada como cualquier animal, la conciben simplemente como objeto para dar placer sexual al hombre. El acoso sexual es otra constante en estas canciones, pues hacen referencia a acciones masculinas que increpan sexualmente a las mujeres, las ven como un instrumento para su satisfacción sexual, como una mercancía, utilizando el consumo de bebidas alcohólicas, con el fin de poder hacer con ellas lo que deseen; el abuso de estas bebidas anula la voluntad de las mujeres y les provoca la amnesia, como reflejan los textos estudiados, de manera que las víctimas no recuerdan lo que ha pasado, no hay consentimiento, por lo que se produce una violación. En definitiva, de acuerdo con los resultados obtenidos, el reggaetón fomenta el patriarcado, se exalta el poder del hombre sobre la mujer, que tiene que ser sumisa, y a su servicio, para satisfacerlo sexualmente en todo.

Estos discursos se van interiorizando acriticamente, conformando una identidad masculina de poder y dominio sobre la mujer. No olvidemos la importancia de las palabras en la construcción del pensamiento, el lenguaje es un instrumento de transmisión y reproducción, construye nuestra concepción de la realidad mediante la creación de imágenes mentales, contribuyendo a consolidar, perpetuar y legitimar su uso, reproduciendo el sistema de valores ideológicos hegemónicos, que rigen la sociedad, contribuyendo a la construcción de identidades, relaciones sociales, y sistemas de conocimiento y creencias, que atentan a los derechos humanos de las mujeres, por su misoginia, discriminación, machismo, humillación y violencia.

Las voces que se alzan sobre la sexualización de las niñas son numerosas, por lo que es preciso implementar, desde la Educación Infantil, una educación basada en el desarrollo de los derechos humanos, en la no discriminación de las niñas y en la coeducación, tal y como establece la Ley Orgánica 8/2021 de 4 de junio, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia. Este sistema de categorías puede llevar a la creación de materiales y recursos para trabajar la violencia de género con el alumnado, profesorado y familias.

La violencia de género se expone con claridad en las canciones de reggaetón, las cuales son consumidas, en su mayoría, por un público joven, sin ser consciente de la incidencia de los mensajes de sus letras en la construcción de su pensamiento respecto a la igualdad entre mujeres y hombres. Se interiorizan acriticamente discursos de dominio y sumisión presentes en estas canciones, se normaliza la desigualdad de las mujeres, las descalificaciones de las mujeres, su cosificación al servicio de los hombres. Por tanto, es imprescindible trabajar estas letras desde una perspectiva educativa y crítica, ya que la dominación del hombre y la sexualización de la mujer, entre otros elementos no pueden ser factores normalizados en una sociedad que teóricamente lucha por la igualdad. Además, es interesante mencionar que esta cultura patriarcal no solo es propagada por los hombres, sino que algunas mujeres también son cómplices de esta divulgación, siendo necesario trabajar con ambos sexos la igualdad de género, y no confundir el empoderamiento de las mujeres con la aceptación o incluso reivindicación de descalificativos tradicionales asignados a las mujeres y recogidos en el reggaetón.

Por consiguiente, son necesarias políticas públicas que permitan la implementación de

la igualdad entre mujeres y hombres, dando cumplimiento a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, a las Directrices de la Unión Europea, a la Constitución Española (1978) y a su desarrollo legislativo para terminar con la violencia contra las niñas y las mujeres. Urge implementar la legislación española en materia de género, en todos los ámbitos institucionales, sociales, económicos y educativos, así como mecanismos de control para realizar un seguimiento y evaluación de su cumplimiento. De poco vale la aprobación

de leyes, si no se vela por su cumplimiento, y si no se dotan de recursos para lograr sus objetivos, en este caso, relacionados con la igualdad entre mujeres y hombres, así como la erradicación de la violencia contra las niñas y mujeres.

Como limitaciones de este estudio señalamos el hecho de centrarnos sólo en la plataforma de YouTube, en investigaciones sucesivas sería conveniente analizar las canciones de reggaetón más escuchadas en otras plataformas, y ampliar los años hasta la actualidad.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

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

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

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

Referencias bibliográficas

- Arévalo, K., Chellew, E., Figueroa-Cofré, I., Arancibia, A., y Schmied, S. (2018). Ni pobre diabla ni candy: Violencia de género en el reggaetón. *Revista de Sociología*, 33(1), 7-23. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2018.51797>
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. y Maurandi López, A- (2015). Formación en violencia de género en el Grado de Educación Social de las universidades españolas. *Bordón*, 67(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67303>
- Bas Peña, E., Pérez de Guzmán, V. y Celorrio Moreno, S. (2021). Políticas educativas y formación en género en el grado de maestro y maestra de educación infantil, de las universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(92), 1-37. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5181>
- Bisquerra Alzina, R. (Coord). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Carballo, P. (2007). Reggaetón e identidad masculina. *Intercambio*, 3(4), 87-101. <https://www.redalyc.org/pdf/4769/476948766005.pdf>
- Constitución Española. (1978). BOE núm. 311, de 29/12/1978. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Cruz-Díaz, R. y Guerrero Moreno, M.C. (2018). El género musical reggaetón. Aproximación al discurso sexual y a la cosificación de las jóvenes. *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*, 3683-3695. <https://bit.ly/3ReYf2g>
- Del Toro, X. (2011). Métele con candela pa' que todas las gatas se muevan. Identidades de género, cuerpo y sexualidad en el reggaetón. *Revista Punto Género*, (1), 81-102. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2011.16824>
- Fernández de Arroyabe, A., Lazkano, I. y Eguskiza, L. (2018). Nativos digitales: Consumo, creación y difusión de contenidos audiovisuales online. *Comunicar. Revista de Educomunicación*, 57, 61-69. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-06>

- Gómez-Escarda, M^a. y Pérez-Redondo, R. (2016). La violencia contra las mujeres en la música: Una aproximación metodológica. *Methodos. Revista de ciencias sociales*, 1(4), 189-196. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v4i1.115>
- Gutiérrez-Rivas, C. (2010). Estudio exploratorio sobre la construcción de la violencia de género en las letras del reggaetón interpretado por mujeres. *Núcleo* 27, 49-70. <http://ve.scielo.org/pdf/nu/v22n27/art02.pdf>
- Hernández, B. y Doménech, I. (2017). Violencia de género y jóvenes. *Revista Metamorfosis*, 6, 48-61.
- Hormigos-Ruiz, J. (2023). Normalización de la violencia de género en los contenidos culturales consumidos por la juventud: El caso del reggaetón y el trap. *Revista Prisma Social*, (41), 278-303. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5039>
- Hormigos-Ruiz, J., Gómez-Escarda, M., y Perelló-Oliver, S. (2018). Música y violencia de género en España. Estudio comparado por estilos musicales. *Convergencia*, 25(76), 75-98
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM. <https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/lagarde-marcela-los-cautiverios-de-las-mujeres-scan.pdf>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. BOE núm. 134, de 05/06/2021. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/06/05/pdfs/BOE-A-2021-9347.pdf>
- Martínez Noriega, D. A. (2014) Música, imagen y sexualidad: El reggaetón y las asimetrías de género. *El Cotidiano*, (186), 63-67. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32531428010.pdf>
- Morales, P. A. (2017). *Violencia mediática: Un abordaje socio semiótico sobre el tratamiento de las relaciones de género en el discurso radiofónico* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba. <https://bit.ly/3XcfvJi>
- Morales, A. A., y Sandrini, R. (2010). Lesiones y violencia de género frente a la jurisprudencia (Tesis de licenciatura, Universidad de Chile). <https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/489/Tesis.pdf?sequence=1>
- Pibernat-Vila, M. (2021). Misoginia youtuber; conseguir audiencia con humor sexista. *Investigaciones Feministas*, 12(1), 47-56. <https://doi.org/10.5209/infe.69376>
- Prieto Quezada, T. y Carrillo Navarro, J.C. (2019). Violencia patriarcal y de género en letras de reggaetón. Opinión de Alumnos Universitarios. *Perspectivas Docentes* 30(69), 29-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7225592>
- Ramírez, V. K. (2013). El concepto de mujer en el reggaetón: análisis lingüístico. *Lingüística y Literatura*, 33(62), 227-243. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4236110>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Jiménez, E. y García Flores, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 103-122. <http://redie.uabc.mx/vol16n01/contenido-sanmartin.html>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Universidad de la Plata. <https://bit.ly/3yTlurp>
- Serrano Pastor, F. J. (1999). Análisis de relatos. En J. Sáez et al., *Cuentos pedagógicos, relatos educativos* (pp. 33-71). DM.
- Yugueros García, A. J. (2021). Violencia de género, seguridad de las víctimas desde la perspectiva psicosocial. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, (4), 60-88. <https://doi.org/10.6018/iqual.435621>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Bas-Peña, E. y Pastor-Bravo, C. (2024). Violencia de género y violencia sexual en las canciones de reggaetón. Estudio cualitativo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 81-97. DOI:10.7179/PSRI_2024.45.04

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Encarnación Bas-Peña. E-mail: ebas@um.es

Cristina Pastor-Bravo. E-mail: cristina.pastor3@murciaeduca.es

PERFIL ACADÉMICO

ENCARNACIÓN BAS-PEÑA

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

Profesora Titular, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Tres sexenios (investigación y transferencia del conocimiento). Publicaciones sobre la incorporación de la perspectiva de género en diferentes grados de Educación. Coordinadora de proyectos internacionales y nacionales sobre educación y género. Directora de la revista *iQual. Revista de Género e Igualdad*, (<https://revistas.um.es/iqual>) de la Universidad de Murcia. Premio de transferencia del conocimiento, 2016, de la UMU. Colabora, en materia de igualdad entre mujeres y hombres con el Ministerio de Ciencia e Innovación: Agencia Estatal de Investigación (AEI), Subdivisión de Coordinación y Evaluación, con la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña, con Fundación La Caixa y diferentes entidades del Tercer Sector.

CRISTINA PASTOR-BRAVO

<https://orcid.org/0009-0003-4201-1250>

Graduada en Educación Primaria con mención en Educación Musical por la Universidad de Murcia. Grado Profesional de Música en la especialidad de percusión, en el Conservatorio Maestro Jaime López de Molina de Segura. Graduada en Educación Infantil por la Universidad Camilo José Cela de Madrid. Máster Universitario en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación por la Universidad de Murcia. Actual docente de música de la Consejería de Educación de Murcia.

Adolescentes ante la violencia y los mitos del amor en las relaciones de noviazgo

Adolescents facing violence and the myths of love in dating relationships

Adolescentes que enfrentam a violência e os mitos do amor nas relações de namoro

Patricia REYES ÁLVAREZ  <https://orcid.org/0000-0001-9246-167X>
Ana AMARO AGUDO  <https://orcid.org/0000-0001-9246-167X>
Nazaret MARTÍNEZ-HEREDIA  <https://orcid.org/0000-0001-9246-167X>
Silvia CORRAL-ROBLES  <https://orcid.org/0000-0001-9246-167X>
Universidad de Granada

Fecha de recepción: 27.II.2024
Fecha de revisión: 15.IV.2024
Fecha de aceptación: 17.V.2024

CONTACTO CON LOS AUTORES

Nazaret Martínez-Heredia: Dpto. Pedagogía - Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja s/n. Universidad de Granada. CP:18071 Granada. E-mail: nazareth@ugr.es

PALABRAS CLAVE: Violencia; mitos del amor; relaciones interpersonales; adolescencia	RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo analizar la prevalencia de la violencia en las relaciones de noviazgo y los mitos del amor en adolescentes de la provincia de Granada (España). Para ello, se empleó un diseño de investigación cuantitativo no experimental y de naturaleza descriptiva. La muestra estuvo formada por 802 participantes. Como instrumento de recogida de datos se utilizó el cuestionario VIRADO procedente de la adaptación del cuestionario VIREPA de González-Gijón y Soriano (2021) y la Escala de Mitos del Amor Romántico (SMRL) de Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero (2020). Los resultados mostraron que la forma de violencia más frecuente en las relaciones de noviazgo en jóvenes adolescentes es la violencia emocional, seguida de la violencia física y psicológica, y el control social y económico. El tipo de violencia menos sufrida por los participantes de este estudio fue la desvalorización personal y el abuso sexual. Además, analizando la escala de mitos del amor las medias más altas correspondieron con el amor idealizado y amor romántico, seguido del amor distorsionado, existiendo diferencias significativas en relación con el sexo. Todo ello, sugiere repensar la importancia de generar estrategias educativas desde el enfoque de educación para la igualdad.
KEYWORDS: Violence; love myths; interpersonal relationships; adolescence	ABSTRACT: This study aims to analyse the prevalence of dating violence and love myths among adolescents in the province of Granada (Spain). For this purpose, a descriptive, non-experimental, quantitative research design was used. The sample consisted of 802 participants. The data collection instrument used was the VIRADO questionnaire from the adaptation of the VIREPA questionnaire by González-Gijón and Soriano (2021) and the Romantic Love Myths Scale (SMRL) by Bonilla-Algovia and Rivas-Rivero (2020). The

	results showed that the most frequent form of violence in dating relationships among young adolescents is emotional violence, followed by physical and psychological violence, and social and economic control. The type of violence least experienced by the participants in this study was personal devaluation and sexual abuse. Furthermore, analysing the scale of love myths, the highest mean values corresponded to idealised love and romantic love, followed by distorted love, with significant differences in relation to sex.
PALAVRAS-CHAVE: Violência; mitos do amor; relações interpessoais; adolescência	RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar a prevalência da violência no namoro e dos mitos amorosos entre os adolescentes da província de Granada (Espanha). Para o efeito, foi utilizado um desenho de investigação descritivo, não experimental e quantitativo. A amostra foi constituída por 802 participantes. O instrumento de recolha de dados utilizado foi o questionário VIRADO a partir da adaptação do questionário VIREPA de González-Gijón e Soriano (2021) e a Escala de Mitos do Amor Romântico (SMRL) de Bonilla-Algovia e Rivas-Rivero (2020). Os resultados mostraram que a forma mais frequente de violência nas relações de namoro entre os jovens adolescentes é a violência emocional, seguida da violência física e psicológica, e do controlo social e económico. O tipo de violência menos vivenciado pelos participantes deste estudo foi a desvalorização pessoal e o abuso sexual. Por outro lado, analisando a escala dos mitos amorosos, os valores médios mais elevados corresponderam ao amor idealizado e ao amor romântico, seguidos do amor distorcido, com diferenças significativas em relação ao sexo.

Introducción

La violencia en las relaciones de noviazgo ha surgido como uno de los problemas sociales más complejos y preocupantes en nuestra sociedad contemporánea, manifestándose con frecuencia y afectando a diversas esferas de la vida. Este fenómeno, reconocido como un desafío significativo según Estevez-Casellas *et al.* (2021), ha sido objeto de conocimiento, especialmente en lo que respecta a la violencia en la edad adulta. Sin embargo, la investigación específica sobre agresiones en parejas jóvenes se encuentra en una etapa incipiente de desarrollo (Estévez y Jiménez, 2015; Luken, 2015), particularmente en el ámbito escolar y en las primeras relaciones románticas de adolescentes.

La violencia en las relaciones de noviazgo, también conocida como “dating violence”, tal y como comenta Flores y Palencia (2023) o Rodríguez (2015) se refiere a cualquier forma de comportamiento intencional que cause daño físico, psicológico o sexual a la pareja en el contexto de una relación romántica. Esta violencia puede manifestarse de diversas maneras, incluyendo la violencia física, verbal, psicológica y sexual. En las últimas décadas, la comprensión de la violencia en el noviazgo ha evolucionado para incluir no solo los actos físicos sino también los patrones de control, manipulación y coerción psicológica.

Las teorías explicativas de la violencia en el noviazgo proporcionan un marco comprensivo para entender la complejidad de este fenómeno (Manchikanti, 2011). La *Teoría Ecológica del Desarrollo* destaca la influencia de múltiples niveles, desde lo individual hasta lo social, y cómo factores en el entorno familiar, dinámicas de grupo y normas culturales interactúan para

contribuir a la violencia entre adolescentes. La *Teoría del Aprendizaje Social* resalta la capacidad de los jóvenes para internalizar patrones de violencia mediante la observación y la imitación de modelos presentes en su vida diaria, familiar y medios de comunicación, normalizando así tales comportamientos. Por último, la *Teoría de la Socialización de Género* subraya cómo las expectativas y roles tradicionales de género influyen en las percepciones de poder y control, dando forma a patrones específicos de violencia en las relaciones de noviazgo. Estas teorías, al considerarse de manera conjunta, ofrecen una comprensión más completa de los factores que contribuyen a la violencia en el noviazgo y proporcionan una base para desarrollar estrategias de prevención e intervención más efectivas (Luizaga, 2023).

La investigación contemporánea revela de manera consistente que la violencia en el noviazgo constituye un problema grave, independientemente de la edad, raza, orientación sexual, estatus socioeconómico o lugar de residencia (Álvarez *et al.*, 2024; Gallego *et al.*, 2023; Méndez, 2023). Además, su incidencia es de dos a tres veces mayor que en las parejas adultas casadas, aunque las consecuencias no siempre alcanzan la misma gravedad (Hernando, 2007). Específicamente, datos recogidos por Straus y Ramírez (2003) sugieren que la prevalencia de la violencia en el noviazgo oscila entre el 25 % y el 45 % en los estudiantes analizados, cifras que superan las tasas observadas en parejas casadas (10-15 %). Asimismo, Cornelius y Resseguie (2007) presentan datos que indican que, al incluir la agresión verbal en la investigación, la prevalencia puede aumentar significativamente, alcanzando hasta un 88 %. Estos hallazgos subrayan la magnitud del problema y destacan la necesidad apremiante de abordar la

violencia en el noviazgo como una cuestión seria y extendida en la sociedad contemporánea.

Igualmente, la evidencia respalda la noción de que las agresiones de tipo psicológico tienden a preceder a las físicas en las relaciones de pareja, siendo además más frecuentes y persistentes a lo largo de la historia de la relación. Las cifras indican que las agresiones verbales y psicológicas representan el 62 %, en comparación con el 46 % de las agresiones físicas (Muñoz-Rivas *et al.*, 2007). Estos datos, junto con otros hallazgos, corroboran que las agresiones verbales son las más prevalentes en jóvenes, seguidas por la agresión psicológica, la agresión física y la agresión sexual (Rey, 2008).

Otro elemento crucial que influye en la dinámica de violencia en el noviazgo adolescente es la idealización del amor romántico. Adolescentes y jóvenes tienden a construir sus expectativas románticas en torno a nociones idealizadas del amor, lo que, como sugiere Díaz-Aguado y Martínez-Arias, (2022) puede contribuir a la normalización de conductas violentas. Esta idealización, a su vez, aumenta la tendencia a justificar y minimizar comportamientos violentos, como los celos y el control obsesivo. La consecuencia directa es la invisibilización de la violencia durante el noviazgo, ya que estos comportamientos son percibidos erróneamente como manifestaciones de afecto y compromiso en lugar de alertas de relaciones perjudiciales.

La idealización del amor romántico adquiere una significativa relevancia durante las edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, coincidiendo con la etapa educativa de Educación Secundaria (Cerezo, 2009; Díaz-Aguado y Carvajal, 2011; Donoso *et al.*, 2018). Este periodo se revela como crucial en el desarrollo social y emocional en la adolescencia. La influencia de esta idealización en las primeras relaciones románticas durante la Educación Secundaria se ha convertido en un punto de interés en la investigación sobre violencia en el noviazgo.

Diversas investigaciones (Alegría y Rodríguez, 2015; Espelage y Holt, 2007; Flores y Palencia, 2023) han destacado que la violencia en el noviazgo no es ajena a este entorno educativo crítico. Estudios específicos (Cava *et al.*, 2020; Gallego *et al.*, 2023; Garrido-Antón *et al.*, 2020) han documentado tasas alarmantes de violencia entre estudiantes de la etapa de Educación Secundaria, abarcando formas verbales, psicológicas y físicas. La dinámica del entorno educativo, las presiones sociales y la interacción con compañeros son factores que influyen directamente en la prevalencia de la violencia en el noviazgo en el ámbito escolar durante la etapa de Educación Secundaria. Estos hallazgos

subrayan la necesidad de una comprensión más profunda de la dinámica que rodea las relaciones románticas en este contexto específico, para desarrollar intervenciones efectivas que aborden las raíces de la violencia en el noviazgo durante estos años cruciales de desarrollo (Jiménez y Estévez, 2017; Valenzuela-Varela y Vega-López, 2015; Wincentak *et al.*, 2017).

En el ámbito de las investigaciones en España sobre la violencia en las primeras relaciones de noviazgo durante estos años, se destaca la contribución significativa de estudios que han profundizado en la prevalencia y características específicas de este fenómeno. González y Santana (2001) realizaron una investigación pionera, encontrando que el 7,5 % de los estudiantes varones y el 7,1 % de las chicas admitieron haber empujado o pegado a sus parejas al menos en una ocasión. Estos hallazgos proporcionaron una primera visión de la presencia de la violencia en las relaciones de pareja entre adolescentes en el contexto español.

Muñoz-Rivas *et al.* (2007) llevaron a cabo un estudio que reveló tasas más elevadas de violencia en el noviazgo. Encontraron que alrededor del 90 % de los estudiantes de 16 a 20 años encuestados respondieron haber perpetrado agresiones verbales en algún momento de sus relaciones, y un 40 % reconoció haber ejercido la violencia física. Este estudio subrayó la extensión y gravedad del problema en el contexto adolescente en España.

Por otro lado, el trabajo de Díaz-Aguado y Carvajal (2011) proporcionó datos adicionales que enriquecieron la comprensión de la violencia en el noviazgo. Su estudio reveló que el 13 % de los chicos encuestados admitió haber ejercido o intentado situaciones de violencia, mientras que el 9,2 % de las chicas afirmó haber experimentado violencia física o psicológica por parte de sus parejas en alguna ocasión. Estos resultados sugieren una necesidad imperante de intervenciones específicas y de concienciación que aborden las dinámicas violentas en las primeras relaciones. González-Ortega *et al.* (2008) también realizaron aportes esenciales, contribuyendo al conocimiento sobre la violencia en el noviazgo entre adolescentes españoles. Estos estudios reforzaron la idea de que la violencia en las relaciones de pareja adolescentes es un problema significativo en España, y sus implicaciones demandan una atención especializada y un enfoque preventivo adaptado a la realidad cultural y social del país.

Ruiz-Narezo *et al.* (2021) buscaron examinar tres formas específicas de conductas violentas entre adolescentes, así como analizar las interacciones entre estas conductas, considerando

la posibilidad de que un individuo sea víctima y/o agresor simultáneamente. La muestra incluyó a 433 adolescentes de 12 a 19 años de cuatro centros educativos en el Gran Bilbao, abarcando tanto Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como Formación Profesional Básica (FPB). Los resultados revelaron disparidades de género, con una mayor implicación de los hombres, así como variaciones según el itinerario educativo, evidenciando una prevalencia más alta de conducta antisocial entre el alumnado de FPB y de violencia escolar entre el alumnado de ESO. Aunque no se observaron diferencias significativas en la violencia en parejas adolescentes, el estudio confirmó la existencia de interacciones entre los comportamientos violentos, ofreciendo una comprensión más profunda de la complejidad de estas dinámicas en el contexto adolescente.

Este tema ha sido igualmente abordado fuera de las fronteras españolas y aquí encontramos un ejemplo muy significativo en el ámbito internacional, en concreto, en el estado de México, los autores, Romero-Méndez *et al.* (2021) se centraron en la adolescencia como una etapa propensa a diversos fenómenos, incluida la violencia interpersonal, que se manifiesta de diversas maneras y en distintos ámbitos, con consecuencias significativas para los jóvenes. Participaron 450 estudiantes mexicanos de 13 a 19 años (259 mujeres y 191 varones). Los resultados revelaron una alta prevalencia de violencia psicológica hacia los progenitores y del control ejercido y sufrido en el noviazgo. Se observaron diferencias significativas en la frecuencia de la violencia directa severa y del control en el noviazgo, así como en la violencia física hacia la figura paterna, siendo los varones los que mostraron mayores puntuaciones. También se encontró la co-ocurrencia de diferentes formas de violencia, destacando la necesidad de abordar la violencia interpersonal de manera integrada, considerando la posibilidad de que las personas puedan experimentar o perpetuar más de un tipo de violencia en diversos contextos y etapas de su vida.

En conjunto, estos estudios resaltan la urgencia de desarrollar estrategias de intervención y prevención específicas en el contexto español y fuera de este para abordar la violencia en las relaciones de noviazgo entre adolescentes. La comprensión profunda de la magnitud y las características de este fenómeno es esencial para implementar medidas efectivas y promover relaciones saludables desde una edad temprana (Lucariello y Fajardo, 2011; Vizcarra *et al.*, 2013). Por ello, esta investigación tiene como objetivo general analizar la percepción de la violencia en el noviazgo y los mitos del amor en adolescentes de la provincia de Granada. Los objetivos específicos

se concretan en conocer la percepción del grado de violencia recibida en parejas de jóvenes adolescentes atendiendo a las dimensiones: maltrato emocional, maltrato físico y psicológico, desvalorización personal, control social y económico, y abuso sexual; analizar los mitos del amor (romántico, distorsionado e idealizado) en parejas jóvenes adolescentes y examinar las diferencias según el sexo y la edad de los tipos de violencia sufrida, así como de los mitos del amor romántico.

1. Metodología

1.1. Diseño

Para la consecución del objetivo anteriormente descrito, se partió de un diseño de investigación cuantitativo no experimental y de naturaleza descriptiva, debido a las características propias de la investigación presentada.

1.2. Participantes

Para la selección de los participantes se llevó a cabo un muestreo no probabilístico de tipo intencional, seleccionando únicamente a aquellos adolescentes que habían percibido que habían tenido pareja. El alumnado participante estaba matriculado en diferentes centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Provincia de Granada. La muestra final obtenida fue de 802 participantes, donde el 49.8 % son mujeres y el 50 % son hombres con edades comprendidas entre los 13 años y los 17 años, con una media de 15,57 años (DT: 1,36). Atendiendo al curso en el que se encontraban matriculados, la mayor parte cursaba el tercer (31,2 %) y cuarto curso (30,9 %). Para garantizar la representatividad de la muestra y la fiabilidad de los datos obtenidos, se calculó el porcentaje mínimo de respuesta que se debía obtener a través de la fórmula de muestreo para poblaciones grandes finitas (Buendía y Berrocal, 2001):

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

En donde: n=tamaño de la muestra, Z=nivel de confianza, N=universo, p=probabilidad a favor, q=probabilidad en contra y e=error de estimación. Finalmente, superamos la cuantía mínima de respuestas necesarias para ello.

Respecto al sexo de la pareja a la que se refirió la muestra, el 33,7 % de la muestra indicó que hacían referencia a un hombre y el 32,2 % a mujeres. Por otro lado, el 22,4 % de la muestra

expuso que la pareja a la que se refirieron era actual y, el 43.3 % indicó que la pareja era de una relación pasada. La variable duración de la relación a la que hicieron referencia, la media de duración fue de 1.32 meses (DT:555), siendo 0 meses el mínimo y 2 meses el máximo.

1.3. Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de la información se empleó el cuestionario VIRADO procedente de la adaptación del cuestionario VIREPA de González-Gijón y Soriano (2021). Este cuestionario está compuesto por 20 ítems, los cuales se engloban en cinco dimensiones (maltrato emocional, maltrato físico y psicológico, desvalorización personal, control social y económico, y abuso sexual) de acuerdo con la escala Likert (1=nunca, 2=alguna vez, 3=muchas veces, 4=casi siempre y 5=siempre). Este instrumento nos permitió analizar los tipos y el grado de incidencia de la violencia en el noviazgo en jóvenes. Este instrumento posee un índice de fiabilidad general calculado a través del alfa de Cronbach de 0,928 para los 20 elementos que analizan las cinco dimensiones. Y, el cuestionario Escala de Mitos del Amor Romántico (SMRL) de Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero (2020). Este instrumento cuenta con 11 ítems divididos en 3 áreas: amor romántico, amor idealizado y amor distorsionado. El tipo de respuesta es de escala Likert (1=completamente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=ni de acuerdo ni desacuerdo, 4=de acuerdo y 5=completamente de acuerdo). Este instrumento posee un índice de fiabilidad general calculado a través del alfa de Cronbach de 0,755 para los 11 elementos que analizan los mitos del amor romántico. De este modo, atendiendo a los planteamientos de Frías-Navarro (2022) se puede afirmar que los instrumentos de recogida de información poseen un gran nivel de consistencia interna. Igualmente, estos valores confieren a los datos recogidos de una elevada fiabilidad para la elaboración de las conclusiones.

1.4. Procedimiento

Para la recogida de datos, se respetaron las consideraciones éticas de la Declaración de Helsinki y se garantizó la confidencialidad de los datos conforme a la Ley Orgánica 7/2021, de 26

de mayo, de protección de datos personales tratados para fines de prevención, detección, investigación y enjuiciamiento de infracciones penales y de ejecución de sanciones penales. Del mismo modo, se siguieron las recomendaciones del Comité de Ética de la Universidad de Granada en investigación con seres humanos (CEIH) y durante todo el proceso de recogida de datos se respetaron los principios y compromisos éticos establecidos por la universidad. Además, se garantizó el anonimato de todos los participantes. Posteriormente, se prepararon los instrumentos para ser pasados de forma presencial en cada grupo, durante el curso académico 2022-2023.

1.5. Análisis de datos

El análisis de datos se ejecutó utilizando técnicas de la estadística descriptiva e inferencial con pruebas no paramétricas, dado que los datos no tienen una distribución normal. Esto se comprobó previamente con el estudio de la normalidad de la muestra a través de la prueba de Kolmogórov-Smirnov, obteniéndose $p < .05$. Por tanto, se empleó el test U de Mann-Whitney, en la que la variable de agrupación fue el sexo. Para llevar a cabo estos análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS v.26.

2. Resultados

La descripción de los resultados se llevó a cabo siguiendo las dimensiones analizadas en el cuestionario VIRADO (maltrato emocional, maltrato físico y psicológico, desvalorización personal, control social y económico, y abuso sexual) y Escala de mitos del amor (romántico, idealizado y distorsionado).

En primer lugar, realizando un análisis general sobre los datos de violencia sufrida en el noviazgo, los resultados de las medias aritméticas obtenidas en las dimensiones relacionadas con los distintos tipos de violencia analizada desde la victimización mostraron, que las medias más altas correspondieron con el maltrato emocional ($M=1.27$), seguidas del maltrato físico y psicológico ($M=1.18$) y el control social y económico ($M=1.18$). El tipo de violencia menos sufrida por nuestros participantes fue la desvalorización personal ($M=1.13$) y el abuso sexual ($M=1.08$) (Gráfico 1).

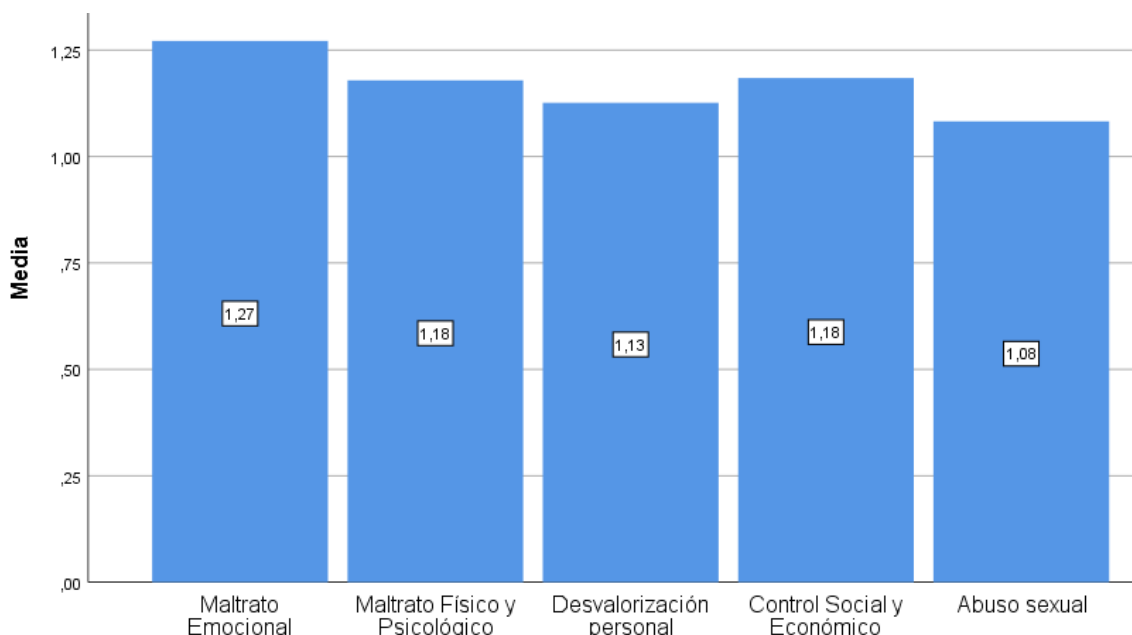


Gráfico 1. Violencia sufrida.

En la dimensión maltrato emocional, que permite analizar la falta de interés y atención a las necesidades afectivas, emocionales y psicológicas de la pareja, la variable se muestra indiferente ante tus problemas o necesidades, encontramos que el 82.9 % de la muestra nunca había sentido esta indiferencia y un 17.1 % había sentido esta indiferencia en algún momento de su relación. En concreto, el 11.4 % de la muestra indicó que lo había sentido alguna vez (entre 1 y 2 veces), el 3.2 % afirmó que lo había sentido muchas veces (entre 3 y 5 veces), el 1.5 % lo percibía o había percibido casi siempre (6 o más veces), y el 1 % expuso que siempre lo había sentido durante su relación. Encontramos resultados similares en no tiene en cuenta tu opinión, no consideraba tus peticiones.

Atendiendo a te ridiculiza o no te valora delante de otras personas, encontramos que el 87,5 % indicó nunca haber percibido esa afirmación. Esto supuso que el 12.5 % había sufrido alguna vez esa situación, más concretamente, el 8.4 % de la muestra indicó que lo había sentido alguna vez (entre 1 y 2 veces) durante su relación, el 1.7 % afirmó que lo había sentido muchas veces (entre 3 y 5 veces), el 1.3 % lo percibió o había percibido casi siempre (6 o más veces), y el 1.1 % expresó que siempre lo había sentido.

La dimensión de maltrato físico y psicológico identifica el maltrato físico o psicológico en las relaciones de pareja. El 88.6 % de la muestra indicó que nunca ha recibido un empujón o agresión física por parte de la pareja a la que se refiere, pero un 11.4 % de la muestra ha pasado por esta situación.

En cuanto a las variables que analizan los insultos y amenazas recibidas o comportamientos que producen miedo, encontramos que el porcentaje de la muestra que indicó haber vivido estas situaciones fue de un 15 %. Un 3.6 % menor que la anterior variable estudiada. Atendiendo a la variable ha hecho creer que estás en enfermo, encontramos que entorno al 9.1 % había sufrido esta situación alguna vez en su relación de noviazgo.

La dimensión de desvalorización personal se refiere a las creencias religiosas o ideas políticas y al predominio de roles de género. Alrededor del 8,7 % de la muestra indicó que había sentido, al menos una vez durante su relación, que su pareja había ridiculizado su ideología política o religiosa, o sus creencias e ideologías. En relación con los ítems te ridiculiza o insulta por tu condición de hombre o mujer y te obliga a realizar tareas que considera propias de tu género, el 94.9 % de la muestra señaló no haber percibido nunca que su pareja le ridiculizara o insultara por ser hombre o mujer y, el 93,5 % de la muestra indicó no haberse sentido nunca obligado a hacer tareas “propias de su género”.

La dimensión de control social y económico trata de identificar el nivel de control social que tiene un miembro de la pareja respecto a la otra. En relación con las variables que hacen referencia al control del dinero y del trabajo y estudio, encontramos que más del 94 % de la muestra coincidió con no haber sufrido este tipo de maltrato. Respecto al control de horarios, relaciones y redes sociales y/o teléfono, entorno al 17,5 % de la muestra indicó haber sufrido este control durante su relación.

Finalmente, la dimensión de abuso sexual permite analizar el grado de conductas abusivas de carácter sexual y ambos apartados han obtenido resultados similares. Encontramos que el 94.1 % de la muestra nunca experimentó relaciones íntimas contra su deseo y el 97.3 % nunca mantuvo relaciones íntimas ofensivas o humillantes, se destaca que el 5.9 % y el 2.7 % respectivamente sí lo sufrieron alguna vez en su relación adolescente.

Respecto a los resultados obtenidos, el 64.7 % de la muestra consideró que no estaba siendo maltratado/a actualmente. Haciendo referencia

al pasado, el 61.5 % consideró que no había sido maltratado/a. Atendiendo a estos porcentajes el 35.3 % sí consideró haber sido maltratado/a en el presente y el 38.5 % lo consideró en el pasado.

En segundo lugar, analizando la escala de mitos del amor los resultados de las medias aritméticas obtenidas en las dimensiones relacionadas con los distintos tipos de amor romántico, idealizado y distorsionado, las medias más altas correspondieron con el amor idealizado ($M=2.55$) y amor romántico ($M=2.46$). El amor distorsionado ($M=2.37$) es el que obtuvo la puntuación más baja (Gráfico 2).

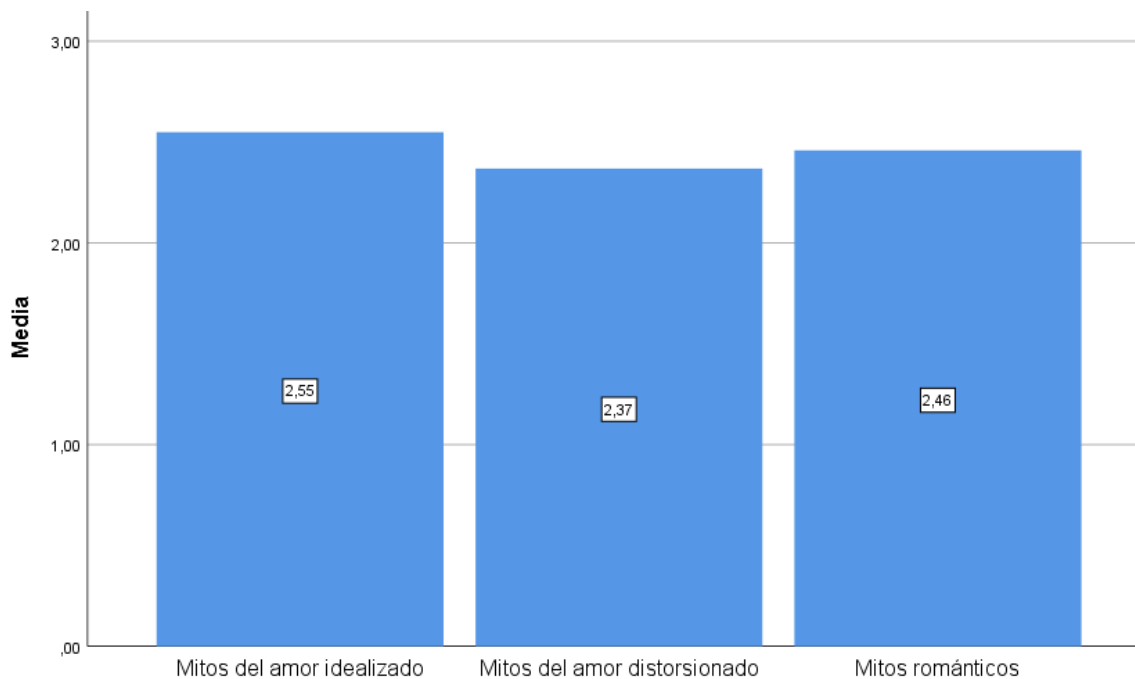


Gráfico 2. Mitos del amor.

En la Tabla 1 se puede observar el predominio de aquellos/as adolescentes que se sintieron en completo desacuerdo con el ítem número 4 (una persona no será plenamente feliz hasta que no encuentre una pareja que le complemente) con un 53.9 %, número 5 (solo es amor verdadero cuando se mantiene la pasión de los primeros meses) con un 45.3 %, el ítem número 7 (el amor verdadero debe terminar en matrimonio) con

un 38.1 %, el ítem número 10 (los celos son una demostración de amor hacia la pareja) con un 39.4 % y el ítem número 11 (los gritos e insultos de la pareja se pueden perdonar siempre que haya amor verdadero) con un 52.2 %. En cambio, el ítem 1 (el amor verdadero puede superar cualquier dificultad o problema) obtuvo las puntuaciones más altas en estado de acuerdo (24.7 %) y completamente de acuerdo (16.8 %).

Tabla 1: Análisis descriptivo de la escala Mitos del Amor Romántico

El amor verdadero puede superar cualquier dificultad o problema.	Completamente en desacuerdo	71	9.0%
	En desacuerdo	120	15.2%
	Ni de acuerdo ni desacuerdo	271	34.3%
	De acuerdo	195	24.7%
	Completamente de acuerdo	133	16.8%
Todas las personas encontrarán en algún momento a su alma gemela.	Completamente en desacuerdo	98	12.4%
	En desacuerdo	147	18.6%
	Ni de acuerdo ni desacuerdo	265	33.5%
	De acuerdo	188	23.8%
	Completamente de acuerdo	92	11.6%
Cuando se encuentra a la pareja perfecta, no hay que dejarla marchar.	Completamente en desacuerdo	102	12.9%
	En desacuerdo	195	24.7%
	Ni de acuerdo ni desacuerdo	254	32.2%
	De acuerdo	141	17.8%
	Completamente de acuerdo	98	12.4%
Una persona no será plenamente feliz hasta que no encuentre una pareja que le complemente.	Completamente en desacuerdo	425	53.9%
	En desacuerdo	173	21.9%
	Ni de acuerdo ni desacuerdo	117	14.8%
	De acuerdo	47	6.0%
	Completamente de acuerdo	27	3.4%
Solo es amor verdadero cuando se mantiene la pasión de los primeros meses.	Completamente en desacuerdo	357	45.3%
	En desacuerdo	237	30.1%
	Ni de acuerdo ni desacuerdo	134	17.0%
	De acuerdo	38	4.8%
	Completamente de acuerdo	22	2.8%
No se puede amar a más de una persona al mismo tiempo.	Completamente en desacuerdo	186	23.5%
	En desacuerdo	143	18.1%
	Ni de acuerdo ni desacuerdo	234	29.6%
	De acuerdo	129	16.3%
	Completamente de acuerdo	98	12.4%
El amor verdadero debe terminar en matrimonio.	Completamente en desacuerdo	301	38.1%
	En desacuerdo	190	24.1%
	Ni de acuerdo ni desacuerdo	205	25.9%
	De acuerdo	62	7.8%
	Completamente de acuerdo	32	4.1%
Una persona enamorada se preocupa más por el bienestar de su pareja que por el suyo.	Completamente en desacuerdo	110	13.9%
	En desacuerdo	149	18.9%
	Ni de acuerdo ni desacuerdo	268	33.9%
	De acuerdo	184	23.3%
	Completamente de acuerdo	79	10.0%

Amar a alguien es hacer todo por esa persona, aunque en ocasiones conlleve hacer cosas que no te gustan.	Completamente en desacuerdo	187	23.7%
	En desacuerdo	199	25.2%
	Ni de acuerdo ni desacuerdo	212	26.8%
	De acuerdo	145	18.4%
	Completamente de acuerdo	47	5.9%
Los celos son una demostración de amor hacia la pareja.	Completamente en desacuerdo	311	39.4%
	En desacuerdo	190	24.1%
	Ni de acuerdo ni desacuerdo	204	25.8%
	De acuerdo	65	8.2%
	Completamente de acuerdo	20	2.5%
Los gritos e insultos de la pareja se pueden perdonar siempre que haya amor verdadero.	Completamente en desacuerdo	411	52.2%
	En desacuerdo	191	24.3%
	Ni de acuerdo ni desacuerdo	121	15.4%
	De acuerdo	45	5.7%
	Completamente de acuerdo	19	2.4%

Sin embargo, en el análisis de las informaciones ofrecidas por las personas participantes, quedó establecido que en la muestra existen diferencias en función de la variable sexo. Este análisis mostró que existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en el

valor medio del maltrato físico y psicológico, desvalorización personal y mitos del amor idealizado, distorsionado y romántico (Tabla 2). En concreto, los hombres presentaron medias aritméticas más altas que las mujeres.

Tabla 2: Comparación de medias en función del sexo

	Sexo									
	Mujer					Hombre				
	Media	Desv	Mediana	P 25	P 75	Media	Desv	Mediana	P 25	P 75
Maltrato Emocional	1.29	.60	1.00	1.00	1.25	1.25	.55	1.00	1.00	1.25
Maltrato Físico y Psicológico	1.16	.41	1.00	1.00	1.20	1.20	.45	1.00	1.00	1.20
Desvalorización personal	1.09	.39	1.00	1.00	1.00	1.16	.50	1.00	1.00	1.00
Control Social y Económico	1.19	.51	1.00	1.00	1.20	1.18	.48	1.00	1.00	1.20
Abuso sexual	1.07	.33	1.00	1.00	1.00	1.10	.45	1.00	1.00	1.00
Mitos del amor idealizado	2.44	.62	2.43	2.00	2.86	2.66	.71	2.71	2.14	3.14
Mitos del amor distorsionado	2.13	.73	2.00	1.50	2.50	2.60	.77	2.50	2.00	3.25
Mitos románticos	2.29	.58	2.25	1.89	2.61	2.63	.63	2.64	2.23	3.02

Pese a que los niveles totales de violencia sufrida y mitos del amor, son bajos, las diferencias de medias en función del sexo sí son destacables. Así, el maltrato físico y psicológico hacia las mujeres, con un $p = .005$, presentó una media de 1.20 para los hombres frente a 1.16 en las mujeres presentes en la muestra (Tabla 2 y 3). Ocurre lo mismo en la dimensión desvalorización personal

con un $p = .034$, donde los hombres presentaron una media de 1.16 frente a 1.09 para las mujeres. También es destacable, con un $p = .000$, como parte de los mitos de amor idealizado, distorsionado y romántico, donde los hombres presentaron una media de 2.66, 2.60 y 2.63 y las mujeres de 2.44, 2.13 y 2.29.

Tabla 3: U de Mann-Whitney en relación al sexo

Estadísticos de pruebaa			
	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica(bilateral)
Maltrato Emocional	33387.000	-.826	.409
Maltrato Físico y Psicológico	30550.500	-2.796	.005
Desvalorización personal	32302.500	-2.119	.034
Control Social y Económico	34495.500	-.057	.954
Abuso sexual	33963.000	-.799	.425
Mitos del amor idealizado	62344.500	-4.791	.000
Mitos del amor distorsionado	49782.500	-8.705	.000
Mitos románticos	50965.000	-8.251	.000

a. Variable de agrupación: Sexo

3. Discusión y conclusiones

La violencia en las relaciones de noviazgo en parejas jóvenes se ha transformado por su frecuencia y cotidianidad en un problema de salud mundial. La adolescencia se ve altamente influenciada por diferentes factores que afectan, tanto de manera positiva como negativa, en la percepción del amor en la pareja y por tanto, de los diferentes tipos de violencia que pueden surgir. Entre todos ellos, encontramos algunos como la imitación de roles en la familia o la creencia de mitos sobre el amor. Sin embargo, se debe destacar también lo imprescindible que resulta, en esta situación, el papel de toda la comunidad educativa para proporcionar herramientas que sean útiles no sólo para frenar la violencia en todas sus representaciones, si no para que sean capaces de detectarla a tiempo en su entorno más cercano.

Sin embargo, los resultados obtenidos entre hombres y mujeres atendiendo a la violencia sufrida, las mujeres sufrieron en más ocasiones los tipos de violencia analizados, siendo maltrato físico y psicológico y desvalorización personal. En este sentido, estudios previos revelaron resultados similares en mujeres (Elmqvist *et al.*, 2016; Guillén *et al.*, 2021), datos coincidentes con los resultados de nuestra investigación.

Ocurre lo mismo con los mitos del amor, las diferencias entre hombres y mujeres evidencian la influencia de la socialización diferencial en la transmisión de normas de género (Bonilla-Algovia *et al.*, 2021; Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2018). Es destacable como en los mitos de amor idealizado, distorsionado y romántico los hombres presentaron una media más alta que las mujeres, resultados coincidentes con investigaciones desarrolladas por Bonilla-Algovia *et al.* (2021); Martínez *et al.* (2020); Perea y Almanzor (2020); y Rivas-Rivero y Bonilla-Algovia (2021). Los resultados obtenidos nos muestran que, aunque con tendencia baja o muy baja, las dimensiones con las medias más altas correspondieron al maltrato emocional, maltrato físico y psicológico, así como al control social y económico, siendo el tipo de violencia menos sufrida por nuestros participantes la desvalorización personal y el abuso sexual. Resultados que coinciden con otras investigaciones que señalaron como la violencia física y psicológica son las más frecuentes en las relaciones de noviazgo en jóvenes (Alarcón-Vázquez *et al.*, 2022; González-Gijón y Soriano, 2021; Ruiz-Narezo *et al.*, 2021).

Es importante resaltar como distintos estudios han vinculado estrechamente la violencia con la normalización de distintas conductas y/o acciones.

La interpretación errónea de todas estas acciones bajo la idea del amor romántico considerándolas como demostraciones de amor y afecto es especialmente común en adolescentes, quienes a menudo carecen de percepción respecto a ciertas conductas que podrían ser claras señales de violencia (Díaz, 2005; Sanpedro, 2005).

De igual forma, otras investigaciones (Gámez y Mateos, 2019; Morelli *et al.*, 2016) sostienen que los/las adolescentes que practican el sexting son más susceptibles a experimentar violencia en el noviazgo y acoso sexual. El “sexting” se ha convertido recientemente en una forma de comunicación adoptada por los/las adolescentes para explorar y gestionar su intimidad sexual a través de medios digitales. Para muchos de ellos/as, especialmente aquellos/as menos preparados/as, se utiliza para fomentar nuevas relaciones afectivas o satisfacer necesidades sexuales. En este sentido, el “sexting” puede ser percibido como una forma legítima de intercambio personal, con el propósito de conectar con otras personas, coquetear o seducir. Sin embargo, participar en el “sexting” durante esta etapa de transición y desarrollo puede exponer a los/as adolescentes a riesgos innecesarios, ya que es posible que aún no tengan la madurez necesaria para comprender las posibles consecuencias de estas actividades con contenido sexual (Molla *et al.*, 2021).

Además de la tecnología, la violencia en la adolescencia se asocia directamente a personas con un bajo nivel de estudios o sociocultural. La aculturación y procesos familiares posteriores a la migración han sido considerados en varios estudios como factores y predictores de la violencia en el noviazgo. En cambio, tener un nivel educativo elevado no asegura la ausencia de actitudes desfavorables hacia la violencia. En un estudio llevado a cabo por Vives *et al.* (2021) se seleccionaron 640 estudiantes entre 13 y 17 años de las ciudades de Barcelona y Alicante, todos ellos afirmaron haber tenido una pareja en algún momento. A estos jóvenes se les preguntó acerca de posibles situaciones de abuso físico, abuso sexual, control y miedo en sus relaciones de pareja. Además de las respuestas a estas preguntas, se recopilaron datos sociodemográficos relacionados con el sexo, la edad, el país de nacimiento y la nacionalidad de los estudiantes, así como la ocupación y el nivel educativo de sus padres. Los resultados condujeron a la conclusión de que factores sociales y económicos están asociados con un mayor riesgo de violencia en las relaciones de pareja, como experimentar condiciones socioeconómicas más desfavorables y pertenecer a un grupo étnico minoritario. Por el contrario, se encontró que sentir apego hacia la escuela y

los profesores parece estar relacionado con una menor probabilidad de ser víctima o perpetrador de violencia en las relaciones de pareja.

Los resultados de este estudio contribuyen a mostrar la importancia de analizar la violencia en el noviazgo y en la creencia de los mitos del amor ya que, hoy en día, son muchos los casos de chicos y chicas adolescentes que obvian situaciones de violencia en el ámbito afectivo por la falta de conocimiento sobre los mismos. Debemos educar a las generaciones más jóvenes sobre las diferentes formas en las que la violencia puede surgir, y más importante, es necesario concienciar de que tanto chicos como chicas pueden actuar ayudando a prevenir una situación de violencia en cualquier contexto en el que puedan verse involucrados (Dalouh y Ayala, 2020; Vizcarra *et al.*, 2013).

Para abordar adecuadamente el análisis de la violencia, así como los mitos del amor existentes en las relaciones de noviazgo, es esencial considerar diferentes perspectivas como el estudio del subsistema de apoyo económico, la observación de los entornos de residencia urbana o rural, el examen de las características educativas y la delimitación geográfica y cultural. Del mismo modo, la formación resulta aquí un componente indispensable no sólo dentro de las aulas y en cada una de las materias que los/las adolescentes atienden cada día en el período que comprende la Educación Secundaria Obligatoria, sino en el entorno familiar encargado de su educación, y en los docentes responsables de su formación.

Para hacer esto posible, se debe asumir que la violencia en las relaciones de noviazgo en adolescentes existe en nuestro día a día y está presente en cada una de sus formas en el ámbito escolar. Por este motivo, medidas nuevas e innovadoras deben ser investigadas para ayudar a nuestros jóvenes a percibir conductas violentas que desafortunadamente, están siendo erróneamente interpretadas bajo la idea del “amor romántico”.

Finalmente, las limitaciones de esta investigación se centran en la muestra objeto de estudio ya que se ha limitado a estudiantes adolescentes de la provincia de Granada y en el carácter descriptivo y transversal de la investigación imposibilita el establecimiento de relaciones de causalidad entre las variables culturales, familiares, personales y de contexto. Del mismo modo, los resultados podrían ser el reflejo de una subestimación respecto a las creencias reales sobre los mitos del amor como consecuencia del sesgo de deseabilidad social (Rivas-Rivero y Bonilla-Algovia, 2021), en este sentido, se debería haber incorporado

un instrumento para evitar dicho sesgo. Como proyecciones futuras se propone abordar esta temática desde un enfoque cualitativo que nos permita interpretar los datos desde el punto de

vista de los propios implicados, así como realizar estudios longitudinales que permitan tener varias medidas temporales del fenómeno estudiado y conocer su evolución.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, Autor 3
Búsqueda documental	Autor 1, Autor 2, Autor 3, Autor 4
Recogida de datos	Autor 1
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, Autor 3
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, Autor 2, Autor 3, Autor 4

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras y los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Alarcón-Vásquez, Y., De la Cruz, L., Arrieta-Fernández, L., Figueroa-Chico, D., López-Bosso, C. y Llanos, J. (2022). Factores asociados a la violencia de pareja en jóvenes universitarios. *Tejidos Sociales*, 1(4), 1-14.
- Alegría, M. y Rodríguez, A. (2015). Violencia en el noviazgo: Perpetración, victimización y violencia mutua. Una revisión. *Actualidades en Psicología*, 29(118), 57-72.
- Álvarez, P. R., Díaz, A. S., Martínez-Heredia, N. y González-Gijón, G. (2024). La producción científica sobre la violencia en las relaciones de pareja de adolescentes en España. Un análisis bibliométrico. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, (7), 120-135.
- Bonilla-Algovia, E., Rivas-Rivero, E. y Gómez, I. P. (2021). Mitos del amor romántico en adolescentes: relación con el sexismo y variables procedentes de la socialización. *Educación XX1*, 24(2), 441-463.
- Bonilla-Algovia, E. y Rivas-Rivero, E. (2018). Mitos del amor romántico en una muestra de futuros y futuras docentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(2), 113-117. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.3624>
- Bonilla-Algovia, E. y Rivas-Rivero, E. (2020). Diseño y validación de la Escala de Mitos del Amor Romántico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 4(57), 119-136.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Agora digital*, 1(9), 1-14.
- 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>
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Pirámide.
- Cornelius, T. L. y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12(3), 364-375. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.09.006>
- Dalouh, R. y Ayala, E. S. (2020). La educación en valores como prevención de la violencia en parejas adolescentes en entornos transculturales. *Publicaciones*, 50(1), 61-81.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Estudios de Juventud*, 62.
- Díaz-Aguado, M. y Carvajal, M. (2011). *Equality and the prevention of gender-based violence in adolescence*. Publicaciones Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

- Díaz-Aguado, M.J. y Carvajal, M.I. (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y la Juventud*. Ministerio de Sanidad, Igualdad y Servicios Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J. y Martínez-Arias, R. (2022). Types of Male Adolescent Violence Against Women in Three Contexts: Dating Violence Offline, Dating Violence Online, and Sexual Harassment Online Outside a Relationship. *Frontiers in Psychology* 13, 50897. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.850897>
- Donoso, T., Rubio, M.J. y Baños, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: Concepciones, conductas y experiencias. *Educación XXI*, 21(1), 109-134. <https://doi.org/10.5944/educXXI.20180>
- Elmqvist, J., Wolford-Clevenger, C., Zapor, H., Febres, J., Shorey, R. C., Hamel, J. y Stuart, G. L. (2016). A gender comparison of motivations for physical dating violence among college students. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(1). <https://doi.org/10.1177/0886260514555130>
- Espelage, D.L. y Holt, M.K. (2007). Dating violence & sexual harassment across the bully-victim continuum among middle and high school students. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 799-811.
- Estévez, E., y Jiménez, T. (2015). Aggressive behaviour and personal and school adjustment in a sample of Spanish adolescent students. *Universitas Psychologica*, 14, 111-123. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.caap>
- Estevez-Casellas, C., Gómez-Medina, M. D. y Sitges, E. (2021). Relationship between emotional intelligence and violence exerted, received and perceived in teen dating relationships. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 18, 3-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052284>
- Flores, N. P. y Palencia, E. M. (2023). Violencia en las relaciones de noviazgo entre adolescentes de 13 a 19 años; bajo el enfoque del cuidado humano. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 5(4), 25-35.
- Frías-Navarro, D. (2022). Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. *Universidad de Valencia*, 23.
- Gallego Montes, G., Alzate, V. y Fernando, J. (2023). *Noviazgos violentos: amor, emparejamiento e imaginarios de género en jóvenes escolarizados*. Universidad de Caldas.
- Gámez-Guadix, M. y Mateos-Pérez, E. (2019). Longitudinal and reciprocal relationships between sexting, online sexual solicitations, and cyberbullying among minors. *Computers in Human Behavior*, 94, 70-76. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.004>.
- Garrido-Antón, M. J., Arribas-Rey, A., de Miguel, J. M. y García-Collantes, Á. (2020). La violencia en las relaciones de pareja de jóvenes: prevalencia, victimización, perpetración y bidireccionalidad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(2), 8-19.
- González R. y Santana, J. (2001). *Violencia en parejas jóvenes. Análisis y prevención*. Pirámide.
- González-Gijón, G. y Soriano-Díaz, A. (2021). Análisis psicométrico de una escala para la detección de la violencia en las relaciones de pareja en jóvenes. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1).
- González-Ortega, I., Echeburúa, E. y de Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual*, 16, 207-225.
- Guillén Verdesoto, X., Ochoa Balarezo, J., Delucchi, G., León Mayer, E. y Folino, J. (2021). Celos y violencia en parejas de estudiantes de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *Ciencias Psicológicas*, 15(1), e-2353. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i1.2353>
- Hernando, Á. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 26, 325-340.
- Jiménez, T. y Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17, 251-260. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.002>
- Lucariello, E. y Fajardo, M. I. (2011). Prevención de la violencia de género en los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5), 113-121.
- Luizaga, M. R. T. (2023). Las representaciones sociales: Un marco teórico y metodológico para abordar la problemática social de la violencia en las relaciones de noviazgo. *Warisata-Revista de Educación*, 5(13), 89-103.
- Manchikanti, A. (2011). Testing the cycle of violence hypothesis: Child abuse and adolescent dating violence as predictors of partner violence in young adulthood. *Youth & Society*, 43, 171-192. <https://doi.org/10.1177/0044118X09358313>.
- Martínez, V. M., Gancedo, Y., Castro, B. y Berodia, A. S. (2020). Victimización de violencia entre novios, gravedad percibida en las conductas de violencia entre novios, mitos del amor romántico, y dependencia emocional entre chicos y chicas adolescentes. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 11(2), 132-145.
- Méndez, R. L. R. (2023). Violencia basada en género en relaciones de pareja adolescentes: una revisión integral. *Revista Ciencias Humanas*, 16, 17-30.
- Luken, V. M. (2015). *Perception of gender-based violence among adolescents and young adults*. Government Delegation for Gender-Based Violence (MSSSI) publications.
- 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>.

- Morelli, M., Bianchi, D., Baiocco, R., Pezzuti, L. y Chirumbolo, A. (2016). Sexting, psychological distress and dating violence among adolescents and young adults. *Psicothema*, 28(2), 137-142. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.193>.
- Muñoz-Rivas, M. J., Graña Gómez, J. L., O'Leary, K. D. y González Lozano, P. (2007). Physical and psychological aggression in dating relationships in Spanish university students. *Psicothema*, 19(1), 102-107.
- Perea, L. G. y Almanzor, C. V. (2020). Mitos del amor romántico y calidad en las relaciones sentimentales adolescentes. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 13(1), 150-161.
- Rey, C. (2008). Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo: una revisión de la literatura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26, 227-241.
- Rivas-Rivero, E. y Bonilla-Algovia, E. (2021). Relación entre los mitos románticos y las actitudes hacia la igualdad de género en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 13(3), 67-80.
- Rodríguez, S. (2015). Dating violence: Preliminary study of prevalence and justification. *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, 25, 251-275.
- Romero-Méndez, C., Rojas-Solís, J. y Greathouse, L. (2021). Co-ocurrencia de distintos tipos de violencia interpersonal en adolescentes mexicanos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.09
- Ruiz-Narezo, M., Santibañez, R. y Laespada, T. (2021) Antisocial and Criminal Behaviour, School Violence, and Dating Violence in Adolescence. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 139-152. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.39.09
- Sanpedro, P. (2005). *El mito del amor y sus consecuencias en los vínculos de pareja*. Página Abierta.
- Straus, M.A. y Ramírez, I.L. (2003). International dating violence study. Family Research Laboratory. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 271-284.
- Valenzuela-Varela, A. y Vega-López, M. G. (2015). Violencia en el noviazgo en adolescentes. Un problema de salud pública. *Salud Jalisco*, 2(3), 164-168.
- Vives-Cases, C., Pérez-Martínez, V., Davó-Blanes, M., SanSegundo, M. S., Gil González, D., Abiétar, D. G., Sánchez-Martínez, F., Forcadell-Díez, L. y Pérez, G. (2021). Dating violence and associated factors among male and female adolescents in Spain. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-337188/v1>.
- Vizcarra, M. B., Poo, A. M., y Donoso, T. (2013). Programa educativo para la prevención de la violencia en el noviazgo. *Revista de Psicología*, 22(1), 24-61.
- Wincentak, K., Connolly, J., y Card, N. (2017). Teen dating violence: A meta-analytic review of prevalence rates. *Psychology of Violence*, 7(2), 224-241. <https://doi.org/10.1037/a0040194>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Reyes, P., Amaro, A., Martínez-Heredia, N. y Corral-Robles, S. (2024). Adolescentes ante la violencia y los mitos del amor en las relaciones de noviazgo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 99-113. DOI:10.7179/PSRI_2024.45.05

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Patricia Reyes Álvarez. Dpto. Pedagogía – Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja s/n. Universidad de Granada, 18071 Granada. E-mail: patriciareyes@correo.ugr.es

Ana Amaro Agudo. Dpto. Pedagogía – Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja s/n. Universidad de Granada, 18071 Granada. E-mail: anaamaro@ugr.es

Nazaret Martínez-Heredia. Dpto. Pedagogía – Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja s/n. Universidad de Granada, 18071 Granada. E-mail: nazareth@ugr.es

Silvia Corral-Robles. Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura – Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja s/n. Universidad de Granada, 18071 Granada. E-mail: silviarc@ugr.es

PERFIL ACADÉMICO**PATRICIA REYES ÁLVAREZ**

<https://orcid.org/0009-0001-1434-3579>

Graduada en Lenguas Modernas y sus Literaturas por la Universidad de Granada con mención en lengua china UGR, Universidad de Granada. Máster universitario en profesorado de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas UGR. Universidad de Granada. Especialidad: lengua extranjera inglés. En la actualidad Profesora de Educación Secundaria y Bachillerato y Profesora de Español como lengua extranjera por el programa PROAL (programa acompañamiento lingüístico para alumnado inmigrante). Doctoranda de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

ANA AMARO AGUDO

<https://orcid.org/0000-0001-8033-0488>

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada. Profesora de apoyo a la integración en un centro de compensatoria. Profesora Titular del Centro de Magisterio la Inmaculada (Universidad de Granada) durante 10 años, en la actualidad profesora Titular de Universidad en la Facultad de Ciencias de la Educación (UGR), con docencia en los Grados de Educación Infantil, Educación Social y Pedagogía así como experiencia en el Máster de Educación Inclusiva en la Universidad Católica de Valencia y Consultora externa en el Máster de Secundaria y Psicopedagogía de la Universidad Internacional de Valencia. En la actualidad docente en el Máster Universitario en Investigación, Desarrollo Social e Intervención Socioeducativa de la Universidad de Granada. Miembro del Grupo de Investigación HUM-1073: Pedagogía Social y Educación en Valores (PESEVA). Investigadora externa del grupo de investigación "EQUIDER" de la Universidad Autónoma de Madrid. Principales líneas de investigación: educación inclusiva, valores, colectivos vulnerables, violencia y mujer gitana.

NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA

<https://orcid.org/0000-0001-7029-7127>

Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de Granada). Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Miembro del Grupo de Investigación PESEVA, "Pedagogía Social y Educación en Valores" (HUM-1073) de la Universidad de Granada. Anteriormente FPU (Formación de Profesorado Universitario) y Postdoctorado en el mismo Departamento. Sus líneas de investigación están relacionadas con estudios de género y violencia, valores, educación para la muerte y personas mayores.

SILVIA CORRAL-ROBLES

<https://orcid.org/0000-0001-6315-7329>

Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de Granada). Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Imparte cursos de formación inicial en enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) para futuros maestros de educación infantil, primaria y secundaria. Es miembro del Grupo de Investigación 'Didáctica de las Lenguas Extranjeras' (HUM-1011). Ha participado en conferencias nacionales e internacionales y ha escrito numerosas publicaciones sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera. También ha participado en diferentes proyectos de investigación e innovación docente. Sus intereses de investigación se centran en el inglés en la educación primaria y secundaria, la educación bilingüe, las metodologías activas, la integración de las TIC y los aspectos de inclusión, género y diversidad cultural en el aula de inglés como lengua extranjera.

**Análisis configuracional de la denuncia de violencia
en parejas de mujeres sexodisidentes**
Configurational analysis of IPV reporting in sexual minority women couples
**Análise configuracional da denúncia de violência entre mulheres
de minorias sexuais**

Guillermo SAN-ROMÁN-TAJONAR  <https://orcid.org/0000-0001-9246-167X>

Mauricio OLIVARES-MÉNDEZ  <https://orcid.org/0000-0001-9246-167X>

Universidad Autónoma de Querétaro (México)

Fecha de recepción: 15.III.2024
Fecha de revisión: 25.IV.2024
Fecha de aceptación: 20.V.2024

CONTACTO CON LOS AUTORES

Mauricio Olivares Méndez: Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Cerro de las Campanas S/N, Las Campanas, 76010 Santiago de Querétaro, Qro. E-mail: mauricio.olivares@uaq.mx

<p>PALABRAS CLAVE: Violencia; homosexualidad; condiciones económicas; interseccionalidad; csQCA; CEM</p>	<p>RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo identificar las condiciones necesarias y suficientes para la denuncia de violencia de pareja íntima (VPI) entre parejas de mujeres sexodisidentes. Para ello, se analizan los casos de denuncia y no denuncia de violencia física y violencia económica utilizando datos del Banco Nacional de Datos e Información sobre Casos de Violencia contra las Mujeres. Estos datos fueron preprocesados con Coarsened Exact Matching para reducir posibles sesgos. La submuestra resultante se sometió a Análisis Cualitativo Comparado (csQCA), dada la evidencia previa que sugiere una causalidad asimétrica, coyuntural y múltiple en el problema. El estudio revela varias configuraciones causales alternativas para la no denuncia, pero pocas para la denuncia. El empleo de la parte agresora y la propiedad de la vivienda por parte de la pareja son condiciones necesarias para la no denuncia de violencia económica. En cuanto a la no denuncia de violencia física, cuatro condiciones son destacadas, la propiedad de la vivienda, el empleo de la parte agresora, la presencia de otras formas de violencia y la falta de empleo de la víctima. La estructura predominante fomenta la proliferación de la violencia contra aquellos que carecen de seguridad económica. A través del control económico, la parte agresora limita las posibilidades de que la víctima busque ayuda y se sirve del miedo. Este estudio evidencia la configuración de las relaciones de poder en la pareja, las cuales pueden ser transformadas a través de la educación. Asimismo, contribuye a la pedagogía crítica al analizar las estructuras de poder y promover la justicia social.</p>
---	---

<p>KEYWORDS: Violence; homosexuality; economic conditions; intersectionality; csQCA; CEM</p>	<p>SUMMARY: This article aims to identify the necessary and sufficient conditions for reporting intimate partner violence (IPV) among sex-dissident women couples. To achieve this, cases of reported and unreported physical violence and economic violence are analyzed using data from the National Bank of Data and Information on Cases of Violence against Women. These data were preprocessed using Coarsened Exact Matching to reduce potential biases. The resulting subsample underwent Comparative Qualitative Analysis (csQCA), given previous evidence suggesting asymmetric, conjunctural, and multiple causality in the issue. The study reveals several alternative causal configurations for non-reporting, but few for reporting. The employment of the perpetrator and home ownership by the couple are necessary conditions for the non-reporting of economic violence. Regarding non-reporting of physical violence, four conditions are highlighted: home ownership, the perpetrator's employment, the presence of other forms of violence, and the victim's lack of employment. The predominant structure fosters the proliferation of violence against those lacking economic security. Through economic control, the perpetrator limits the victim's ability to seek help and exploits fear. This study highlights the configuration of power relations within couples, which can be transformed through education. Additionally, it contributes to critical pedagogy by analyzing power structures and promoting social justice.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Violência; homossexualidade; condições econômicas; interseccionalidade; csQCA; CEM</p>	<p>RESUMO: Este artigo tem como objetivo identificar as condições necessárias e suficientes para relatar a violência do parceiro íntimo (VPI) entre casais de mulheres sexodisidentes. Para alcançar este objetivo, casos de violência física e violência econômica relatados e não relatados são analisados usando dados do Banco Nacional de Dados e Informações sobre Casos de Violência contra a Mulher. Esses dados foram pré-processados usando Coarsened Exact Matching para reduzir possíveis vieses. A subamostra resultante foi submetida a uma Análise Qualitativa Comparativa (csQCA), dada a evidência anterior que sugere causalidade assimétrica, conjuntural e múltipla na questão. O estudo revela várias configurações causais alternativas para a não denúncia, mas poucas para a denúncia. O emprego do agressor e a posse da casa pelo casal são condições necessárias para a não denúncia de violência econômica. Em relação à não denúncia de violência física, quatro condições são destacadas: posse da casa, emprego do agressor, presença de outras formas de violência e falta de emprego da vítima. A estrutura predominante promove a proliferação da violência contra aqueles que carecem de segurança econômica. Através do controle econômico, o agressor limita a capacidade da vítima de buscar ajuda e explora o medo. Este estudo destaca a configuração das relações de poder dentro dos casais, que podem ser transformadas através da educação. Além disso, contribui para a pedagogia crítica ao analisar estruturas de poder e promover a justiça social.</p>

Introducción

La violencia ejercida en contra de las mujeres es un problema de salud pública, así como un limitante para alcanzar una vida plena, digna y autónoma. Su falta de reconocimiento y atención es una violación de los derechos humanos de las mujeres. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), entre el 22 y el 30 por ciento de las mujeres del mundo que han tenido una relación de pareja han sido víctimas de violencia física y/o violencia sexual por parte de su pareja. La violencia ejercida por los varones en contra de las mujeres ha obligado a los gobiernos, las organizaciones civiles y la academia a emprender esfuerzos para entender y prevenir el fenómeno, pero otras configuraciones de pareja que no están exentas de estas problemáticas han quedado invisibilizadas.

Los sesgos provocados por la heteronormatividad pueden tener consecuencias en el diseño, implementación y evaluación de la política pública y también en las decisiones sobre qué y cómo

investigamos. Los estudios sobre la violencia ejercida por la pareja íntima (VPI) contra las mujeres comúnmente utilizan explicaciones asociadas a la desigualdad estructural entre los géneros, las cuales hacen más sentido en las parejas heterosexuales (Dutton, 2012). Como fenómeno de estudio e intervención, la VPI entre personas del mismo sexo reta los conceptos tradicionales heteronormados de la violencia de pareja, demostrando que se trata de un abuso de poder que puede ocurrir entre individuos de cualquier orientación sexual, identidad o expresión de género (OSIEG) (Rohrbaugh, 2006; Steele *et al.*, 2020). Las dinámicas de ejercicio de poder relacionadas a la performatividad del género, así como al acceso a recursos, conocimiento o redes, se reproducen también hacia dentro de las parejas conformadas por personas del mismo sexo. Además, éstas se enfrentan consistentemente a prejuicios, estigmas o violencias asociadas a su OSIEG que producen tensiones adicionales hacia dentro y fuera de la pareja.

En este trabajo se argumenta que esta constelación de factores puede afectar la

probabilidad de denunciar hechos violentos. La negativa a denunciar no es una decisión casual de la víctima ni un accidente histórico, es el resultado de la interacción de una gran cantidad de características asociadas a una estructura de dominación y exclusión.

Los estudios de la denuncia de VPI en el ámbito de parejas heterosexuales ya han reconocido que se trata de un problema especial: uno donde la misma variable puede tener efectos diversos, según el contexto, lo que constituye un desafío para cualquier intento de transformación. La evidencia muestra que la modalidad de la violencia tiene efectos diferentes sobre la denuncia según las condiciones de la víctima, de modo que el nivel socioeconómico, la pertenencia a una comunidad racializada o el país de origen modifican el efecto de otras variables (Frías, 2008, 2013; Frías y Agoff, 2015), y también se ha mostrado que el ingreso de la mujer tiene efectos diferentes, según la situación laboral de la pareja (Bhalotra *et al.*, 2021; Canedo y Morse, 2021; Macmillan y Gartner, 1999; San Román Tajonar, 2023), de modo que la misma política puede tener efectos distintos en víctimas distintas. Esto evidencia interseccionalidad (Crenshaw, 1990), una causalidad coyuntural y compleja que no se ha estudiado en grado suficiente en el caso de parejas del mismo sexo (Parry y O'Neal, 2015).

Al asumir una causalidad múltiple, coyuntural y asimétrica, este artículo tiene como objetivo identificar las condiciones necesarias y suficientes para la denuncia de violencia de pareja íntima (VPI) entre parejas de mujeres sexodisidentes. Este estudio pretende abonar a la literatura en este campo, haciendo visibles diversas brechas de desigualdad dentro de una comunidad históricamente vulnerada, y buscando contribuir a una pedagogía social con perspectiva de diversidades, comprometida con la transformación y resignificación de vínculos afectivos antipatriarcales.

1. Justificación y objetivos: la violencia de pareja en parejas sexodisidentes

La literatura revela que la VPI reportada por personas LGB es tan frecuente (Ard y Makadon, 2011; Blosnich y Bossarte, 2009; Callan *et al.*, 2021; Kulkin *et al.*, 2007; Murray y Mobley, 2009) o incluso mayor (Bermea *et al.*, 2021; Parry y O'Neal, 2015; Rodríguez Otero *et al.*, 2017; Scheer *et al.*, 2023; Sherman *et al.*, 2022; Turner y Hammersjö, 2023) que aquella reportada por mujeres en relaciones heterosexuales. Quienes estudian la VPI en la comunidad sexodisidente señalan que existe una variación muy grande entre los

datos sobre la prevalencia, tipos y modalidades de violencia debido a las diversas metodologías, el tamaño de las muestras y las diferencias conceptuales que existen sobre violencia y sobre cómo identificar la disidencia sexual (Alhusen *et al.*, 2010; Callan *et al.*, 2021).

La VPI no es un fenómeno homogéneo, y tampoco lo es su denuncia. La propensión por denunciar la VPI varía según la naturaleza de la agresión. Suele afirmarse que la gravedad de la violencia es el principal predictor de la búsqueda de ayuda, y también que es más común la denuncia cuando se trata de violencia física (Ravi *et al.*, 2022; Santoniccolo *et al.*, 2023). Además, la repetición de la violencia ya sea emocional, de acoso o controladora, también motiva la denuncia. Este patrón se repite con la violencia física o sexual (Morgan *et al.*, 2022).

La literatura muestra que la propensión a la denuncia entre las personas sexodisidentes es afectada por la disponibilidad de recursos económicos, y por estresores únicos asociados a las OSIEG. La disponibilidad de recursos económicos juega un papel crucial en la decisión de denunciar. La falta de vivienda alternativa, seguro médico o medios para pagar servicios médicos (Luebke *et al.*, 2022), así como la carencia de transporte (Voth Schrag y Edmond, 2018) o empleo que satisfaga las necesidades de los hijos (Vidales, 2010), deja a las víctimas en una situación vulnerable (Robinson *et al.*, 2021). Por lo tanto, la capacidad económica está estrechamente ligada a la búsqueda de ayuda, y los cambios en esta capacidad afectan las probabilidades de denuncia (Rodríguez Otero *et al.*, 2017; Santoniccolo *et al.*, 2023). Según el estudio de Morgan (2022), si la persona agresora pierde su empleo o ingresos, es más probable que la violencia se denuncie a la policía, ya que el poder del agresor está relacionado con la asimetría de recursos.

La propensión por denunciar también es distinta según la OSIEG de las víctimas (Santoniccolo *et al.*, 2023). La opinión pública considera el abuso en parejas de mujeres particularmente atípico (Rollè *et al.*, 2018), lo cual puede resultar en un obstáculo para la identificación de las violencias por parte de las víctimas (Donovan y Barnes, 2020), y con ello la denuncia. Experiencias negativas con fuentes formales de apoyo desalientan la denuncia (Santoniccolo *et al.*, 2023), ya que las víctimas temen maltratos, falta de comprensión o creencia en sus identidades (Donovan y Barnes, 2020). La policía a menudo no reconoce o minimiza la violencia entre parejas del mismo sexo (Miles-Johnson y Ball, 2022), brindando tratos diferentes a las víctimas sexodisidentes y las heterosexuales

(Calton, 2016), y a menudo fallando en distinguir entre víctimas y agresores (Rodríguez Otero et al., 2017). La percepción de que el funcionariado de atención a víctimas puede ser incompetente o insensible a la VPI entre personas del mismo sexo también configura una barrera adicional a la denuncia (Whitton et al. 2024). Las políticas, programas o protocolos diseñados para la prevención de la VPI o para la promoción de su denuncia deben tomar en cuenta estas experiencias diferenciadas con la autoridad, ajustando prácticas y recursos para asegurar la atención adecuada, formando al funcionariado para el desarrollo de las competencias y sensibilidad necesarias.

Además, las personas sexodisidentes enfrentan estresores únicos, como la prevalencia de prejuicios y estigmas, la permanencia en el “armario” por miedo a repercusiones, o la posibilidad de que alguien revele esta información a un tercero. Este “estrés de minorías” (Meyer, 1995) obstaculiza la denuncia de la VPI. Muchos sobrevivientes temen que no se les crea debido a mitos sociales que invisibilizan o desestiman la violencia en parejas sexodisidentes (Alanez y Jarro, 2022; Calton et al., 2016; Parry y O’Neal, 2015). Al considerar la denuncia de actos violentos, una víctima de VPI que pertenece a la comunidad sexodisidente debe tomar en cuenta que se puede revelar su OSIEG. En muchos casos, la víctima no desea ser visibilizada (Rondan Pumachagua et al., 2022), pero denunciar le exige que revele su identidad sexual (Kidd y Witten, 2007) tanto con las autoridades como con su entorno. Este estresor puede ser tan fuerte que incluso puede ser usado en contra de una víctima (*outing*) disuadiendo la búsqueda de ayuda. Al denunciar violencia en la vida de pareja, la discriminación es un estresor importante.

La erradicación de la discriminación y el estigma asociado a la sexodisidencia debe ser un trabajo profundo en el que participan todo tipo de actores. La creación de narrativas sostenibles de inclusión y afirmación puede abonar a reducir los estresores sociales, por lo que la formación desde el colegio hasta la habilitación de los profesionales de la atención debería ser consciente de éstos y de la multiplicidad de escenarios a los que se enfrentan las personas sexodisidentes. Los prejuicios de género y la discriminación contra las disidencias sexuales favorecen las condiciones para la permanencia en relaciones violentas.

La amenaza de perder trabajo, familia, redes de apoyo y la revelación no consentida de su OSIEG dificultan la búsqueda de ayuda. Estos estresores interactúan con las brechas socioeconómicas mencionadas. La capacidad económica es crucial, ya que proporciona recursos para enfrentar la VPI

(Vidales, 2010). Las víctimas con altos ingresos no citan el miedo como razón para no denunciar (Messinger, 2022). Denunciar es solo una opción entre muchas para buscar ayuda (Xie y Baumer, 2019), pero para los desfavorecidos, a menudo es la única.

La no-denuncia parece cobrar forma a partir de dos trayectorias de exclusión que se intersectan: una que segrega por la OSIEG; otra, que segrega por la posición socioeconómica. La una amplifica y facilita la otra. Cada una impone cargas que, en presencia de la otra, se hacen más pesadas. Las brechas de clase, género y victimidad son inseparables. Por el contrario, se entrecruzan para configurar un cuadro singular de injusticias simultáneas y comúnmente invisibilizadas. Como se evidenciará más adelante es en su conjunción donde se puede explicar la no denuncia.

Ni la violencia ni su denuncia son fenómenos homogéneos. La literatura muestra que la denuncia de cada tipo de violencia es un fenómeno diferente y se explica de manera diferente. En las siguientes secciones se estudia la denuncia de dos tipos de violencia. La económica, por ser omitida por prácticamente toda la literatura, y, como contraste, la violencia física, por ser más estudiada (San Román Tajonar y Olivares-Méndez, 2024). En cada caso, el propósito es identificar las condiciones suficientes y necesarias para que haya o no denuncia. El análisis cualitativo comparado (QCA) es la metodología más adecuada para cumplir estos objetivos (Vázquez Soriano, 2023). En la siguiente sección se presentan los datos y los métodos a usar para poner a prueba este enfoque.

2. Metodología

En esta sección se describen los datos y los procedimientos utilizados para identificar las condiciones necesarias y suficientes para la denuncia de violencia de pareja íntima (VPI) entre mujeres sexodisidentes. El diseño propuesto es comparativo, dado que, como se ha señalado, no se busca la covariación, asumiendo que la causalidad no es aditiva, como en los métodos paramétricos, sino coyuntural, asimétrica y múltiple. El método utilizado para establecer relaciones causales de esta naturaleza es el análisis cualitativo comparado (csQCA).

Los datos analizados consisten en registros administrativos captados por instituciones mexicanas, sobre los cuales los autores no tienen injerencia en su generación. A continuación, se describen estos datos, así como la estrategia para abordar los sesgos implícitos en este tipo de información.

Datos

Para identificar las condiciones necesarias y suficientes para la denuncia y la no denuncia de VPI en parejas de mujeres sexodisidentes, se han utilizado datos del Banco Nacional de Datos e Información sobre Casos de Violencia contra las Mujeres (BANAVIM). BANAVIM consta de registros de violencia contra mujeres captados por las más de 900 instituciones que conforman el Sistema Nacional para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (SNPASEVM) en México. Los datos se obtuvieron mediante la solicitud de transparencia 331001222000108. El 15 de agosto de 2022, el Portal Nacional de Transparencia (PNT) entregó un archivo xls con 1,048,575 registros, captados entre 2015 y 2022.

Los casos bajo estudio son aquellos en que: a) la persona agresora es pareja, esposo(a) o concubino(a) de la víctima, lo que excluye cualquier otro tipo de parentesco (hermanas, madre, hija, suegra, nuera, vecina, etc.), y b) el sexo de la persona agresora es mujer. El conjunto de datos final consta de 2,323 observaciones.

Cuando en este texto se habla de VPI entre mujeres sexodisidentes, se hace referencia a mujeres en situación de víctima que reportan ser pareja de una mujer agresora. Sin embargo, es importante notar que no existe forma de saber si las personas involucradas en el hecho violento se reconocen a sí mismas como lesbianas, bisexuales o con alguna otra orientación sexual. De la misma forma, no es posible conocer su identidad de género más allá del modelo binario del sistema sexo-género, recogiendo de forma imprecisa los datos sobre personas no-binarias, genderqueer o trans.

Todos los casos bajo análisis son víctimas de alguna forma de VPI. Como posibles causas de denuncia se considera la disponibilidad de recursos económicos: a) si la víctima reside en vivienda propia; b) si la víctima está afiliada al seguro popular, IMSS o ISSSTE; c) si la víctima trabaja fuera del hogar; además, se consideran rasgos de la persona agresora: si consume drogas, si trabaja fuera del hogar; y si hizo uso de otro tipo de violencia.

Todas las variables son categóricas y se han recodificado para fungir como condiciones: Toman el valor "0", si el renglón no corresponde a la definición, y "1", cuando sí lo hacen.

Al tratarse de registros administrativos, sobre estos datos pesa un sesgo importante. A continuación, discutimos una alternativa para obtener inferencias válidas pese a ello.

Selección de casos

No todos los datos se utilizan en el análisis. En arreglo con Marx y Dusa (2011), se ha seguido

la metodología de los sistemas más similares de Przeworski y Teune (1970). Esta metodología maximiza la similaridad de las observaciones en cuanto a sus rasgos generales, de modo que las diferencias en el resultado puedan atribuirse a los rasgos sistémicos. Así, se satisfacen las condiciones de la inferencia causal (King *et al.*, 2018).

La selección de los casos similares se realizó mediante *Coarsened Exact Matching* (CEM) (Iacus *et al.*, 2009; King *et al.*, 2017). Este método extrae datos de calidad experimental "ocultos" dentro de datos con sesgos de selección. Para hacerlo, CEM genera estratos en las variables de pretratamiento y los divide en dos grupos: control y tratamiento. Si un estrato sólo tiene miembros en uno de estos grupos, el estrato completo es descartado. De esta manera, CEM reduce el imbalance de los datos. El imbalance se mide con el índice L1, que toma valores entre 0 y 1, de mínimo a máximo imbalance. Al reducir el imbalance se maximiza la similaridad entre los individuos expuestos y no expuestos al tratamiento. Sólo así es posible atribuir efectos al tratamiento y no a las diferencias preexistentes. CEM también mide el soporte común (de 0 a 100), donde los valores altos garantizan que las características individuales no predeterminan la exposición al tratamiento.

Para el balanceo, se utiliza la combinación de tratamientos menos común en los datos de BANAVIM: víctimas que viven en vivienda propia y tienen seguro médico. Los rasgos personales son utilizados como variables pretratamiento: estado civil de la víctima, país de origen, número de hijos, alfabetización y nivel educativo. El balanceo implica retener sólo aquellos casos en los que los individuos de los grupos de control y de tratamiento son iguales en estos aspectos.

Mientras que las condiciones causales son exteriores y contingentes al individuo, no atributos suyos (Holland, 1986), las variables de pretratamiento son precisamente los atributos.

Procedimiento

En este trabajo se ha argumentado que la denuncia de VPI es un problema especial: como problema interseccional, muestra equifinalidad, asimetría y causalidad coyuntural. Se habla de equifinalidad o complejidad causal (Ragin, 2008) cuando distintos sistemas pueden llegar al mismo equilibrio partiendo de diferentes condiciones iniciales, cuando alcanzan el mismo resultado por diferentes caminos (Merton, 2013). Hay asimetría cuando la ocurrencia y la no ocurrencia del fenómeno se explican de manera diferente, cuando un sistema puede volver a su estado previo, pero no por el mismo camino (Gresov y Drazin, 1997). Hay causalidad coyuntural cuando

una condición sólo es causal en combinación con otras condiciones, como en las hipótesis de interseccionalidad.

Un método estadístico no puede abordar este tipo de problema, debido a que los modelos estadísticos son aditivos y simétricos (Mahoney y Goertz, 2006); es decir, asumen a) que el efecto de cada variable es independiente de los valores de otras variables, y b) que hay simetría entre los dos lados de la ecuación de un modelo. La bibliografía sugiere que ambos supuestos son poco plausibles. Si la no denuncia es un problema interseccional, entonces es preciso tomar en cuenta que: a) sus causas no pueden analizarse de manera separada; b) muchas condiciones pueden llevar al resultado y c) suprimir esas condiciones no asegura que habrá más denuncias.

El análisis cualitativo comparado (QCA), fue concebido para analizar problemas donde la causalidad es coyuntural, compleja y asimétrica (Ragin, 2008).

En el QCA, se evalúa la pertenencia de cada caso a conjuntos que son definidos por la teoría (Ragin, 2008): el conjunto de las causas y el de los efectos. Luego, mediante tablas de verdad, alimentadas con información empírica, se evalúa si ser miembro de cierto conjunto (la causa) es o no condición para ser miembro de otro conjunto (el efecto).

Existen varias versiones de QCA. Dado que las variables son categóricas, se utiliza la versión crisp-set QCA (csQCA), en donde el estatus de miembro de conjunto es una variable discreta.

El análisis tiene cuatro etapas: revisión del diseño; análisis de necesidad; análisis de suficiencia, y minimización.

Al revisar el diseño, el índice de complejidad evalúa el balance entre condiciones y casos (Marx, 2010). Un diseño es adecuado si el índice es menor a 0.3. Para lograrlo, es importante tener muchos más casos que condiciones.

Para el análisis de necesidad (Schneider y Wagemann, 2010) una condición es necesaria si el resultado solo puede producirse si tal condición está presente. De manera formal, $X \leftarrow Y$: X es necesaria para Y si Y es subconjunto de X (Dusa, 2022). La necesidad se valida con dos requisitos: a) la inclusión de necesidad es igual o superior a,8, y b) la relevancia de la necesidad es mayor o igual a,6.

Si una disyunción es necesaria para producir el resultado, los disyuntos son condiciones SUIN: factores suficientes, pero innecesarios, de configuraciones insuficientes, pero necesarias. Schneider y Wagemann (2012) reservan el nombre de “equivalencias funcionales” para estas condiciones.

El análisis de suficiencia se realiza mediante tablas de verdad. Una condición es suficiente sí,

siempre que aparece, aparece también el resultado. De manera formal, $X \rightarrow Y$: X es condición suficiente para Y si X es subconjunto de Y (Dusa, 2022).

Las tablas de verdad permiten captar configuraciones: conjuntos de condiciones que producen el resultado. Si una condición no predice el resultado de manera individual, pero sí lo hace al aparecer en conjunción con otras condiciones, decimos que esa condición es causal INUS (Mackie, 1965): Insuficiente, pero necesaria, en una configuración innecesaria, pero suficiente. Una configuración es suficiente si su índice de inclusión es mayor a 0.75.

Muchas configuraciones pueden ser suficientes. Esta complejidad puede reducirse mediante procesos de minimización. Estos comparan las configuraciones una a una: si dos configuraciones son iguales excepto por una condición, esa condición se considera irrelevante. Esto brinda una solución mínima, pero conservadora. De ésta puede extraerse una solución parsimoniosa. El resultado es una fórmula lógica. La forma de esta fórmula es la de la suma de productos. Las relaciones lógicas entre las condiciones se representan con operadores lógicos (* para la conjunción; + para la disyunción, y si un término es precedido por '~', se dice que está negado). La suma de productos es la versión más simple de una expresión lógica, pero por ello mismo encubre relaciones más abstractas. En los análisis siguientes, se propone reorganizar las soluciones mediante las reglas de inferencia de la lógica proposicional (Copi y Cohen, 2019; Deaño, 2009). Esto permite observar formas anidadas y ofrecer una versión más simple de la equifinalidad.

De acuerdo con el supuesto de causalidad asimétrica, este análisis es doble: debe realizarse tanto para la producción como para la no producción del resultado.

Análisis de datos y consideraciones éticas

Los análisis de datos se han realizado mediante R y RStudio, con las librerías CEM y QCA.

Con respecto a las consideraciones éticas, el equipo de investigación se adscribe en su totalidad a los “Principios Éticos de Montreal para la Investigación Inclusiva” desarrollados por Mark Henrickson y sus colegas (2020) que describen los principios éticos en la investigación con personas de género y orientación sexual no normativa¹. La investigación sobre grupos en contextos de vulnerabilidad, incluidas las personas sexodisidentes, plantea varias preocupaciones éticas que deben abordarse. Algunas de estas preocupaciones se refieren al consentimiento informado de quienes participan en la investigación,

la confidencialidad y privacidad de sus datos, las desigualdades de poder entre el equipo de investigación y el resto de las y los participantes, a la compensación de quienes participan en la investigación, y la estigmatización asociada a las comunidades sexodiversas (Bettinger, 2010; Roffee y Wailing, 2017). Dada la naturaleza de esta investigación y la forma en que los datos a procesar se han recuperado, ha sido posible evitar varias de estas preocupaciones. Al tratarse de datos públicos y anonimizados, proporcionados por una institución del gobierno federal, se ha cuidado la protección de toda información personal haciendo imposible la identificación individual de las víctimas o agresoras.

Adicionalmente, es necesario tomar en cuenta que la investigación sobre personas sexodisidentes puede perpetuar la estigmatización y la discriminación, especialmente si la investigación no se lleva a cabo con sensibilidad y respeto. Las personas investigadoras deben asegurarse de que su investigación no refuerce estereotipos negativos ni contribuya a las formas de discriminación que se dirigen en contra de las personas que se reconocen con una identidad u orientación sexual no normativa; deben –en su lugar– informar los resultados de la investigación sin contribuir y alimentar estereotipos de disfunción comunitaria (Roffee y Wailing, 2017). Esto implica un cuidado particular en la forma en que se decide presentar los resultados, una reflexión profunda en torno a las afectaciones posibles y en torno a la multiplicidad de lecturas del público destino.

Por último, el equipo de investigación desea resaltar que esta investigación, por su naturaleza, no se realiza en una comunidad o zona protegida; que no cuenta con patrocinio del sector público ni privado y no comporta riesgos previsibles para personas u otro ser vivo.

3. Resultados

La denuncia y no denuncia de la violencia física y económica se analiza de manera separada. En primer lugar, se reporta el resultado de CEM, que nos permite cumplir con el criterio de trabajar con los sistemas más similares. A continuación, se reporta en análisis de necesidad. En tercer lugar, se presentan las tablas de verdad: una para la presencia y otra para la ausencia del

resultado. En estas tablas, la columna output incluye remanentes: configuraciones lógicamente posibles, pero que no se satisfacen por ninguna observación; una configuración con menos de dos casos también es un remanente (Schneider y Wagemann, 2012). Estos remanentes están marcados como “?” y pueden utilizarse como asunciones simplificadoras en la búsqueda de soluciones parsimoniosas. En esta misma columna se han marcado como “C” soluciones contradictorias: renglones que lo mismo podrían ser utilizados para explicar el resultado que la ausencia del resultado. Los renglones “C” no se utilizan en análisis posteriores.

Por último, se muestra el proceso de minimización con dos soluciones: una conservadora y una parsimoniosa. Aquí se reportan ambas.

Violencia económica

El valor del imbalance previo al emparejamiento CEM era de 0.755; tras el preproceso, se ha reducido a 0.448. De manera similar, el soporte común ha pasado de 9.804 a 48.387.

Tras el CEM, el análisis de la denuncia de violencia económica procede con 33 casos de denuncia y 177 casos de no denuncia. Toda vez que QCA no es un procedimiento estadístico, sino cualitativo, y es comúnmente utilizado para trabajar con muestras de n pequeña (Wagemann y Schneider, 2015), el tamaño de la muestra es adecuado, en tanto se cumpla el requisito de parsimonia.

El índice de complejidad es de 0.14, con muchos más casos que configuraciones y condiciones, lo que permite cumplir el requisito de parsimonia.

Ninguna condición, ni su negación, cumple de manera individual los criterios para ser condición necesaria. Sin embargo, la disyunción “o la parte agresora tiene o la pareja reside en vivienda propia” alcanza una inclusión de 0.859, cobertura de 0.869 y relevancia de 0.6. Esto sugiere que estas son condiciones SUIN de la no denuncia de violencia económica.

Denuncia de violencia económica

El análisis de suficiencia inicia con la elaboración de la tabla de verdad (Tabla 1). En ella se analizan tanto denuncia como no denuncia.

Tabla 1: Tabla de verdad para denuncia y no denuncia (Violencia económica)

							Denuncia			No denuncia		
A	B	C	D	E	F	n	OUPUT	Incl..	PRI	OUPUT	Incl..	PRI
o	o	o	o	o	o	3	o	.333	.333	o	.667	.667
o	o	o	o	o	1	14	o	.214	.214	1	.786	.786
o	o	o	o	1	o	2	o	.000	.000	1	1.000	1.000
o	o	o	o	1	1	34	o	.176	.176	1	.824	.824
o	o	o	1	o	o	o	?	NA	NA	?	NA	NA
o	o	o	1	o	1	9	o	.333	.333	o	.667	.667
o	o	o	1	1	o	3	o	.000	.000	1	1.000	1.000
o	o	o	1	1	1	25	o	.320	.320	o	.680	.680
o	o	1	o	o	o	o	C	NA	NA	C	NA	NA
o	o	1	o	o	1	o	C	NA	NA	C	NA	NA
o	o	1	o	1	o	1	?	.000	.000	?	1.000	1.000
o	o	1	o	1	1	10	o	.000	.000	1	1.000	1.000
o	o	1	1	o	o	o	C	NA	NA	C	NA	NA
o	o	1	1	o	1	1	C	.000	.000	C	1.000	1.000
o	o	1	1	1	o	o	?	NA	NA	?	NA	NA
o	o	1	1	1	1	6	o	.000	.000	1	1.000	1.000
o	1	o	o	o	o	o	C	NA	NA	C	NA	NA
o	1	o	o	o	1	1	C	.000	.000	C	1.000	1.000
o	1	o	o	1	o	3	o	.000	.000	1	1.000	1.000
o	1	o	o	1	1	10	o	.100	.100	1	.900	.900
o	1	o	1	o	o	1	?	.000	.000	?	1.000	1.000
o	1	o	1	o	1	3	o	.333	.333	o	.667	.667
o	1	o	1	1	o	1	?	.000	.000	?	1.000	1.000
o	1	o	1	1	1	3	o	.000	.000	1	1.000	1.000
o	1	1	o	o	o	o	?	NA	NA	?	NA	NA
o	1	1	o	o	1	2	1	1.000	1.000	o	.000	.000
o	1	1	o	1	o	1	?	.000	.000	?	1.000	1.000
o	1	1	o	1	1	3	o	.000	.000	1	1.000	1.000
o	1	1	1	o	o	o	C	NA	NA	C	NA	NA
o	1	1	1	o	1	1	C	.000	.000	C	1.000	1.000
o	1	1	1	1	o	1	?	.000	.000	?	1.000	1.000
o	1	1	1	1	1	3	o	.000	.000	1	1.000	1.000
1	o	o	o	o	o	1	?	.000	.000	?	1.000	1.000
1	o	o	o	o	1	6	o	.167	.167	1	.833	.833
1	o	o	o	1	o	1	?	.000	.000	?	1.000	1.000
1	o	o	o	1	1	16	o	.188	.188	1	.812	.812
1	o	o	1	o	o	1	?	.000	.000	?	1.000	1.000

							Denuncia			No denuncia		
A	B	C	D	E	F	n	OUPUT	Incl..	PRI	OUPUT	Incl..	PRI
1	0	0	1	0	1	5	0	.000	.000	1	1.000	1.000
1	0	0	1	1	0	2	0	.000	.000	1	1.000	1.000
1	0	0	1	1	1	14	0	.143	.143	1	.857	.857
1	0	1	0	0	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	0	1	0	0	1	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	0	1	0	1	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	0	1	0	1	1	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	0	1	1	0	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	0	1	1	0	1	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	0	1	1	1	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	0	1	1	1	1	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	1	0	0	0	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	1	0	0	0	1	2	0	.000	.000	1	1.000	1.000
1	1	0	0	1	0	2	0	.000	.000	1	1.000	1.000
1	1	0	0	1	1	6	0	.000	.000	1	1.000	1.000
1	1	0	1	0	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	1	0	1	0	1	2	0	.000	.000	1	1.000	1.000
1	1	0	1	1	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	1	0	1	1	1	3	0	.333	.333	0	.667	.667
1	1	1	0	0	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	1	1	0	0	1	2	0	.000	.000	1	1.000	1.000
1	1	1	0	1	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	1	1	0	1	1	3	0	.000	.000	1	1.000	1.000
1	1	1	1	0	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	1	1	1	0	1	1	?	1.000	1.000	?	.000	.000
1	1	1	1	1	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	1	1	1	1	1	2	0	.000	.000	1	1.000	1.000

A. Si la víctima reside en vivienda propia; B. Si la víctima está asegurada; C. Si la agresora consume drogas; D Si la víctima trabaja; E. Si la pareja agresora trabaja; F. Si en el episodio hubo además otro tipo de violencia.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de BANAVIM.

La solución conservadora de la denuncia de violencia económica es:

$$(\sim A * B * C * \sim D * \sim E * F) \rightarrow denuncia$$

En tanto, la solución parsimoniosa toma la forma siguiente.

$$(\sim A * B * C * \sim D * \sim E) \rightarrow denuncia$$

La solución parsimoniosa se distingue de la conservadora por la supresión de la condición F: que haya más de un tipo de violencia en el episodio.

La denuncia de violencia económica es muy improbable. La solución requiere de cinco condiciones: que la víctima no resida en vivienda propia y no trabaje, pero esté asegurada; y que la agresora consuma drogas, pero no trabaje; esto es, la denuncia de este tipo de violencia requiere que la víctima sea en extremo vulnerable desde el punto de vista económico; además, que la

agresora no sólo no tenga un control económico, sino que represente un riesgo mayor, por el consumo de drogas.

La figura 1 muestra esta solución en un diagrama de Venn. La parte sombreada muestra las combinaciones en que la denuncia es posible. La extrema improbabilidad de la denuncia de violencia de pareja queda expuesta en la cobertura de suficiencia, esta solución representa apenas al 6.1 % de los casos, aunque su valor de inclusión es 1.

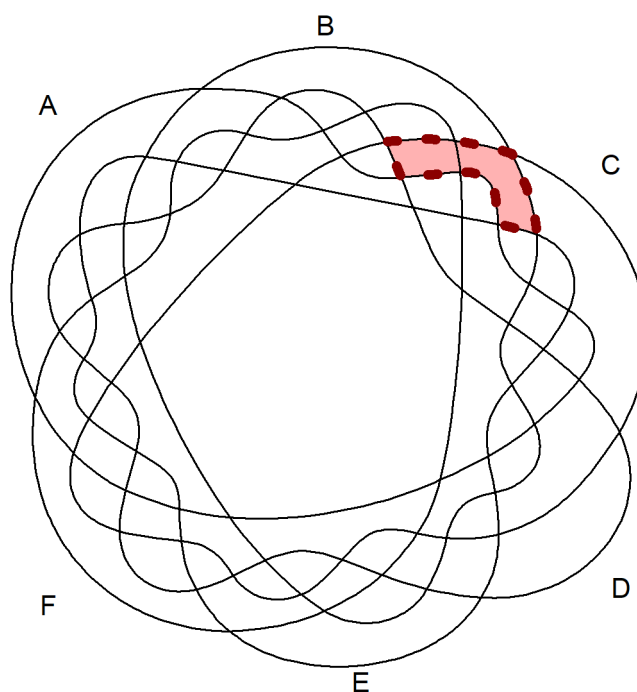


Figura 1 Diagrama de Venn de la solución para denuncia de violencia económica.
Fuente: Elaboración propia, con base en datos de BANAVIM.

No-Denuncia de violencia económica

En cambio, muchos caminos llevan a la no denuncia. Aquí la solución conservadora.

$$\begin{aligned}
 & (\sim A * B * E * F) + (\sim A * C * E * F) + (A * B * \sim D * F) + (A * \sim C * \sim E * F) \\
 & + (\sim B * \sim C * \sim D * F) + (B * \sim C * \sim D * E) + (B * C * E * F) \\
 & + (\sim A * \sim B * \sim C * E * \sim F) + (A * \sim B * \sim C * D * E) \rightarrow denuncia
 \end{aligned}$$

Esta solución sugiere nueve caminos que llevan a la no denuncia; ello representa al 77 % de los casos de no denuncia de violencia económica.

La inclusión es de 0.89. A continuación, la solución parsimoniosa.

$$\begin{aligned}
 & A * \sim B + A * \sim E + C * E + E * \sim F + \sim A * B * E + \sim B * \sim C * \\
 & \sim D * F + ((A * \sim D) + (\sim D * E)) \rightarrow \sim denuncia
 \end{aligned}$$

La solución parsimoniosa sugiere ocho caminos para la no denuncia que representan el 81 % de los casos, con una inclusión de,89.

Aplicando reglas de distribución de lógica proposicional (Copi y Cohen, 2019), la solución parsimoniosa puede interpretarse como:

$$\left(\left(E * \left((C + \sim D + \sim F + (\sim A * B) + ((\sim B * \sim C) * \sim D * F)) \right) \right) + (A * (\sim B + \sim D + \sim E)) \right) \rightarrow \sim Denuncia$$

Los ocho caminos para la no denuncia se organizan en dos caminos generales. El primero indica que, si la agresora trabaja, cinco factores pueden llevar a la no denuncia. El segundo

requiere que sí se resida en vivienda propia. La diversidad de estos caminos se muestra en las Figuras 2 y 3.

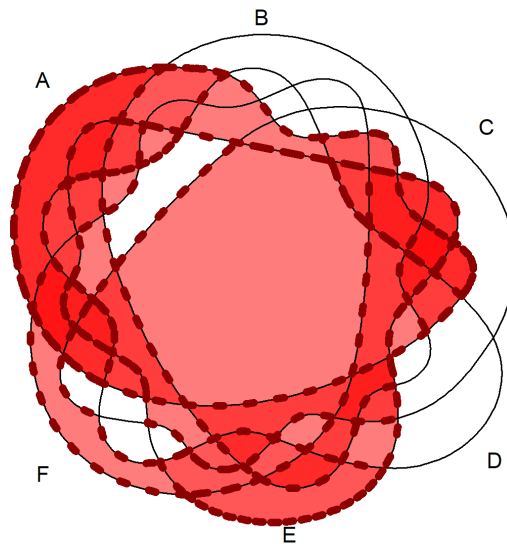


Figura 2. Diagrama de Venn de la solución para no denuncia de violencia económica. Fuente: Elaboración propia, con base en datos de BANAVIM.

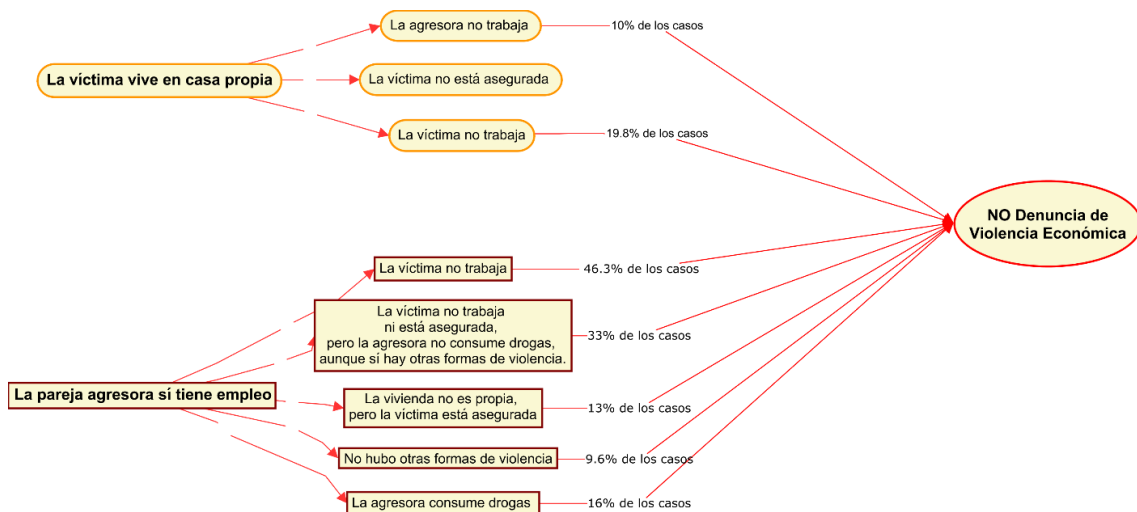


Figura 3. Configuraciones anidadas de la solución para no denuncia de violencia económica. Fuente: Elaboración propia, con base en datos de BANAVIM.

Violencia física

En esta sección se analizan las condiciones necesarias y suficientes para la denuncia y no denuncia de violencia física. El preproceso ha reducido el valor del imbalance (L1) de 0.737 previo a 0.505. De manera similar, el soporte común pasó de 10.132 a 38.333.

Luego del preproceso, la muestra consiste en 144 casos de denuncia y 235 casos de no

denuncia. La parsimonia se aprecia en un índice de complejidad del 0.099. En este caso, ninguna condición ni su ausencia son necesarias ni para la denuncia ni para la no denuncia; tampoco hay candidatos a condiciones SUIN.

Denuncia de violencia física

El análisis de suficiencia para denuncia y no denuncia se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2: Tabla de verdad para denuncia y no denuncia de violencia física

							Denuncia			No denuncia		
A	B	C	D	E	F	n	OUPUT	Incl..	PRI	OUPUT	Incl..	PRI
0	0	0	0	0	0	12	1	.750	.750	0	.250	.250
0	0	0	0	0	1	26	0	.500	.500	0	.500	.500
0	0	0	0	1	0	10	1	.800	.800	0	.200	.200
0	0	0	0	1	1	57	0	.386	.386	0	.614	.614
0	0	0	1	0	0	5	1	.800	.800	0	.200	.200
0	0	0	1	0	1	29	0	.414	.414	0	.586	.586
0	0	0	1	1	0	10	0	.500	.500	0	.500	.500
0	0	0	1	1	1	51	0	.510	.510	0	.490	.490
0	0	1	0	0	0	0	C	NA	NA	C	NA	NA
0	0	1	0	0	1	3	0	.333	.333	0	.667	.667
0	0	1	0	1	0	2	0	.000	.000	1	1.000	1.000
0	0	1	0	1	1	7	0	.143	.143	1	.857	.857
0	0	1	1	0	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
0	0	1	1	0	1	1	?	.000	.000	?	1.000	1.000
0	0	1	1	1	0	3	0	.333	.333	0	.667	.667
0	0	1	1	1	1	5	0	.000	.000	1	1.000	1.000
0	1	0	0	0	0	1	C	.000	.000	C	1.000	1.000
0	1	0	0	0	1	4	0	.000	.000	1	1.000	1.000
0	1	0	0	1	0	1	C	1.000	1.000	C	.000	.000
0	1	0	0	1	1	11	0	.091	.091	1	.909	.909
0	1	0	1	0	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
0	1	0	1	0	1	2	0	.500	.500	0	.500	.500
0	1	0	1	1	0	2	1	1.000	1.000	0	.000	.000
0	1	0	1	1	1	11	0	.364	.364	0	.636	.636
0	1	1	0	0	0	0	C	NA	NA	C	NA	NA
0	1	1	0	0	1	3	0	.667	.667	0	.333	.333
0	1	1	0	1	0	0	C	NA	NA	C	NA	NA
0	1	1	0	1	1	6	0	.167	.167	1	.833	.833
0	1	1	1	0	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA

							Denuncia			No denuncia		
A	B	C	D	E	F	n	OUPUT	Incl..	PRI	OUPUT	Incl..	PRI
0	1	1	1	0	1	3	0	.333	.333	0	.667	.667
0	1	1	1	1	0	0	C	NA	NA	C	NA	NA
0	1	1	1	1	1	5	0	.000	.000	1	1.000	1.000
1	0	0	0	0	0	2	0	.500	.500	0	.500	.500
1	0	0	0	0	1	14	0	.214	.214	1	.786	.786
1	0	0	0	1	0	3	0	.000	.000	1	1.000	1.000
1	0	0	0	1	1	22	0	.182	.182	1	.818	.818
1	0	0	1	0	0	1	?	.000	.000	?	1.000	1.000
1	0	0	1	0	1	8	0	.500	.500	0	.500	.500
1	0	0	1	1	0	2	0	.000	.000	1	1.000	1.000
1	0	0	1	1	1	21	0	.238	.238	1	.762	.762
1	0	1	0	0	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	0	1	0	0	1	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	0	1	0	1	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	0	1	0	1	1	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	0	1	1	0	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	0	1	1	0	1	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	0	1	1	1	1	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	1	0	0	0	0	2	0	.500	.500	0	.500	.500
1	1	0	0	0	1	2	0	.500	.500	0	.500	.500
1	1	0	0	1	0	1	?	1.000	1.000	?	.000	.000
1	1	0	0	1	1	9	0	.222	.222	1	.778	.778
1	1	0	1	0	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	1	0	1	0	1	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	1	0	1	1	0	2	0	.500	.500	0	.500	.500
1	1	0	1	1	1	8	0	.375	.375	0	.625	.625
1	1	1	0	0	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	1	1	0	0	1	3	0	.333	.333	0	.667	.667
1	1	1	0	1	0	1	?	.000	.000	?	1.000	1.000
1	1	1	0	1	1	5	0	.200	.200	1	.800	.800
1	1	1	1	0	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	1	1	1	0	1	1	?	1.000	1.000	?	.000	.000
1	1	1	1	1	0	0	?	NA	NA	?	NA	NA
1	1	1	1	1	1	2	0	.000	.000	1	1.000	1.000

A. Si la víctima reside en vivienda propia; B. Si la víctima está asegurada; C. Si la agresora consume drogas; D Si la víctima trabaja; E. Si la pareja agresora trabaja; F. Si en el episodio hubo además otro tipo de violencia.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de BANAVIM.

Como antes, se muestran dos soluciones: conservadora y parsimoniosa. La solución conservadora es:

$$(\sim A * \sim B * \sim C * \sim D * \sim F) + (\sim A * \sim B * \sim C * \sim E * \sim F) + (\sim A * B * \sim C * D * E * F) \rightarrow denuncia$$

Esta solución muestra tres caminos que llevan a la denuncia de violencia física. Cada uno consiste en la unión de cinco condiciones. Esta solución explica el 16 % de los casos, con una

inclusión de 0.76. A continuación, se presenta la solución parsimoniosa. En este caso se ofrecen cuatro caminos:

$$(\sim A * \sim B * \sim C * \sim D * \sim F) + (\sim A * B * \sim C * D * \sim F) + ((D * \sim E * \sim F) + (\sim A * \sim B * \sim C * E * \sim F)) \rightarrow denuncia$$

La solución parsimoniosa, que incluye a la anterior, al ser más general explica también el 16 % de los casos, con inclusión de 0.767.

El análisis de estos resultados se simplifica mediante las reglas de asociación y distribución de lógica proposicional. En el análisis de la suma de productos, deducimos que:

$$(B \leftrightarrow (D * E)) \rightarrow (\sim A * \sim C * \sim F) \rightarrow Denuncia$$

Esto significa que si 1) o bien ocurre que ambos miembros de la pareja trabajan y la víctima está asegurada, o bien, que al menos uno no trabaja y la víctima no está asegurada, entonces: 2) la

conjunción de no vivir en casa propia, que la persona agresora no consuma drogas y no haya otras formas de violencia lleva a la denuncia. La Figura 4 representa estos escenarios.

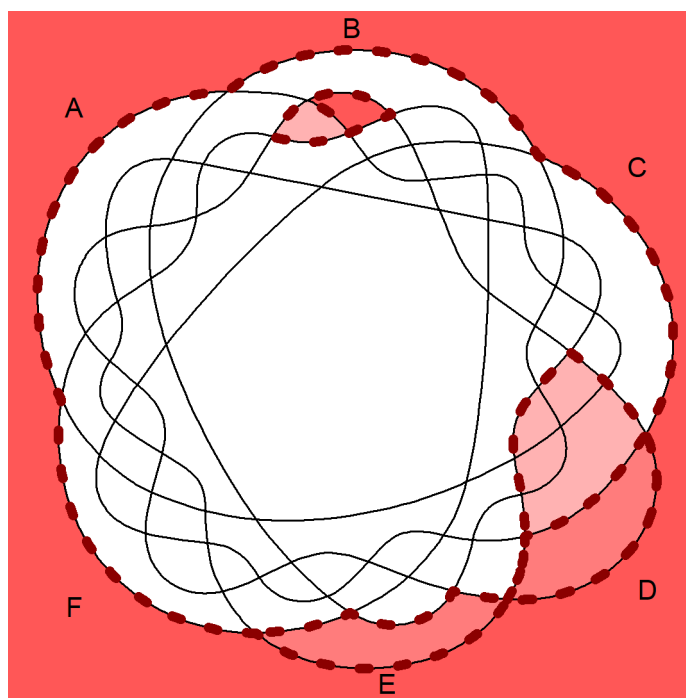


Figura 4. Diagrama de Venn de la solución para denuncia de violencia física. Fuente: Elaboración propia, con base en datos de BANAVIM.

No-Denuncia de violencia física

En esta sección se presentan dos soluciones para la no denuncia de violencia física. La solución conservadora toma la forma:

$$(A * \sim B * E) + (C * E * F) + (A * \sim B * \sim D * F) + (\sim B * C * \sim D * E) \\ + (\sim A * B * \sim C * \sim D * F) + ((A * \sim D * E) + (B * \sim D * E * F)) \rightarrow \\ \sim \text{denuncia}$$

La solución consta de la disyunción de ocho conjunciones y explica el 42 % de los casos, con una inclusión de 0.84.

La solución parsimoniosa se trata de siete términos que dan cuenta del 43 % de los casos, con una inclusión de 0.84.

$$(A * \sim B * E) + (C * E * F) + (A * \sim B * \sim D * F) + (\sim B * C * \sim D * E) \\ + (\sim A * B * \sim C * \sim D * F) + ((A * \sim D * E) + (B * \sim D * E * F)) \rightarrow \\ \sim \text{denuncia}$$

Tres configuraciones no incluyen otras formas de violencia; las restantes sí. De esto se siguen dos caminos generales distintos que se ramifican.

En uno, la pareja tiene empleo; en otro, hay más de una forma de violencia. El primero es:

$$\left(\left(E * \left((\sim B * \sim D) * A \right) + (\sim B * \sim D) * C \right) \right) * (A \leftrightarrow \sim C) \rightarrow \sim \text{Denuncia}$$

El segundo camino incluye que se den otras formas de violencia.

$$F * \left((C * E) + \left(\sim D * \left((A * \sim B) + \left(B * \left((E) + (\sim A * \sim C) \right) \right) \right) \right) \right) \rightarrow \sim \text{Denuncia}$$

Los múltiples caminos que llevan a la no denuncia de violencia física se exponen en las Figuras 5 y 6.

Al utilizar csQCA para evaluar las condiciones de la denuncia y no denuncia de la VPI económica y física, en este trabajo se ha mostrado que pocos caminos llevan a la denuncia y muchos a la no denuncia.

En el caso de la violencia económica, el análisis identificó condiciones SUIN para la no denuncia: o bien la parte agresora trabaja, o bien la pareja reside en vivienda propia. La ausencia de ambas

condiciones es INUS de la denuncia: los casos en que no se cumple ninguna de estas condiciones son subconjunto de los casos de denuncia.

Para la no denuncia de violencia física, tres condiciones generales son INUS: la parte agresora trabaja y la pareja reside en vivienda propia; la parte agresora trabaja y consume drogas, o hay otras formas de violencia y la víctima no tiene trabajo. Muchos caminos conducen a la no denuncia. En la siguiente sección discutimos la relevancia de estos hallazgos.

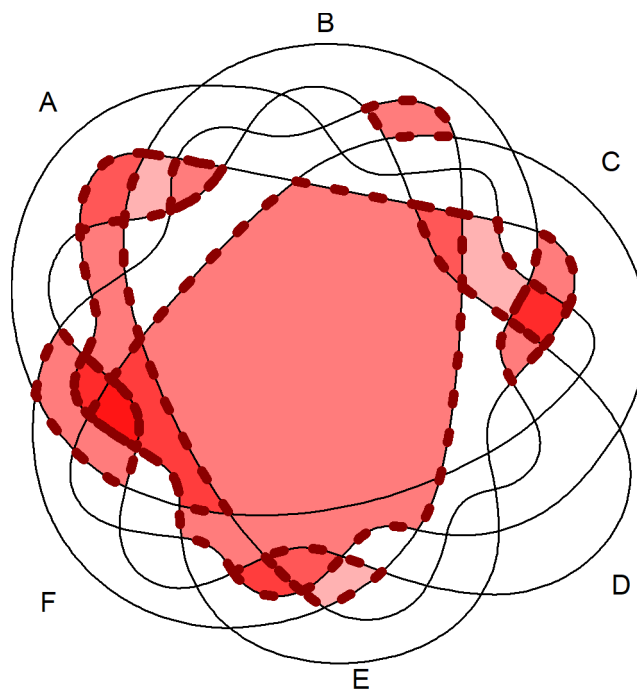


Figura 5. Diagrama de Venn de la solución para no denuncia de violencia física.
 Fuente: Elaboración propia, con base en datos de BANAVIM.

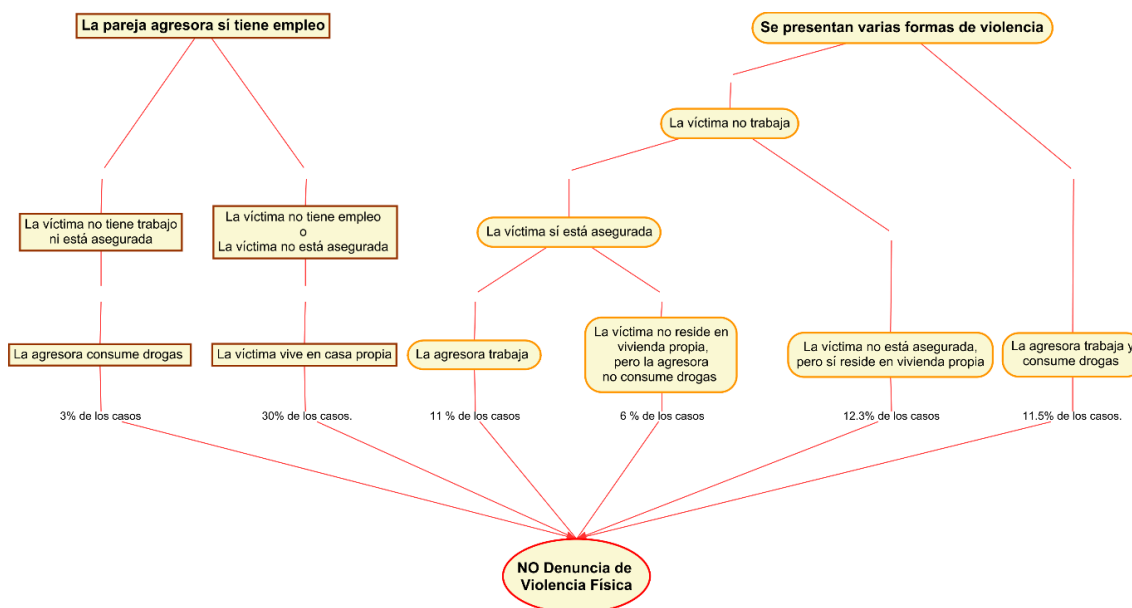


Figura 6. Configuraciones anidadas de la solución para no denuncia de violencia física.
 Fuente: Elaboración propia, con base en datos de BANAVIM.

4. Discusión y conclusiones

Nos propusimos identificar las condiciones necesarias y suficientes para la denuncia y no denuncia de VPI en parejas conformadas por mujeres. Para cumplirlo, se aplicó csQCA a los datos de BANAVIM, pretratados mediante CEM. El estudio se enfoca en los casos de violencia

económica y de violencia física. Los hallazgos aportan evidencia de complejidad causal: muchas configuraciones alternativas conducen a la no denuncia, pero muy pocas a la denuncia; hay evidencia de causalidad coyuntural: ningún caso de denuncia o de no denuncia se explica por una sola condición, sino por conjunciones especiales de causas. También se encontró evidencia de

asimetría: la mera ausencia de las causas de la no denuncia no necesariamente implica que haya denuncia.

Que la parte agresora trabaje o que la pareja resida en vivienda propia son condiciones SUIN para la no denuncia de la violencia económica. Esto las vuelve equivalentes funcionales: producen el mismo efecto de manera individual y no precisan darse juntas. Estas condiciones generan una asimetría que no causa por sí misma la no denuncia, pero sin la cual ésta no puede darse. Las restricciones al acceso al empleo y a la vivienda son los elementos fundamentales del dispositivo. Solamente cuando fallan, la denuncia es posible.

Si la agresora trabaja, la víctima se abstiene de denunciar por miedo, si la agresora consume drogas; o se abstiene por resignación: a) cuando no hay otras formas de violencia; b) cuando ella misma no trabaja, o c) no trabaja ni está asegurada, pero al menos la agresora no consume drogas. Cuando la pareja reside en vivienda propia, el miedo a perder esta seguridad disuade de denunciar.

Parece ser mucho más fácil denunciar la violencia física que la violencia económica. Las parejas LGBT no están exentas de vivir estos episodios asociados a las asimetrías de poder, tal como se observa en las relaciones entre personas de sexo opuesto. El hecho de que la violencia económica en parejas de mujeres no se denuncie provoca que se invisibilice y se perpetúe, lo que robustece la estructura de dominación y abre el camino para otras formas de violencia.

En el caso de la violencia física, las mismas condiciones (que la parte agresora trabaje y que la pareja resida en vivienda propia) también pueden hacer que la violencia sea tolerada debido al miedo a perder estabilidad. Condiciones adicionales, como si la parte agresora consume drogas o si la víctima no tiene trabajo pueden complicar aún más la viabilidad de la denuncia.

En ambos casos, que la vivienda no sea propia y que la agresora no tenga empleo son condiciones INUS para la denuncia. En esto se confirman los hallazgos de Morgan (2022): el deterioro de la economía de las agresoras precede a la denuncia de la violencia. Pero cuando esto ocurre, la víctima también está empobrecida.

La causalidad coyuntural se observa en las condiciones “consumo de sustancias” y “seguro médico”. Su efecto depende del tipo de violencia y de la situación laboral de la pareja.

El estudio revela las posibilidades excluidas. En el análisis de los remanentes lógicos surge el problema de variedad limitada (Ragin, 2008), combinaciones lógicamente posibles para las que

no existen datos. El estudio revela condiciones que, por motivos históricos, no aparecen juntas: combinaciones que la estructura social prohíbe.

En el contexto de la violencia económica, son remanentes todos los casos en que no hay otras formas de violencia y se cumple al menos una de tres condiciones: la víctima reside en vivienda propia, está asegurada o tiene empleo. Esto indica que la coexistencia de otras formas de violencia, además de la económica, es incompatible con la seguridad económica de la víctima. La estructura prescribe multiplicar las violencias contra quienes carecen de certezas económicas.

Los remanentes de la violencia física muestran que son raros los casos de víctimas que sí trabajan y, por otro lado, que no son víctimas de más formas de violencia. Por el contrario, que no trabajen y que hayan sufrido violencia física predice que sufrirán muchas otras formas de violencia. También son raras las víctimas que viven en casa propia y cuya pareja no trabaja. Es decir, son raros los casos en que la asimetría económica esté del lado de la víctima. La estructura prescribe que las víctimas de violencia física sean víctimas de otras violencias y que la víctima sea la que menos poder económico tiene.

El trabajo adolece de limitaciones. Las condiciones explican muy poco de las condiciones de la denuncia. Esto sugiere que se han omitido condiciones importantes. La literatura destaca la importancia de las redes de apoyo (Cantú Cantú y Martínez Galán, 2023), pero los datos disponibles no incluyen información que permita tomar en cuenta tales redes. Es probable que esta condición sea el eslabón perdido de la denuncia. Lo mismo pasa con información crítica sobre la pareja y los participantes: no es posible saber si su identidad de género u orientación sexoafectiva ha sido revelada, tampoco el tiempo que llevan juntas o si sufrieron violencia o discriminación en sus familias de origen. Aunque este trabajo proporciona explicaciones sobre la falta de denuncia, se necesitan nuevas investigaciones para abordar los casos en los que sí se denuncia. Considerar las redes de apoyo y si la identidad sexual ha sido revelada o no puede arrojar luz sobre este problema.

Este es el primer estudio en México que analiza la denuncia de VPI en parejas conformadas por mujeres utilizando datos de BANAVIM. También es el primero que, mediante el uso de csQCA, da cuenta de manera formal de cómo interactúan diversas características asociadas a la desigualdad, sumándose a la literatura que aboga por integrar una mirada interseccional en los estudios sobre violencia y por enfrentar la heteronorma en la academia, tanto como en la

práctica de los gobiernos y organizaciones de la sociedad civil.

De nuestros resultados se deduce que cualquier intervención enfocada en la prevención de la violencia y el acceso a la justicia de las mujeres que han sido víctimas de VPI debe tomar en cuenta tanto la OSIEG como las condiciones de clase simultáneamente.

Este trabajo contribuye a que, desde la pedagogía social, se planteen intervenciones socioeducativas enfocadas en las comunidades sexodisidentes. Estrategias utilizadas en trabajo social para abordar desafíos colectivos como la pobreza, la desigualdad y la discriminación, que ofrecen apoyo educativo y recursos a personas y comunidades necesitadas (Makwana y Elizabeth, 2022), pueden ser puestas en marcha con una perspectiva de diversidades, para prevenir la violencia, promover la denuncia y facilitar la atención a las víctimas. Es fundamental generar programas educativos formales e informales y campañas de comunicación que permitan a las víctimas y potenciales víctimas reconocer las señales o síntomas de la VPI para promover la denuncia (Whitton *et al.* 2024). Una apuesta basada en pedagogías de transformación y resignificación de vínculos afectivos antipatriarcales, que cuestionen los mandatos sociales y roles de género tiene el poder para desnaturalizar los vínculos violentos entre pares (Colombo *et al.*,

2019), siempre que considere los estresores específicos de la población sexodisidente.

Para que las políticas públicas emergidas de la pedagogía social sean exitosas, es necesario: a) contar con un cuerpo de funcionarios permanentemente comprometidos (Cortés-González, *et al.* 2023) capaces de identificar los contextos victimizantes interseccionales que se han resaltado en este trabajo y b) asegurar la financiamiento y evaluación adecuadas, garantizando la coordinación de todos los servicios gubernamentales para proporcionar atención integral, acompañando estrategias de prevención y denuncia, así como proyectos para fortalecer las capacidades económicas de las comunidades disidentes, puesto que la capacidad de denunciar es contingente a la capacidad de emancipación.

Los gobiernos también deben salir del armario, acompañando una nueva pedagogía pública que interrogue la interacción de características asociadas a la vulnerabilidad y la multiplicidad de respuestas posibles para la intervención. Sus estrategias deben integrarse en narrativas más amplias que reconozcan la diversidad entre y hacia dentro de los diversos grupos sociales, naturalizando, respetando y protegiendo las múltiples configuraciones de vínculos afectivos y promoviendo la democratización en la intimidad (Schmukler, 2013).

Notas al final

- ¹. El término “no normativo” es un término útil que se aleja de los acrónimos complejos pero describe adecuadamente a las personas no heterosexuales y no cisgénero (cisgénero o “cis” se refiere a una persona cuya identidad de género está alineada con el sexo que se le asignó al nacer) (Edward y Greenough, 2020, p.708).

Contribuciones (taxonomía CRediT)

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

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

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

Referencias bibliográficas

- Alanez, D., y Jarro, A. (2022). Relaciones de poder y violencia intragénero en parejas lesbianas: ¿Quién es el hombre de la relación? *Journal de Comunicación Social*, 14(14), 79-104.
- Alhusen, J. L., Lucea, M. B., y Glass, N. (2010). Perceptions of and experience with system responses to female same-sex intimate partner violence. *Partner abuse*, 1(4), 443-462.
- Ard, K. L., y Makadon, H. J. (2011). Addressing intimate partner violence in lesbian, gay, bisexual, and transgender patients. *Journal of general internal medicine*, 26, 930-933.
- Bermea, A. M., Slakoff, D. C., y Goldberg, A. E. (2021). Intimate Partner Violence in the LGBTQD Community. *Prim Care Clin Office Pract.*
- Bettinger, T. V. (2010). Ethical and methodological complexities in research involving sexual minorities. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 24(1), 43-58.
- Bhalotra, S., Kambhampati, U., Rawlings, S., y Siddique, Z. (2021). Intimate Partner Violence: The Influence of Job Opportunities for Men and Women. *The World Bank Economic Review*, 35(2), 461-479. <https://doi.org/10.1093/wber/lhz030>
- Blosnich, J. R., y Bossarte, R. M. (2009). Comparisons of intimate partner violence among partners in same-sex and opposite-sex relationships in the United States. *American journal of public health*, 99(12), 2182-2184.
- Callan, A., Corbally, M., y McElvaney, R. (2021). A scoping review of intimate partner violence as it relates to the experiences of gay and bisexual men. *Trauma, Violence, y Abuse*, 22(2), 233-248.
- Calton, J. M., Cattaneo, L. B., y Gebhard, K. T. (2016). Barriers to help seeking for lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer survivors of intimate partner violence. *Trauma, violence, y abuse*, 17(5), 585-600.
- Canedo, A. P., y Morse, S. M. (2021). An Estimation of the Effect of Women's Employment on the Prevalence of Intimate Partner Violence in Mexico. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(19-20), NP10594-NP10618. <https://doi.org/10.1177/0886260519876016>
- Cantú Cantú, Z., y Martínez Galán, A. (2023). Lesbofobia en la familia nuclear: Un desamparo ante la violencia en las lesbofamilias. *Albores*, 2(2), 21-35.
- Colombo, G., Schmukler, B. E., y Sosa, R. (2019). Teoría Social y Políticas Públicas interpeladas por las epistemologías y metodologías feministas: Eslabones conceptuales para una sociología reflexiva a partir de narrativas y de escenarios de lo cotidiano. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 41-61.
- Copi, I. M., y Cohen, C. (2019). *Introducción a la lógica* (Segunda). Limusa.
- Cortés-González, P., Martín-Solbes, V. M., y Vila-Merino, E. S. (2023). Pedagogía social y evaluación de los servicios sociales comunitarios: un caso de estudio. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 121-134
- Crenshaw, K. (1990). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stan. L. Rev.*, 43, 1241.
- Deaño, A. (2009). *Introducción a la lógica formal*. Alianza Editorial.
- Donovan, C., y Barnes, R. (2020). Help-seeking among lesbian, gay, bisexual and/or transgender victims/survivors of domestic violence and abuse: The impacts of cisgendered heteronormativity and invisibility. *Journal of Sociology*, 56(4), 554-570. <https://doi.org/10.1177/1440783319882088>
- Dusa, A. (2022). *QCA with R. A Comprehensive Resource 2022-08-21*. Springer. <https://www.bookdown.org/dusadrian/QCAbook/QCAbook.pdf>
- Dutton, D. G. (2012). The case against the role of gender in intimate partner violence. *Aggression and violent behavior*, 17(1), 99-104.
- Edward, M., y Greenough, C. (2020). *Queer Literacy: Visibility, Representation, and LGBT+ Research Ethics*. Handbook of Research Ethics and Scientific Integrity, 707-718.
- Edwards, K. M., Sylaska, K. M., y Neal, A. M. (2015). Intimate partner violence among sexual minority populations: A critical review of the literature and agenda for future research. *Psychology of violence*, 5(2), 112.
- Frías, S. (2008). Diferencias regionales en violencia doméstica en México: El rol de la estructura patriarcal. En *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres* (pp. 81-136.). CRIM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/crim-unam/20100329121733/Estudiosobr%20eculturagenero.pdf>
- Frías, S. (2013). Strategies and Help-Seeking Behavior Among Mexican Women Experiencing Partner Violence. *Violence Against Women*, 19(1), 24-49. <https://doi.org/10.1177/1077801212475334>

- Frías, S., y Agoff, M. C. (2015). Between Support and Vulnerability: Examining Family Support Among Women Victims of Intimate Partner Violence in Mexico. *Journal of Family Violence*, 30(3).
- Gresov, C., y Drazin, R. (1997). Equifinality: Functional Equivalence in Organization Design. *Academy of Management Review*, 22(2), 403-428. <https://doi.org/10.5465/amr.1997.9707154064>
- Henrickson, M., Giwa, S., Hafford-Letchfield, T., Cocker, C., Mulé, N. J., Schaub, J., y Baril, A. (2020). Research ethics with gender and sexually diverse persons. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6615.
- Holland, P. (1986). Statistics and Causal Inference. *Journal of the American Statistical Association*, 81(396), 945-960.
- Iacus, S. M., King, G., y Porro, G. (2009). CEM: Software for Coarsened Exact Matching. *Journal of Statistical Software*, 30. <http://gking.harvard.edu/cem>
- Kar, A., Das, N., Broadway-Horner, M., y Kumar, P. (2022). Intimate Partner Violence in Same-Sex Relationships: Are We Aware of the Implications? *Journal of Psychosexual Health*, 0(0), 1-7. <https://doi.org/10.1177/26318318221134268>
- Kidd, J. D., y Witten, T. M. (2007). Transgender and transsexual identities: The next strange fruit-hate crimes, violence and genocide against the global trans-communities. *J. Hate Stud.*, 6, 31.
- King, G., Keohane, R. O., y Verba, S. (2018). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Alianza Editorial.
- King, G., Lucas, C., y Nielsen, R. (2017). The Balance-Sample Size Frontier in Matching Methods for Causal Inference. *American Journal of Political Science*, 61(2), 473-489.
- Kulkin, H. S., Williams, J., Borne, H. F., de la Bretonne, D., y Laurendine, J. (2007). A review of research on violence in same-gender couples: A resource for clinicians. *Journal of Homosexuality*, 53(4), 71-87.
- Luebke, J., Kako, P., Lopez, A., Schmitt, M., Dressel, A., Klein, K., y Mkandawire-Vahlmu, L. (2022). Barriers Faced by American Indian Women in Urban Wisconsin in Seeking Help Following an Experience of Intimate Partner Violence. *Violence against Women*, 10778012221132304. <https://doi.org/10.1177/10778012221132304>
- Mackie, J. L. (1965). Causes and Conditions. *American Philosophical Quarterly*, 2(4), 245-264.
- Macmillan, R., y Gartner, R. (1999). When She Brings Home the Bacon: Labor-Force Participation and the Risk of Spousal Violence against Women. *Journal of Marriage and Family*, 61(4), 947-958. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/354015>
- Mahoney, J., y Goertz, G. (2006). A tale of two cultures: Contrasting quantitative and qualitative research. *Political analysis*, 14(3), 227-249.
- Marx, A. (2010). Crisp-set qualitative comparative analysis (csQCA) and model specification: Benchmarks for future csQCA applications. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4(2), 138-158. <https://doi.org/10.5172/mra.2010.4.2.138>
- Marx, A., y Dusa, A. (2011). Crisp-Set Qualitative Comparative Analysis (csQCA), Contradictions and Consistency Benchmarks for Model Specification. *Methodological Innovations Online*, 6(2), 103-148. <https://doi.org/10.4256/mio.2010.0037>
- Merton, R. K. (2013). *Teoría y estructura sociales* (Cuarta). Fondo de Cultura Económica.
- Messinger, A. M. (2011). Invisible victims: Same-sex IPV in the national violence against women survey. *Journal of interpersonal violence*, 26(11), 2228-2243.
- Messinger, A. M., Kurdyla, V., y Guadalupe-Diaz, X. L. (2022). Intimate Partner Violence Help-Seeking in the U.S. Transgender Survey. *Journal of Homosexuality*, 69(6), 1042-1065. <https://doi.org/10.1080/00918369.2021.1901506>
- Meyer, I. H. (1995). Minority stress and mental health in gay men. *Journal of health and social behavior*, 38-56.
- Miles-Johnson, T., y Ball, M. (2022). Police prosecutors and LGBTIQ intimate partner violence, victims, and perpetrators: An empirical study. *SN Social Sciences*, 2(6), 84. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00382-z>
- Morgan, A., Boxall, H., y Payne, J. L. (2022). Reporting to police by intimate partner violence victim-survivors during the COVID-19 pandemic. *Journal of Criminology*, 55(3), 285-305. <https://doi.org/10.1177/26338076221094845>
- Murray, C. E., y Mobley, A. K. (2009). Empirical research about same-sex intimate partner violence: A methodological review. *Journal of homosexuality*, 56(3), 361-386.
- OMS [Organización Mundial de la Salud]. (2021). *Violence against women prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women. Executive summary*. World Health Organization.
- Parry, M. M., y O'Neal, E. N. (2015). Help-seeking behavior among same-sex intimate partner violence victims: An intersectional argument. *Criminology, Crim. Just. L y Soc'y*, 16, 51.
- Przeworski, A., y Teune, H. (1970). *The Logic of Comparative Social Inquiry*. John Wiley y Sons, Inc.
- Ragin, C. C. (2008). *Redesigning social inquiry: Fuzzy sets and beyond*. University of Chicago Press.
- Ravi, K. E., Robinson, S. R., y Schrag, R. V. (2022). Facilitators of Formal Help-Seeking for Adult Survivors of IPV in the United States: A Systematic Review. *Trauma, Violence, y Abuse*, 23(5), 1420-1436. <https://doi.org/10.1177/1524838021995954>

- Robinson, S. R., Ravi, K., y Voth Schrag, R. J. (2021). A Systematic Review of Barriers to Formal Help Seeking for Adult Survivors of IPV in the United States, 2005-2019. *Trauma, Violence y Abuse*, 22(5), 1279-1295. <https://doi.org/10.1177/1524838020916254>
- Rodríguez Otero, L., Castro, Y., María, L., y Carrera-Fernández, M. V. (2017). Violencia en parejas Gays, Lesbianas y Bisexuales: Una revisión sistemática 2002-2012. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 49. <https://doi.org/10.5944/comunitania.13.3>
- Roffee, J. A., y Waling, A. (2017). Resolving ethical challenges when researching with minority and vulnerable populations: LGBTIQ victims of violence, harassment and bullying. *Research Ethics*, 13(1), 4-22.
- Rohrbaugh, J. B. (2006). Domestic violence in same-gender relationships. *Family court review*, 44(2), 287-299.
- Rollè, L., Giardina, G., Caldarera, A. M., Gerino, E., y Brustia, P. (2018). When Intimate Partner Violence Meets Same Sex Couples: A Review of Same Sex Intimate Partner Violence. *Frontiers in Psychology*, 9, 1506. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01506>
- Rondan Pumachagua, L.-B., Rojas Vargas, S., Cruz-Manrique, Y. R., y Malvaceda-Espinoza, E. L. (2022). Violencia íntima de pareja en lesbianas, gais y bisexuales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 25, 105-120.
- San Román Tajonar, G. (2023). Determinantes locales y regionales de la denuncia de violencia familiar en México. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, X(2), 1-31. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3543>
- San Román Tajonar, G., y Olivares-Méndez, M. (2024). Tipología de víctimas de violencia de pareja: Comparación entre mujeres sobrevivientes heterosexuales y lesbianas. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Santonnicolo, F., Trombetta, T., y Rollè, L. (2023). The Help-Seeking Process in Same-Sex Intimate Partner Violence: A Systematic Review. *Sexuality Research and Social Policy*, 20(1), 391-411. <https://doi.org/10.1007/s13178-021-00629-z>
- Scheer, J. R., Lawlace, M., Cascalheira, C. J., Newcomb, M. E., y Whitton, S. W. (2023). Help-seeking for severe intimate partner violence among sexual and gender minority adolescents and young adults assigned female at birth: A latent class analysis. *Journal of interpersonal violence*, 38(9-10), 6723-6750.
- Schmukler, B.E. (2020) La democratización familiar y la pedagogía de los conocimientos situados. En García Falconi, S. y Hernández Pérez, A. (Eds) Género y prevención de la violencia en la familia y la comunidad. UAQ.
- Schmukler, B. E. (2013). Democratización familiar como enfoque de prevención de violencia de género: experiencias en México. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 5, 199-221.
- Schneider, C. Q., y Wagemann, C. (2010). Standards of Good Practice in Qualitative Comparative Analysis (QCA) and Fuzzy-Sets. *Comparative Sociology*, 9(3), 397-418. <https://doi.org/10.1163/156913210X12493538729793>
- Schneider, C., y Wagemann, C. (2012). *Set-Theoretic Methods for the Social Sciences. A Guide to Qualitative Comparative Analysis*. Cambridge University Press.
- Sherman, A. D., Allgood, S., Alexander, K. A., Klepper, M., Balthazar, M. S., Hill, M., Cannon, C. M., Dunn, D., Poteat, T., y Campbell, J. (2022). Transgender and gender diverse community connection, help-seeking, and mental health among Black transgender women who have survived violence: A mixed-methods analysis. *Violence against women*, 28(3-4), 890-921.
- Steele, S. M., Everett, B. G., y Hughes, T. L. (2020). Influence of perceived femininity, masculinity, race/ethnicity, and socioeconomic status on intimate partner violence among sexual-minority women. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(1-2), 453-475.
- Turner, R., y Hammersjö, A. (2023). Navigating survivorhood? Lived experiences of social support-seeking among LGBTQ survivors of intimate partner violence. *Qualitative Social Work*, 14733250221150208.
- Vázquez Soriano, M. A. (2023). El Análisis Cualitativo Comparado (QCA) y el estudio del cambio político en América Latina. *Espiral Estudios sobre Estado y sociedad (eISSN: 2594-021X)*, 30(86). <http://www.espiral.cucsh.udg.mx/index.php/EEES/article/view/7350>
- Vidales, G. T. (2010). Arrested justice: The multifaceted plight of immigrant Latinas who faced domestic violence. *Journal of Family Violence*, 25, 533-544.
- Voth Schrag, R. J. y Edmond, T. E. (2018). Service use and needs among female survivors of intimate partner violence attending community college. *Journal of family violence*, 33, 393-404.
- Wagemann, C. y Schneider, C. (2015). Transparency standards in qualitative comparative analysis. *Qualitative y Multi-Method Research*, 13(1), 38-42. <https://doi.org/10.5281/zenodo.893091>
- Whitton, S. W., Devlin, E. A., Lawlace, M., y Newcomb, M. E. (2024). Disclosure and help-seeking experiences of sexual and gender minority victims of intimate partner violence: a mixed-methods study. *Journal of interpersonal violence*, 39(7-8), 1373-1397
- Xie, M. y Baumer, E. P. (2019). Crime Victims' Decisions to Call the Police. *Past Research and New Directions*, 2, 217-240. <https://doi.org/10.1146/annurev-criminol-011518-024748>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

San-Román-Tajonar, G. y Olivares-Méndez, M. (2024). Análisis configuracional de la denuncia de violencia en parejas de mujeres sexodisidentes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 115-136. DOI:10.7179/PSRI_2024.45.06

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Guillermo San-Román-Tajonar. Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Cerro de las Campanas S/N, Las Campanas, 76010 Santiago de Querétaro, Qro. E-mail: g_sanroman82@hotmail.com

Mauricio Olivares-Méndez. Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Cerro de las Campanas S/N, Las Campanas, 76010 Santiago de Querétaro, Qro. E-mail: mauricio.olivares@uaq.mx

PERFIL ACADÉMICO

GUILLERMO SAN-ROMÁN-TAJONAR

<https://orcid.org/0000-0002-3750-9391>

Profesor de tiempo libre; coordinador del Laboratorio Universitario de Seguridad Ciudadana (LUSC). Doctor en geografía, expedido por la Universidad Nacional Autónoma de México.

MAURICIO OLIVARES-MÉNDEZ

<https://orcid.org/0000-0002-0571-2854>

Profesor de tiempo completo. Maester en International Migrations and Intercultural Relations (Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS))

Mitos del amor romántico y sexismo ambivalente en adolescentes

Myths of romantic love and ambivalent sexism in adolescents

Mitos do amor romântico e sexismo ambivalente em adolescentes

Eduardo MARTÍN CABRERA*  <https://orcid.org/0000-0001-8004-9776>

Ángela TORBAY BETANCOR*  <https://orcid.org/0000-0002-5094-1939>

José Alexis ALONSO SÁNCHEZ**  <https://orcid.org/0000-0002-3815-0093>

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

Fecha de recepción: 19.II.2024

Fecha de revisión: 15.V.2024

Fecha de aceptación: 05.VI.2024

CONTACTO CON LOS AUTORES

Eduardo Martín Cabrera: Facultad de Educación. C/Pedro Zerolo, s/n. Edificio Central. Apartado 456. C.P. 38200. San Cristóbal de La Laguna. S/C de Tenerife. E-mail: edmartin@ull.es

PALABRAS CLAVE: Adolescencia; amor; sexismo; educación sexual.	RESUMEN: El objetivo de este trabajo fue analizar la prevalencia del sexismo y de los mitos del amor romántico entre los adolescentes, así como la relación entre ambas variables y su estabilidad en función de la edad. 900 adolescentes de centros públicos, de los que el 53.4 % eran chicas entre 13 y 17 años, con una media de 15.2, cumplieron el Inventario de Sexismo Ambivalente y la Escala de Mitos hacia el Amor. Los principales resultados señalaron que las puntuaciones difieren entre chicos y chicas, especialmente en el caso del sexismo, variable en la que las puntuaciones de los chicos fueron muy superiores a la de las chicas. En relación con los mitos del amor romántico, las chicas puntuaron más alto en los mitos relacionados con la idealización del amor, y los chicos en los que vinculan amor y maltrato. Se encontraron diferencias de género en la relación que mantienen ambas variables entre sí, y con la edad, aunque la prevalencia no varía mucho con el paso del tiempo. Se concluyó que factores como el consumo de pornografía, la proliferación de ideas negacionistas de la violencia de género y la ausencia de una educación afectivo-sexual adecuada, podrían estar detrás de estos resultados. Parece necesario implementar acciones, desde todos los ámbitos, para lograr que los y las adolescentes interioricen valores igualitarios.
KEYWORDS: Adolescence; love; sexism; sex education.	ABSTRACT: The aim of this work was to analyze the prevalence of sexism and myths of romantic love among adolescents, as well as the relationship between both variables and their stability depending on age. 900 adolescents from public schools, of which 53.4 % were girls, between 13 and 17 years old, with an average of 15.2, completed the Ambivalent Sexism Inventory and the Love Myths Scale. The main results indicated that the scores differ between boys and girls, especially in the case of sexism, a variable in which the boys' scores were much higher than that of the girls. In relation to myths of romantic love, girls scored higher in myths related to the idealization of love, and boys in those that link love and maltrato. Gender differences were found in the relationship that both variables maintain with each other and with age, although prevalence does not vary much with the passage of time. It was concluded that factors such as the consumption of pornography, the proliferation of denialist ideas of gender violence and the absence of adequate affective-sexual education, could be behind these results. It seems necessary to implement actions, from all spheres, to achieve that adolescents internalize egalitarian values.

	and abuse. Gender differences were found in the relationship between both variables and with age, although the prevalence does not vary much over time. It was concluded that factors such as pornography consumption, the proliferation of denialist ideas of gender violence and the absence of adequate affective-sexual education could be behind these results. It seems necessary to implement actions, from all areas, to ensure that adolescents internalize egalitarian values.
PALAVRAS-CHAVE: Adolescência; amor; sexismo; Educação sexual.	RESUMO: O objetivo deste trabalho foi analisar a prevalência do sexismo e dos mitos do amor romântico entre adolescentes, bem como a relação entre ambas as variáveis e sua estabilidade dependendo da idade. 900 adolescentes, dos quais 53,4 % eram meninas entre 13 e 17 anos, com média de 15,2, completaram o Inventário de Sexismo Ambivalente e a Escala de Mitos de Amor. Os principais resultados indicaram que as pontuações diferem entre meninos e meninas, principalmente no caso do sexismo, variável em que as pontuações dos meninos foram muito superiores às das meninas. Em relação aos mitos do amor romântico, as meninas pontuaram mais nos mitos relacionados à idealização do amor, e os meninos naqueles que vinculam amor e abuso. Foram encontradas diferenças de género na relação entre ambas as variáveis e com a idade, embora a prevalência não varie muito ao longo do tempo. Concluiu-se que factores como o consumo de pornografia, a proliferação de ideias negacionistas da violência de género e a ausência de uma educação afectivo-sexual adequada poderão estar por detrás destes resultados. Parece necessário implementar ações, em todas as áreas, para garantir que os adolescentes internalizem valores igualitários.

Introducción

La violencia de género es un grave problema de salud pública en todo el mundo (Heise y Kotsadam, 2015). En España, la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género la define como:

[...] *la manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, que se ejerce sobre estas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia, incluyéndose tanto la violencia física como la psicológica.* (p. 10)

Especialmente preocupante es la presencia de este problema en la adolescencia, ya que es una etapa vital en la que se establecen las primeras relaciones afectivo-sexuales. Una reciente revisión encontró una prevalencia alta de violencia de pareja entre los y las jóvenes en Europa, destacando España tanto en la prevalencia del problema como en el número de trabajos de investigación llevados a cabo sobre esta temática (Tomaszewska y Schuster, 2021). Los estudios desarrollados en nuestro país sitúan los porcentajes de chicas que han sufrido algún tipo de violencia de género entre el 16 y el 25 % (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2020). Además, es entre las jóvenes menores de 18 años donde se observó el mayor aumento de víctimas de violencia de género en el año (Save the Children, 2021).

Un predictor importante de la violencia de género es el sexismo, que es el conjunto de creencias sobre los roles, características y comportamientos que se entienden como apropiados tanto para los hombres como para las mujeres, así como la manera en la que se establecen las relaciones entre ambos (Marques-Fagundes *et al.*, 2015). Es en este sexismo en el que se asienta la idea de que hombres y mujeres son esencialmente diferentes, con roles y normas sociales propias (Hellmer *et al.*, 2018). Glick y Fiske (1996) describieron la existencia de dos tipos de sexismo a través de su teoría del sexismo ambivalente. Por un lado, estaría el sexismo hostil, que consiste en un conjunto de actitudes y comportamientos discriminatorios hacia la mujer basados en una supuesta inferioridad de esta frente al hombre. Por otro lado, estaría el sexismo benévolo, más sutil y que se manifiesta en actitudes que, aunque se expresan en un tono afectivo positivo, no dejan de estereotipar y limitar a la mujer a roles más tradicionales (Goh y Tignor, 2020). El paternalismo estaría en la base de ambos tipos de sexismo, siendo un paternalismo de tipo dominador en el caso del sexismo hostil, y un paternalismo de carácter protector en el sexismo benévolo. Pero a pesar de estas diferencias ambas formas de sexismo perpetúan la desigualdad y la subordinación de la mujer (Marques-Fagundes *et al.*, 2015). La investigación señala que los hombres obtienen puntuaciones más altas en sexismo, especialmente en sexismo hostil, que es además más resistente al cambio que el benévolo (Galván *et al.*, 2021; Vinagre-González *et al.*, 2023).

Otra variable que ha sido estudiada por los investigadores es la de los mitos del amor romántico. Estos mitos hacen referencia a las creencias sesgadas e irracionales sobre cómo debe ser el amor, así como a los papeles que deben representar hombres y mujeres en las relaciones de parejas heterosexuales (Carrascosa *et al.*, 2019). Varios trabajos señalan que los mitos de la media naranja (todos tenemos una persona predestinada para nosotros) y de la omnipotencia (el amor es ciego, y si es verdadero todo lo puede) son más frecuentes en las chicas, mientras que el mito de los celos y el de la ambivalencia son más frecuentes entre los chicos (Bonilla-Algovia *et al.*, 2021; Jiménez-Picón *et al.*, 2023; Vinagre-González *et al.*, 2023). Estos mitos permanecen arraigados en nuestra sociedad debido, entre otras razones, a que se ajustan a los valores defendidos por el catolicismo, al presentar a la mujer como parte pasiva y entregada incondicionalmente al hombre dentro del matrimonio, siendo éste el modelo clásico de pareja heterosexual predominante históricamente en países de tradición católica como es España (Bonilla-Algovia *et al.*, 2021; León y Aizpurúa, 2020; Mikolajczak y Pietrzak, 2014). La pervivencia de estos mitos entre la población adolescente puede hacer que se pasen por alto, o incluso se normalicen, situaciones de violencia en la pareja (Bonilla-Algovia *et al.*, 2021; Cislighi y Heise, 2019; Malonda *et al.*, 2017; Ruiz-Palomino *et al.*, 2021).

Algunos estudios han encontrado una mayor asociación de las creencias religiosas con el sexismo benévolo que con el sexismo hostil (Haggard *et al.*, 2019; Hellmer *et al.*, 2018; Rivas-Rivero *et al.*, 2022), encontrándose altas puntuaciones en sexismo benévolo entre las víctimas adolescentes de violencia de género (Marcos *et al.*, 2023). Estos datos parecen indicar que mientras el sexismo hostil parece relacionarse en mayor medida con los agresores, el sexismo benévolo es más característico en las víctimas (Rodríguez-Castro *et al.*, 2013). En este sentido, Hammond y Sibley (2011) postulan que el sexismo benévolo puede influir en la reinterpretación que las víctimas hacen de algunos tipos de agresión como una forma de protección. Esto estaría relacionado con el hecho de que el 77 % de las jóvenes que han sufrido algún tipo de violencia no perciben haber sido víctimas (Marcos *et al.*, 2023).

Otro factor que incide en la pervivencia de algunos mitos del amor romántico es el visionado de pornografía, cada vez desde edades más tempranas, debido al fácil acceso y el escaso control que existe. Es especialmente

dramático comprobar que la mayoría de las escenas visionadas por los y las jóvenes son escenas hardcore, con sexo violento basado en la dominación del hombre sobre la mujer (Sedano *et al.*, 2024). La investigación ha señalado que la exposición a la pornografía está asociada con actitudes que justifican la violencia, el fortalecimiento de las creencias estereotipadas de género y la pervivencia del mito de la ambivalencia (Bonilla-Algovia *et al.*, 2021; Peter y Valkenburg, 2016; Wright *et al.*, 2016).

Otra variable que parece incidir en la pervivencia tanto del sexismo como de los mitos del amor romántico es la segregación de género, que se define como la tendencia a establecer las relaciones con iguales del mismo sexo (Mehta y Strough, 2009). La segregación de las relaciones entre iguales parece tener efectos más negativos en los chicos, ya que cuando se relacionan con chicas, más allá de las relaciones de pareja, disminuye su agresividad, y mejoran su sociabilidad y empatía (Ciarrochi *et al.*, 2017; Martín *et al.*, 2021), lo que ayuda a disminuir sus niveles de sexismo.

1. Justificación y objetivos

Con todo lo visto anteriormente parece clara la relación que existe entre el sexismo y los mitos del amor romántico, pues ambos se basan en creencias sobre cómo deben ser y comportarse hombres y mujeres, y cómo deben ser las relaciones entre ellos, incluyendo las relaciones afectivas. Sin embargo, no existen estudios que analicen dicha relación por separado para chicos y chicas. Además, tampoco hay demasiados estudios que aborden la estabilidad en el tiempo, tanto del sexismo como de los mitos del amor romántico, y menos que lo hagan de manera separada por género (Bonilla-Algovia *et al.*, 2021; Jiménez-Picón *et al.*, 2023). Por todo ello, en esta investigación de corte cuantitativo con un diseño transversal retrospectivo, se plantearon tres objetivos:

1. Analizar las diferencias entre chicos y chicas en sexismo ambivalente y en los mitos del amor romántico, tanto en su significación estadística como en su magnitud.
2. Comprobar si las relaciones entre sexismo ambivalente y los mitos de amor romántico difieren entre chicos y chicas.
3. Conocer si tanto el sexismo ambivalente como los mitos románticos varían con la edad, y si lo hacen de manera diferente en chicos y chicas.

2. Metodología

Participantes

Se ha utilizado un procedimiento de muestreo no probabilístico, con una muestra de conveniencia que inicialmente estaba compuesta por 911 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de siete centros públicos de las islas de Tenerife y Gran Canaria, con edades comprendidas entre 13 y 17 años ($M=15.2$; $DT=1.4$). El 53.4 % eran chicas, el 45,4 % chicos, y el 1.2 % era de género no binario o se identificaba con otras opciones. Debido a los objetivos de este trabajo, la muestra final está compuesta solamente por estudiantes que se identificaban como chicos o chicas ($N=900$). No hay diferencias en la edad media de las chicas ($M=15.2$; $DT=1.4$) y de los chicos ($M=15.2$; $DT=1.5$) ($t_{(898)}=0.482$; $p=.63$; $\delta=0.032$; IC 95 % [-0.99, 0.16]).

Instrumentos

Inventario de Sexismo Ambivalente ISA (De Lemus *et al.*, 2008). Este inventario se creó específicamente para ser utilizado con población adolescente, a partir del Ambivalent Sexism Inventory, de Glick y Fiske (1996). Este inventario consta de 20 ítems, y está compuesto por dos escalas, Sexismo hostil y Sexismo benévolo, de 10 ítems cada una. La escala de respuesta utilizada es de tipo Likert, con la escala ordinal utilizada por estudios recientes (Galván *et al.*, 2021; Mastari *et al.*, 2019) de 5 puntos, en la que 1 significa muy en desacuerdo, y 5 muy de acuerdo. Con respecto a los coeficientes de fiabilidad, las dos escalas tienen unos valores aceptables. Sexismo hostil: $\alpha=.84$ y Sexismo benévolo: $\alpha=.77$ (De Lemus *et al.*, 2008). Resultados similares se obtienen en este trabajo: Sexismo hostil: $\alpha=.87$ y Sexismo benévolo: $\alpha=.76$

Escala de Mitos hacia el Amor (Rodríguez-Castro *et al.*, 2013). La escala está compuesta por 7 ítems, cada uno de los cuales corresponde a un mito romántico. El ítem 1 (En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona) corresponde al mito de la media naranja; el ítem 2 (La pasión intensa de los primeros tiempos de una relación debería durar siempre) corresponde al mito de la pasión eterna; el ítem 3 (El amor es ciego) y el ítem 4 (El amor verdadero lo puede todo) corresponden al mito de la omnipotencia; el ítem 5 (Los celos son una prueba de amor) corresponde al mito de los celos; y por último, el ítem 6 (Se puede amar a alguien a quien se maltrata) y el ítem 7 (Se puede maltratar a alguien a quien se ama), corresponden al mito de

la ambivalencia. El formato de respuesta es de tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Los autores originales encontraron una solución bifactorial compuesta por los factores de idealización del amor (ítems 1 a 5) y vinculación amor-maltrato (ítems 6 y 7). Los índices de fiabilidad *Kappa* son adecuados: .61 y .70 respectivamente (Bonilla-Algobia *et al.*, 2021; Rodríguez-Castro *et al.*, 2013). No obstante, en este trabajo se ha optado por utilizar las puntuaciones de todos los ítems por separado, para analizar las relaciones entre variables de una manera más detallada.

Procedimiento

Esta investigación ha sido aprobada por el Comité de Ética de la Investigación y Bienestar Animal de la Universidad de La Laguna (código: CEIBA-2021-3108). Se contactó con varios centros públicos de enseñanza secundaria de las islas de Tenerife y Gran Canaria para explicarles los objetivos del estudio y pedir su colaboración. Finalmente, siete aceptaron participar, solicitando que el pase de las pruebas se realizara en las horas de tutoría. Uno de ellos solicitó que el pase se realizara en papel, ya que tenía una política de móviles cero. El resto prefirió hacerlo en formato online, por lo que la batería de pruebas se elaboró también en un cuestionario de *Google Forms*. Se solicitó el consentimiento informado verbal al alumnado, informándoles de que su participación sería voluntaria, y asegurándoles el anonimato de sus respuestas, asegurando así la fiabilidad de las respuestas y minimizando los efectos de la deseabilidad social. Los análisis estadísticos se realizaron con SPSS versión 21.

Análisis estadístico

Una vez que se comprobó que todas las variables cumplían el supuesto de normalidad a través de la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, se llevaron a cabo análisis T-Test para muestras independientes. El tamaño del efecto se estimó utilizando la δ de Cohen. Siguiendo el criterio propuesto por López-Martín y Ardura (2023) valores inferiores a .20 significan un tamaño muy pequeño, entre .20 y .49 pequeño, entre .50 y .79 moderado, e iguales o mayores a .80 grande. Posteriormente se realizó un análisis discriminante para comprobar si los mitos sobre el amor romántico y el sexismo ambivalente tenían capacidad discriminativa entre chicos y chicas. Aunque la prueba *M de Box* indica que las matrices de varianza-covarianza de los dos grupos no son iguales ($M=209.086$; $F(45)=4.593$; $p<.001$), el análisis discriminante es robusto ante

la violación del supuesto de homogeneidad de varianza si el tamaño de los grupos es similar y se trabaja con muestras grandes, como es el caso de este trabajo (Camacho, 1995).

Para comprobar si tanto la relación de los mitos sobre el amor romántico con el sexismo hostil y benévolo, y de estas variables con la edad difieren entre chicos y chicas, se realizaron análisis de correlaciones con la r de Pearson diferenciados para chicos y chicas, utilizando el procedimiento recomendado por Preacher (2002) para comparar correlaciones en grupos independientes, según el cual valores Z superiores a 1.96 indican diferencias significativas.

3. Resultados

En la Tabla 1 se pueden ver las puntuaciones medias de chicos y chicas en los mitos del amor

romántico y en sexismo hostil y benévolo. Los análisis t-test indican que las diferencias son estadísticamente significativas en todos los casos. En lo que se refiere a los mitos del amor romántico, las chicas tienen puntuaciones mayores en los mitos de la media naranja, pasión eterna y el amor ciego (omnipotencia), mientras que los chicos puntúan más alto en los mitos del amor verdadero todo lo puede (omnipotencia), de los celos y de la ambivalencia. No obstante, en todos los casos el tamaño del efecto es pequeño y muy pequeño. Las diferencias también son significativas y de una mayor magnitud en los chicos, con un tamaño del efecto moderado en sexismo benévolo y grande en sexismo hostil.

Tabla 1: Diferencias de medias entre chicos y chicas en los mitos del amor romántico y el sexismo ambivalente				
		$M(DT)$	$t_{(gl)}$	δ
Mitos del amor romántico				
Media naranja	Chico	2.96(1.19)	2.360 ₍₈₉₇₎ *	.18
	Chica	3.14(1.08)		
Pasión eterna	Chico	3.10(1.11)	4.008 ₍₈₉₃₎ ***	.27
	Chica	3.40(1.11)		
Amor ciego	Chico	2.96(1.28)	3.256 ₍₈₉₄₎ ***	.22
	Chica	3.23(1.22)		
El amor verdadero todo lo puede	Chico	3.02(1.28)	-2.342 ₍₈₉₆₎ *	.16
	Chica	2.82(1.20)		
Los celos son una prueba de amor	Chico	2.29(1.22)	-3.670 _(819,430) ***	.25
	Chica	2.01(1.05)		
Se puede amar a quien te maltrata	Chico	1.71(1.12)	-3.155 _(806,637) **	.21
	Chica	1.49(.94)		
Se puede maltratar a la persona amada	Chico	1.51(1.01)	-4.427 _(701,531) ***	.30
	Chica	1.25(1.01)		
Sexismo				
Sexismo hostil	Chico	27.79(8.19)	-15.771 _(704,760) ***	.96
	Chica	20.09(5.77)		
Sexismo benévolo	Chico	27.71(6.63)	-7.495 ₍₈₆₆₎ ***	.50
	Chica	24.41(6.32)		
M=media; DT; desviación típica; t=T de Student; gl=grados de libertad; δ =d de Cohen; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$				

Para comprobar si todas estas variables tienen poder discriminante entre chicos y chicas, se realizó un análisis discriminante. Los resultados muestran una función con un autovalor de .415 y una correlación canónica de .541. La Lambda de Wilks tiene un valor relativamente alto, aunque el valor de Chi cuadrado es significativo ($\lambda = .707$, $\chi^2 = 287.048(9)$, $p < .001$). Los valores de los centroides son -.596 para las chicas y .695 para los chicos. El porcentaje de casos correctamente clasificados

es moderado, el 74 %. Dicho porcentaje es casi 10 puntos superior en el grupo de chicas (77.8 %) con respecto al de los chicos (69.6 %).

En la Tabla 2 se pueden ver los coeficientes estructura y los coeficientes típicos de la función discriminante. La comparación entre ambos indica que no existen variables supresoras ni redundantes, ya que los valores de ambos coeficientes para cada variable no difieren en demasía.

Tabla 2: Coeficientes estructura y coeficientes típicos de la función discriminante

	Matriz de estructura	Coefficientes típicos
Sexismo hostil	.887	.953
Sexismo benévolo	.394	-.032
Se puede maltratar a la persona amada	.253	.12
Pasión eterna	-.206	-.273
Amor ciego	-.188	-.304
Los celos son una prueba de amor	.174	.011
Se puede amar a quien te maltrata	.166	-.093
Media naranja	-.133	-.155
El amor verdadero todo lo puede	.109	.158

Si tomamos en cuenta las variables con un coeficiente estructura mayor a .20 para describir la función discriminante, vemos como el sexismo hostil especialmente, pero también el sexismo benévolo y el mito de la ambivalencia, a través del mito de que se puede maltratar a la persona amada, tienen valores positivos, como el valor del centroide del grupo de los chicos, mientras que el mito de la pasión eterna tiene un valor negativo, en el sentido del centroide del grupo de las chicas.

En la Tabla 3 se exponen las correlaciones entre los mitos del amor romántico con el sexismo ambivalente. Los valores son similares en chicos y chicas, salvo en el caso del mito del amor verdadero todo lo puede con el sexismo hostil, donde la correlación es prácticamente nula y no significativa en los chicos, pero significativa y de

una magnitud considerable en el caso de las chicas ($Z = -3.08$, $p < .01$). No hay diferencias significativas entre las correlaciones de los mitos del amor romántico con ambos tipos de sexismo en el caso de las chicas, pero sí en los chicos, concretamente en tres casos. En los mitos de la media naranja ($Z = -2.145$, $p < .05$) y el amor verdadero todo lo puede ($Z = -4.06$, $p < .001$) las correlaciones con el sexismo hostil son prácticamente inexistentes, mientras que con el sexismo benévolo son significativas y de una magnitud considerable. En el mito de la ambivalencia, concretamente en la afirmación se puede maltratar a la persona amada, las correlaciones son significativas con ambos tipos de sexismo, pero la magnitud es significativamente mayor en el caso del sexismo hostil ($Z = 2.318$, $p < .05$).

Tabla 3: Correlaciones entre los mitos de amor romántico con el sexismo ambivalente separadas para cada sexo

		Sexismo hostil	Sexismo benévolo
Media naranja	Chico	.08	.22***
	Chica	.20**	.25***
Pasión eterna	Chico	.08	.19***
	Chica	.11*	.18***

		Sexismo hostil	Sexismo benévolo
Amor ciego	Chico	.08	.06
	Chica	.18***	.17***
El amor verdadero todo lo puede	Chico	.06	.32***
	Chica	.26***	.36***
Los celos son una prueba de amor	Chico	.30***	.31***
	Chica	.21***	.28***
Se puede amar a quien te maltrata	Chico	.22***	.12*
	Chica	.18***	.20**
Se puede maltratar a la persona amada	Chico	.25***	.10*
	Chica	.18***	.17***

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; en negrita los valores que son significativamente diferentes ($Z > 1.96$)

En la Tabla 4 se pueden ver las correlaciones que el sexismo ambivalente y los mitos del amor romántico mantienen con la edad. Los resultados señalan que, por lo general, ambas variables se mantienen estables en todas las edades, aunque en el caso de las chicas se observa una disminución significativa de las puntuaciones en los mitos de la

pasión eterna y de que el amor verdadero todo lo puede, aunque la magnitud de la disminución no sea muy grande. Las puntuaciones Z no son significativas en ningún caso, por lo que la relación entre el sexismo y los mitos con la edad es similar tanto en los chicos como en las chicas.

Tabla 4: Correlaciones de la edad con los mitos del amor romántico y el sexismo para cada sexo

	Chicos	Chicas
Mitos del amor romántico		
Media naranja	-.01	-.02
Pasión eterna	-.04	-.09*
Amor ciego	-.03	-.07
El amor verdadero todo lo puede	-.06	-.10*
Los celos son una prueba de amor	-.07	-.07
Se puede amar a quien te maltrata	-.09	-.08
Se puede maltratar a la persona amada	-.04	-.04
Sexismo ambivalente		
Sexismo hostil	-.04	-.07
Sexismo benévolo	.04	-.06

* $p < .05$

4. Discusión y conclusiones

El primer objetivo de este trabajo era analizar las diferencias entre chicos y chicas en sexismo ambivalente y en los mitos de amor romántico, tanto en su significación estadística como en su magnitud. Lo primero que hay que decir es que, en general, las puntuaciones en los mitos del

amor romántico no son muy altas, por lo que se puede afirmar que su prevalencia entre los jóvenes no debe interpretarse en principio como preocupante. Los resultados también señalan que las chicas están más de acuerdo que los chicos con los mitos de la media naranja, la pasión eterna y del amor ciego, mientras que los chicos obtienen puntuaciones significativamente

mayores en los mitos de que el amor verdadero todo lo puede, los celos son una prueba de amor, y en las afirmaciones del mito de la ambivalencia. Estos resultados van en la línea de lo encontrado en otros trabajos (Bonilla-Algovia *et al.*, 2021; Cerro y Vives, 2019; Jiménez-Picón *et al.*, 2023; Vinagre-González *et al.*, 2023). No obstante, la magnitud de la diferencia es pequeña o muy pequeña, como ya habían señalado otros trabajos (Cerro y Vives, 2019), por lo que se puede afirmar que la prevalencia de los mitos del amor romántico es similar en ambos casos. En cambio, al analizar la diferencia entre chicos y chicas en sexismo ambivalente, las diferencias no solo son significativas, sino con un tamaño del efecto considerable, especialmente en el caso del sexismo hostil, en la línea de lo que ha venido mostrando la investigación previa (Galván *et al.*, 2021; Vinagre-González *et al.*, 2023). Todos estos resultados son corroborados por el análisis discriminante, al arrojar una función con un poder discriminante moderado, en la que la única variable con un coeficiente típico considerable es el sexismo hostil. Este tipo de sexismo guarda una relación clara tanto con la violencia en la pareja como con el control a través de las redes sociales especialmente en el caso de los chicos (Cava *et al.*, 2020). Además, el acceso cada vez mayor a contenidos pornográficos violentos, sobre todo en el caso de los adolescentes varones (Sedano *et al.*, 2024), podría estar detrás de estos niveles tan altos de sexismo hostil en los chicos, y donde además el visionado es una actividad grupal, lo que tiene además un efecto socializador perverso en lo que se refiere a la manera de comportarse en pareja (Martín *et al.*, 2021).

El segundo objetivo que se había planteado en esta investigación era comprobar si las relaciones entre sexismo ambivalente y los mitos de amor romántico difieren entre chicas y chicos. Los resultados indican que la relación entre ambas variables es diferente en función de si se trata de un chico o de una chica. Así, en el caso de las chicas, las correlaciones de todos los mitos del amor romántico con el sexismo ambivalente son significativas, siendo similares para el sexismo hostil y el benévolo. En cambio, en el caso de los chicos, sí que se observan correlaciones diferentes en ambos tipos de sexismo. En este caso, los mitos de la media naranja, la pasión eterna y de que el amor verdadero todo lo puede (que es significativamente mayor que la de las chicas) no mantienen relación significativa con el sexismo hostil, aunque sí con el benévolo. Además, en el mito de que se puede maltratar a la persona amada, las correlaciones con el sexismo hostil son significativamente mayores que con

el sexismo ambivalente en los chicos, mientras que en el caso de las chicas las correlaciones son prácticamente idénticas. Que en el caso de las chicas ambos tipos de sexismo se comporten igual, podría explicar que muchas chicas que han sufrido algún tipo de violencia no perciban haber sido víctimas, llegando incluso a interpretar la agresión como una forma de protección, al ir unido el sexismo paternalista con el dominador (Hammond y Sibley, 2011; Marcos *et al.*, 2023). Además, como señalan Cinquegrana *et al.* (2023) y Ruiz-Palomino *et al.* (2021) la creencia en los mitos de la omnipotencia (el amor es ciego y el amor verdadero todo lo puede) en las chicas hace que perciban una menor severidad de las conductas abusivas de sus parejas, debido a sus puntuaciones en sexismo hostil. Cava *et al.* (2023) encontraron resultados similares en el caso de la victimización a través de las redes sociales. En el caso de los chicos, la creencia en el mito de la ambivalencia, concretamente en el ítem de que se puede maltratar a la persona amada, guarda una relación de mayor magnitud que en el caso de las chicas con el sexismo hostil. Este dato podría estar relacionado con el aumento del visionado online de pornografía hardcore, que justificaría las creencias estereotipadas de género y la violencia contra las mujeres (Bonilla-Algovia *et al.*, 2021; Peter y Valkenburg, 2016; Wright *et al.*, 2016). Además, como dicho visionado suele ser grupal o compartido mayoritariamente entre chicos (Sedano *et al.*, 2024), la socialización en los estereotipos de género se radicaliza, como ya se comentó anteriormente (Martín *et al.*, 2021).

El último objetivo de este trabajo era conocer si tanto el sexismo ambivalente como los mitos del amor romántico varían con la edad, y si lo hacen de manera diferente en chicos y chicas. Los resultados muestran que en el caso de los chicos no existe relación entre la edad y ningún mito del amor romántico, ni con el sexismo tampoco. En el caso de las chicas, sí se observa una disminución significativa de las puntuaciones en los mitos de la pasión eterna y de la omnipotencia, concretamente en el ítem referido a que el amor verdadero todo lo puede. No obstante, los valores Z señalan que las diferencias de género no son significativas. Bonilla-Algovia *et al.* (2021) y Jiménez-Picón *et al.* (2023) encontraron una disminución en la interiorización de los mitos con la edad, pero no hicieron análisis diferenciales para cada sexo. Estos estudios muestran una disminución más clara que nuestro trabajo. Así, Jiménez-Picón *et al.* (2023) encuentra una correlación de $-.17$ con la escala total de mitos, aunque se trata de un trabajo de revisión sobre estudios más antiguos. Estos estudios explican esta disminución de la

interiorización de los mitos debido a la madurez que los jóvenes van adquiriendo con la edad. No obstante, esto podría estar siendo contrarrestado por un efecto reciente, identificado por Rodríguez *et al.* (2023), y que hace referencia al aumento de las actitudes negacionistas hacia la violencia de género, especialmente entre los chicos, debido a su permeabilidad a los mensajes difundidos a través de las redes sociales por ciertos grupos muy activos en nuestra sociedad. Esto podría explicar que, a pesar de los esfuerzos de sensibilización que se vienen realizando desde las administraciones públicas, la interiorización de los mitos del amor romántico y las creencias sexistas no disminuyan de manera significativa, por el contrapeso que ejercen estos mensajes negacionistas.

Dos son las principales conclusiones que se desprenden de este trabajo. En primer lugar, aunque hay diferencias entre chicos y chicas tanto en los mitos del amor romántico como en sexismo ambivalente, la magnitud no es muy grande, salvo en el caso del sexismo hostil, por lo que sería adecuado profundizar en el análisis por separado de la relación que guardan estas variables entre sí, lo que podría aportar claves de intervención que permitan afrontar el problema de la violencia en las relaciones de pareja, desarrollando estrategias de intervención que rompan estereotipos de género, creencias erróneas sobre el amor y una visión sana y equilibrada entre chicos y chicas en sus relaciones afectivo-sexuales.

En segundo lugar, parece necesario redoblar los esfuerzos para luchar contra las ideas negacionistas de la violencia de género, que están haciendo mella especialmente entre los y las adolescentes (Boneta-Sádaba *et al.*, 2024). Estos esfuerzos tienen que venir de una educación afectivo-sexual reglada, prácticamente inexistente en la actualidad, que luche contra los dos peligros actuales que amenazan la igualdad: las ideas negacionistas de la violencia de género, inexistentes no hace tanto tiempo, y la

accesibilidad desde edades tempranas a un tipo de contenido pornográfico violento, basado en un modelo de dominio-sumisión, que tristemente está siendo el único modelo de relación afectivo-sexual para muchos adolescentes. Estas acciones implementadas desde el sistema educativo reglado deben coordinarse y apoyarse en otras desarrolladas en los ámbitos familiares y sociocomunitarios, dotando de herramientas adecuadas, tanto a los jóvenes como a sus redes de apoyo social, para luchar contra las ideas negacionistas de la violencia de género a través del debate sobre las creencias falsas que las sostienen, y contrastándolas con los valores en los que se asienta la igualdad.

No queremos finalizar sin comentar las principales limitaciones de este trabajo, que se convierten en recomendaciones para próximas investigaciones. En primer lugar, hubiera sido conveniente tener en cuenta algunas variables relevantes, como es el tener o haber tenido pareja, la satisfacción con esas relaciones, así como la orientación sexual, ya que la mayoría de los trabajos sobre violencia de género se focalizan exclusivamente en las relaciones heterosexuales. Por otro lado, el diseño ha sido de corte transversal, lo que hace que debamos tener cautela a la hora de interpretar la influencia de la edad, ya que se parte de la premisa de que la relación con el sexismo y la interiorización de los mitos del amor romántico es lineal, lo que no tiene que ser necesariamente cierto. Además, debido al amplio rango de edad de la muestra, el crecimiento exponencial de las ideas negacionistas y del acceso a contenidos pornográficos estos últimos años puede haber afectado los resultados en el caso de los adolescentes mayores, modulando la influencia de la variable edad.

No obstante, y a pesar de estas limitaciones, este trabajo hace aportaciones valiosas en la lucha contra la violencia de género en la adolescencia, que es uno de los problemas más relevantes a los que hace frente en la actualidad nuestra sociedad.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

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

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras y los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Boneta-Sádaba, N., García-Mingo, E. y Tomás-Forte, S. (2024). Entendiendo el negacionismo de la violencia de género: Discursos sobre violencia de género entre adolescentes españoles/as. *Revista Prisma Social*, 44, 359-370.
- Bonilla-Algovia, E., Rivas-Rivero, E. y Pascual Gómez, I. (2021). Mitos del amor romántico en adolescentes: relación con el sexismo y variables procedentes de la socialización. *Educación XXI*, 24(2), 441-464. <https://doi.org/10.5944/educXXI.28514>
- Camacho, J. (1995). *Análisis multivariado con SPSS*. Editorial Universidad de Barcelona.
- Carrascosa, L., Cava, M. J., Buelga, S. y De Jesús, S. N. (2019). Reduction of sexist attitudes, romantic myths, and aggressive behaviors in adolescents. Efficacy of the DARSÍ program. *Psicothema*, 31(2), 121-127. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2018.245>
- Cava, M. J., Castillo, I., Buelga, S. y Tomás, I. (2023). Relationships Among Romantic Myths, Tolerant Attitudes Toward Abuse, and Teen Dating Violence Victimization: The Moderator Role of Gender. *Youth and Society*, 55(8), 1542-1567. <https://doi.org/10.1177/0044118X221119235>
- 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. *Computers in Human Behavior*, 111, 106449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106449>
- Cerro, M. y Vives, M. (2019). Prevalencia de los mitos del amor romántico en jóvenes. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 343-371. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.03>
- Ciarrochi, J., Parker, P. D., Sahdra, B. K., Kashdan, T. B., Kiuru, N. y Conigrave, J. (2017). When empathy matters: The role of sex and empathy in close friendship. *Journal of Personality*, 85(4), 494-504. <https://doi.org/10.1111/jopy.12255>
- Cinquegrana, V., Marini, M. y Galdi, S. (2023). Psychological abuse is not a problem! Exploring the role of domestic violence myths in psychological revictimization. *Frontiers in Psychology*, 14, 1228822. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1228822>
- Cislaghi, B. y Heise, L. (2019). Using social norms theory for health promotion in low-income countries. *Health Promotion International*, 34(3), 616-623. <http://dx.doi.org/10.1093/heapro/day017>
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2020). *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019*. Ministerio de Igualdad.
- de Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. L. y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 537-562. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33712001013>
- Galván, M., Briceño, C., Fernández, M. C. y Mora, G. (2021). Inventario de Sexismo Ambivalente (ISA) en adolescentes chilenos: estructura factorial, fiabilidad, validez e invarianza por sexo. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 8(3), 9-17. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2021.08.3.1>
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- Goh, J. X. y Tignor, S. M. (2020). Interpersonal dominance-warmth dimensions of hostile and benevolent sexism: Insights from the self and friends. *Personality and Individual Differences*, 155(1), 109753. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109753>
- Haggard, M.C., Kaelen, R., Saroglou, V., Klein, O. y Rowatt, W.C. (2019). Religion's Role in the Illusion of Gender Equality: Supraliminal and Subliminal Religious Priming Increases Benevolent Sexism. *Psychology of Religion and Spirituality*, 11(4), 392-398. <https://doi.org/10.1037/rel0000196>
- Hammond, M. D. y Sibley, C. G. (2011). Why are benevolent sexists happier? *Sex Roles*, 65, 332-343. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0017-2>
- Heise, L. L. y Kotsadam, A. (2015). Cross-national and multilevel correlates of partner violence: an analysis of data from population-based surveys. *Lancet Global Health*, 3, 332-340. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(15\)00013-3](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(15)00013-3)

- Hellmer, K., Stenson, J. T. y Jylhä, K. M. (2018). What's (not) underpinning ambivalent sexism? Revisiting the roles of ideology, religiosity, personality, demographics, and men's facial hair in explaining hostile and benevolent sexism. *Personality and Individual Differences*, 122, 29-37. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.001>
- Jiménez-Picón, N., Romero-Martín, M., Romero-Castillo, R., Palomo-Lara, J. C. y Alonso-Ruiz, M. (2023). Internalization of the Romantic Love Myths as a Risk Factor for Gender Violence: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sexuality Research and Social Policy*, 20, 837-854. <https://doi.org/10.1007/s13178-022-00747-2>
- León, C. M. y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1*, 23(1), 275-296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>
- López-Martín, E. y Ardura, D. (2023). El tamaño del efecto en la publicación científica. *Educación XX1*, 26(1), 9-17. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- Malonda, E., Tur-Porcar, A. y Llorca, A. (2017). Sexismo en la adolescencia: estilos de crianza, división de tareas domésticas, conducta prosocial y agresividad. *Revista de Psicología Social*, 32(2), 333-361. <https://doi.org/10.1080/02134748.2017.1291745>
- Marcos, V., Cea, B., Novo, M. y Seijo, D. (2023). Contrasting cognitive competence of victimized youngsters in dating relations. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 14(2), 68-74. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2023.02.06>
- Marques-Fagundes, A. L., Megías, J. L., García-García, D. M. y Petkanopoulou, K. (2015). Ambivalent sexism and egalitarian ideology in perception of psychology abuse and (in)vulnerability to violence. *Revista de Psicología Social*, 30(1), 31-59. <https://doi.org/10.1080/02134748.2014.991519>
- Martín, E., Torbay, A. y Guerra-Hernández, C. (2021). Gender segregation in peer relationships and its association with peer reputation. *Psicothema*, 33(2), 244-250. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.359>
- Mastari, L., Spruyt, B. y Siongers, J. (2019). Benevolent and hostile sexism in social spheres: the impact of parents, school and romance on Belgian adolescents' sexist attitudes. *Frontiers in Sociology*, 4, 47. <https://doi.org/doi.org/10.3389/fsoc.2019.00047>
- Mehta, C. M. y Stough, J. (2009). Sex segregation in friendship and normative contexts across the life span. *Developmental Review*, 29, 201-220. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.06.001>
- Mikołajczak, M. y Pietrzak, J. (2014). Ambivalent sexism and religion: Connected through values. *Sex Roles*, 70, 387-399. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0379-3>
- Peter, J. y Valkenburg, P. M. (2016). Adolescents and pornography: A review of 20 years of research. *Journal of Sex Research*, 53(4-5), 509-531. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1143441>
- Preacher, K. J. (2002). *Calculation for the test of the difference between two independent correlation coefficients* [Computer software]. Available from <http://quantpsy.org>.
- Rivas-Rivero, E., Checa-Romero, M. y Viuda-Serrano, A. (2022). Factores relacionados con las creencias distorsionadas sobre las mujeres y la violencia en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 395, 363-389. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-517>
- Rodríguez, E., Kuric, S., Sanmartín, A. y Gómez, A. (2023). *Barómetro Juventud y Género 2023. Avance de resultados: violencia de género*. Centro Reina Sofía de Fad Juventud. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10144139>
- Rodríguez-Castro, Y., Lameiras-Fernández, M., Carrera-Fernández, M. V. y Vallejo-Medina, P. (2013). La fiabilidad y validez de la escala de mitos hacia el amor: las creencias de los y las adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 28(2), 157-168. <http://dx.doi.org/10.1174/021347413806196708>
- Ruiz-Palomino, E., Ballester-Arnal, R., Giménez-García, C. y Gil-Llario, M. D. (2021). Influence of beliefs about romantic love on the justification of abusive behaviors among early adolescents. *Journal of Adolescence*, 92, 126-136. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.09.001>
- Save the Children (2021). *No es amor. Un análisis sobre la violencia de género entre adolescentes*. Save the Children España.
- Sedano, S., Lorente de Sanz, J., Ballester, L. y Aznar, B. (2024). Acceso, consumo y consecuencias del consumo de pornografía entre adolescentes: nuevos retos para la educación afectivo-sexual. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 161-175. http://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.09
- Tomaszewska, P. y Schuster, I. (2021). Prevalence of teen dating violence in Europe: a systematic review of studies since 2010. *Child and Adolescent Development*, 178, 11-37. <https://doi.org/10.1002/cad.20437>
- Vinagre-González, A. M., Puente-López, E., Aguilar-Cárceles, M. M., Aparicio-García, M. E. y Loinaz, I. (2023). Differences between men and women in the acceptance of gender roles and stereotypes in intimate partner violence. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 14(2), 75-82. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2023.02.068>
- Wright, P.J., Tokunaga, R.S. y Kraus, A. (2016). A meta-analysis of pornography consumption and actual acts of sexual aggression in general population studies. *Journal of Communication*, 66(1), 183-205. <https://doi.org/10.1111/jcom.12201>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Martín, E., Torbay, A. y Alonso, J. A. (2024). Mitos del amor romántico y sexismo ambivalente en adolescentes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 137-149. DOI:10.7179/PSRI_2024.45.07

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Eduardo Martín Cabrera. Facultad de Educación. C/Pedro Zerolo, s/n. Edificio Central. Apartado 456. C.P. 38200. San Cristóbal de La Laguna. S/C de Tenerife. E-mail: edmartin@ull.es

Ángela Torbay Betancor. Facultad de Psicología y Logopedia. C/ Profesor José Luis Moreno Becerra s/n. Campus de Guajara. Apartado 456. C.P. 38200. San Cristóbal de La Laguna. S/C de Tenerife. E-mail: atorbay@ull.edu.es

José Alexis Alonso Sánchez. Facultad de Ciencias de la Educación. C/ Santa Juana de Arco, 1, C.P. 35004 - Las Palmas de Gran Canaria. E-mail: josealexis.alonso@ulpgc.es

PERFIL ACADÉMICO

EDUARDO MARTÍN CABRERA

<https://orcid.org/0000-0001-8004-9776>

Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación. Sus intereses de investigación se centran en la protección infantil, y en las relaciones interpersonales desde una perspectiva de género. Coordina el Grupo de Investigación en Protección Infantil, reconocido por la Universidad de La Laguna. Actualmente es representante de la Universidad de La Laguna en la Red de Universidades por la Infancia y la Adolescencia.

ÁNGELA TORBAY BETANCOR

<https://orcid.org/0000-0002-5094-1939>

Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación. Sus intereses de investigación giran en torno a la resiliencia y a los estudios sobre género. Ha sido directora de la Unidad de Igualdad de Género en la Universidad de La Laguna. Forma parte del Grupo de Investigación en Protección Infantil, reconocido por la Universidad de La Laguna.

JOSÉ ALEXIS ALONSO SÁNCHEZ

<https://orcid.org/0000-0002-3815-0093>


Doctor en Psicopedagogía, es Profesor Permanente Laboral en el Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Sus intereses de investigación se centran en las familias y la educación inclusiva, la participación y la comunicación de las familias en los centros educativos, las habilidades parentales y la innovación educativa. Miembro del Grupo de Investigación "Educación Inclusiva, Sociedad y Familia" y del Grupo de Innovación Educativa "Motivación y emoción en educación".

Investigaciones

Conexiones entre el emprendimiento social y la animación sociocultural. Empoderando desde ‘lo común’ frente a la lógica neoliberal

Connections between social entrepreneurship and sociocultural animation. Empowering from ‘the common’ in the face of neoliberal logic

Ligações entre empreendedorismo social e animação sócio-cultural. Capacitando de ‘o comum’ contra a lógica neoliberal

Francisco Miguel MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ  <https://orcid.org/0000-0003-4588-5247>
Universidad de Granada

Fecha de recepción: 24.III.2022

Fecha de revisión: 16.X.2022

Fecha de aceptación: 06.II.2023

CONTACTO CON LOS AUTORES

Francisco Miguel Martínez Rodríguez: Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de la Cartuja, s/n. 18071 Granada (España). E-mail: miguelmr@ugr.es

PALABRAS CLAVE:

Emprendimiento social;
animación sociocultural;
empoderamiento;
desarrollo comunitario;
neoliberalismo.

RESUMEN: Los estudios que analizan el emprendimiento han proliferado como una estrategia clave para el crecimiento socio-económico y la creación de empleo. Buena parte se enfocan desde una perspectiva capitalista del emprendimiento en la que se ‘invita’ a los ciudadanos a hacerse autónomos, valientes, innovadores, activos, productivos, etc., es decir, a convertirse en ‘empresarios de sí mismos’. Son menos abundantes las investigaciones que se centran en el emprendimiento social y que además lo hacen desde una perspectiva educativa crítica. De hecho, tras la revisión de la literatura no se han detectado estudios que conecten la práctica del emprendimiento social con la praxis de la animación sociocultural. En este trabajo se desarrolla un análisis de contenido de textos que abordan, por un lado, el emprendimiento social y, por otro lado, la animación sociocultural. Se ha observado que estos dos conceptos comparten rasgos característicos, principios y valores fundamentales. Como resultado se percibe el emprendimiento social desde una cosmovisión alternativa que tiene una fuerte conexión con la ‘animación sociocultural’, ya que ambas ponen el foco en el interés colectivo. Concluimos que el emprendimiento social potencia los valores de una praxis colaborativa, asociativa y solidaria que defiende el desarrollo comunitario y la construcción de ‘Lo Común’. Se proponen finalmente algunas pautas de acción desde la educación social para animar al emprendimiento como práctica colaborativa y social, así como algunas líneas de trabajo futuras en esta dirección.

<p>KEYWORDS: Social entrepreneurship; sociocultural animation; empowerment; community development; neoliberalism.</p>	<p>ABSTRACT: Studies analysing entrepreneurship have flourished as a key strategy for socio-economic growth and job creation. A good part of them are approached from a capitalist perspective of entrepreneurship in which citizens are 'invited' to become autonomous, courageous, innovative, active, productive and so on; i.e. to become 'entrepreneurs of themselves'. There are fewer studies that focus on social entrepreneurship and which do so from a critical educational perspective. In fact, after reviewing the literature, no studies have been identified that connect the practice of social entrepreneurship with the praxis of sociocultural animation. This paper develops a content analysis of texts dealing, on the one hand, with social entrepreneurship and, on the other hand, with sociocultural animation. It has been observed that these two concepts share characteristic features, principles and fundamental values. As a result, social entrepreneurship is perceived from an alternative worldview, which has a stronger connection with 'sociocultural animation', as both focus on the public interest. We conclude that social entrepreneurship fosters the values of a collaborative, associative and solidarity-based praxis which defends community development and the construction of 'The Common'. Finally, some guidelines for action from social education are proposed in order to encourage entrepreneurship as a collaborative and social practice. Some future lines of work in this direction are also suggested.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Empreendedorismo social; animação sociocultural; empoderamento; desenvolvimento comunitário; neoliberalismo.</p>	<p>RESUMO: Os estudos que analisam o empreendedorismo têm proliferado como estratégia chave para o crescimento socioeconómico e a criação de emprego. Grande parte é abordada de uma perspectiva capitalista de empreendedorismo em que os cidadãos são 'convidados' a tornarem-se autónomos, corajosos, inovadores, ativos, produtivos, etc., ou seja, a tornarem-se 'empreendedores de si próprios'. Menos investigação centra-se no empreendedorismo social e fá-lo de uma perspectiva educativa crítica. De facto, após revisão da literatura, não foram detetados estudos que relacionem a prática do empreendedorismo social com a práxis da animação sociocultural. Este documento desenvolve uma análise de conteúdo de textos que abordam, por um lado, o empreendedorismo social e, por outro lado, a animação sociocultural. Foi observado que estes dois conceitos partilham características, princípios e valores fundamentais. Como resultado, o empreendedorismo social é percebido a partir de uma visão alternativa do mundo que tem uma forte ligação com a "animação sociocultural", uma vez que ambas se centram no interesse coletivo. Concluímos que o empreendedorismo social reforça os valores de uma praxis colaborativa, associativa e solidária que defende o desenvolvimento comunitário e a construção do 'Comum'. Finalmente, propomos algumas linhas de ação de educação social para encorajar o empreendedorismo como prática colaborativa e social, bem como algumas linhas de trabalho futuro nesta direção.</p>

1. Introducción

El *emprendimiento* es uno de esos términos que se han puesto de moda en las últimas décadas. Es cada vez más habitual escuchar 'soy un emprendedor', 'hazte emprendedor', 'he creado mi propia empresa' y otras expresiones parecidas que dominan hoy el imaginario colectivo y que están vinculadas a cambios en el mercado laboral o a las nuevas demandas de la actividad económica. Se trata de un concepto en auge que está asociado con la razón capitalista de poner en marcha un negocio o actividad empresarial. Esta visión del emprendimiento suele ser mayoritaria y obedece a una realidad tangible que despierta posiciones muy enfrentadas entre defensores y detractores de esta práctica socioeconómica. Las voces críticas (Dahlstedt y Fejes, 2019; Fernández-Herrería y Martínez-Rodríguez, 2016; Hägg y Schölin, 2018; Laval y Dardot, 2013) sostienen que hay una clara perspectiva capitalista del emprendimiento con la que se 'invita' a los ciudadanos a hacerse autónomos, valientes, decididos, competentes, activos y productivos, o

como expresó Foucault (2008), a convertirse en 'empresarios de sí mismos'.

Ante un mercado laboral globalizado, inestable, cambiante y precarizado se 'anima' a los sujetos a que sean sus propios dueños. Sobre la lógica individual de la competencia, el esfuerzo y el sacrificio personal se ha construido un interesado discurso capitalista del emprendimiento (Bedoya-Hernández *et al.*, 2022). Una concepción que, como es habitual en el pensamiento neoliberal, pone el acento en lo individual, en el sujeto como único responsable de sus actos, que trabaja aislado, que tiene que tomar sus propias decisiones y asumir riesgos, en síntesis, que tiene que 'buscarse un hueco' en una sociedad cambiante y muy competitiva (López-Alós, 2019).

Esta percepción del emprendimiento es una estrategia más del presente capitalismo que concibe a la persona como responsable único de su situación. Se responsabiliza al individuo de sus éxitos o fracasos (Jones, 2012), sin tener en consideración los elementos estructurales y sociales en los que ha nacido y por los que transita en su vida cotidiana. Una construcción

neoliberal del ciudadano que entronca con la idea de Friedrich (2018) del 'sujeto de rendimiento', o con el concepto empleado por Han (2019) de 'sujeto autoexplotado', o del 'neosujeto' en expresión de Laval y Dardot (2013). Todos estos autores describen, con matices, las cualidades que integran la subjetividad del precariado contemporáneo como ser que "se violenta a sí mismo, que está en guerra consigo mismo" (Han, 2019, p. 11) y que busca su lugar en una sociedad tremendamente competitiva e individualista. De ahí que se 'aliente' a este nuevo 'neosujeto' a estar en permanente evolución, en cambio, alerta, esforzándose constantemente por mejorar sus resultados y por ser mejor que los demás en una continua competición por unos recursos que se presentan escasos.

En este artículo no se profundiza en esta noción capitalista del emprendimiento, sino que se muestra una imagen muy diferente de este que, además, comparte elementos característicos con la praxis de la animación. Se ofrece una visión del emprendimiento (adjetivado como *social*) desde unos principios y valores que distan mucho de los clásicos preceptos neoliberales, ya que perciben la acción emprendedora desde la cooperación, ayuda mutua, solidaridad, colaboración, empatía, etc. El *emprendimiento social* podría considerarse aquí como una especie de práctica de 'resistencia' que tradicionalmente han puesto en marcha movimientos cooperativistas y colectivos sociales como combatientes frente a la exclusión capitalista. Individuos que históricamente se han quedado en los 'márgenes' del sistema y que han unido esfuerzos para dar respuesta a sus necesidades vitales.

En este trabajo se presenta el emprendimiento social desde una cosmovisión alternativa que tiene una fuerte conexión con la 'animación sociocultural' como experiencia socioeducativa transformadora. Se reconstruye la lógica emprendedora desde esta importante herramienta socioeducativa que tiene un fuerte vínculo con dinámicas de desarrollo comunitario, acciones colectivas y cooperativas que trabajan por el bien común. Desde esta visión, se plantearon los siguientes objetivos:

- 1) Analizar las conexiones existentes entre la animación sociocultural y el emprendimiento social.
- 2) Considerar el emprendimiento como una acción que potencia los valores de una praxis colaborativa, asociativa y solidaria que aboga por el desarrollo comunitario y la construcción de 'Lo Común'
- 3) Favorecer el empoderamiento comunitario desde la animación para facilitar el emprendimiento social.

Desde una perspectiva metodológica, se lleva a cabo una revisión de la literatura adecuada a la temática planteada en los citados objetivos. Se ha realizado una búsqueda en bases de datos especializadas como Dialnet, ERIC, Google Scholar e ISOC, utilizando las siguientes categorías de análisis: emprendimiento social, animación sociocultural, desarrollo comunitario y empoderamiento. Para identificar los rasgos epistemológicos básicos de la animación sociocultural se recurre, principalmente, a obras clásicas de autores españoles que han abordado este concepto desde una perspectiva histórica en España, aunque igualmente se analizan algunos textos de autores actuales. Estas obras fundamentales para comprender la animación sociocultural (qué es, características, valores y principios en los que se sustenta, etc.) han sido publicadas, tradicionalmente, en formato libro. Un proceso similar se ha seguido con los documentos seleccionados para describir, comprender y analizar los aspectos característicos que identifican al emprendimiento social. Se recurrió y seleccionó investigaciones de tipo teórico en las que se describe el término, características y principios elementales. Este tipo de trabajos han sido publicados especialmente en formato libro y tesis doctoral, como puede desprenderse de la bibliografía utilizada en este artículo.

Tras la selección de obras esenciales sobre estas temáticas (teniendo en cuenta los aspectos mencionados) se ha aplicado la técnica de investigación cualitativa conocida como análisis de contenido. Esta metodología de trabajo ha permitido identificar un conjunto de características comunes y compartidas (categorías de análisis) entre la animación sociocultural y el emprendimiento social, tales como: práctica colectiva, colaboración, ayuda mutua, participación, contexto local, responsabilidad compartida, empoderamiento grupal, entre otras. El análisis del significado que en las investigaciones se les ha dado a estas categorías permite establecer una conexión entre la práctica del emprendimiento social y la animación sociocultural. La imagen que se ofrece del emprendimiento se sitúa, por tanto, en el ámbito del emprendimiento social como estrategia de 'resistencia' comunitaria, alternativa, solidaria, etc., que pone el acento en lo común como principio vital del empoderamiento colectivo.

Una de las conclusiones a las que se llega en este artículo es la ausencia de trabajos previos en la literatura en los que se compare la animación sociocultural y el emprendimiento social. Por ello, la necesidad de partir de obras clásicas, editadas principalmente en libros y tesis doctorales, de las que se han establecido los criterios compartidos

y las relaciones significativas entre estos dos ámbitos que presentamos como interconectados.

2. La animación sociocultural como praxis socioeducativa transformadora. Etimología, características y conexiones con el emprendimiento social

Autores clásicos como Ander-Egg (1987) y Besnard (1999) que analizaron la animación sociocultural (ASC) destacaron la variedad de enfoques que están detrás de esta 'metodología' de acción socioeducativa. El concepto refiere a dinámicas muy diversas que abordan tres elementos intrínsecamente relacionados como son el educativo, el social y el cultural. A continuación, se enlaza con los aspectos básicos que convierten a la ASC en una estrategia interesante para el emprendimiento desde la acción socioeducativa. Explorar en su etimología facilita esta tarea.

Siguiendo a Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2006, p. 90) la ASC tiene un doble origen latino. Por un lado, procede de '*anima*' que significa alma, aliento o suscitar vitalidad a personas que no la tienen. Infundir vigor o energía a alguien con la intención de movilizarlo para que acometa una acción determinada. Esta primera acepción conlleva una intervención "desde fuera hacia adentro", donde un agente externo provoca o estimula para que se actúe (Morata, 2009). Se aprecia en esta primera etimología cierta intervención de carácter vertical, es decir, una forma de "actuar sobre". Por otro lado, tenemos '*animus*' que denota movimiento, dinamismo, una acción que va de dentro hacia afuera. Esta segunda perspectiva huye de la influencia intervencionista externa y se acerca a prácticas más horizontales de dinamización y relación dentro de un grupo humano.

Son dos visiones de la animación que históricamente no se han considerado antagónicas o contrapuestas, sino complementarias (Froufe, 1998; Úcar, 1992). Habitualmente parte de los sujetos con los que se lleva a cabo el emprendimiento social no suelen disponer, por sí solos, de los recursos necesarios para la dinamización comunitaria (Dees, 2001). Son personas y colectivos que difícilmente van a realizar acciones de dinamización de forma autónoma, por lo que es importante que el animador infunda fuerza y aliento vital para promover la participación social y la creación cultural, en este caso, para que se produzca el emprendimiento social. La adquisición previa de habilidades y aprendizajes por parte de estas personas es fundamental para que con el tiempo puedan responder crítica y autónomamente a las situaciones de precariedad en las que muchos

se hallan (Moreno, Cabrera y Lo Brutto, 2021). '*Anima*' y '*animus*' se complementan y desde esta lógica se contempla en este trabajo. Por ello, se comparte la idea clásica de Delorme (1985) en la que se indica que: "en el momento en que las personas se agrupan se produce animación, pues organizan y desarrollan estrategias de intercambio y comunicación, al tiempo que determinados individuos se convierten en agentes facilitadores de las mismas" (p. 27).

Emprender pone en relación dimensiones básicas de la animación en cuanto que se trata de una práctica colectiva (social), que implica procesos de enseñanza-aprendizaje (educativa) y en la que se comparten valores, creencias y formas de vida en sociedad (cultural), pero también se satisfacen necesidades vitales desde el momento que se movilizan recursos y acciones para el desarrollo de una actividad económica (Sáenz, 2017). Aquí el animador es uno más del grupo facilitando acciones para favorecer la autonomía socioeconómica de sus integrantes, esto es, buscando el empoderamiento colectivo. Se asumen las palabras de Soler *et al.* (2022) para quienes la ASC es "un recurso óptimo para evitar o superar la resignación y promover la activación comunitaria ante situaciones de crisis, de falta de recursos o de ausencia de vitalidad social y cultural" (p. 19). En ocasiones la práctica del emprendimiento social se convierte en su propio '*modus vivendi*', ya que los sujetos se involucran voluntariamente en el proyecto haciéndolo propio e intercambiando conocimientos, vivencias, saberes, empatizando y expresando emociones profundas más allá de la mera satisfacción económica o de abastecimiento de recursos (Nicolás, 2014). Cuando se producen estos intercambios horizontales tan significativos se puede afirmar que se está ante una verdadera praxis de animación desde el emprendimiento social.

En expresión de Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2006): "existe animación cuando alguien está animado y muestra en sus expresiones y acciones vitalidad, dinamismo, capacidad de reacción y relación con los demás" (p. 91). Esta percepción de la animación ha bebido de la aportación de autores como Merino (1997) quien señaló tres conceptos integrados que ayudan a clarificar mejor la ASC como estrategia socioeducativa para el emprendimiento social: 1) *Animar*: es importante tanto en su plano personal (fomentar el autoconocimiento, crecimiento personal, inventiva, autonomía, etc.), como en su nivel grupal (organizar grupos, asociaciones, cooperativas, empresas sociales o lugares de encuentro, entre otros). 2) *Intervenir*: potenciando

proyectos socioculturales y socioeconómicos, asesoramiento e información de iniciativas de desarrollo comunitario o emprendimiento social.³) *Transformar*: tanto la ASC como el emprendimiento social requieren de la participación y la acción colectiva, se enfocan en el cambio de actitudes para provocar la transformación social. Estos tres rasgos definitorios de la ASC (*animar, intervenir y transformar*) son también consustanciales a la naturaleza del emprendimiento social.

Por otro lado, Calvo (2002) identificó algunas de las características de la ASC que permiten estrechar la conexión con la práctica del emprendimiento social. Así, la ASC es considerada una metodología de intervención en el terreno social y cultural. Un método de carácter intencional o una ‘forma de hacer’ que se dirige a la acción. El emprendimiento también tiene una dimensión social y cultural, además de la económica, y precisa de una metodología también orientada a la acción (Said et al., 2015).

Estamos ante un proceso sistémico, racional, que requiere de aprendizajes y conocimientos técnicos. La ASC no es producto de una práctica accidental o espontánea, está planificada y se basa en la racionalidad científica como método para analizar la realidad (Caride, 2005), diagnosticar las problemáticas y necesidades, diseñar objetivos, organizar actividades, evaluar, etc. El emprendimiento social comparte estos procesos siendo igualmente sistemático y riguroso en su análisis de la realidad (Nicolás, 2014). Un proceso planificado en el que el emprendedor realiza un diagnóstico minucioso del contexto y del entorno socioeconómico sobre el que va a desarrollar su acción social.

La animación ocurre en un territorio y/o entorno concreto. El territorio constituye el eje de las actuaciones y para que el proyecto de acción socioeducativa tenga un impacto real se debe delimitar bien el ámbito y el colectivo con el que se va a trabajar (Pérez Serrano, 2007). El emprendimiento social funciona bajo la misma lógica, el entorno debe estar perfectamente definido para conocer sus características sociales, culturales, económicas, educativas, entre otras (Sáenz, 2017). Conocer y delimitar el territorio ayuda a comprender la idiosincrasia de las personas que lo habitan y los potenciales de transformación social que ofrece.

Además, la ASC tiene como elemento vertebrador la participación activa de las personas que integran la comunidad (Morata, 2009). El objetivo es el de promover la autonomía del grupo y que lleguen a empoderarse (Soler et al., 2015). Metafóricamente hablando: ‘que deje de ser necesaria la ASC’ pues esto supondría

que ha cumplido su objetivo. El emprendimiento social también busca la suficiencia económica y social de sus integrantes para que, con autonomía y responsabilidad, sean capaces de mantener un proyecto de vida digno y sostenible. En los años noventa del pasado siglo el término emprendimiento social empezó a popularizarse y a adquirir relevancia por su poder transformador para dar respuesta a problemáticas sociales y medioambientales (Said, Ahmad et al., 2015). La idea es mejorar la vida de las personas generando nuevas oportunidades, al tiempo que se van enfrentando los enormes retos socio-ambientales que hemos creado como especie ‘dominante’.

3. ‘Dar vida’, ‘poner en relación’ y ‘participar en el desarrollo de la comunidad’. Trascendiendo la visión neoliberal del emprendimiento

Para seguir profundizando en el análisis de la relación entre la animación y la práctica del emprendimiento social, se recurre a la triple clasificación que Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2006) realizan de las formas en las que se presenta la ASC: ‘dar vida’, ‘poner en relación’ y ‘participar en el desarrollo de la comunidad’.

‘Dar vida’ nos acerca nuevamente a su origen etimológico (‘anima’) donde animación es sinónimo de intensificar la existencia, potenciar y activar más la vida favoreciendo siempre un desarrollo humano que debe ser creciente. Por contra, el neoliberalismo presenta la precariedad como nueva normalidad, la inseguridad como algo crónico y la incertidumbre como estado permanente del sujeto. Giroux (2015) afirma que el objetivo del neoliberalismo “es individualizar lo social, en consecuencia, todos los problemas sociales y sus efectos se codifican como fallos individuales de personajes arraigados en una falta de responsabilidad individual o, peor aún, en una forma de psicopatología” (p. 19). Dado que el neoliberalismo justifica la individualidad por encima de lo social se demoniza a los que menos tienen (Jones, 2012), a los vulnerables que necesitan de la solidaridad y del trabajo institucional. Son considerados desechables, aplicándose toda una batería de políticas que bajo el paraguas de la austeridad dismantelan la asistencia social (Ariño y Romero, 2016).

Un proceso de ‘criminalización’ de lo social y de la vida asociativa que es contrario al principio básico de la animación de activar la vida. La animación pretende “combatir la atonía del cuerpo social afligido por el aislamiento y la pasividad” (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán,

2006, p. 91). 'Dar vida' como forma de relación frente a la precarización neoliberal es, por tanto:

Ese estímulo proporcionado a la vida mental, física y afectiva de los habitantes de un sector determinado, para incitarles a *emprender* diversas actividades que contribuyan a su expansión, les permitan expresarse mejor y les proporcionen el sentimiento de pertenecer a una colectividad cuya evolución pueden llevar a cabo (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2006, p. 91).

Activar el emprendimiento social facilita combatir el aislamiento, la fragmentación social y el 'vaciado' al que es sometido el sujeto neoliberal. Emprender aquí implica revitalizar (volver a 'dar vida') articulando una cultura popular como fuerza asociativa emancipadora. Para Alcántara *et al.* (2022) "la ASC busca que las personas sean protagonistas de sus procesos y de las decisiones que conlleva" (p. 90), idea que conecta de nuevo con el empoderamiento comunitario que busca el emprendimiento social.

Visto así, el emprendimiento social es una potente herramienta socioeducativa al servicio de una cultura popular que "reactiva la imaginación radical" para ser autosuficientes (Giroux, 2015, p. 23). Intelectuales como Paulo Freire (2001, 2015) han defendido la importancia de la educación popular para el desarrollo de una conciencia política crítica y radical. Un saber analizar y estar en el mundo como sujeto activo y político. La animación se convierte en un desafío intelectual para educadores sociales que defienden modos diferentes de entender la vida pública a la lógica de mercado por lo que "(...) en estos tiempos, la resistencia no es un lujo sino una necesidad" (Giroux, 2015, p. 25). Resistencia, así entendida, es sinónimo de 'emprendimiento social'.

En opinión de Illich (2012), "la única solución a la crisis ecológica consiste en que la gente comprenda que sería más feliz si pudiera trabajar junta y prestarse asistencia mutuamente" (p. 118). El ser humano dispondrá de autonomía cuando vuelva a ser autosuficiente, realizando labores tradicionales de cuidado, salud o educación de sus semejantes y allegados de forma autónoma. Cuanto más especializada y compleja se hace una sociedad más dependiente se vuelve la persona, más limitada y vulnerable será. En este punto, es urgente repensar la capacidad de satisfacer las necesidades elementales sin depender de la tecnificación y de los especialistas que lo harán todo por nosotros. No todas las personas tienen capacidad de consumo o de pagar servicios 'caros' que antes eran cubiertos por la comunidad. El neoliberalismo ha dejado fuera de las redes

sociales y de consumo 'normalizadas' a millones de seres humanos en todo el mundo por lo que, en determinadas ocasiones, el emprendimiento social se convierte casi en su única vía (Nicolás, 2014). En este contexto, emprender puede entenderse como sinónimo de 'dar vida' a un colectivo social marcado por la precariedad neoliberal.

'Poner en relación' hace referencia al ámbito de la ASC que acentúa la dimensión relacional, es decir, el potencial educativo que posee la animación para reforzar la comunicación e interacción social. Desde esta perspectiva, la animación "se considera como una acción tendente a crear dinamismo allí donde no existe o bien favorecer la acción cultural y comunitaria orientando sus actividades hacia el cambio social" (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2006, p. 92), poniendo el foco en mejorar las relaciones interpersonales. La idea de que 'la unión hace la fuerza' forma parte del imaginario colectivo y, en este caso, encierra un verdadero poder como elemento de transformación social. Como expresa Dion (2019): "Gandhi había demostrado a los indios que, si se unían y organizaban, tenían poder. Y una vez sembrada esta primera semilla sería capaz de proponerles otras perspectivas" (pp. 177-178).

La unión y la cooperación ante un eventual colapso sistémico (Taibo, 2016) y como estrategia colectiva para el bien común (Felber, 2012), son la esencia de cualquier acto de resistencia humana. En este sentido, las prácticas de la animación y del emprendimiento social no son una excepción, es más, se nutren de la riqueza que al grupo aportan las diversas inteligencias puestas al desarrollo del 'Común'. 'Poner en relación' supone repensar el 'yo individualista y competitivo' neoliberal y centrar la mirada en lo que Illich (2012) identificó como un 'yo convivencial', una sociedad en la que "la tecnología moderna está al servicio de la persona integrada en la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas. Convivencial es la sociedad en la que el hombre controla la herramienta" (p. 53). Como ha apuntado Bregman (2017), los economistas se han convertido en los principales pensadores del mundo occidental, un cuerpo de especialistas (tecnócratas) que han impuesto el discurso de la competencia y el esfuerzo personal como nueva razón de ser. La conocida proclama de Margaret Thatcher de que no existe la sociedad, sino individuos libres, domina en las subjetividades neoliberales (Jones, 2012).

Frente a esto, Illich argumenta que el ser humano convivencial es un sujeto austero, donde austeridad no equivale a aislamiento o estar

recluido en sí mismo. Tirando de clásicos como Aristóteles o Tomás de Aquino, la austeridad aquí entendida está relacionada con recuperar el valor de la amistad, la alegría, la creatividad, los cuidados, el compartir. Es una virtud que le lleva al ser humano a despojarse de aquellos ‘placeres’ (consumo exacerbado) que lo degradan. Esto no significa desprenderse de toda clase de ‘placeres’, sólo de aquellos que alienan a la persona, que la esclavizan a una vida de consumo y degradación irresponsable del entorno que habita (Bauman, 2017). Austeridad es sinónimo de alegría y amistad. Se celebra la ‘buena vida’, la que no somete a la dictadura del capital y el consumo sin ‘límites’. Así pues, para reconstruir la sociedad “un nuevo sistema de producción, para poder ser eficiente y poder cubrir las necesidades humanas que determina, debe también reencontrar la dimensión humana y comunitaria” (Illich, 2012, p. 68). Ambas dimensiones, la humana y la comunitaria, son fundamentales para ‘poner en relación’ como señala la animación (Aguilar et al., 2022) y requiere el emprendimiento social (Palacios, 2010).

‘Participar en el desarrollo de la comunidad’ es el tercer elemento que identifican Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2006) a la hora de clasificar las diferentes perspectivas de la ASC. Estas autoras destacan la definición que la UNESCO emitió en 1982 y que reproducimos textualmente:

La Animación Sociocultural es el conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en la que están integradas (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2006, p. 93).

Subrayamos la importancia que se le concede desde la UNESCO a la ‘participación de las comunidades’ como medio para alcanzar ‘su propio desarrollo’. El emprendimiento social también requiere de la participación activa de sus integrantes como forma de dar respuesta a sus necesidades colectivas (Kury, 2012). Para Besnard (1999) la ASC participa de un proyecto de sociedad futura que pone el acento en el desarrollo comunitario. El emprendimiento social se apoya igualmente en esta idea de defender primero la colectividad, ‘Lo Común’, por lo que vuelven a encontrarse los ‘intereses’ de la animación con los de esta lógica emprendedora. Se presenta a continuación la concepción de ‘desarrollo comunitario’ de la que se parte y qué relación guarda con la noción de ‘Lo Común’ que se defiende en este trabajo.

4. Repensando el desarrollo comunitario desde ‘Lo Común’. Conectando con la ASC y el emprendimiento social

Se conecta ahora la animación sociocultural con el desarrollo comunitario como herramientas para la acción crítica socioeducativa que pueden ayudar desde el emprendimiento social a construir ‘Lo Común’. Implica repensar cómo nos relacionamos, entre los seres humanos y con el entorno, regenerando y recreando formas distintas de relaciones sociales más satisfactorias y menos depredadoras de la naturaleza (Chomsky, 2020). Igualmente supone reflexionar acerca del proceso de empoderamiento que debe darse para avanzar hacia esta forma de emprendimiento social.

La animación es considerada una metodología de acción socioeducativa que potencia el desarrollo de las comunidades (Soler et al., 2022). Una afirmación mantenida por numerosos expertos en la materia como el profesor Caride (2005, p. 75), para quien la animación sociocultural y el desarrollo comunitario forman parte de las áreas y estrategias de la Educación Social que buscan:

Transformar las condiciones que impiden y/o limitan la vida de las personas en su medio social, mediante la promoción de una mejora significativa de su bienestar y calidad de vida, y la integración de lo educativo en la sociedad y de lo pedagógico en el trabajo social.

Subyace la idea de transformación de las condiciones que impiden satisfacer las necesidades básicas y condicionan negativamente el bienestar de las personas, principio de partida compartido por el emprendimiento social (López de Toro, 2014). Caride profundiza su reflexión exponiendo una visión crítica de la educación como práctica de la animación y del trabajo comunitario que, desde una dimensión política y discursiva, ayude a los sujetos a identificar las complejas relaciones y estructuras de poder como primer paso para plantear su transformación. Desde esta postura crítica, defiende que la ASC:

Resalta el peso de la educación en los procesos y las prácticas socioculturales con estrategias metodológicas que promueven la iniciativa, la auto-organización, la participación y la acción autónoma de los individuos en los grupos y las comunidades de las que forman parte (Caride, 2005, p. 76).

Mientras que el desarrollo comunitario:

Apuesta, en clara convergencia con los principios de la animación sociocultural, por un desarrollo humano

que habilite los dispositivos endógenos del territorio y de las comunidades locales, valore de forma integrada y sustentable los recursos existentes, y afirme la implicación de cada persona como sujeto y agente de sus propios procesos de transformación social en su entorno inmediato (Caride, 2005, p. 76).

En la conexión entre la animación y el desarrollo comunitario se subrayan aspectos importantes como la iniciativa, participación, autonomía o auto-organización colectiva como principios vertebradores del desarrollo humano. En esta línea, Úcar (1992) planteó que, en este proyecto compartido, la ASC pone el acento más en el proceso, en la praxis, en las dinámicas colectivas que ‘dan vida’ al grupo, mientras que el desarrollo comunitario centra más su atención en la finalidad, en los elementos que visibilizan que ha habido crecimiento humano, que se están satisfaciendo las necesidades, que se ha producido la transformación social del entorno.

La comunidad y, por extensión, lo comunitario son las categorías fundamentales de esta metodología de intervención socioeducativa como es la ASC. Ander-Egg (1993) percibe la comunidad como agrupación organizada de personas que comparten rasgos e intereses comunes dentro de un ámbito geográfico determinado. Uno de estos rasgos tiene que ver con la conciencia de pertenencia al grupo, lo que implica reconocimiento mutuo y facilita la cohesión social. Desde el emprendimiento social igualmente se destaca ese sentido de comunidad como estrategia colectiva para hacer frente a sus ‘carencias’ socio-personales y contextuales (Pfeilstetter, 2011). Se promueve de esta forma un sentimiento de aceptación que intensifica la conciencia y la co-participación bajo un proyecto de vida en común.

Laval y Dardot (2015), indagando en el origen etimológico del término ‘Común’, sostienen que expresa cierta obligación de *reciprocidad*, vinculada con el ejercicio de las responsabilidades humanas compartidas. Se deduce un sentido de ‘co-obligación’ para todos aquellos que comparten una misma actividad. Por ello, “lo Común debe ser pensado como una co-actividad, no como una co-pertenencia, co-propiedad o co-posesión” (Laval y Dardot, 2015, p. 57). Los autores quieren alejar la idea del Común de las lógicas materialistas que mercantilizan todo acto y proceso humano como ocurre en el neoliberalismo. Su análisis centra las luchas y los procesos de resistencia (como el emprendimiento social) en entender Lo Común como una forma de “(...) oponerse a los procesos de privatización y a las formas de mercantilización que se han desarrollado desde

los años 1980” (Laval y Dardot, 2015, p. 109). Visto así, Lo Común como estrategia de lucha contra el neoliberalismo suscita la necesidad de: “reapropiarse, colectivamente y de forma democrática, de recursos y espacios acaparados por los oligopolios privados y los gobiernos” (Laval y Dardot, 2015, pp. 110-111).

Repensar Lo Común desde esta perspectiva no capitalista plantea dos aspectos fundamentales a tener en cuenta. Por un lado, como han señalado Laval y Dardot, supone recuperar colectivamente (‘reapropiarse’) parte de los recursos y espacios que han ‘depredado’ históricamente unas élites en convivencia con los poderes ‘estatales’. Felber (2012) habla de crear una especie de “dote democrática” que sería algo parecido a una redistribución de la riqueza mundial como ejercicio de una auténtica “democracia radical” (Giroux, 2019). La redistribución de los recursos básicos para la vida mediante mecanismos como una “Renta Básica Universal” digna para todo ciudadano (Alcántara, Novella y Muñoz, 2022) es sólo un ejemplo de por dónde podría ir ese proceso de transformación social. Por otro lado, articular Lo Común desde una visión del mundo no capitalista también implica una manera de dar forma a la vida social y política que ponga el foco en las personas y el entorno natural, dejando a un lado la actual ‘monetización’ radical de la vida.

Trabajar en favor del interés comunitario refuerza el concepto de vida asociativa asumiendo la propia colectividad “la capacidad autónoma, autodeterminada y autoregulada de decidir sobre los asuntos relativos a la producción material y simbólica necesaria para garantizar su vida biológica y social a través del tiempo” (Gutiérrez Aguilar y Salazar, 2019, p. 23). En esta argumentación, los citados autores señalan la importancia de que los colectivos gestionen sus propios recursos para la vida, pero que lo hagan de forma sostenible y duradera en el tiempo.

Redefinir los comunes desde esta óptica exige repensar igualmente nuestras relaciones sociales en una dirección contraria y alternativa al capitalismo. Gutiérrez Aguilar (2019) lo expresa con estas palabras:

‘Cambiar el mundo’ quiere decir, necesaria e inmediatamente, trastocar las maneras impuestas en las que nos relacionamos unas con otros, regenerando y reactualizando formas de relación social concretas e inmediatas más satisfactorias y menos agobiantes y depredadoras; formas de las relaciones sociales al mismo tiempo heredadas y recreadas, que nos permitan producir –o defender o conservar– condiciones menos brutales para garantizar el conjunto de procesos y ciclos vitales

que se enuncian de manera sintética mediante la expresión *reproducción material y simbólica de la vida social* (p. 79).

No es suficiente con ‘maquillar’ el impacto destructivo del capitalismo, ni de vestir a las grandes multinacionales con el traje del ‘capitalismo verde’, se precisa una verdadera gestión democrática y comunal de los entornos que habitamos, desde el respeto y cuidado del Planeta. Una gestión horizontal de los recursos como defiende el emprendimiento social. Extender esta idea conlleva un cambio de mirada, es decir, dejar de mirar desde las lentes neoliberales (Martínez-Rodríguez, 2020) y es aquí, en esta ‘utópica’ misión, donde la ASC como práctica socioeducativa crítica puede coadyuvar. Los emprendimientos sociales han de ir necesariamente en esta dirección, pues los acuciantes retos socio-ambientales no admiten más demoras.

Hay que ser conscientes de que esta postura ‘radical’ de entender ‘los comunes’ o ‘Lo Común’ supone un cambio también ‘radical’ a la hora de ver, analizar y repensar el vigente modelo neoliberal. Bregman (2017) expone en su obra: *‘Utopía para realistas’* que las ideas que en un momento pueden parecer políticamente ‘imposibles’ (como la experiencia de Mont Pelérin y su utopía neoliberal), con el tiempo pueden llegar a ser políticamente ‘inevitables’. Las ideas han cambiado el mundo y lo van a seguir haciendo, la pregunta ahora es ¿qué modelo de sociedad queremos ‘imaginar’? Empoderar a los sujetos en sus contextos locales velando por el interés común, analizando los retos y las necesidades como problemas colectivos y no individuales, es un paso necesario en esta dirección. Construir comunidad y repensar la manera actual de satisfacer necesidades requiere de estrategias socioeducativas críticas como la ASC y el emprendimiento social como claves del empoderamiento colectivo.

5. Empoderar como aspiración básica de la animación sociocultural: un paso básico para el emprendimiento social

El emprendimiento social tiene como una de sus grandes finalidades la de buscar el empoderamiento de las personas en sus comunidades locales (Nicolás, 2014). Pero para llegar a empoderar se tienen que generar espacios de reflexión, análisis, debate, toma de conciencia, intercambio de experiencias..., en definitiva, debe mediar un proceso de ‘alfabetización’-educación crítica que facilite esos espacios de acción y

resistencia frente a las dinámicas precarizadoras neoliberales. Goodman y Cocca (2014) sostienen el poder de la educación crítica para el empoderamiento de las personas, especialmente de las y los jóvenes estudiantes, en la línea de construir identidades, fomentar la participación ciudadana y el activismo social. Estos autores identifican la desigualdad como una construcción social e histórica que ha favorecido a unas élites minoritarias. No es algo natural y abogan por reconstruir nuevas identidades en los jóvenes provenientes de contextos empobrecidos. La educación crítica y el empoderamiento caminan juntos en un proceso de reconstrucción social frente a los problemas comunitarios.

Parten de la alfabetización crítica de Freire destacando la relevancia de prácticas y herramientas educativas que contribuyen a cuestionar las relaciones de poder heredadas. La producción del conocimiento no es neutral, por lo que una educación crítica contextualizada mueve a los sujetos a hacerse una idea del entorno que habitan, sus problemáticas, las relaciones de poder que allí se dan, su capacidad de organizarse y protestar teniendo en cuenta los recursos disponibles (Martínez-Rodríguez, 2020). Para Goodman y Cocca (2014, p. 5) “el aprendizaje en las comunidades que promueven el empoderamiento no sólo se produce a través de cambios en el conocimiento, la práctica y la participación, sino a través de cambios en la identidad.”

La clave está en ‘reparar’ la identidad de los jóvenes (y las personas precarizadas en general) para que no se perciban a sí mismos como fracasados, como responsables únicos de sus éxitos y fracasos. Cambiar la identidad, la forma de ver y de verse a sí mismos para visibilizar sus propias vivencias, sus condiciones de marginación, de falta de oportunidades laborales, de escasez de recursos, dando testimonio crítico de lo que ocurre y de cómo ocurre. De esta forma “los jóvenes aprenden a identificarse con sus comunidades y ver las conexiones entre el aprendizaje, el poder y la justicia social” (Goodman y Cocca, 2014, p. 7). Este hecho facilita los procesos de empoderamiento colectivo mediante el conocimiento más en profundidad de sus contextos y problemáticas, estableciendo conexiones entre la situación analizada y las estructuras de poder en la sociedad.

El concepto de empoderamiento cobra relevancia a partir de los años sesenta del pasado siglo, siendo uno de los primeros en abordar la temática el profesor Rappaport (1985) al publicar una serie de trabajos en el ámbito de la ‘psicología comunitaria’. No obstante, la aproximación al campo se ha realizado desde entonces desde

una perspectiva multidimensional: pedagógica, económica, sociológica, etc. Más allá de dónde se ponga el acento, un aspecto común a las diferentes aproximaciones es que se analiza el concepto de empoderamiento ligado a las diferentes nociones de poder (Rowlands, 1997). El empoderamiento tiene que ver con el 'poder' en el plano personal, político, económico y, como no, comunitario.

Existen enfoques claramente diferenciados a la hora de abordar el empoderamiento. Desde aquellos que hablan de ciudadanía plena y generación de bienes comunitarios, que se dirigen a subvertir las condiciones de desigualdad y opresión, y que tienen como fin reinventar el sistema (San Pedro, 2006). Otros que apuestan por posicionamientos intermedios que encajan en los principios de la 'socialdemocracia' tradicional donde se aboga por la igualdad, reducir la pobreza, ofrecer oportunidades a los individuos como la educación pública, pero que no cuestionan ni ponen en duda el sistema vigente. Y un tercer enfoque que empatiza con las políticas maniqueas neoliberales. Para Bacqué y Biewener (2016) hay una fuerte tendencia global que percibe el empoderamiento exclusivamente como responsabilidad del sujeto exigiendo que sea autosuficiente, autónomo, centrado en la cultura del esfuerzo y la meritocracia. Este enfoque neoliberal resalta básicamente la dimensión individual y anula (incluso rechaza) la dimensión socio-política y comunitaria. Evidentemente, no se cuestionan desde aquí las desigualdades estructurales presentes.

En este trabajo nos aproximamos al enfoque epistemológico de empoderamiento desarrollado por Paulo Freire (1987, 2015) desde la educación popular y crítica, desde el que sí se cuestiona el modelo ecocida y las estructuras de poder que mantienen el *status quo*. Se parte de la necesaria concienciación de los sujetos (para poder 'dotarlos de vida', como sostiene la ASC), a través de una educación crítica que les ayude a 'desmontar' el sistema de control impuesto. Un enfoque que trabaja en tres claves centrales: adquirir el poder, control de recursos y trabajar por el cambio sistémico de modelo.

Analizar el empoderamiento desde esta perspectiva transformadora y 'radical' nos lleva a pensar en procesos comunitarios autogestionados. Difícilmente se pondrá en cuestión el modelo actual, y su *modus vivendi*, si uno depende permanentemente (y casi en exclusiva) de proyectos subvencionados y/o controlados por administraciones públicas y privadas. No es creíble esperar una transformación social 'radical' desde los vigentes marcos estructurales del Estado y de los intereses del mercado. Si retomamos el sentido

etimológico del término empoderar vemos que este nos habla de 'cesión de poder'. Se entiende que el grupo que detenta el poder cede parte de este a otro u otros grupos menos privilegiados. A día de hoy, ¿están dispuestas las élites a compartir su poder con el resto de ciudadanos, con el resto del mundo? Esto sí que parece más bien una 'utopía' poco creíble, al menos, si partimos de la realidad vigente.

Un proceso es considerado empoderador si permite que las personas lleguen a ser independientes a la hora de tomar decisiones y de solucionar sus problemas. Se parte de una visión de la ASC que va más allá de una mera tecnología social para 'dirigir' (animar) a un colectivo, pues esto limitaría el protagonismo de las personas. El enfoque crítico cede el protagonismo a los sujetos que participan en el proceso convirtiéndolos en los auténticos protagonistas de su desarrollo comunitario, de la construcción de 'Lo Común'. Soler, Planas y Núñez (2015, p. 42) entienden la ASC desde una dimensión "crítica, empoderadora y con voluntad de transformar tanto a los propios sujetos como también a las comunidades", a lo que añaden: "(...) empoderar a las personas y a las comunidades es -o debería ser- la aspiración básica de toda iniciativa de ASC". El emprendimiento social comparte, en esencia, esa misma aspiración básica al adjetivar lo social y comunitario por encima de lo individual y lo material. En síntesis, empoderar a las comunidades implica revitalizar, dar vida y poner en relación, aspectos inherentes a la ASC y el emprendimiento social.

6. A modo de conclusiones

En este trabajo se ha realizado un esfuerzo epistemológico para conectar el emprendimiento social con la praxis socioeducativa de la animación sociocultural. Se ha analizado un concepto que despierta intereses enfrentados y que se suele 'encuadrar' dentro de la lógica neoliberal. Por ello, una de las primeras conclusiones que merece ser destacada es la distancia que existe entre la percepción tradicional del emprendimiento tradicional (vinculado a prácticas capitalistas) y el enfoque innovador del emprendimiento social como experiencia comunitaria de 'resistencia'.

Empoderar a las comunidades desde el emprendimiento social y la animación sociocultural supone una reconstrucción de la identidad personal desde 'Lo Común', colaborativo, asociativo, solidario, recíproco. Nos hallamos ante un ejercicio práctico de aprendizaje y desarrollo de responsabilidades humanas compartidas que exigen un sentido de 'co-obligación' y 'co-actividad' como forma de vida asociativa. Esta percepción del emprendimiento

social no sólo asume rasgos característicos con la animación, sino que contribuye a deconstruir el “Ser emprendedor neoliberal” (Fernández-Herrería y Martínez Rodríguez, 2016). Al compartir aspectos consustanciales con la praxis de la animación, el emprendedor social se aleja de la identidad neoliberal del emprendimiento: se deja a un lado el fuerte individualismo, el yo impulsado por el beneficio, una forma de vida definida como conquista, control y visión utilitarista, una noción del tiempo puesta al servicio de lo material.

Existen, pues, destacadas diferencias entre ambas formas de entender el emprendimiento. Un ejemplo de esto se aprecia en los denominados ‘fallos del mercado’, es decir, la fuerte rivalidad capitalista a la que se ven abocadas las empresas convencionales provoca importantes desequilibrios socioeconómicos. La misma dinámica del capitalismo es excluyente y la máxima de la competitividad de la que se nutre no sólo expulsa a numerosas empresas y emprendedores, sino también a millones de personas en todo el mundo (desempleados, trabajadores pobres, precarizados, etc.). Son los propios fallos del sistema (y desequilibrios resultantes en forma de retos) los que hacen aparecer a las organizaciones y colectivos sociales que ven el emprendimiento social como una oportunidad para trabajar por la justicia socio-ambiental. A veces, como una forma básica de ‘subsistencia vital’, como respuestas de ‘resistencia’ e innovación social que defienden la cooperación como guía interna y externa de su funcionamiento organizacional. El emprendimiento social como respuesta colectiva a un sistema discriminatorio, excluyente e insostenible.

Estos emprendedores actúan como agentes del necesario cambio sistémico aportando valor y reconociendo oportunidades para la transformación social. Como sostuvo Dees (2001), la idea de mejorar la sociedad mueve a los emprendedores sociales a la necesidad de innovar y a un aprendizaje permanente dando una respuesta creativa a los citados ‘fallos del mercado’. Autores como Kury (2012) y Pfeilstetter (2011) han mantenido que el emprendimiento social tiene como objetivo principal el de promover valor social y/o medioambiental, siempre buscando mejorar la sociedad, empezando por los colectivos vulnerables que quedan fuera de las dinámicas excluyentes del capitalismo. Por todo lo expuesto, se comparte la argumentación defendida por Sáenz en la que asegura que: “el emprendimiento social tiene un valor transformador, busca un cambio sostenible en la vida de las personas siendo el deseo de emprender para resolver una necesidad social

el objetivo primordial, por encima del beneficio económico e intereses individuales” (2017, p. 32).

La ASC vuelve a alinearse con el emprendimiento social desde el momento en el que ambas prácticas tienden hacia la transformación de los sujetos y del entorno que habitan. Autores como Soler, Calvo y Trilla (2022) hacen hincapié en el valor transformador de la animación y una de las conclusiones a las que se llega en este trabajo es que para transformar el entorno y poder tomar decisiones de forma soberana, resistir, conquistar el espacio y generar relatos compartidos, se debe contar con recursos para la subsistencia comunitaria. Poseer y mantener los recursos básicos para la vida es fundamental para poder distanciarse de la subsidiariedad (por ejemplo, estatal, entendida como ‘dependencia de’), aspecto que está también en la base de la práctica de la animación. Esto lo proporciona el emprendimiento social, el asociacionismo y el cooperativismo (como antes de la economía social y solidaria) que, como ha quedado patente, comparten rasgos inherentes con la praxis socioeducativa de la ASC, pero que además pueden garantizar esos espacios de soberanía socioeconómica y de resistencia frente a la lógica capitalista excluyente.

7. Algunas sugerencias para la acción desde la educación social y posibles líneas de trabajo futuras

Queda mucho por conocer acerca del potencial transformador que pueden llegar a ejercer los emprendedores sociales. La investigación en este ámbito de la acción socioeducativa se enfrenta a un importante campo de trabajo aún por explorar. Educadores sociales y profesionales de lo social tienen el desafío de trabajar por un mundo mejor, más justo y sostenible. Ese es su horizonte. Los inaplazables retos sociales y medioambientales por los que transitamos obligan a redoblar los esfuerzos en este sentido y la acción en el terreno del emprendimiento social comunitario puede ser una posible vía para ello. Desde este enfoque se proponen algunas pautas para la acción desde la educación social para animar al emprendimiento como práctica colaborativa y social. Se plantean en forma de retos para el futuro con la intención de favorecer la investigación en este campo de estudio.

Como primer reto, sería interesante elaborar una radiografía lo más completa posible de las diferentes empresas sociales que los educadores sociales han desarrollado en los últimos años en el panorama nacional. Uno de los resultados esperados de este análisis podría ser el diseño

de guías de experiencias prácticas en el ámbito de la economía social con las que poner en valor dinámicas colaborativas que están contribuyendo al empoderamiento social y comunitario. Estos emprendimientos sociales liderados por educadores sociales ayudan a las personas a abordar los procesos de precarización neoliberal. Se parte de la idea de que estamos ante prácticas de 'resistencia' frente a la precariedad neoliberal, por lo que sus dinámicas y visión se mueven más allá de las lógicas competitivas e individualistas actuales.

De ese trabajo de investigación previo, se podría elaborar una base de datos con los diferentes tipos de empresas sociales (asociaciones, cooperativas, sociedades laborales, etc.) que han sido promovidas por los educadores sociales, con la idea de llegar a conocer el fundamento epistemológico y axiológico que mueve a estos emprendimientos. De esta forma se podrían analizar las prácticas socioeducativas que llevan a cabo emprendedores sociales identificando los valores y principios en los que se sustentan y viendo su conexión con experiencias de desarrollo comunitario sostenible.

Otra posible línea de acción puede estar vinculada con una propuesta de trabajo colaborativo entre investigadores, educadores sociales y usuarios de las empresas sociales. La idea es proponer acciones coordinadas de mejora junto con educadores sociales, trabajadores de empresas sociales e investigadores centrándose, por ejemplo, en la investigación acción-participativa. El objetivo podría ser el desarrollo de programas socioeducativos pensados desde la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario sostenible. Diseñar proyectos coordinados en los que se promuevan talleres, seminarios, cursos y otros

espacios de encuentro para visibilizar un enfoque ético de vida sostenible inspirado en la Comunidad de la Vida. Los enormes retos socioecológicos a los que nos enfrentamos como sociedad requieren un cambio de mirada y de acción con el que satisfacer nuestras necesidades humanas sin poner en peligro la continuidad como especie ni la del resto de seres vivos. La necesidad de recrear formas de vida sostenible puede unir a educadores sociales e investigadores en proyectos conjuntos de emprendimiento social sostenible, trabajando desde la animación y la praxis colaborativa.

En este punto convergen la praxis de la animación y la propuesta de investigación-acción participativa. Recordemos que para Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2006, p. 91) en una comunidad: "existe animación cuando alguien está animado y muestra en sus expresiones y acciones vitalidad, dinamismo, capacidad de reacción y relación con los demás". Lo interesante estaría en comprobar si los emprendimientos sociales llegan a funcionar como una verdadera comunidad animada: mostrando vitalidad en sus acciones, ejerciendo una actividad asamblearia, con funcionamiento horizontal, valores cooperativos, solidarios, etc.

Revitalizar e infundir vida a las personas y a las comunidades es una manera de empoderar que requiere también la parte de gestión y control de recursos básicos para la vida que ofrece el emprendimiento social. Estrategias socioeducativas críticas como la animación ayudan a reconstruir 'Lo Común' desde la práctica del emprendimiento social, poniendo el acento de la necesaria transformación sistémica en el bien colectivo y la sostenibilidad frente a la fragmentación neoliberal.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

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

Financiación

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i 'Análisis y propuesta de mejora de emprendimientos sociales promovidos por educadores sociales en Andalucía desde la perspectiva de un desarrollo comunitario sostenible (Carta de la Tierra)', CÓDIGO-REFERENCIA: C-SEJ-045-UGR23, cofinanciado por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación y por la Unión Europea con cargo al Programa FEDER Andalucía 2021-2027.

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Aguilar, M. J., Caride, J. A. y Viché, M. (2022). Animación Sociocultural: cultura, educación y comunidad. En A. Novella y A. Alcántara (coords.), *Voces en esencia. Para una Animación Sociocultural posicionada* (pp. 55-79). Octaedro.
- Alcántara, A., Novella, A. y Muñoz, A. (2022). Animación sociocultural en esencia: engranajes en la práctica. En A. Novella y A. Alcántara (coords.), *Voces en esencia. Para una Animación Sociocultural posicionada* (pp. 81-103). Octaedro.
- Ander-Egg, E. (1987). *¿Qué es la Animación Sociocultural?* Humanitas.
- Ander-Egg, E. (1993). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Atenas.
- Ariño, A. y Romero, J. (2016). *La secesión de los ricos*. Galaxia Gutenberg.
- Bacqué, M. H. y Biewener, C. (2016). *El empoderamiento. Una acción progresiva que ha revolucionado la política y la sociedad*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2017). *La globalización: consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- Bedoya-Hernández, M., Martínez-Rodríguez, F. M. y Arango-Tobón, M. (2022). Dispositivos de localización del sujeto y sus consecuencias para la educación. *Educación y Humanismo*, 24(42), 184-211. <https://doi.org/10.17081/edu-hum.24.42.4601>
- Besnard, P. (1999). *La Animación Sociocultural*. Paidós.
- Bregman, R. (2017). *Utopía para realistas*. Ediciones Salamandra.
- Calvo, A. M. (2002). *La Animación Sociocultural: una estrategia educativa para la participación*. Alianza.
- Caride, J. A. (2005). La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como Educación Social. *Revista de Educación*, 336, 73-88.
- Chomsky, N. (2020). *Cooperación o extinción*. Penguin Random House.
- Dahlstedt, M. y Fejes, A. (2019). Shaping entrepreneurial citizens: a genealogy of entrepreneurship education in Sweden. *Critical Studies in Education*, 60(4), 462-476. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1303525>
- Dees, J. G. (2001). *The meaning of social entrepreneurship*. Comments and suggestions contributed from the Social Entrepreneurship Funders Working Group, 6.
- Delorme, C. (1985). *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Narcea.
- Dion, C. (2019). *Resiste: Pequeñas ideas para cambiar el mundo*. Seix Barral.
- Felber, C. (2012). *La Economía del Bien Común*. Deusto.
- Fernández-Herrería, A. y Martínez-Rodríguez, F. M. (2016). Deconstructing the neoliberal 'Entrepreneurial Self': A critical perspective derived from a global 'biophilic consciousness'. *Policy Futures in Education*, 14(3), 314-326. <https://doi.org/10.1177/1478210316631709>
- Foucault, M. (2008). *The Birth of Biopolitics: Lectures at the College de France 1978-1979*. Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Friedrich, S. (2018). *La sociedad del rendimiento*. Katakarak.
- Froufe, S. (1998). *Técnicas de grupo en animación comunitaria*. Ediciones Amarú.
- Giroux, H. A. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 13-27. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Giroux, H. A. (2019). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- Goodman, S. y Cocca, C. (2014). Spaces of action: Teaching critical literacy for community empowerment in the age of neoliberalism. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(3), 210-226.

- Gutiérrez Aguilar, R. (2019). Común, ¿hacia dónde? Metáforas para imaginar la vida colectiva más allá de la amalgama patriarcado-capitalismo y dominio colonial. En VV.AA., *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida* (pp. 79-93). Traficantes de Sueños.
- Gutiérrez Aguilar, R. y Salazar, H. (2019). Reproducción comunitaria de la vida. Pensando la transformación social en el presente. En VV.AA., *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida* (pp. 21-44). Traficantes de Sueños.
- Hägg, G. y Schölin, T. (2018). The Policy Influence on the Development of Entrepreneurship in Higher Education. *Education & Training*, 60(7-8), 656-673. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2017-0104>
- Han, B. (2019). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Illich, I. (2012). *La convivencialidad*. Virus Editorial.
- Jones, O. (2012). *Chavs: La demonización de la clase obrera*. Capitán Swing.
- Kury, K. (2012). Sustainability meets social entrepreneurship: a path to social change through institutional entrepreneurship. *IJBIT*, 4(3), 67- 71.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- López-Alós, J. (2019). *Crítica de la razón precaria. La vida intelectual ante la obligación de lo extraordinario*. Catarata.
- López de Toro, C. (2014). *Características de emprendimiento social de los jóvenes en estudios previos a los universitarios*. (Trabajo fin de máster). Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez-Rodríguez, F. M. (2020). 'Working in the Vegetable Garden' with Hortigas. A Critical Socio-Educational Experience Challenging Neoliberal Precarisation. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(1), 1-33.
- Merino, J. (1997). *Programas de Animación Sociocultural. Tres instrumentos para su diseño y evaluación*. Narcea.
- Morata, M. J. (2009). *De la Animación Sociocultural al Desarrollo Comunitario: su incidencia en el ocio*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Moreno, H., Cabrera, A. y Lo Brutto, G. (2021). Emprendimiento social: entre la precariedad y la acción. *Tla-melaua: Revista de Ciencias Sociales*, 15(50), 1-32.
- Nicolás, C. (2014). *Emprendimiento social*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Palacios, G. (2010). Emprendimiento social: integrando a los excluidos en el ámbito rural. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(4), 579-590.
- Pérez Serrano, M. (2007). Qué es la animación sociocultural. En X. M. Cid y A. Peres (Coords.), *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario* (pp. 197-205). Universidad de Vigo.
- Pérez Serrano, G. y Pérez de Guzmán, M. (2006). Qué es la Animación Sociocultural. *Epistemología y valores*. Narcea.
- Pfeilstetter, R. (2011). El emprendedor. Una revisión crítica sobre usos y significados actuales del concepto. *Gazeta de Antropología*, 27(1), 1-11.
- Rappaport, J. (1985). The power of empowerment language. *Social Policy*, 16, 15-21.
- Rowlands, J. (1997). *Questioning empowerment: Working with women in Honduras*. Oxfam.
- Sáenz, N. (2017). *La formación en emprendimiento social en la educación superior: competencias, metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación. Estudio de casos en dos universidades europeas*. (Tesis doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao.
- Said, H., Ahmad, I., Yusof, M. A. M. y Jusoh, A. (2015). Assessing the Role of Higher Education in Developing Social Entrepreneurship in Malaysia: A Review of Literature. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 583-587. [10.5901/mjss.2015.v6n2p583](https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2p583)
- San Pedro, P. (2006). El individuo como agente de cambio: El proceso de empoderamiento. *Desarrollo En Perspectiva*, 1, 1-8.
- Soler, P., Calvo, A. y Trilla, J. (2022). La animación sociocultural: un antídoto contra la resignación. En A. Novella y A. Alcántara (coords.), *Voces con esencia. Para una Animación Sociocultural posicionada* (pp. 19-53). Octaedro.
- Soler, P., Planas, A. y Núñez, H. (2015). El reto del empoderamiento en la Animación Sociocultural: una propuesta de indicadores. *Revista Internacional Animación, Territorios y Políticas Culturales (ATPS)*, 8, 41-54.
- Taibo, C. (2016). *Colapso: Capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo*. Catarata.
- Úcar, X. (1992). *La Animación Sociocultural*. CEAC.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Martínez-Rodríguez, F.M. (2024). Conexiones entre el emprendimiento social y la animación sociocultural. Empoderando desde “lo común” frente a la lógica neoliberal. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 151-165. DOI:10.7179/PSRI_2024.45.08

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Francisco Miguel Martínez Rodríguez. Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de la Cartuja, s/n. 18071 Granada (España). E-mail: miguelmr@ugr.es

PERFIL ACADÉMICO

FRANCISCO MIGUEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

<https://orcid.org/0000-0003-4588-5247>

Profesor Titular en el área de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Actualmente imparte docencia en el Grado en Pedagogía y Grado en Educación Social, así como en varios másteres oficiales de la citada Universidad. Ha realizado estancias de investigación en universidades europeas y latinoamericanas. Sus líneas de investigación se centran en temáticas relacionadas con: Pedagogía Crítica, Carta de la Tierra, Ecopedagogía, Procesos de Neoliberalización, Prácticas de Resistencia en Contextos Socioeducativos, Emprendimiento y Educación Social. Es investigador y cofundador del Grupo de Investigación de reciente creación: “*Retos Emergentes en Educación Social y Políticas Educativas*” (REESPE).

Utilizing professional relationships with at-risk children Utilizando relaciones profesionales con niños y niñas en situación de riesgo Utilizando relacionamentos profissionais com crianças em perigo

Verónika ŠTENCLOVÁ  <https://orcid.org/0000-0002-5964-5888>

Bohdana RICHTEROVÁ  <https://orcid.org/0000-0001-5372-4465>

Hana KUBÍČKOVÁ  <https://orcid.org/0000-0001-7755-2709>

University of Ostrava

Received date: 15.II.2023
Reviewed date: 16.IV.2023
Accepted date: 22.IV.2024

CONTACT WITH THE AUTHORS

Veronika Štenclová: Faculty of Education, University of Ostrava; Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava, Czech Republic. E-mail address: veronika.stenclova@osu.cz

KEYWORDS: Educational principles; helping relationship; child at risk; pedagogical intervention; qualitative research	ABSTRACT: A child can be considered at risk if their basic needs or not met or they are in danger of not having these needs met. Highly abnormal living conditions can directly harm personal development, learning, and integration into society. Working with at-risk children requires various educational approaches whose successful implementation depends greatly on the expertise of the personnel involved. This work aims to evaluate the use of relationship and educators' understanding of it in interventions. To this end, semi-structured interviews were conducted with 26 teaching staff ¹ who work with children ² in various environments and organizations and subsequently analysed using open coding followed by thematic analysis. Interviews were conducted with eight children's home educators, eight counsellors and therapists, and ten elementary school teachers. Significant aspects of the understanding and use of relationship-building were identified which, while differing based on the focus of the contributors, demonstrated that relationship-building was the common denominator in all successful interventions in education and re-education.
PALABRAS CLAVE: Principios educativos; relación de ayuda; niño en situación de riesgo; intervención educativa; investigación cualitativa	RESUMEN: Se puede considerar que un niño o una niña está en situación de riesgo si sus necesidades básicas no están cubiertas o corren el riesgo de no estarlo. Su entorno o condiciones se desvían tanto de la norma que pueden perjudicar directamente su desarrollo, educación e integración en la sociedad. Por lo tanto, se utiliza una serie de procedimientos pedagógicos específicos cuando se trabaja con niños y niñas en situación de riesgo y se hace gran hincapié en la experiencia del personal. Este documento presenta los resultados de un análisis secundario de entrevistas semiestructuradas con 26 miembros del personal educativo que trabajan con estos niños y niñas en diversos entornos y organizaciones. El objetivo del análisis es presentar el uso de la relación y la comprensión que el personal educativo tiene de ella en las intervenciones. Para ello, se utilizaron procedimientos analíticos de codificación abierta y posterior análisis temático. La entrevista se realizó a

	<p>ocho educadores y educadoras de un hogar infantil, ocho trabajadores y trabajadoras de orientación y terapia y diez profesores y profesoras de la escuela primaria. Se identificaron aspectos significativos de la comprensión y el uso de la creación de relaciones, que por un lado variaban según el enfoque de los informantes. Por otro lado, surgió el denominador común de la creación de relaciones como condición para el éxito de todas las intervenciones en los procesos educativos y reeducativos.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Princípios de educação; relacionamento que ajuda; criança em perigo; intervenção pedagógica; pesquisa qualitativa</p>	<p>RESUMO: Uma criança com insatisfação das necessidades básicas dela ou ameaçada de tal insatisfação pode ser considerada uma criança em perigo. O seu ambiente de vida ou condições de vida encontram-se de tal maneira desviadas do normal que podem imediatamente afetar o seu desenvolvimento, a sua educação e inserção na sociedade. Por isso utiliza-se uma gama de métodos pedagógicos específicos no trabalho com crianças em perigo e há aqui uma grande acentuação da profissionalidade dos empregados e das empregadas. Esta contribuição apresenta a saída de uma análise secundária de entrevistas semiestruturadas com 26 empregados e empregadas pedagógicos que trabalham com essas crianças em diversos ambientes e diversas organizações. É objetivo desta análise apresentar a utilização do relacionamento e seu entendimento por pedagogos e pedagogas no âmbito das intervenções. A este propósito foram aproveitados procedimentos analíticos de codificação aberta e de subsequente análise temática. As entrevistas foram levadas a cabo com oito educadores e educadoras de orfanato, oito consultores e consultoras, terapeutas e dez pedagogos e pedagogas de escola básica. Foram identificados aspetos significativos de entendimento e aproveitamento da edificação de um relacionamento que por um lado divergiam em virtude da orientação dos informantes. Por outro lado mostrou-se como um denominador comum a edificação do relacionamento como condição de todas as intervenções bem sucedidas nos processos educativos e reeducativos.</p>

Introduction

According to Rauh (2005), children are defined as at-risk if under the age of 18 and their natural development is threatened. These are children exposed to neglect and abuse, who grow up in broken homes or in inadequate conditions, are delinquent or drug addicts, are refugees, are addicted to the Internet, grow up in families with many children, live on the streets or are exploited for work (Erol & Savas, 2022).

Children living with psychological stress and a disordered home life are more likely to be suffering from a wide range of emotional-, cognitive- and conative disorders.

Inconsistencies and deficiencies in social interaction are characterised by a strong desire to conform, and difficulty establishing strong interpersonal relationships. Compared to their peers who have formed a quality bond with their significant other, children who are socially insecure have problems establishing and maintaining long-term relationships, are generally less socially oriented, less empathetic, and less popular in the group. These children typically exhibit poor communication skills (i.e., limited vocabulary and lack of spontaneity in speech) and are unable or unwilling to talk about their feelings and express their wishes. They tend to be punishment- and reward-oriented, as reflected in their motivation and tendency to follow established rules (cf. Kubíčková, 2020).

If these children are not provided with help and support, there is a high risk of neuropsychiatric disorders and social problems. Miruktamova and Makhamatov (2020) describe several general rules that should be followed when working with at-risk children; firstly, the authors emphasize the great responsibility of the educator when drawing conclusions about a student; the student's fate is generally in the hands of the educator. Therefore, any appraisal of the situation (for example, about the need to involve additional specialists) should be carefully validated with diagnostic work. It is also necessary for teachers to pay consideration to not only how they communicate with children, but also their parents and colleagues. At the same time, parents and other teachers or workers should receive clear and precise guidance on how to work with a child at risk. Finally, it is necessary to pay special attention to the specifics of the family situation. Working with the family of a child at risk is often a more effective means of psychoprophylaxis than working with a group of pupils and teachers. Compliance with these conditions allows us to help the child and provide the tools to compensate for their difficulties.

At-risk children themselves consider factors such as emotional support, acceptance, authenticity, a safe and structured environment, a strong and trustworthy relationship with the therapist and empowerment in treatment decisions to be essential for positive treatment outcomes (cf. Frauenholtz & Menderhall, 2020; Loughhead *et al.*, 2018).

When working with at-risk children, education and re-education can be broadly defined as any pedagogical or other professional intervention aiming to benefit and develop the child in question (cf. Bučilová Kadlecová *et al.*, 2010).

Given the above-mentioned personality characteristics of at-risk children, the aim of this paper is to present mutual relationships as an important factor in working with at-risk children, in both pedagogical and therapeutic contexts.

Primary interpersonal relationships can be defined as a longer-term connection with an emotional bond and a certain degree of responsibility. One can also speak of secondary interpersonal relationships, which can be characterized as temporary, superficial and non-committal (Hartl & Hartlová, 2015). In professional work with vulnerable children, it is necessary to focus on building a relationship based on trust: only when this is established is it possible to deal with the situations which vulnerable children may find themselves in (Lefevre *et al.*, 2017). Trust is inherently relational; it is generally considered to be a critical factor in fostering the spirit of cooperation necessary for successful pedagogical and therapeutic intervention.

While mutual relationships are described as key to interventions and integral to the professional identity and role of social workers and therapists (Rollins, 2020), building relationships in the school context is rather neglected – much more emphasis is placed on teaching methods and the ability to impart new knowledge and skills. However, these two fields are closely related since the quality of the teacher-student relationship is crucial to the learning process (Downer *et al.*, 2010; Gordon & Burch, 2003).

Several studies discuss the importance of the relationship between teachers and students (e.g., Wubbels *et al.*, 2015; Cornelius-White, 2007; Hamre & Pianta, 2001;). According to theoretical sources, a significant portion of teachers describes the endeavor to establish the best possible relationship with students as a moral duty of educators (Hansen, 1998; 2001). Research has shown that emotional investment in the teacher-student relationships contributes to the long-term engagement of teachers and their interest in the teaching profession and its development (Gu, 2014; Sammons *et al.*, 2007). Frelin (2010) describes that the specificity of the teacher-student relationship is not just about having a positive relationship but one that has an educational impact. According to Firestone and Pennell (1993), a positive teacher-student relationship helps reduce the rate of premature student dropout. In recent years, increased workload due to non-personal tasks,

such as increased administrative duties, has diverted teachers from investing in relationships with students, resulting in decreased levels of their engagement and personal interest in educating students (Frelin & Fransson, 2017). Based on research, a model comprising four significant components of the teacher-student relationship was created (Frelin & Fransson, 2017). The authors describe a moral impulse on the teacher's side as the entry into the relationship, initiating a time cycle of relationship formation. During the relationship-building process, teachers address various dilemmas. Resolving these dilemmas further advances them, boosts their self-confidence, opens up opportunities for new activities and rewards, and has a significant impact on their self-esteem. As a condition for engagement and establishing a positive teacher-student relationship, the need for the teacher's enduring belief that they can change students' lives and educational outcomes is evident (cf. Sammons *et al.*, 2007).

Several educational studies have established that strong teacher-student relationships positively influence cognitive and social-emotional outcomes (e.g., Collins *et al.*, 2017; Jones & Doolittle, 2017; McKinnon *et al.*, 2018; Parmenter & Robertson, 2022; Tosto *et al.*, 2016).

Davies (2019) found that when children have limited trust in school staff, they keep their family and other problems to themselves. In such situations, only ad hoc and superficial solutions can be provided. Children who belong to families under the remit of social care workers tend to especially waver in their relationships with other professionals. It should be noted that relationships are dynamic processes that are embedded in the wider interactions that children have with family, peers, and teachers. All of these areas contribute to shaping their relational schema (Wang *et al.*, 2013). It is therefore evident that the family environment will contribute to the quality of relationships with schoolteachers. Davies (2019) further emphasizes that, given that school is children's primary setting for contact with professional adults and may be children's only regular contact with adults outside the family, it is absolutely essential to have trusted adults in school who will be able to establish a relationship with the child (Davies, 2019). This is confirmed by other studies which show that teacher-student closeness acts as a protective factor against depression, externalizing disorders in students with adverse parent-child relationships, and other psychosocial problems (Olivier & Archambault, 2017; Wang *et al.*, 2013).

At-risk children are often distrustful and prejudiced against authority figures and exhibit

various forms of risky behaviour thus making it difficult for teachers to form a close relationship with them (Prewett *et al.*, 2018). Murray and Zvoch's 2010 study confirmed that children categorized as 'at-risk' in our definition reported less trusting relationships with teachers, while their teachers described being in conflict with them more frequently compared to their peers. Various training and other programmes are being introduced to support teachers in this area. One of these, for example, is the Chicago School Readiness Project (CSRP). Begun in 2003, this randomized trial provided targeted and timely intervention for preschool children from socially deprived areas and aimed to improve their chances of academic success. It is important to state that the project drew from research into teacher-child relationships, the emotional climate in the classroom, and children's ability to manage and interpret emotions, all of which are critical to academic outcomes (Raver *et al.*, 2007). The program involved two programmes of intervention. In the first, teachers were provided with professional and personal development training in the form of classroom management tactics aimed at improving teacher-child relationships and interactions. The second focused on feedback and ongoing mentoring in these strategies by a mental health professional (Jones *et al.*, 2019). As this is a longitudinal study, researchers are currently following children from the original cohort to determine the project's impact on academic success, participation in tertiary education, and career readiness (Gandhi *et al.*, 2020; McCoy *et al.*, 2019; Watts *et al.*, 2020; Watts *et al.*, 2018).

Prosocial behaviour on the part of teachers is another important mechanism that supports positive and harmonious teacher-student relationships (Bergin, 2018; Luckner & Pianta, 2011; Spivak & Farran, 2012). Close teacher-child relationships are characterized by easy and open communication, a sense of warmth and understanding, and mutual affection (McKinnon *et al.*, 2018). It is also interesting to note that close teacher-student relationships are associated with not only students' mental well-being but also the teachers' (Corbin *et al.*, 2019).

In children's education, however, the question often arises: where is the boundary between a professional and personal relationship? What kind of relationship hurts and hinders rather than helping and healing? The available literature suggests that a positive professional-client relationship (be that child or adult) has a positive impact beyond the scope of specialist knowledge alone (Kopřiva, 2016; Nerantzi *et al.*, 2021). This fact has been rediscovered in connection

with the Covid-19 pandemic and subsequent implementation of online learning, which has complicated the formation and development of teacher-student relationships (Armellini & De Stefani, 2016; Bozkurt *et al.*, 2020).

Regarding the professionals involved, for whom establishing a relationship is an important attribute of their work, there may be two disruptive tendencies at play. The first is a need for excessive control, which prevents the development of the child's autonomy. This is often described, for example, in the teaching profession. The other, described by Kopřiva (2016) in terms of the self-sacrifice of the worker, whose excessive help weakens the child and, in some cases, creates an unhealthy dependence on the worker. One condition for creating a "healing" relationship with a child is understanding the child by attuning to their vision and experience of the world.

However, creating a strong relationship with vulnerable children is not an easy task; these individuals have repeatedly experienced rejection, criticism and moralizing by close relatives or even specialists. Convincing children who have been hurt so many times that we truly have their best interests at heart succeeds with concrete actions that go beyond conventional efforts (cf. Kaim & Romi, 2015). It is essential to maintain contact and not let the child out of sight, even if he gives the impression that he is not interested (cf. Castonguay, 1993).

In contrast, the therapeutic relationship is a central component of every therapeutic process and is considered a fundamental condition of the process. This relationship represents the connection and bond between the client and the therapist, involving feelings, attitudes, and ways of expressing them (Gelso & Carter, 1985). The therapeutic relationship has numerous dimensions and types related to the phase of the therapy process and the focus of the psychotherapeutic approach to which the therapist subscribes. We can speak of attachment, projection, transference, the need for boundaries, creating a safe haven in times of distress, and the emotional availability of the therapist to the client (Obegi, 2008). In the case of the therapist-client relationship, we refer to it more as an 'attachment' rather than a 'commitment,' which is a closer description of the teacher-student relationship. Relationship is a well-researched therapeutic component that has been shown to contribute significantly to treatment outcomes regardless of the specific type of therapy used (e.g., Coyne, 2019; Mallonee *et al.*, 2022; Norcross & Wampold, 2011; O'Connor *et al.*, 2019; Tschuschke *et al.*, 2021; Tschuschke *et al.*, 2020; Whittingham & Werbart *et al.*, 2018).

Just as in, for example, social work, building a quality relationship in therapy depends on transparency, mutual trust, respect and interest in the client (cf. Rollins, 2020). An example of a comprehensive approach is Glasser's reality therapy, which was developed to improve success rates in the prevention of delinquency (cf. McWhirter & Al., 2013). The core principles of reality therapy are basic needs, responsibility, and bonding. The aim of this approach is to enable clients to evaluate their behaviour and accept responsibility for it based on the ability to satisfy their basic needs in a realistic way. The basic needs in this concept are the need to love and be loved, and the need to respect oneself and others. To fulfil these needs, it is essential that the client is in a close personal relationship with one or two people. The stated principles lead to three basic components of reality therapy: (1) establish a deep relationship with the client, (2) reject the client's behaviour, which is unrealistic and irresponsible, while still accepting the client and accompanying them through life, and (3) gradually teach the client more responsible and mature ways of satisfying needs in accordance with reality. Through these three basic components, the clients learn to regulate, accept, and value themselves (cf. McWhirter & Al., 2013).

In relationship-based work with at-risk children, relationship can be used as a means to design interventions that increase clients' exposure to relationships that are safe and responsive for them, and thereby promote an emotionally corrective experience.

Finally, in our long-term pedagogical and therapeutic experience there have been debates over the use of some psychotherapeutic approaches in education. Psychotherapy has its opponents as an intervention modality in education and is not yet a component of Czech school legislation. I consider that education can be inspired by psychotherapy, where relationships are the basis of its theory and practice, as described by, for example, Barcalová et al. (2022). Among other things, the authors consider it a given that children can flourish only with an authority figure who is truthful, sensitive to their needs, emotional expressions and personality traits, and who is able to accept the child for who they are with understanding and respect.

1. Rationale and Objectives

Multidisciplinary cooperation in some areas of social reality is proving to be necessary. At the end of 2021, researchers from the Faculty of

Education and the Faculty of Social Studies began collaboration to carry out qualitative research in the areas of social work and education in work with vulnerable children in various settings. Analysis of the results showed that the teacher-or therapist-child relationship was one of the most significant factors. This became the impetus for the secondary analysis presented in this text. The secondary analysis presents the role of the relationship in interventions and its understanding by educators.

2. Methodology

Materials and methods

Primary qualitative research into the work with vulnerable children in various environments and its results was carried out through semi-structured interviews. The interviews had the character of a stimulus interview with the aim of giving maximum space for the contributors' voices. The interview was structured into five areas: (1) aims when working with vulnerable children, (2) interventions used by the specialists involved, (3) techniques and methods, (4) cooperation with other individuals and organizations, and (5) perceived and expected results.

As part of the secondary analysis, the entire transcribed interview was analysed with regard to contributors' statements on the topic of the relationship.

Sample

Semi-structured interviews were managed by 3 academics (authors of the paper) and conducted with 26 specialists who acted as contributors through their work with at-risk children. The sample consisted of 8 counsellors (TP1-TP8); 10 primary school staff (PP1-PP10) comprising 5 educational consultants, 3 social pedagogues, 1 special needs teacher and 1 prevention methodologist; and 8 pedagogues from a children's home (VP1-VP8) comprising 1 director and 7 educators. The youngest contributor was 29 years old, the oldest 69. There were 7 men and 19 women among the teachers. All contributors mentioned have a pedagogical education and in the performance of their profession they use pedagogical procedures depending on the context of the work and the target group. However, some of them also have a therapeutic education, and therapeutic approaches are also used, especially by counsellors, in performing their work.

Procedure

Before interviews were arranged, consent was obtained by telephone or in person with the selected contributor. The interviews typically took place mainly in the contributor's workplace and lasted between 45 and 60 minutes. Informed consent was also given to make audio recordings of the interviews, at which time they were also informed of the anonymized data collection and the expected publication of interview results. Subsequently, a verbatim transcription of the audio recordings was made. Participation in the research survey was voluntary. Interviews were conducted in accordance with the APA Code of Ethics (2016) and time and attention was paid to establish a sense of safety throughout the interviews; The participants were told at the beginning of the interview what the questions would be about and how the interview would proceed. Participants were also given the opportunity to ask the researchers their own questions, or to refuse to answer the questions. The interview style was simple, conversational, and mainly open-ended questions were used, while also paying attention to cultural differences.

Analysis

The obtained information was transcribed and subjected to data analysis, using Thematic Analysis, which helps capture the process of identifying patterns or themes within qualitative data. Thematic Analysis is considered more a method than a methodology (Braun & Clarke, 2006). The aim of Thematic Analysis is to identify themes (patterns) that are important or interesting and to use these themes to address research or express a particular issue. Although there are several ways to conduct this analysis, we adhered to the six-step framework (Braun & Clarke, op.cit.).

In the first step, we read and re-read all the transcribed interviews to become well-acquainted with our data. During this process, we made initial notes about our first impressions. In the second phase, we performed open coding, meaning we did not have predefined codes but used our own. Coding helped us reduce the data into smaller meaningful units. We did not code every piece of text, only passages related to the information for the purpose of this article. We examined the generated codes and grouped semantically similar ones under preliminary themes in the fourth step. In this step, we reviewed and modified these themes. We considered whether the data associated with each theme aligned and assessed

whether the themes worked in the context of the overall data. In the penultimate step, we refined and identified the themes, elaborated on what the themes were about, how they were related, and how they influenced each other, etc. The final step was writing this article.

Thematic analysis allows us to uncover what research contributors consider important and enables the description of the research participant's reality through their own spoken or written expression. This method is close to grounded theory but keeps the story intact and often uses previous theoretical concepts. During analysis and subsequent interpretation of the data, the researcher can focus on similarities or differences in the recurring patterns found (Lochmiller, 2021).

Categories were created as a result of discussion between researchers and were described in relation to the contexts and environment in which the contributors operate. Finally, the researchers identified three themes that were common to all types of educators.

Limitations of the study

The output of this secondary analysis intends to draw attention to the diversity of perspective of the use of relationship by educators in different environments and contexts. The limit of the study is the failure to explore other important factors including contributors' personalities, values, and additional education. These limitations could have been addressed by conducting follow-up interviews with the contributors involved and help clarify some of the information from the primary interviews.

3. Results

Based on the analysis, three topics emerge for discussion. Firstly, what helps to build a relationship with a child in practice? Secondly, what obstacles appear when building a relationship? Finally, manifest and latent expression of the need for a relationship with the child for successful interventions will be considered. In the following text, the individual topics are presented in more detail and reinforced with verbatim transcriptions of the statements of selected contributors.

What helps to build a relationship with a child in practice?

Building a mutual relationship is not a short-term matter; it is a step-by-step process that depends on personal qualities and skills in addition to

specialist knowledge. If the contributors talked about the need to build a relationship with a child at risk, they reflected on what had worked for them in practice. There was a recognition that this was not restricted to relationship-building with the child, their family and peer group, but also involved cooperation and relationship-building with colleagues and other professionals in their milieu. Interview analysis revealed the varying extent to which contacts with specialists outside the school were made, ranging from superficial (*"I know the name of the person to contact"*) to intense (*"I know what he is good at and where we can support each child and how we can agree on that"*). In a therapeutic environment, multidisciplinary cooperation is perceived as necessary in matters of comprehensive care for boys and girls. In this respect however, significant limits still prevail, specifically the lack of cohesion and continuity of care.

Building a relationship with parents in connection with compulsory school attendance is influenced among other things, by the accepted scope of the work of pedagogues. While teachers are not expected to have contact with parents other than on school premises, social pedagogues visit families in the pupil's extracurricular environment as a regular part of their work (AVSP, 2020). Educators in the school environment describe that their investment in building a relationship with the family helps them become familiar with the normal life of the child in the family. In this way, they have a deeper understanding of the family issues (e.g., housing, domestic conflicts, the overriding economic situation) which have a negative impact on the pupil's performance at school. If the parent-teacher relationship is deepened, the parents allow the educator to advise or help them. One of the social pedagogues described a situation where she helped with the family budget and assisted in planning the children's schedule for leisure activities or homework. Building a relationship, according to educators, involves regular contact and sharing everyday things, not just solving children's problems. Educators described drinking tea or coffee together, talking about politics or ordinary things related to the place where they live as a matter of course. In the case of a social pedagogue, there was also an exceptional case of common dining and invitations to family lunches in a socially excluded neighbourhood. They repeatedly stated that in order to understand the child and establish a trusting relationship, it is important to understand the situation in the family. The importance of the relationship with the children's family also appeared among the contributors from among the educators in children's homes. In the Czech Republic, girls and

boys are most often placed in children's homes due to dysfunctional home life. Nevertheless, the aim is to continue to work holistically with the entire family, which, according to contributors, leads to more effective pedagogical work with children. Mutual conversations about the family situation have proven effective in practice, often leading to education on parenting skills and strengthened parent-child and child-teacher relationships. In this situation, the child will feel the unified educational action of parents and teachers, which will strengthen the sense of security, safety and understanding of the situation. If we work with a child at risk, working with his family is a completely natural process, not only as a partner in the search for effective solutions on behalf of the child, but often as a client. If the boy or girl with whom we are trying to be in a professional relationship has specific needs, it is very likely that the parent also has specific needs and must be treated accordingly:

"The fact that the biological parent is involved in their life even though they are not with them is of great importance to those children." (VP3)

Educators also described their experience with the qualities and activities which help them directly in building a relationship with the child. If they showed an interest in the child in the school environment, which the child perceived, it allowed them to deepen their teacher-boy or girl relationship. Again, they communicated, as with the relationship with the children's parents, that it is necessary to nurture this relationship not only when solving problems, but in ordinary everyday activities. It is important to know, for example, when the child's birthday is, how many siblings he has, what is celebrated in the family and what is not. If they did not teach the child, they stated that it is good to be familiar with the teaching and the class to which the child belongs. Spending free time together was considered very important by the pedagogues. Convincing a vulnerable child and his family that our interest is real is a rather difficult task. In addition, it also helps to express that we remember what he tells us about himself, his strengths, his likes, his opinions, that we hear his wishes and try to fulfil them. However, our presence and practical actions seem to be the most effective when a child finds himself in a difficult situation. From a personal perspective, it was taken as a sign that the relationship was developing positively that the child had sufficient trust to express that he doesn't want problems, he just doesn't know how to solve them. Risky behaviour is perceived as a consequence of stress and trauma in the lives

of girls and boys, not a deliberate violation of established norms. They perceived the need for a mutually respectful relationship with patience as key. They appreciated being able to laugh and joke with the child. In a therapeutic relationship with the child at risk, great emphasis is placed on the authenticity and truthfulness of the facilitator. In addition, contributors expressed the need to be open, accommodating and to like their profession.

"They really appreciate it when you make time for them, sit down with them, discuss what troubles them or what makes them happy, listen to them." (VP5)

In the school environment, the topic of personal development of the educators themselves arose only rarely. Two contributors, however, were strongly positively influenced in this respect: after taking part in supervision and therapeutic education which helped them to better navigate their lives, they felt more confident working with vulnerable children. In institutional education, educators are aware of their importance as a role model who can help compensate for children's negative experiences with adults. For this reason, they mentioned the risk of creating assumptions, which, according to them, are an obstacle to building relationships. They try to correct these assumptions mainly through mutual interviews within the organization and at educational events. The importance of personal growth is also reflected in the statements of counsellors in the form of regular interviews and supervisions, which, for example, reveal doubts as a natural part of professional and personal development. The child needs to get to know the specialist; he needs to establish that he can trust this authority figure, he needs to be assured that they are not just another adult trying to manipulate him. It is therefore necessary to move slowly, carefully, and respectfully in the child's living space. When establishing a relationship, it helps how the experts perceive the child's problems, his needs, and the possibilities of intervention. They perceive their clients as injured children; abnormal behaviour is primarily caused by injuries in the family. Problems are attributed to stressful situations and are not the fault of the child. Acceptance of the child and everything that belongs to him is also related to the way the professional thinks about the child: the child's personality is not judged, only the behaviour is deemed inappropriate. Working with a child in crisis also places great demands on the expertise and experience of the intervening professional. The statements of our contributors show that in cooperation with professional procedures, it is essential to give the girls and boys your time and

presence; in short, just to be with the child, to be there for him without expectations. Put aside for a while all the problems associated with the child and aspirations to improve his behaviour and just connect with the child, perceive him here and now with all his needs. The often-mentioned genuine interest in the child, which is a good requisite for a quality relationship, can be demonstrated with help in non-standard situations, when a child is in need.

Particularly effective are the specific actions by which the expert sometimes gets beyond the boundaries of his comfort zone, beyond the boundaries of his office and working hours. It also follows from the practice of therapists that forgiveness plays an important role in establishing and maintaining a relationship. A common symptom of a child at risk is a failure to follow established rules and failure to meet expectations. It is necessary to approach children and their families proactively, to go beyond the established ways of working, to meet them and repeatedly offer opportunities for cooperation. Another phenomenon that a child usually does not encounter is the fact that someone perceives his words as important. This is not a blind trust in everything the boy or girl says, but rather that it is essential to recognise and appreciate his view of the situation.

Regarding the various specialists and organizations involved, mutual cooperation and consistency in the approach to the child and his family is an important supporting factor for quality and, to a certain extent, effective work.

"Acceptance is important, don't judge, try to approach authentically, so with those children it's doubly so, also no, the evaluation, I'd say that's the very last thing a person should do, what a person should do at work with children." (TP8)

What obstacles appear in practice when building a relationship?

Complications when establishing a relationship can generally be encountered in three areas. The first is the client's absence or unavailability. It is often very difficult for children and their families to keep appointments; in the best case they cancel with an apology, in the worst case they don't answer at all. On one hand this could simply be attributed to a reduced awareness of the need for intervention, on the other it could be the cumulative burden of various stress factors meaning that paradoxically, families no longer have the time or energy to constantly deal with the problem. Therapists try to view the client's

unavailability as an expected phenomenon in relation to their life situation.

Educators considered what helps them develop a relationship with a child, but also what hinders it and what obstacles appear in practice when building a relationship. Parents were more likely to be uncommunicative than the children. The risk prevention methodologist described his experience with a boy with whom he was unable to establish contact. In the ninth grade the family moved and the boy changed schools. In his new class he did not make contact with anyone. Some time passed before the prevention methodologist discovered that the boy's lack of interest was connected, among other things, to the use of drugs, which affected his ability to communicate and establish relationships.

In institutional education, teachers often encounter indifference on the part of children and their families. Educators described it as indifference to any interaction. Given the reasons for placing girls and boys in children's homes (drug addiction, abuse, material and emotional neglect, homelessness, crime, etc.), we can only imagine what experiences children bring with them to institutional education. Children with negative experience of authority figures may show fear of establishing contact with the teacher, at other times indifference, or even increased aggression.

This brings us to another obstacle to establishing a relationship with children, which is their psychological condition and its severity as determined by experts. This could include children with psychiatric diagnoses, their increased aggression, and in some cases also their medication. Children could be withdrawn and uncommunicative due to poor mental health, which, especially in institutional education, manifests, for example, as reduced intellect, emotional flatness, impaired self-awareness of one's own emotions and in the motivation of one's own behaviour.

Boys and girls who reach puberty are much more eager to be accepted by their peers, so establishing a relationship of trust with a teacher turns out to be much more complicated than with children of younger school age. If a child becomes part of a delinquent group during adolescence which fulfils his needs, establishing a relationship with a teacher becomes more complicated, leading to the refusal of help and support from teachers and other professionals, as well as the emergence of a so-called counterculture that supports risky behaviour. A very important predictor when building a relationship with an at-risk child is his history with those close to him during childhood. If a child, especially in the early stages of development, but also in the

following stages of life, experiences repeated non-acceptance or outright rejection by adults, the child creates natural barriers and will be reserved and withdrawn.

The final limiting factor could be the specific educators, therapists or institutions involved. Shortcomings may be identified concerning, for example, individuals' personality or professional competencies, or institutionally regarding the regulatory or organizational framework. In the process of working with at-risk children, there are naturally moments when the expert has insufficient understanding of the needs of the children and is not able to make a decision regarding the appropriate strategy to create a relationship. It is important, however, that in the case of therapists this is an indication that further steps must be taken, such as handing the child over to care, supervision, etc.

Another phenomenon that is expressed explicitly or implicitly in interviews is the lack of time and energy. In the context of work with at-risk children, experts reflect that this target group needs maximum professional commitment, but the reality is often different. The contributors report that as a result of demanding and often very frustrating work, their commitment decreases and passivity increases.

Educators reported that in some cases they are not able to overcome professional stereotypes or their own prejudices and without a more thorough acquaintance with the pupil's situation, they assume bad intentions of the parents or the children themselves. It is not possible to establish a relationship of trust afterwards. In the school environment, establishing a relationship with a child at risk is also complicated for teachers handling large class groups and being overwhelmed by administration and other work duties. A social pedagogue in a primary school with a predominance of Roma pupils reported that if he fails to understand the situation from the child's point of view, it is usually difficult for him to establish a relationship with the child. In the same way, in children's homes, it is necessary to work with the personality of the pedagogue to avoid creating preconceptions and prejudices, which the educators try to correct through further education and joint interviews. Unfortunately, the existence of professional supervision in these organizations, which could significantly help to improve the quality of interventions, is still not standard.

Limits at the institutional level are also related to the interoperability of services. A relatively common phenomenon in the case of at-risk children and their families is the use of several professional and support services at the same

time, so several organizations can enter the lives of families at the same time. It is reasonable to assume that services should be provided in a cohesive manner, although the reality is often very different. Individuals from the various organisations involved, far from cooperating, may not even know of the other's existence. The impacts of a lack of cooperation are of a different nature, it is worth noting, for example, that overwhelming the client with interventions, chaos due to the application of different, sometimes even contradictory approaches results in a loss of trust in professional help.

"...they have already experienced so many disappointments with those people...first parents, then teachers for example and others...then it is difficult for them to trust anyone..." (TP6).

Manifest and latent expression of the need for a relationship with the child for successful interventions

Some primary school educators do not talk about establishing a relationship with the child at all within the framework of educational interventions and only explain what can be achieved from a practical or technical point of view. They state, for example:

"They are entitled to free lunches...free after-school clubs", "We can help them arrange that" (PP3), "We have an endowment fund at the elementary school, and we paid for the trip with that..." (PP1)

"Parents only hear that someone can take their benefits..."(PP9)

Talk of establishing a student-teacher relationship is also absent with another elementary school teacher:

"We definitely organize free clubs for these children" (PP4), "We often cooperate with social services" (PP7), "We try to set some rules..." (PP10)

In some cases, the need to foster a relationship with the child is expressed implicitly. A class teacher and educational consultant discuss what needs working on in the class. He talks about the teacher's responsibility to nurture and encourage positive relationships in the classroom. But he doesn't talk directly about working on his relationship with his children:

"It is necessary to work with the class, conduct lessons and various bonding activities so that the child simply feels good in that group and fits in... it is

definitely necessary to support those relationships in the classroom..." (PP6)

The prevention methodologist describes working with a child at risk. He explains that in order to do his job well and help the child, he needs to know a lot of information about the child. He describes it as feeling like detective work:

"You have to be interested in the children, otherwise you won't find out anything. You have to be with them and given time they will open up to you." (PP2)

The social pedagogue also explains that spending regular time with and taking interest in the child is key. Again, they speak only indirectly about the need to build a relationship.

In primary schools, none of the teachers interviewed mentioned relationship as a condition for effective interventions with at-risk children. Having said that, we can find several examples where there is a recognition that building a teacher-pupil relationship will be important. The social pedagogue states that she is able to work more effectively when she has a good relationship with the child and the family.

On the other hand, relationship is one of the most inflected terms across all interviews with counsellors and therapists. Establishing a relationship with the client is the starting point for any work with him - it is a basic condition for intervention. So initially, a lot of attention is paid to building trust and creating a safe space. Corrective work, neutralizing negative patterns of behaviour and encouraging positive behaviour must wait until the relationship has been established.

"That's why the most important thing is relationship and trust; without that it's impossible to start at all..." (TP4)

Children's homes are different in nature from counselling institutions or schools. Despite the fact that boys and girls can spend much of their childhood there, it is ultimately a dynamic and temporary environment. Children's homes are generally speaking a substitute for domestic life and thus represent the child's 'home base'. It is for this reason that educational caseworkers are aware of the importance of relationship for any further work with the child, and the nature of the relationship is expressed in latent and manifest forms. However, the statements collected also declare the aforementioned fact that first and foremost a relationship must be established:

"the most important thing is to establish a relationship; if you don't have a relationship,

nothing will work, you can't work on anything, build anything." (VP8)

4. Discussion and Conclusion

When working with at-risk children, a number of specialist education and re-education procedures are used. These interventions are carried out with great emphasis on the expertise of the caseworkers involved and the professional contexts in which they take place. Secondary analysis of 26 semi-structured interviews with teaching staff revealed significant understanding and use of relationship as a characteristic of successful interventions when working with vulnerable girls and boys. Relationship was a prevailing manifest or latent theme in individual interviews, while thematic analysis revealed 3 themes. The first of these focused on factors that support relationship-building with an at-risk child.

The contributors agreed that relationship-building is a long process that requires time, effort, and patience. Those involved from adjacent social networks, such as the child's family and other caseworkers or organizations, also play a role in this process (Borg & Drange, 2019; Hesjedal *et al.*, 2013; Schüller *et al.*, 2022). In the Czech Republic, this is one of the newer trends in the school environment. If the school wants to help a child at risk, it must no longer be an isolated but open process (Gurr *et al.*, 2022). Above all, cooperation with the families of at-risk children is key, because the family environment has significant bearing on the success of the education or re-education process (Berger & Font, 2015; Kourkoutas *et al.*, 2015; Paccaud *et al.*, 2021). However, efforts to involve the family can represent a considerable paradox in practice, since in most cases the socio-pathological phenomena the child is struggling with stem from the child's adverse domestic situation. Therefore, it is necessary to intervene not only with at-risk children but entire families. The contributors reported that, in addition to the interest of human subjects in the work process, being mindful of their own approach and attitudes helps in building a relationship with a child at risk. It was primarily about demonstrating openness and helpfulness towards the girls and boys; simply being there, not only when providing targeted problem solving - spending free time together, taking an interest in his hobbies and opinions, listening to his thoughts and wishes. Just allowing the child to be heard and knowing that someone is listening and respects his needs is an important element in developing a relationship. However, the aforementioned is predicated on the developed and mature personality of the

contributor, capable of reflection and, above all, self-reflection. While this appeared rarely among elementary school teachers, among counsellors and pedagogues from institutional care it was evident that they are aware of the importance of the relationship with oneself, which may be due to the completion of self-experiential psychotherapy training and other courses and seminars focused on personal development (Kross *et al.*, 2023; Möslér *et al.*, 2022). Obstacles in establishing a relationship appeared in the identified topics concerning the child and his unavailability. At-risk children have problems in social interactions, being uncommunicative and lacking other social skills (Kubíčková, 2020; Mmusi & van Breda, 2017). Establishing relationships appears to be problematic, although the issue of trust and distrust in other people is very controversial (Dima & Bucuta, 2020). Furthermore, these boys and girls may often have psychiatric diagnoses, display increased irritability and mood swings, low frustration tolerance, emotional flatness or reduced self-control (Jedlička *et al.*, 2015). Other factors precluding relationship-building occur at the level of the contributors themselves or the institutions involved, in the form of personal shortcomings including passivity, prejudices or assumptions. Unfortunately, professional oversight, which could significantly help to improve the services provided, is still not provided as standard in these organizations (Brend & Collin-Vézina, 2021). Time pressure and administrative tasks leave caseworkers with less energy to apply the necessary interventions. At the institutional level, the lack of multidisciplinary cooperation may be problematic. However, when working with at-risk children, closely coordinated multidisciplinary collaboration is necessary to provide successful interventions (Hesjedal *et al.*, 2015; Lalaylants, 2013).

Despite the clearly important role that the caseworker-child relationship plays in the provision of interventions, some of the contributors do not explicitly reflect this fact at all. Among elementary school teachers there is, at most, only latent mention of the importance of relationships (if it is mentioned at all), whereas counsellors and pedagogues in institutional care see mutual relationships as the foundation of their work. Without a strong relationship between the specialist and at-risk child, it is not possible to provide successful educational or re-educational interventions. Therefore, greater attention should be paid to this topic in social care education at undergraduate and postgraduate level and in the further professional training of social care workers and other professionals working with at-risk children.

Notes

- ¹ The term teaching staff includes both men and women; more detailed information on specific occupations and gender representation is provided in the sample description.
- ² The term children or child includes both boys and girls, hereafter both terms will be used. We also sometimes use the term pupil in the context of the school environment.

Contributions

Contributions	Authors
Conception and design of work	Author 1, Author 2
Documentary search	Author 1, Author 2, Author 3
Data collect	Author 1, Author 2, Author 3
Critical data analysis and interpretation	Author 1
Review and approval of versions	Author 1

Funding

This research has not been supported by any grant or project. All costs for its implementation came from the operating costs of the Department of Social Education, University of Ostrava.

Conflict interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

Acknowledgements

We would like to thank the Faculty of Social Studies of the University of Ostrava for their cooperation in this study and all the teachers and therapists involved for their participation.

Bibliographic References

- Armellini, A., & De Stefani, M. (2016). Social presence in the 21st century: An adjustment to the Community of Inquiry framework. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1202-1216. <https://doi.org/10.1111/bjet.12302>
- AVSP. (2020). *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole*. Zlín: Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice.
- Barcalová, M., Hořejšová, P., Dolezalova, P., & Bajgarová, Z. (2022). Psychoterapie pro školství. In Z. Bajgarová (Ed.), *Škola - hrozba či příležitost pro zranitelné jedince* (pp. 121-147). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- Berger, L. M., & Font, S. A. (2015). The Role of the Family and Family-Centered Programs and Policies. *The Future of Children*, 25(1), 155-176. <https://doi.org/10.1353/foc.2015.0007>
- Bergin C. (2018). *Designing a prosocial classroom: fostering collaboration in students from preK-12 with the curriculum you already use*. W.W. Norton & Company.
- Borg, E., & Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 22(3), 251-266. <https://doi.org/10.1177/1365480219864812>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr., D. Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, Jr., A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., Brown, M., Asino, T. I. Tumwesige, J., Ramírez Reyes, T., Barrios Ipenza, E., Ossiannilsson, E., Bond, M., Belhame, K., Irvine, V., Sharma, R. C., Adam, T., Janssen, B., Sklyarova, T., Olcott, N. Ambrosino, A., Lazou, C., Mocquet, B., Mano, M., & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to

- COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101 <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qrp0630a>
- Brend, D. M., & Collin-Vézina, D. (2021). Stronger together: Workplace social support among residential child welfare professionals. *Child Abuse & Neglect*, 105302. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105302>
- Bučilová Kadlecová, J., Čáp, D., Gillernová, I., Housarová, B. (2010). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Castonguay, L. G. (1993). "Common factors" and "nonspecific variables": Clarification of the two concepts and recommendations for research. *Journal of Psychotherapy Integration*, 3(3), 267-286. <https://doi.org/10.1037/h0101171>
- Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Collins, B. A., O'Connor, E. E., Supplee, L., & Shaw, D. S. (2016). Behavior problems in elementary school among low-income boys: The role of teacher-child relationships. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 72-84. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1039113>
- Davies, H. (2019). Trust and Distrust: Listening to Children about Their Relationships with Professionals. *Social Sciences*, 8(9), 251. <https://doi.org/10.3390/socsci8090251>
- Dima, G., & Bucuță, M. D. (2020). Introducing psychodrama into programmes preparing young people transitioning from residential care. *Zeitschrift Für Psychodrama Und Soziometrie*, 19(S1), 47-62. <https://doi.org/10.1007/s11620-020-00562-0>
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes. *Early Education & Development*, 21(5), 699-723. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Erol, D., & Savaş, Ö. (2022). at-risk children in the Preschool Period: Preschool Teachers' Opinions. *TED EĞİTİM ve BİLİM*, 47(210). <https://doi.org/10.15390/eb.2022.10815>
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 489-525. doi:10.2307/1170498
- Frauenholtz, S., & Mendenhall, A. N. (2020). "They'll Give You a Second Chance": Perceptions of Youth and Caregivers Regarding Their Experiences in a Community-Based Mental Health System of Care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 37(5), 477-485. <https://doi.org/10.1007/s10560-020-00654-8>
- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. Uppsala: Institutionen för didaktik, Uppsala universitet.
- Frelin, A., & Fransson, G. (2017) Four components that sustain teachers' commitment to students - a relational and temporal model, *Reflective Practice*, 18(5), 641-654. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1307722>
- Gandhi, J., Watts, T. W., Masucci, M. D., & Raver, C. C. (2020). The Effects of Two Mindset Interventions on Low-Income Students' Academic and Psychological Outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 351-379. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1711272>
- Gelso, C. J., & Carter, J. A. (1985). The real relationship in counseling and psychotherapy: Components, consequences, and theoretical antecedents. *The Counseling Psychologist*, 13, 155-244. <https://doi.org/10.1177/0011000085132001>
- Glaser, W. (2010). *Reality Therapy: a New Approach to Psychiatry*. Harpercollins E-Books.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge.
- Gordon, T., & Burch, N. (2003). *Teacher effectiveness training: the program proven to help teachers bring out the best in students of all ages*. Three Rivers Press.
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20, 502-529. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
- Gurr, D., Drysdale, L. and Goode, H. (2022). An open systems model of successful school leadership, *Journal of Educational Administration*, 60(1), 21-40. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0091>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hansen, D. T. (1998). The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education*, 14, 643-655.
- Hansen, D. T. (2001). *Exploring the moral heart of teaching: Toward a teacher's creed*. Teachers College Press.
- Jones, S. M., McGarragh, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*, 27(1), 49-72. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003>

- Kaim, Z., & Romi, S. (2015). Adolescents at risk and their willingness to seek help from youth care workers. *Children and Youth Services Review*, 53, 17–23. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2015.03.002>
- Kopřiva, K. (2016). *Lidský vztah jako součást profese*. Portál.
- Kourkoutas, E., Eleftherakis, T. G., Vitalaki, E., & Hart, A. (2015). Family-School-Professionals Partnerships: An Action Research Program to Enhance the Social, Emotional, and Academic Resilience of at-risk children. *Journal of Education and Learning*, 4(3). <https://doi.org/10.5539/jel.v4n3p112>
- Kross, E., Ong, M., & Ayduk, O. (2023). Self-Reflection at Work: Why It Matters and How to Harness Its Potential and Avoid Its Pitfalls. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 441–464. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031921-024406>
- Kubičková, H. (2020). Specifika příbuzenské pěstounské péče v kontextu transgenerační psychické zátěže v rodině. *Sociální pedagogika/Social Education*, 8(2), 84–99. <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.06>
- Lalayants, M. (2013). Multidisciplinary Collaboration in Child Protective Clinical Consultations: Perceptions of Best Practices. *Journal of Public Child Welfare*, 7(3), 253–274. <https://doi.org/10.1080/15548732.2013.798245>
- Lefevre, M., Hickie, K., Luckock, B., & Ruch, G. (2017). Building Trust with Children and Young People at Risk of Child Sexual Exploitation: The Professional Challenge. *The British Journal of Social Work*, 47(8), 2456–2473. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw181>
- Lochmiller, C. (2021). Conducting Thematic Analysis with Qualitative Data. *The Qualitative Report*, 26(6). <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5008>
- Loughhead, M., Guy, S., Furber, G., & Segal, L. (2017). Consumer views on youth-friendly mental health services in South Australia. *Advances in Mental Health*, 16(1), 33–47. <https://doi.org/10.1080/18387357.2017.1360748>
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257–266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Mallonee, J., Petros, R., & Solomon, P. (2022). Explaining engagement in outpatient therapy among adults with serious mental health conditions by degree of therapeutic alliance, therapist empathy, and perceived coercion. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 45(1), 79–88. <https://doi.org/10.1037/prj0000490>
- McKinnon, R. D., Friedman-Krauss, A., Roy, A. L., & Raver, C. C. (2018). Teacher-child relationships in the context of poverty: the role of frequent school mobility. *Journal of Children and Poverty*, 24(1), 25–46. <https://doi.org/10.1080/10796126.2018.1434761>
- McCoy, D. C., Gonzalez, K., & Jones, S. (2019). Preschool Self-Regulation and Preacademic Skills as Mediators of the Long-Term Impacts of an Early Intervention. *Child Development*, 90(5), 1544–1558. <https://doi.org/10.1111/cdev.13289>
- Mcwhirter, J., J., & Al, E. (2013). *At-risk youth: a comprehensive response: for counselors, teachers, psychologists, and human service professionals*. Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Miruktamov, F., & Makhmatov, M. (2020). Factors of occurrence of at-risk children and their psychological characteristics. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 7(2), 1688–1696.
- Mmusi, F. I., & van Breda, A. D. (2017). Male care-leavers' transfer of social skills from care into independent living in South Africa. *Children and Youth Services Review*, 81, 350–357. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2017.08.024>
- Mösler, T., Poppek, S., Leonhard, C., & Collet, W. (2022). Reflective Skills, Empathy, Wellbeing, and Resilience in Cognitive-Behavior Therapy Trainees Participating in Mindfulness-Based Self-Practice/Self-Reflection. *Psychological Reports*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00332941221094482>
- Murray, C., & Zvoch, K. (2010). Teacher-Student Relationships Among Behaviorally At-Risk African American Youth From Low-Income Backgrounds: Student Perceptions, Teacher Perceptions, and Socioemotional Adjustment Correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 41–54. <https://doi.org/10.1177/1063426609353607>
- Nerantzi, C., Chatzidamianos, G., Stathopoulou, H., & Karaouza, E. (2021). Human Relationships in Higher Education: The Power of Collaboration, Creativity and Openness. *Journal of Interactive Media in Education*, 2021(1), 26. <http://doi.org/10.5334/jime.668>
- Norcross, J. C., & Wampold, B. E. (2011). Evidence-based therapy relationships: Research conclusions and clinical practices. *Psychotherapy*, 48(1), 98–102. <https://doi.org/10.1037/a0022161>
- Obegi, J. (2008). The development of the client-therapist bond through the lens of attachment theory. *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training*, 45(4), 431–446. <https://doi.org/10.1037/a0014330>
- O'Connor, S., Kivlighan, D. M., Hill, C. E., & Gelso, C. J. (2019). Therapist-client agreement about their working alliance: Associations with attachment styles. *Journal of Counseling Psychology*, 66(1), 83–93. <https://doi.org/10.1037/cou0000303>
- Olivier, E., & Archambault, I. (2017). Hyperactivity, inattention, and student engagement: The protective role of relationships with teachers and peers. *Learning and Individual Differences*, 59, 86–95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.09.007>
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., & Kunz, A. (2021). Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools - The Parent's View. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.646878>

- Parmenter, L., & Robertson, N. (2022). Student perspectives on good university teachers: communication, clarity, commitment, care. *European Journal of Engineering Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2073435>
- Prewett, S. L., Bergin, D. A., & Huang, F. L. (2018). Student and teacher perceptions on student-teacher relationship quality: A middle school perspective. *School Psychology International*, 40(1), 66-87. <https://doi.org/10.1177/0143034318807743>
- Rauh, H. (2005). The ‚at-risk‘ concept. In B. Hopkins (Eds.), *The Cambridge Encyclopedia of Child Development* (pp. 393-395). Cambridge University Press.
- Raver, C. C., Garner, P. W., & Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children’s academic readiness: Are the links causal? In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121-147). Paul H Brookes Publishing.
- Rollins, W. (2020). Social worker-client relationships: Social worker perspectives. *Australian Social Work*, 73(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2019.1669687>
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers’ work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixedmethod study. *British Educational Research Journal*, 33, 681-701.
- Schüller, A., Bienioschek, S., & Kölch, M. (2022). Interventionen für Kinder und Jugendliche, die in Pflegefamilien oder Jugendhilfeeinrichtungen leben - ein systematisches Review. *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie*, 71(1), 23-38. <https://doi.org/10.13109/prkk.2022.71.1.23>
- Spivak, A. L., & Farran, D. C. (2012). First-Grade Teacher Behaviors and Children’s Prosocial Actions in Classrooms. *Early Education & Development*, 23(5), 623-639. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.566164>
- Tosto, M. G., Asbury, K., Mazzocco, M. M. M., Petrill, S. A., & Kovas, Y. (2016). From classroom environment to mathematics achievement: The mediating role of self-perceived ability and subject interest. *Learning and Individual Differences*, 50, 260-269. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.009>
- Tschuschke, V., Koemeda-Lutz, M., von Wyl, A., Cramer, A., & Schulthess, P. (2021). The Impact of Clients’ and Therapists’ Characteristics on Therapeutic Alliance and Outcome. *Journal of Contemporary Psychotherapy*. <https://doi.org/10.1007/s10879-021-09527-2>
- Tschuschke, V., Koemeda-Lutz, M., von Wyl, A., Cramer, A., & Schulthess, P. (2020). The Impact of Patients’ and Therapists’ Views of the Therapeutic Alliance on Treatment Outcome in Psychotherapy. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 208(1), 56-64. <https://doi.org/10.1097/nmd.0000000000001111>
- Wang, M.-T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690-705. <https://doi.org/10.1037/a0027916>
- Watts, T. W., Ibrahim, D., Khader, A., Li, C., Gandhi, J., & Raver, C. (2020). Exploring the Impacts of an Early Childhood Educational Intervention on Later School Selection. *Educational Researcher*, 49(9), 667-677. <https://doi.org/10.3102/0013189X20935060>
- Watts, T. W., Gandhi, J., Ibrahim, D. A., Masucci, M. D., & Raver, C. C. (2018). The Chicago School Readiness Project: Examining the long-term impacts of an early childhood intervention. *Plos One*, 13(7), e0200144. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200144>
- Werbart, A., Hägertz, M., & Borg Ölander, N. (2018). Matching Patient and Therapist Anaclitic-Introjective Personality Configurations Matters for Psychotherapy Outcomes. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 48(4), 241-251. <https://doi.org/10.1007/s10879-018-9389-8>
- Whittingham, K., & Coyne, L. W. (2019). Therapeutic relationship. *Acceptance and Commitment Therapy*, 131-150. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-814669-9.00006-0>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & van T. Jan. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. In E. Emmer & E. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed.). Abingdon, Oxon: Routledge.

HOW TO CITE THE ARTICLE

Štenclová, V., Richterová, B. & Kubičková, H. (2024). Utilizing professional relationships with at-risk children. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 162-182. DOI:10.7179/PSRI_2024.45.09

AUTHOR'S ADDRESS

Veronika Štenclová. Mgr. Veronika Štenclová, Ph.D. Faculty of Education; University of Ostrava. Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava, Czech Republic. E-mail: veronika.stenclova@osu.cz

Bohdana Richterová. Mgr. Bohdana Richterová, Ph.D. Faculty of Education; University of Ostrava. Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava, Czech Republic. E-mail: Bohdana.richterova@osu.cz

Hana Kubičková. Mgr. Hana Kubičková, Ph.D. Faculty of Education; University of Ostrava. Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava, Czech republic. E-mail: Hana.kubickova@osu.cz

ACADEMIC PROFILE

VERONIKA ŠTENCLOVÁ

<https://orcid.org/0000-0002-5964-5888>

Doctor of pedagogy with a focus on social pedagogy, currently working as an assistant professor at the Department of Social Pedagogy, Faculty of Pedagogy, University of Ostrava. At the same time, she has been working with children in institutional care. The object of her professional interest is work with children at risk, the educational process with people exhibiting risky behavior and also educational work in institutions of institutional. She also participates in a number of research projects, is a lecturer at educational seminars and a participant in the psychotherapy training of Virginie Satirová's Transformational Systemic Therapy. In the Czech Republic, she advocates the legislative inclusion of the job position of social pedagogue in primary education.

BOHDANA RICHTEROVÁ

<https://orcid.org/0000-0001-5372-4465>

Doctor of pedagogy, the head of the Department of Social Pedagogy, which educates experts in bachelor's and master's degree studies. In her research she is focused on two areas; socially vulnerable groups of children and personal development of students and teachers. As part of the design of action research, she worked with groups of educators to improve their professional practice. In the Czech Republic, she advocates the legislative inclusion of the job position of social pedagogue in primary education.

HANA KUBÍČKOVÁ

<https://orcid.org/0000-0001-7755-2709>

Assistant professors at The Faculty of Education, University of Ostrava. Her research is focussed on issue vulnerable children and their families, youth at risk and foster families. Her other research interests include personality and social development of students and teachers.

Los elementos contextuales y la visión de los educadores y educadoras en procesos de empoderamiento juvenil

Contextual elements and the vision of educators in youth empowerment processes

¿Vento de frente ou de frente? Os elementos contextuais e a visão dos educadores nos processos de empoderamento juvenil

Àngela JANER-HIDALGO*  <https://orcid.org/0000-0002-4155-2472>

Laura CORBELLA-MOLINA**  <https://orcid.org/0000-0002-2151-089X>

Carme TRULL-OLIVA***  <https://orcid.org/0000-0003-2777-0315>

Pere SOLER-MASÓ***  <https://orcid.org/0000-0002-8636-0925>

Juan GONZÁLEZ-MARTÍNEZ***  <https://orcid.org/0000-0002-9175-6369>

*Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), **Universitat Autònoma de Barcelona y
***Universitat de Girona

Fecha de recepción: 10.VIII.2023

Fecha de revisión: 25.X.2023

Fecha de aceptación: 29.I.2024

CONTACTO CON LAS Y LOS AUTORES

Àngela Janer Hidalgo: Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). c/ Avenida de la Paz, 137; 26006 Logroño (Rectorado); La Rioja, España. E-mail: angela.janer@unir.net

PALABRAS CLAVE:

Juventud;
empoderamiento;
efecto del contexto;
ambiente educativo;
características
institucionales;
características de la
comunidad.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar la visión de los profesionales de la educación sobre los elementos contextuales que facilitan o dificultan su trabajo en los procesos de empoderamiento de la juventud. Se propone un análisis cuantitativo mediante un cuestionario autoadministrado, respondido por una muestra validada de 696 educadores/as de cinco comunidades de España. Los resultados sugieren que los y las profesionales tienden a sentir más presentes los elementos contextuales institucionales y más distantes los elementos contextuales comunitarios; y, al mismo tiempo, tienden a sentir más presentes los elementos contextuales institucionales; y, al mismo tiempo, sienten que la presencia de estos elementos contextuales institucionales les favorece cuando están presentes; en cuanto a los elementos contextuales comunitarios, sienten que están menos presentes en su realidad profesional y, contrariamente a lo que cabría esperar, no tienen la percepción marcadamente negativa de que son un obstáculo insalvable en su acción al servicio del empoderamiento juvenil. Para concluir, se destaca la necesidad de que los educadores y las educadoras capitalicen los elementos institucionales y comunitarios a su disposición y neutralicen las barreras que estos contextos presentan.

KEYWORDS: Youth; empowerment; context effect; educational environment; institutional characteristics; community characteristics.	ABSTRACT: This article aims to analyse the vision of education professionals on the contextual elements that facilitate or hinder their work in the empowerment processes of young people. A quantitative analysis is proposed by means of a self-administered questionnaire, answered by a validated sample of 696 educators from five communities in Spain. In general, all professionals tend to feel more present the institutional contextual elements and more distant the community contextual elements; and, at the same time, they tend to feel more present the institutional contextual elements; and, at the same time, they feel that the presence of these institutional contextual elements favours them when they are present; as for the community contextual elements, they feel that they are less present in their professional reality and, contrary to what might be expected, they do not have the markedly negative perception that they are an insurmountable obstacle in their action at the service of youth empowerment. To conclude, the paper highlights the need for trained educators to capitalise on the institutional and community elements available to them, and to neutralise the barriers that these contexts present.
PALAVRAS-CHAVE: Juventude; fortalecimento; efeito de contexto; ambiente educacional; características institucionais; características da comunidade.	RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a visão dos profissionais da educação sobre os elementos contextuais que facilitam ou dificultam sua atuação nos processos de empoderamento de jovens. Propõe-se uma análise quantitativa por meio de um questionário autoaplicável, respondido por uma amostra validada de 696 educadores de cinco comunidades da Espanha. Em geral, todos os profissionais tendem a sentir mais presentes os elementos do contexto institucional e mais distantes os elementos do contexto comunitário; e, ao mesmo tempo, tendem a sentir mais presentes os elementos contextuais institucionais; e, ao mesmo tempo, sentem que a presença desses elementos contextuais institucionais os favorece quando estão presentes; quanto aos elementos do contexto comunitário, sentem-se menos presentes na sua realidade profissional e, ao contrário do que seria de esperar, não têm a percepção marcadamente negativa de serem um obstáculo intransponível na sua ação ao serviço do empoderamento juvenil. Para concluir, o artigo destaca a necessidade de educadores treinados para capitalizar os elementos institucionais e comunitários à sua disposição e neutralizar as barreiras que esses contextos apresentam.

Introducción

El discurso sobre empoderamiento resulta cada vez más común, tanto en el ámbito coloquial como en el científico (Sala-Torrent, Planas-Lladó, Soler-Masó y Gómez, 2022; Powell et al., 2021; Owen y Irion-Groth, 2020; Green y Portelli, 2018; Zimmerman et al., 2018). Sin embargo, en este último contexto, el concepto sigue siendo complejo, no siempre unívoco y difícil de delimitar tanto en la teoría como en la práctica. No obstante, su generalización, sobre todo en el ámbito educativo, es evidente; y en los últimos años se ha empezado a utilizar en los estudios de juventud, con una referencia especial a aquellas personas que, por diferentes motivos, son vulnerables o viven una situación de riesgo (Thulin et al., 2022; Bajt y Frelih, 2022; Crisp, 2020; Devenish et al., 2020; Abraczinskas y Zarrett, 2020).

En todo caso, la palabra empoderamiento tiene su origen en el verbo inglés *to empower*, cuyo nacimiento se sitúa en el Reino Unido, y viene a designar a la autoridad acordada por un ente superior (Bacqué y Biewener, 2013). Más adelante, en los años setenta, el *empowerment* amplió sus contextos de uso: militancia feminista, reivindicaciones a favor de la educación popular, o por la igualdad de derechos de las personas negras, o en favor de la representación política

de las comunidades minoritarias o minorizadas, etc. Con el tiempo, el concepto se ha ido desarrollando también en el ámbito popular; y como consecuencia de ello, junto con definiciones más técnicas, parte importante del discurso sobre empoderamiento se vincula ahora con acción de autoayuda que imprime conciencia crítica y capacidad de actuar para el cambio social (de raíz individual, pero con implicaciones comunitarias). Desde esta perspectiva se puede analizar también el empoderamiento juvenil (Spencer y Doull, 2015).

Partiendo de un enfoque comunitario, Rappaport (1984) conceptualiza el empoderamiento como el proceso gracias al cual las personas, las organizaciones y las comunidades toman control y dominio sobre sus propias existencias. Y, por ello, desde el empoderamiento, nos sentimos interpelados a pensar también en clave de bienestar, competencia y fortaleza (Zimmerman, 2000). En consecuencia, el empoderamiento tiene que ver con la capacidad de decidir y actuar, considerando íntimamente las diferentes alternativas que tenemos a disposición y los contextos sociales en que se concretan esas opciones (Bauman, 2010).

Hasta cierto punto, esa toma de conciencia personal y sobre las diferentes opciones que tenemos a disposición para transformar nuestra propia realidad (nosotras y nosotros mismos y

nuestros contextos) tienen relación directa con esta consideración. San Pedro (2006), apunta a que el empoderamiento implica un ciclo de reflexión y acción que contribuye a tomar conciencia sobre qué decisiones podemos tomar y, tras ello, a transformar nuestra propia participación en la sociedad. Por otro lado, Peterson (2014) incluye en la reflexión sobre el empoderamiento las dimensiones individual y comunitaria, e incide en la idea de que el empoderamiento fomenta la capacidad para enfrentarse a las propias dificultades en ambas dimensiones, de tal modo que tanto lo comunitario como lo personal resulten implicados en la búsqueda de esas soluciones posibles. Además, desde una perspectiva educativa, el empoderamiento debe potenciarse estratégicamente, pues resulta capital para combatir la recesión de los derechos subjetivos o de la ciudadanía (Firestone *et al.*, 2021; Gonçalves y García, 2016).

1. Justificación y objetivos

Aunque muchos de los estudios sobre empoderamiento (Batista *et al.*, 2018; Eisman *et al.*, 2016; Le Bosse *et al.*, 1998; O'Donoghue *et al.*, 2002; Speer, 2000; Speer *et al.*, 2001; Zimmerman *et al.*, 1992; Zimmerman, 1990; Zimmerman y Rappaport, 1988) se centran en la vertiente psicológica del empoderamiento e identifican los componentes intrapersonales, interpersonales y conductuales, existe una perspectiva complementaria que enfoca este mismo proceso desde una dimensión contextual. En este sentido, Peterson (2014) aborda el concepto y el debate desde la psicología comunitaria y, a partir de ahí, plantea una visión del empoderamiento que fomenta la capacidad de las personas para afrontar sus dificultades tanto en el plano individual como en el comunitario, de manera que se impliquen activamente en la búsqueda de las posibles soluciones. De algún modo, pues, viene a retomar la idea de Zimmerman (2000) a través de su teoría del empoderamiento:

“Empowerment is an individual-level construct when one is concerned with intrapersonal and behavioral variables, an organizational-level construct when one is concerned with resource mobilization and participatory opportunities, and a community-level construct when sociopolitical structure and social change are of concern” (p.59).

Con este enfoque Zimmerman pretende evitar el error de creer que el empoderamiento es un constructo exclusivamente individual. El *nivel organizativo* y *comunitario* son necesarios para

contribuir a que la teoría vaya más allá del sesgo individual de la psicología. El *nivel organizativo* se refiere a los entornos que ofrecen a los individuos oportunidades para ejercer el control y la eficacia organizativa en la prestación de servicios y el proceso político. En el *nivel comunitario*, los factores se refieren a los contextos en los que las organizaciones y los individuos interactúan para mejorar la vida en comunidad y garantizar que sus comunidades aborden las necesidades y preocupaciones locales. Esta teoría del empoderamiento conecta el bienestar individual con el entorno social y político más amplio, y sugiere que las personas necesitan oportunidades para participar activamente en la toma de decisiones de la comunidad con el fin de mejorar sus vidas, organizaciones y comunidades.

En relación con este último nivel del empoderamiento, de naturaleza comunitaria, diferentes estudios identifican circunstancias que se dan en la comunidad y que condicionan la acción socioeducativa con jóvenes (Augsberger *et al.*, 2019; To *et al.*, 2021; Kohfeldt *et al.*, 2011). Si atendemos a la visión de las propias personas jóvenes en este sentido, veremos que ellas inciden en la necesidad y en la importancia de este enfoque comunitario, pues necesitan a la comunidad para poder empoderarse. Las personas jóvenes reclaman el reconocimiento del derecho a ser ciudadanas por completo y, al tiempo, ponen sobre la mesa la imposibilidad de hacerlo de espaldas a las comunidades en las que crecen. Para ello, es imprescindible generar nuevas políticas y dinámicas diferentes donde las personas jóvenes ejerzan su protagonismo y partan de la base de su condición de ciudadanas (una condición que puedan ejercer plenamente). Por ello, la literatura destaca de modo reiterado que las personas jóvenes encuentran más beneficios en lugares donde adquieren una mayor autonomía y oportunidades concretas de autogestión, como son los espacios propios creados ad hoc, los espacios reorientados para ellas y, en menor medida, los monitorizados (Ortega *et al.*, 2015; Augsberger *et al.*, 2019; To *et al.*, 2021).

También resulta capital la creación deliberada de oportunidades para que la juventud participe en la toma de decisiones a nivel de la comunidad, pues ello puede aumentar la apreciación que el conjunto de la sociedad tiene sobre las personas jóvenes, sus problemas y/o eventos en las propias comunidades (Akiva *et al.*, 2014; Forenza *et al.*, 2019). Y, ello puede aumentar las actitudes positivas de los educadores y las educadoras hacia la participación de las personas jóvenes (Jones y Perkins, 2006). O también el establecimiento de una relación de colaboración entre educadores y

educadoras y jóvenes, como paso necesario para los procesos dialógicos de empoderamiento, para ayudar a asumir responsabilidades, desarrollarse positivamente y participar activamente en la comunidad (To *et al.*, 2021; Sahl *et al.*, 2021).

Como contrapartida, otras investigaciones también han sugerido que las personas adultas a menudo se resisten a considerar a las personas jóvenes como socias y a compartir el poder con ellas (Collins *et al.*, 2016; Larson *et al.*, 2015; Roach *et al.*, 2013). Esto podría deberse a la preocupación por permitir que las personas jóvenes expresen sus opiniones durante los procesos de toma de decisiones, especialmente en el caso de decisiones que tradicionalmente están restringidas a los adultos en posiciones de autoridad (Wong *et al.*, 2010). En este sentido, por ejemplo, se puede señalar la experiencia de muchas organizaciones comunitarias de Hong Kong, que consideran que la provisión de puestos para las personas jóvenes en los consejos de toma de decisiones es un indicador exitoso de su empoderamiento (Commission on Youth, 2018).

La mayoría de los estudios citados interpela directamente a las y los profesionales de la acción socioeducativa que trabajan con ellos y ellas, en la medida en que pueden convertirse en catalizadores para que las personas jóvenes se empoderen. Con todo, existen limitaciones contextuales desde la perspectiva práctica de los/as profesionales, e implicar a la comunidad puede llevar a dos niveles: micro (institución en la que trabajan con las y los jóvenes) y meso (comunidad concreta en la que la juventud y la institución se circunscriben); porque es eso lo que da la entrada a procesos empoderadores que permiten la participación macro (la sociedad en general, en la que deben participar empoderados, como sujetos de pleno derecho).

Con todo, parece incuestionable la importancia de la dimensión comunitaria en el empoderamiento de la juventud, a pesar de lo difícil que pueda resultar llevarlo a cabo, más allá de las cuestiones metodológicas. Por ello, en esta investigación nos planteamos la siguiente hipótesis: los factores contextuales y personales que los educadores y las educadoras se encuentran en los proyectos socioeducativos inciden y determinan el empoderamiento juvenil que estos proyectos pretenden. A partir de ahí, se propone analizar por qué es difícil realizarlo, cuáles son los obstáculos contextuales con los que las y los educadores se encuentran al intentarlo y qué tienen a su favor para conseguirlo; y eso lo concretamos en los dos niveles de análisis comunitario de los que hablábamos (institución y comunidad concreta).

Esta investigación, pues, pretende cumplir los siguientes objetivos para validar la hipótesis planteada:

- Describir la visión de los educadores y las educadoras sobre la incidencia de los elementos contextuales en su intervención profesional en los procesos de empoderamiento juvenil.
- Determinar qué relación tienen en la percepción de dicha incidencia los factores personales como el tamaño del territorio donde trabajan los educadores y las educadoras, la experiencia profesional, la formación específica en juventud o el ámbito de intervención en el que se ubican.

2. Metodología

2.1. Instrumento

Para lograr los objetivos de la investigación y validar la hipótesis planteada, se aplicó un cuestionario *ad hoc* diseñado y validado en un proceso que se puede resumir en las siguientes fases: selección de literatura de antecedentes (para aislar construcciones teóricas relevantes); identificación de variables relevantes (operacionalización de constructos en variables medibles); definición de la estructura del cuestionario; redacción y revisión de preguntas; validación por jueces externos (claridad, relevancia, pertinencia); primer piloto (y análisis de indicadores de confiabilidad); revisión de preguntas; digitalización de formularios en el servidor de la institución; segundo piloto (para confirmar indicadores de confiabilidad para variables construidas); entrevistas cognitivas con usuarios típicos para confirmar la viabilidad de la administración; revisión de las preguntas; digitalización de los formularios en el servidor de la institución; segundo piloto (para confirmar los indicadores de confiabilidad de las variables construidas, con un alfa de Cronbach mínimo de,7, que no detallamos por limitaciones de espacio); entrevistas cognitivas con usuarios típicos para confirmar la factibilidad de su administración.

Su estructura, antecedida del preceptivo consentimiento informado, es la siguiente: a) datos de perfil; b) aplicación de estrategias metodológicas ligadas al EJ; c) análisis de elementos contextuales institucionales y comunitarios que condicionan el trabajo del educador en relación con el EJ; d) contribución de la tarea del educador/a a las nueve dimensiones del EJ; e) valoración de incidentes críticos y espacios en relación con el EJ. En este artículo focalizamos en analizar los bloques A y C únicamente, según se detalla a continuación.

En relación con el repertorio de elementos contextuales que se contienen en la sección C (recogidos en la Tabla 1), parte de un proceso de conceptualización derivado del análisis de las fuentes a disposición en el momento de elaborar el cuestionario (literatura de referencia, materiales cualitativos de investigaciones anteriores sobre EJ, como entrevistas a informantes clave, grupos focales con educadores y educadoras y, empleadores y empleadoras), proceso que en este momento no referimos por economía del espacio (Soler *et al.*, 2017; Úcar *et al.*, 2016). En todo caso, aluden a dos dimensiones, la institucional (centro u organización donde trabaja el educador y la educadora) y la comunitaria (la persona joven que se empodera). Y la intención de este bloque, en

todo caso, no es mapear la incidencia de todos los posibles elementos contextuales en la acción de los/as educadores durante los procesos de EJ, sino conocer la percepción que estos educadores y educadoras tienen sobre aquellos procesos que el conocimiento previo identificaba a priori como los más relevantes (no tanto con la acción educadora general, cuando con la intervención orientada al EJ). Ante la dificultad técnica de su abordaje en el cuestionario, las preguntas sobre estos elementos se desdoblaron; así, en un primer momento se les preguntaba por la presencia de estos diez elementos en la propia realidad educativa; y, después, se les pedía que valoraran cómo esa presencia dificultaba o favorecía su acción orientada al EJ.

Tabla 1: Elementos contextuales analizados

Elementos contextuales institucionales	Elementos contextuales comunitarios
Participación de los/as jóvenes en la toma de decisiones	Reconocimiento de la juventud como un colectivo con voz propia
Coordinación entre profesionales	Existencia de espacios gestionados por jóvenes
Flexibilidad ante las situaciones cambiantes	Arraigo de la persona joven en la comunidad
Financiación suficiente	Coordinación con profesionales y equipos externos a la organización
Recursos tecnológicos suficientes	Presencia de políticas de juventud
Fuente: elaboración propia.	

Las dimensiones del empoderamiento juvenil se analizaron siguiendo la clasificación presentada por el Proyecto HEBE (2019) a través de las nueve áreas específicas que componen el constructo (Soler *et al.*, 2017; Corbella *et al.*, 2021; Planas y Úcar, 2022; Proyecto HEBE, 2019).

2.3. Población, muestra y procedimiento

El cuestionario se aplicó de manera virtual en el cuarto trimestre de 2019, a una muestra accesible de educadores y educadoras de los cuatro ámbitos de intervención definidos a priori que quisieron participar en la investigación voluntariamente a partir de llamadas abiertas a colectivos especializados (educación especializada, formación ocupacional, animación sociocultural y ocio, educación formal) (Froufe, 1997), y en los cinco territorios considerados por el proyecto (Catalunya, Euskadi, Galicia, Madrid y Andalucía).

Se consiguieron 696 respuestas depuradas, a pesar de la dificultad habitual de acceso a los informantes en los estudios de encuesta. Del total de sujetos que respondieron, un 66 %

se identificaban como mujeres, un 32 % como hombres, un 1 % como género no binario y otro 1 % prefirió no contestar. Según su comunidad autónoma de procedencia, un 54 % se ubica en Cataluña, un 23 % en Euskadi, un 12 % en Andalucía, un 5 % en Galicia y un 6 % en Madrid (se puede observar una infrarrepresentación de estas tres últimas comunidades en comparación con las dos primeras).

En cuanto al tratamiento de los datos, se aplicó una prueba de chi-cuadrado a los tests que se debían aplicar a conjuntos numéricos de datos no paramétricos (especialmente, en aquellos casos en que los subgrupos de cálculo eran reducidos) y una prueba de ANOVA a las respuestas paramétricas (cuando las diferencias analizadas eran entre subgrupos grandes de la muestra con una distribución normal), mientras que para el establecimiento de las relaciones entre los diferentes índices se optó por el coeficiente de correlación de Pearson. En ambos casos se utilizaron niveles de confianza de,05 o,01.

2.4. Consideraciones éticas

El estudio ha seguido las consideraciones éticas de la investigación con seres humanos de la Declaración de Helsinki. Se informó a todas las personas participantes de los objetivos del estudio y sobre como ejercer sus derechos de protección de datos. Los datos se recogieron a través del cuestionario de forma anónima y se les pidió que dieran su consentimiento informado.

3. Resultados

En este apartado nos centramos en las variables: tamaño del municipio, experiencia laboral del educador y la educadora, formación previa, ámbito de intervención en el que trabajan o percepción de la propia contribución al EJ. Más allá, queremos manifestar nuestra renuncia a analizar el resto de las variables de perfil que permitan analizar el cuestionario, por limitaciones de la muestra. Entre ellas, el territorio, el nivel o el ámbito disciplinar de los estudios previos del educador y educadora.

3.1. Presencia e incidencia de los elementos contextuales relevantes

A partir de los datos de la Tabla 2, podemos ver que los educadores y las educadoras valoran de modo discreto la presencia de los elementos contextuales propuestos en su realidad educativa en relación a los procesos de EJ, de tal modo que las medias se concentran en el centro de la escala de cuatro puntos que les proponíamos. Las desviaciones estándares son considerables, lo que indica una cierta disparidad de criterio entre ellos y ellas. Sin embargo, a tenor de lo que nos indican, ni podemos hablar de una carencia generalizada de estos elementos contextuales (el valor inferior se refiere a la existencia de espacios autogestionados por las personas jóvenes, y está en un 1.98), ni de una abundancia clara (ni siquiera en el elemento mejor valorado, la coordinación

entre miembros de la propia organización o institución (con un 3.03).

Si miramos la presencia general de los elementos institucionales y los comunitarios, los primeros consiguen puntuaciones ligeramente más elevadas que los segundos. Un ejemplo es la coordinación institucional y comunitaria, donde en un nivel institucional recibe una mejor puntuación que a nivel comunitario.

Tabla 2: Valoración de la presencia de los elementos contextuales en el desarrollo del EJ

Item	Mean	SD
Participación	2.69	.788
Coordinación (intra)	3.03	.806
Flexibilidad	2.93	.779
Financiación	2.2	.875
TIC	2.54	.879
Reconocimiento	2.56	.800
Espacios	1.98	.784
Arraigo	2.46	.773
Coordinación (inter)	2.68	.870
Políticas	2.22	.813

Fuente: elaboración propia.

Un poco diferente es el análisis de la valoración que formulan de estos mismos elementos en relación con su incidencia en su propia intervención educativa en procesos de empoderamiento (Tabla 3). Aquí podríamos dejarnos llevar aparentemente por esos valores superiores a 2 e indicar que la valoración es positiva; pero, teniendo en cuenta las particularidades de la escala (1 dificulta; 4 favorece), si establecemos el punto medio de la escala en el 2.5, que sería la neutralidad, se observa que no existen grandes elementos facilitadores u obstaculizadores en la realidad de los educadores y las educadoras

Tabla 3: Valoración de la incidencia de los elementos contextuales en el desarrollo del EJ

Item	Mean	+/-	SD
Participación	2.89	.39	.884
Coordinación (intra)	3.16	.66	.956
Flexibilidad	3.02	.52	.927
Financiación	2.23	-.27	1.092
TIC	2.59	.09	1.035
Espacios	2.33	-.17	0.939

Item	Mean	+/-	SD
Arraigo	2.61	.11	0.947
Coordinación (inter)	2.84	.34	0.989
Políticas	2.42	-.08	0.958

Fuente: elaboración propia.

Nota. Por problemas técnicos, no se recogieron datos validables de la variable dependiente "Reconocimiento de la juventud como colectivo con voz propia" en su variante de percepción de la incidencia, por lo que debemos renunciar a estos datos. (2) Para facilitar la interpretación de los datos, calculamos ese indicador de obstaculización o favorecimiento reinterpretando la escala con la referencia del punto medio (2,5 en la escala de 1 a 4) que indicaría la neutralidad. Los valores negativos se interpretan como obstaculización; los positivos, como favorecimiento.

Si analizamos la relación que se establece entre la presencia que los educadores y las educadoras indican para estos elementos contextuales y la valoración que realizan de ellos, queda claro que esa relación es directa (correlaciones positivas),

intensa (por encima de,6 en líneas generales) y significativa (Tabla 4). Por tanto, los educadores y las educadoras valoran tanto más como favorecedores aquellos elementos que más están presentes en su realidad educativa (y a la inversa).

Tabla 4: Correlación entre la presencia y la incidencia de los elementos contextuales en el desarrollo del EJ

Item	C. Pearson	Sig.
Participación	.567	.000
Coordinación (intra)	.7	.000
Flexibilidad	.664	.000
Financiación	.592	.000
TIC	.723	.000
Espacios	.645	.000
Arraigo	.667	.000
Coordinación (inter)	.715	.000
Políticas	.627	.000

Fuente: elaboración propia.

En relación con el género, no se aprecian diferencias significativas ni en relación con la presencia de los elementos contextuales institucionales o comunitarios, ni en su incidencia en la acción de los educadores y las educadoras en los procesos empoderadores. Por limitaciones del espacio, renunciamos a un análisis profundo de esta variable con el rigor y la profundidad debidos la cuestión del género, por lo que atenderemos a los restantes factores personales relevantes, cuyo análisis sí nos permite hacer frente a una interpretación más coherente.

En relación con el tamaño del municipio donde trabaja el educador y la educadora, encontramos las siguientes diferencias solo en relación con la presencia de los elementos contextuales en su realidad educativa (Tabla 5); pero no encontramos diferencias en función de la incidencia. En cualquier caso, a pesar de esta diferencia significativa entre esos extremos, es difícil encontrar un patrón claro.

Tabla 5: Incidencia de la variable tamaño de la localidad en la presencia de los elementos contextuales

Item	<20.000		20.001-50.000		50.001-100.000		100.001-500.000		>500.001		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación	2.74	.765	2.54	.825	2.64	.776	2.69	.787	2.84	.77	.042
Coordinación (intra)											.137
Flexibilidad											.137
Financiación											.164
TIC											.823
Reconocimiento	2.57	.815	2.41	.778	2.45	.753	2.59	.788	2.82	.807	.003
Espacios											.365
Arraigo	2.29	.763	2.34	.752	2.26	.772	2.4	.715	2.39	.85	.000
Coordinación (inter)											.175
Políticas											.159

Fuente: elaboración propia.

En relación con la experiencia profesional del educador y la educadora, encontramos la siguiente información (Tablas 6 y 7). Como se puede apreciar, la única diferencia se sitúa en la presencia de la participación en la toma de decisiones (que los educadores y las educadoras

noveles consideran superior); y en la valoración de la coordinación con profesionales externos a la organización (que los/as educadores noveles consideran que contribuye menos a su intervención).

Tabla 6: Presencia de la variable experiencia del/de la educador/a en la presencia de los elementos contextuales

Item	<1 año		1-5 años		6-10 años		>11 años		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación	3	.82	2.56	.8	2.59	.77	2.7	.8	.043
Coordinación (intra)									.661
Flexibilidad									.109
Financiación									.746
TIC									.316
Reconocimiento									.321
Espacios									.160
Arraigo									.953
Coordinación (inter)									.280
Políticas									.229

Fuente: elaboración propia.

Nota. Para facilitar la lectura, ofrecemos solo los datos en que las diferencias entre colectivos son significativas con un $p < .05$.

Tabla 7: Incidencia de la variable experiencia del/de la educador/a en la incidencia de los elementos contextuales

Item	<1 año		1-5 años		6-10 años		>11 años		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación									.482
Coordinación (intra)									.316
Flexibilidad									.641
Financiación									.865
TIC									.331
Reconocimiento									*
Espacios									.657
Arraigo									.952
Coordinación (inter)	2.5	.8	3.03	1.03	2.95	.92	2.79	.99	.029
Políticas									.662

Fuente: elaboración propia.
Nota. Para facilitar la lectura, ofrecemos solo los datos en que las diferencias entre colectivos son significativas con un $p < .05$.

En relación con la formación, las diferencias no son generales, como vemos en las Tablas 8 y 9. Por un lado, a medida que aumenta la formación específica recibida en juventud, desciende la valoración de la presencia de los elementos contextuales (especialmente, flexibilidad, coordinación con profesionales externos a la organización y presencia de políticas

de juventud), lo que podría apuntar a un mayor desarrollo de la conciencia de la importancia de estos elementos (y, por ende, a censurar más) su carencia. Por otro lado, en cuanto a la valoración, a medida que aumenta la formación se considera que elementos contextuales comunitarios como las políticas o la coordinación (dos de los tres anteriores) favorecen menos la propia acción.

Tabla 8: Presencia de la variable formación específica en juventud del/de la educador/a en la presencia de los elementos contextuales

Item	0 F		1 F		2-3 F		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación							.390
Coordinación (intra)							.406
Flexibilidad	2.97	.768	3.05	.792	2.82	.78	.010
Financiación							.931
TIC							.085
Reconocimiento							.757
Espacios							.465
Arraigo							.725
Coordinación (inter)	2.77	.86	2.82	.833	2.51	.87	.000
Políticas	2.33	.824	2.3	.823	2.06	.77	.000

Fuente: elaboración propia
Nota. Para facilitar la lectura, ofrecemos solo los datos en que las diferencias entre colectivos son significativas con un $p < .05$.

Tabla 9: Incidencia de la variable formación específica en juventud del/de la educador/a en la presencia de los elementos contextuales

Item	0 F		1 F		2-3 F		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación							.192
Coordinación (intra)							.511
Flexibilidad							.098
Financiación							.065
TIC							.825
Reconocimiento							*
Espacios							.304
Arraigo							.541
Coordinación (inter)	2.91	.972	3.07	.952	2.68	.995	.000
Políticas	2.5	.964	2.5	.956	2.3	.941	.029

Fuente: elaboración propia.
 Nota. Para facilitar la lectura, ofrecemos solo los datos en que las diferencias entre colectivos son significativas con un $p < .05$.

Desde el punto de vista estadístico, más interesante resulta atender a las diferencias en función del ámbito de intervención, que se reflejan en las Tablas 10 y 11, pues son generales y variadas. Con todo, es difícil encontrar un patrón claro que dé sentido a esas diferencias a fin de caracterizar cada uno de los ámbitos profesionales. En cuanto a la presencia de los elementos institucionales, la educación formal es aquella que se siente menos

financiada, más descoordinada y menos flexible; en cambio, la animación sociocultural es aquella que considera tener menores oportunidades de propiciar la participación de las personas jóvenes en la toma de decisiones; la formación ocupacional considera que su financiación y su flexibilidad son la mejor de los cuatro ámbitos y la especializada destaca por la percepción de coordinación.

Tabla 10: Incidencia de la variable experiencia del/de la educador/a en la incidencia de los elementos contextuales

Item	Ocupacional		Especialitzada		Sociocultural		Formal		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación	2.52	.707	2.61	.782	2.51	.756	2.79	.796	.001
Coordinación (intra)	3.16	.792	3.29	.745	3.03	.848	2.96	.793	.004
Flexibilidad	3.26	.723	3.12	.776	3.02	.804	2.81	.755	.000
Financiación	2.44	.951	2.3	.925	2.36	.829	2.09	.858	.001
TIC									.184
Reconocimiento	2.64	.776	2.35	.76	2.41	.811	2.65	.795	.001
Espacios									.190
Arraigo									.128
Coordinación (inter)	2.96	.832	2.96	.867	2.81	.806	2.54	.871	.000
Políticas	2.62	.855	2.21	.749	2.45	.877	2.09	.763	.000

Fuente: elaboración propia.
 Nota. Para facilitar la lectura, ofrecemos solo los datos en que las diferencias entre colectivos son significativas con un $p < .05$.

Tabla 11: Incidencia de la variable experiencia del/de la educador/a en la incidencia de los elementos contextuales

Item	Ocupacional		Especializada		Sociocultural		Formal		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación									.313
Coordinación (intra)	3.42	.859	3.33	.817	3,2	1	3.08	.968	.024
Flexibilidad	3.4	.782	3.12	.852	2.99	.945	2.96	.941	.011
Financiación	2.64	1.225	2.32	1.121	2.25	1.066	2.15	1.07	.022
TIC									.064
Reconocimiento									*
Espacios	2.66	1.081	2.13	.966	2.27	1.013.	2.36	.877	.013
Arraigo									.104
Coordinación (inter)	3.18	.941	3.06	.934	2.95	.978	2.72	.991	.001
Políticas	2.88	.961	2.23	.907	2.56	.99	2.35	.935	.000

Fuente: elaboración propia.
Nota. Para facilitar la lectura, ofrecemos solo los datos en que las diferencias entre colectivos son significativas con un $p < .05$.

También resulta interesante atender a las diferencias en función de la propia percepción que el educador y la educadora tiene sobre su contribución a los procesos de EJ, que se recogen en las Tablas 12 y 13. En este caso, hemos creado

los terciles a partir de la parte D del cuestionario (percepción de la propia contribución a las dimensiones del EJ), lo cual nos permite dividir la muestra en tres grupos, en función de si consideran que contribuyen más o menos al EJ.

Tabla 12: Presencia de la variable percepción de contribución al EJ en la presencia de los elementos contextuales

Item	PocoEJ		MedioEJ		MuchoEJ		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación	2.29	.781	2.69	.753	3.03	2.29	.000
Coordinación (intra)	2.72	.86	3.03	.775	3.27	2.72	.000
Flexibilidad	2.51	.798	2.94	.74	3.24	2.51	.000
Financiación	2.09	.921	2.17	.848	2.43	2.09	.005
TIC	2.42	.864	2.5	.852	2.8	2.42	.001
Reconocimiento	2.27	.737	2.54	.763	2.92	2.27	.000
Espacios	1.72	.778	1.99	.747	2.17	1.72	.000
Arraigo	2.2	.752	2.49	.744	2.6	2.2	.000
Coordinación (inter)	2.43	.897	2.68	.838	2.9	2.43	.000
Políticas	2.08	.793	2.21	.802	2.38	2.08	.019

Fuente: elaboración propia.
Nota. Para facilitar la lectura, ofrecemos solo los datos en que las diferencias entre colectivos son significativas con un $p < .05$.

Tabla 13: Incidencia de la variable percepción de contribución al EJ en la incidencia de los elementos

Item	PocoEJ		MedioEJ		MuchoEJ		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación	2.4	.905	2.92	.84	3.2	2.4	.000
Coordinación (intra)	2.81	1.093	3.17	.931	3.45	2.81	.000
Flexibilidad	2.51	.991	3.05	.892	3.34	2.51	.000
Financiación	2.08	1.035	2.2	1.78	2.5	2.08	.010
TIC	2.32	.946	2.61	1.017	2.78	2.32	.005
Reconocimiento							
Espacios	2.06	.886	2.34	.899	2.58	2.06	.000
Arraigo	2.18	.886	2.63	.928	2.91	2.18	.000
Coordinación (inter)	2.55	1.047	2.85	.954	3.09	2.55	.000
Políticas	2.22	.888	2.42	.955	2.63	2.22	.007

Fuente: elaboración propia.
 Nota. Para facilitar la lectura, ofrecemos solo los datos en que las diferencias entre colectivos son significativas con un $p < .05$.

4. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados presentados, empezamos esta discusión con una primera síntesis de los datos más importantes. En primer lugar, debemos destacar que los educadores y las educadoras certifican una mayor presencia de los elementos institucionales (aunque sea discreta) en detrimento de los elementos comunitarios, que no están tan presentes en su intervención socioeducativa. Los elementos contextuales de la propia organización tienden más a favorecer los procesos de empoderamiento (la coordinación, la flexibilidad o la posibilidad de que las personas jóvenes participen en la toma de decisiones); mientras que los elementos contextuales comunitarios tienden más a ser un obstáculo, aunque leve (la falta de espacios autogestionados, la falta de políticas de juventud; e incluso la falta de financiación, que técnicamente es un elemento contextual de la organización, pero determinado de forma externa). Esta cuestión quizá nos lleva a pensar que los elementos institucionales que favorecen los procesos de EJ se desarrollan en mayor medida a los elementos comunitarios, por su propia cercanía y por la relativa mayor facilidad, por parte de los/as profesionales, para incidir en ellos a conveniencia. Son elementos que condicionan la acción educativa, sí (Augsberger *et al.*, 2019; Kohfeldt *et al.*, 2011), pero son menos vulnerables a las resistencias del adultocentrismo (Collins *et al.*, 2015; Larson *et al.*, 2015), y más trascendentes en la dimensión puramente comunitaria (reconocimiento, arraigo, políticas). Con todo, hasta cierto punto, acaso también

podamos considerar que los educadores y las educadoras tienen un mayor conocimiento y relación con los elementos institucionales en detrimento de los comunitarios, que no están tan presentes en su tarea educativa.

En segundo lugar, y esto es lo más relevante quizá, vemos que no hay grandes elementos que dificulten o favorezcan la intervención de las personas profesionales entre los que la literatura consagra como relevantes en los procesos ligados al EJ. Con todo, en relación con lo anterior, como veíamos parece que sí lo institucional favorece más que lo comunitario (que es lo que más dificulta), y acaso esto tenga relación con las barreras políticas al EJ. Nos referimos a barreras como el clima presupuestario, las fuerzas estructurales o las presiones de tiempo (Kohfeldt *et al.*, 2011). Por ejemplo, como bien evidencian Healy y Rodríguez (2019), la agenda estatutaria o los requisitos legales suponen un reto para los trabajadores y las trabajadoras juveniles y su papel, ya que sienten que la práctica educativa está dictada por la agenda legal y se convierte en un espacio más formal que no formal para empoderar a las personas jóvenes. Sahl *et al.* (2021) añaden la carencia de formación, de herramientas y de un proceso estandarizado para garantizar que la participación juvenil sea coherente y eficaz en la comunidad. En ese sentido, las valoraciones de cuánto estos elementos favorecen u obstaculizan la tarea profesional van en línea con la indicación sobre su presencia: así, por ejemplo, en la ocupacional se considera que la flexibilidad favorece los procesos empoderadores y otro tanto ocurre con la coordinación a ojos de los/as

profesionales de la educación especializada; en sentido contrario, el profesorado marca la falta de financiación suficiente como un obstáculo claro. En cuanto a los elementos comunitarios, es más difícil describirlos, en la medida en que, en general, todos los ámbitos los consideran menos presentes y, en consecuencia, se suele alinear esa percepción de la ausencia con la conciencia de que resulta un obstáculo.

En tercer lugar, destacamos también la relación directa que se registra entre la percepción de presencia y la de favorecimiento. La relación, eso sí, es bidireccional, de modo que no necesariamente hay solo una relación de causa efecto entre la presencia y su percepción como positiva de cada uno de los elementos; sino que su ausencia (en el nivel deseado por el/la profesional) puede ser percibido como un obstáculo por él y por ella. Sin duda, esto viene a confirmar que aquellos elementos que a priori se considera que favorecen el EJ según los estudios previos (Soler *et al.*, 2017; Úcar *et al.*, 2016) son percibidos en el mismo sentido por los/as profesionales de la acción socioeducativa con jóvenes.

Igualmente, es necesario destacar que las discusiones presentadas deben tener en cuenta las principales limitaciones del estudio relacionadas con los posibles sesgos de la muestra. Aun así, se presentan resultados interesantes que permiten arrojar ciertas interpretaciones del objeto de investigación.

A partir de aquí, entramos en la hasta cierto punto pantanosa interpretación de las diferencias en función de estas variables. Consideramos que es pantanosa, porque los datos no son claros ni en la intensidad de las diferencias ni en su sentido, lo que nos hace considerar, en líneas generales, que la percepción sobre la presencia/ausencia de los elementos y su incidencia es considerablemente homogénea (un ejemplo claro lo sería el género, que no se ha revelado productivo y a cuyo análisis pormenorizado, como veíamos, hemos renunciado). Veamos todo ello con un poco de detalle.

En relación con el tamaño del municipio, el entorno rural o urbano, se confirma que también, desde la perspectiva de los educadores y las educadoras, influye en la participación de la persona joven en el servicio educativo, en el reconocimiento que este recibe por parte de la comunidad y en el arraigo (Akiva *et al.*, 2014; Forenza *et al.*, 2019). Se destaca el impacto que

tienen los grandes municipios en la identidad de las personas jóvenes y su presencia en el servicio, lo cual puede llegar a favorecer los procesos educativos orientados al empoderamiento juvenil, a través, por ejemplo, de la oferta de espacios y cómo los viven y las oportunidades de participación (Ortega *et al.*, 2015; Augsberger *et al.*, 2019).

La situación en relación con las tres variables restantes exploradas es diferente, presenta una naturaleza más personal: experiencia profesional, formación específica en juventud y percepción de contribución al EJ. La experiencia profesional parece no resultar un elemento determinante en el análisis de los elementos contextuales por parte de los educadores y las educadoras. De tal forma que las personas profesionales analizan el contexto institucional y comunitario de modo bastante homogéneo; y, en relación con la formación, a pesar de la tendencia general que relaciona una visión más crítica con una mayor formación específica en juventud, también podemos decir que se ha revelado una variable poco productiva. Finalmente, sí que parece que esta visión crítica se da con aquellos profesionales más conscientes de su contribución al EJ. Aquellos educadores y educadoras que más percepción tienen de contribuir al desarrollo del EJ son los que más presentes ven en sus ámbitos de intervención estos elementos contextuales y, también, aquellos que más sienten que estos elementos les favorecen en la acción educativa.

Como educadores y educadoras tenemos la responsabilidad de ser conscientes de las barreras y los facilitadores de los procesos de empoderamiento juvenil en un nivel institucional y comunitario. Desde la pedagogía social se pueden aportar herramientas para poder identificar, analizar y contrarrestar los efectos que puedan incidir en el trabajo socioeducativo y potenciar aquellos elementos favorecedores. Asimismo, como línea de futuro será necesario profundizar en los procesos y recursos de la comunidad para contribuir al trabajo socioeducativo enfocado en el empoderamiento juvenil. En este sentido, podemos preguntarnos: ¿qué estrategias y recursos debería potenciar la comunidad para facilitar el empoderamiento de las personas jóvenes? ¿Qué sinergias se establecen entre los proyectos del ámbito de la pedagogía social y su entorno comunitario? Interrogantes que deberán abordarse en investigaciones futuras.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, Autor 2, Autor 3, Autor 4, Autor 5
Búsqueda documental	Autor 1, Autor 2, Autor 3, Autor 4, Autor 5
Recogida de datos	Autor 1, Autor 2, Autor 3, Autor 4, Autor 5
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, Autor 2, Autor 3, Autor 4, Autor 5
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, Autor 2, Autor 3, Autor 4, Autor 5

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España y su referencia es PID2020-119939RB-I00.

Declaración de conflicto de intereses

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

Referencias bibliográficas

- Abraczinskas, M. y Zarrett, N. (2020). Youth Participatory Action Research for Health Equity: Increasing Youth Empowerment and Decreasing Physical Activity Access Inequities in Under-resourced Programs and Schools. *American Journal of Community Psychology*, 66(3-4), 232-243. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12433>
- Akiva, T., Cortina, K. S. y Smith, C. (2014). Involving youth in program decision-making: How common and what might it do for youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1844-1860. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0183-y>
- Augsberger, A., Gecker, W. y Collins, M. E. (2019). "We make a direct impact on people's lives": Youth empowerment in the context of a youth-led participatory budgeting project. *Journal of Community Psychology*, 47(3), 462-476. <https://doi.org/10.1002/jcop.2213>
- Bacqué, M. H. y Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. La Découverte.
- Bajt, V. y Freljh, M. (2022). Empoderamiento a través de la migración: narrativas de la integración exitosa de mujeres inmigrantes en Eslovenia. *Cuestiones Pedagógicas*, 31(1), 57-76. <https://doi.org/10.12795/CP.2022.i31.v1.04>
- Batista, T., Johnson, A. y Baach, L. (2018). The effects of youth empowerment programs on the psychological empowerment of young people aging out of foster care. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 9(4), 531-549. <https://doi.org/10.1086/700275>
- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo*. Paidós.
- Collins, M. E., Augsberger, A. y Gecker, W. (2016). Youth councils in municipal government: Examination of activities, impact and barriers. *Children and Youth Services Review*, 65, 140-147. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.04.007>
- Commission on Youth. (2018). *Youth development strategy for Hong Kong: Public engagement report*.
- Corbella Molina, L., Trull Oliva, C., Rodrigo Moriche, M. P. y Úcar Martínez, X. (2021). Diseño y validación de una rúbrica para evaluar acciones y proyectos educativos de empoderamiento juvenil | Design and validation of a rubric to evaluate educational actions and projects on youth empowerment. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 537-555. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-05>
- Crisp, P. (2020). Leadership, empowerment and coaching: how community sport coaches in the UK can effect behavioural change in disadvantaged youth through incrementally given roles of responsibility. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 12(2), 221-236. <https://doi.org/10.1080/19406940.2020.1725095>
- Devenish, B., Hooley, M., Stokes, M. y Mellor, D. (2020). Pathways to Armenian Youth Empowerment in Low Socio-economic Communities: Indirect Effects of Parenting and Moderating Effects of Gender. *Youth and Society*, 52(6), 984-1005. <https://doi.org/10.1177/0044118X18787740>
- Eisman, A. B., Zimmerman, M. A., Kruger, D., Reischl, T. M., Miller, A. L., Franzen, S. P. y Morrel-Samuels, S. (2016). Psychological Empowerment Among Urban Youth: Measurement Model and Associations with Youth Outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 58(3-4), 410-421. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12094>

- European Union. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/291008>
- Firestone, R., Matheson, A., Firestone, J., Schleser, M., Yee, E., Tuisano, H., Kaholokula, K. y Ellison-Loschmann, L. (2021). Developing principles of social change as a result of a Pasifika Youth Empowerment Program: A qualitative study. *Health Promotion Journal of Australia*, 32(S2), 197-205. <https://doi.org/10.1002/hpja.395>
- Forenza, B., Lardier, D. T., Reid, R. J., Garcia-Reid, P., y Bermea, A. (2019). Exploring community stress and empowerment among stakeholders and youth in an urban community. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 29(6), 705-721. <https://doi.org/10.1080/10911359.2019.1592734>
- Froufe, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la educación social. *Aula*, 9, 179-200. <https://revistas.usal.es/index.php/O214-3402/article/view/3491>
- Gonçalves, M. y García, Á. (2016). Education and struggles for recognition: the strategic role of empowerment. *Revista Española de Pedagogía*, 264, 283-296.
- Green, S. y Portelli, S. M. (2018). Empowering youths: An alternative learning pathway for a sustainable future. En *World Sustainability Series* (pp. 71-85). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63534-7_6
- Guerra, M., Leyva, Y. E. y Conzuelo, S. (2019). Factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de docentes de México. *Publicaciones*, 49(1), 137-149. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9858>
- Healy, M. y Rodriguez, L. (2019). Listen to them! The challenge of capturing the true voice of young people within early intervention and prevention models; a youth work perspective. *Children and Youth Services Review*, 96, 27-33. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.027>
- Jones, K. R. y Perkins, D. F. (2006). Youth and adult perceptions of their relationships within community-based youth programs. *Youth y Society*, 38(1), 90-109. <https://doi.org/10.1177/0044118X06287860>
- Kohfeldt, D., Chhun, L., Grace, S. y Langhout, R. D. (2011). Youth Empowerment in Context: Exploring Tensions in School-Based y PAR. *American Journal of Community Psychology*, 47, 28-45. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9376-z>
- Larson, R. W., Walker, K. C., Rusk, N. y Diaz, L. B. (2015). Understanding youth development from the practitioner's point of view: A call for research on effective practice. *Applied Developmental Science*, 19(2), 74-86. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.972558>
- Le Bosse, Y., Lavallee, M., Lacerte, D., Dube, N., Nadeau, J., Porcher, E., y Vandette, L. (1998). Is community participation empirical evidence for psychological empowerment? A distinction between passive and active participation. *Social Work y Social Sciences Review*, 8(1), 59-82.
- O'Donoghue, J. L., Kirshner, B., y McLaughlin, M. (2002). Introduction: Moving youth participation forward. En B. Kirshner, J. L. O'Donoghue y M. McLaughlin (Eds.), *Youth participation: Improving institutions and communities* (pp. 15-26). Jossey-Bass.
- Ortega, C., Lazcano, I. y Manuel, M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 69-89. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.04
- Owen, D. y Irion-Groth, A. (2020). Civic education for youth empowerment: The impact of we the people and project citizen. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(3), 98-114. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i3.2977>
- Peterson, N. A. (2014). Empowerment Theory: Clarifying the Nature of Higher-Order Multidimensional Constructs. *American journal of community psychology*, 53(1-2), 96-108. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9624-0>
- Powell, K. G., Peterson, N. A., Treitler, P. C., Lardier, D. T., Rashid, M. y Reid, R. J. (2021). Measuring Youth Empowerment: An Item Response Theory Analysis of the Sociopolitical Control Scale for Youth. *American Journal of Community Psychology*, 68(3-4), 471-485. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12540>
- Rappaport, J. (1984). Seeking justice in the real world: A further explication of value contexts. *Journal of Community Psychology*, 12(3), 208-216.
- Roach, J., Wureta, E. y Ross, L. (2013). Dilemmas of practice in the ecology of emancipatory youth-adult partnerships. *International Journal of Child, Youth y Family Studies*, 4(3), 475-488. <https://doi.org/10.18357/IJCYFS43.1201312626>
- Sahl, S., Pontoriero, M. I., Hill, C. y Knoepke, C. E. (2021). Stakeholder perspectives on the implementation of shared decision making to empower youth who have experienced commercial sexual exploitation. *Children and Youth Services Review*, 122, 105894. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105894>
- San Pedro, P. (2006). El Individuo como agente del cambio: El proceso de empoderamiento. *FRIDE Desarrollo «En Perspectiva»*, 1, 1-8.
- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M. y Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-32. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02
- Sala-Torrent, M., Planas-Lladó, A., Soler-Masó, P. y Gómez, C. (2022). Evaluation of Youth Empowerment Projects From an Educators' Perspective. *Research on Social Work Practice*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10497315221147532>

- Speer, P. W. (2000). Intrapersonal and interactional empowerment: Implications for theory. *Journal of Community Psychology*, 28(1), 51-61. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(200001\)28:1<51::AID-JCOP6>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(200001)28:1<51::AID-JCOP6>3.0.CO;2-6)
- Speer, P. W., Jackson, C. B. y Peterson, N. A. (2001). The relationship between social cohesion and empowerment: Support and new implications for theory. *Health Education y Behavior*, 28(6), 716-732. <https://doi.org/10.1177/109019810102800605>
- Spencer, G. y Doull, M. (2015). Examining concepts of power and agency in research with young people. *Journal of Youth Studies*, 18(7), 900-913. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.1001827>
- Thulin, E. J., Lee, D. B., Eisman, A. B., Reischl, T. M., Hutchison, P., Franzen, S. y Zimmerman, M. A. (2022). Longitudinal effects of Youth Empowerment Solutions: Preventing youth aggression and increasing prosocial behavior. *American Journal of Community Psychology*, 70(1-2), 75-88. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12577>
- To, S. M., Chun-Sing, J., Liu, X., Danielle, C., Junfei, H. y Man-yuk, A. (2021). Youth Empowerment in the Community and Young People's Creative Self-Efficacy: The Moderating Role of Youth-Adult Partnerships in Youth Service. *Youth and Society*, 53(3), 1021-1043. <https://doi.org/10.1177/0044118X20930890>
- Trull-Oliva, C., Janer-Hidalgo, À., Corbella-Molina, L., Soler-Masó, P. y González-Martínez, J. (2021). Sobre las estrategias metodológicas de los/as educadores/as para contribuir al empoderamiento juvenil. *Educación XX1* 25(1), 459-483. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30014>
- Úcar, X., Jiménez-Morales, M., Soler, P., y Trilla, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 405-418. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120>
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A. y Parker, E. A. (2010). A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 100-114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>
- Zimmerman, M. A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24, 71-86. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(90\)90007-S](https://doi.org/10.1016/0092-6566(90)90007-S)
- Zimmerman, M. A., Eisman, A. B., Reischl, T. M., Morrel-Samuels, S., Stoddard, S., Miller, A. L., Hutchison, P., Franzen, S. y Rupp, L. (2018). Youth Empowerment Solutions: Evaluation of an After-School Program to Engage Middle School Students in Community Change. *Health Education and Behavior*, 45(1), 20-31. <https://doi.org/10.1177/1090198117710491>
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-64). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6>
- Zimmerman, M. A., Israel, B. A., Schulz, A. y Checkoway, B. (1992). Further explorations in empowerment theory: An empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 20(6), 707-727. <https://doi.org/10.1007/BF01312604>
- Zimmerman, M. A. y Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 725-750. <https://doi.org/10.1007/BF00930023>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Janer-Hidalgo, À., Corbella-Molina, L., Trull-Oliva, C., Soler-Masó, P. y González-Martínez, J. (2024). Los elementos contextuales y la visión de los educadores y educadoras en procesos de empoderamiento juvenil. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 183-200. DOI:10.7179/PSRI_2024.45.10

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Àngela Janer-Hidalgo. Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). c/ Avenida de la Paz, 137; 26006 Logroño (Rectorado); La Rioja. E-mail: angela.janer@unir.net

Laura Corbella-Molina. Universtat Autònoma de Barcelona. Plaça del Coneixement s/n, Edifici G6 Despatx G6/171 · Campus de la UAB. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) · Barcelona. E-mail: laura.corbella@uab.cat

Carme Trull-Oliva. Universitat de Girona. Facultat d'Educació i Psicologia. Departament de Pedagogia. Plaça de Sant Domènec, 9. 17004 Girona. Despacho 119. E-mail: carme.trull@udg.edu

Pere Soler-Masó. Universitat de Girona. Facultat d'Educació i Psicologia. Departament de Pedagogia. Plaça de Sant Domènec, 9. 17004 Girona. Despacho 312. E-mail: pere.soler@udg.edu

Juan González Martínez. Universitat de Girona. Facultat d'Educació i Psicologia. Departament de Pedagogia | Plaça de Sant Domènec, 9. 17004 Girona. Despatx 334. E-mail: juan.gonzalez@udg.edu

PERFIL ACADÉMICO

ÀNGELA JANER-HIDALGO

<https://orcid.org/0000-0002-4155-2472>

Profesora Doctora Contratada en la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Coordinadora de la especialidad de la Orientación Educativa en el Máster de Profesorado de Secundaria. Licenciada en Pedagogía, Máster en Investigación Educativa y Doctora en Educación. Miembro del grupo de investigación MAML (Metodologías Activas y Mastery Learning) de la UNIR. Principales líneas de investigación: Pedagogía Social Comparada, Innovación Educativa.

LAURA CORBELLA-MOLINA

<https://orcid.org/0000-0002-2151-089X>

Profesora lectora del Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la Universtat Autònoma de Barcelona. Doctora en educación (UAB) y graduada en educación social (UdL). Sus intereses de investigación se focalizan en la pedagogía social, la ética aplicada y el empoderamiento juvenil. Miembro del grupo de investigación consolidado "Infancia y Juventud: Acción socioeducativa y comunitaria" (IJASC) y colaboradora externa de "LIBERI. Grupo de Investigación en Infancia, Juventud y Comunidad". Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) y cocordinadora del colectivo JIPS (Juventud Investigadora de la SIPS).

CARME TRULL-OLIVA

<https://orcid.org/0000-0003-2777-0315>

Profesora lectora del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Área de docencia e investigación: Pedagogía Social y Educación Social, especializada en el diseño, la implementación y la evaluación de políticas y prácticas sociales y educativas que favorecen la convivencia, la participación y el desarrollo comunitario, así como el acompañamiento a la infancia y juventud en situaciones de vulnerabilidad. Integradora y educadora social. Máster Interuniversitario en Juventud y Sociedad (MIJS). Doctora en Educación. Miembro del 'Liberi. Grupo de investigación en Infancia, Juventud y Comunidad' (GRHCS110) de la UdG, de la 'Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social' (SIPS), y del grupo 'Infancia y Juventud: Acción socioeducativa y comunitaria' (IJASC) [Grupo de Investigación SGR-Cat 2021 Reconocido y Financiado por la Generalitat de Catalunya]. Co-coordinadora del colectivo JIPS (Juventud Investigadora de la SIPS).

PERE SOLER-MASÓ

<https://orcid.org/0000-0002-8636-0925>

Profesor titular de universidad en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. Su actividad docente y de investigación se centra en la pedagogía social, las políticas de juventud, la participación infantil y juvenil, el desarrollo comunitario, la educación en el tiempo libre y la animación sociocultural. Actualmente es co-coordinador de LIBERI. *Grupo de Investigación en Infancia, Juventud y Comunidad*, del Instituto de Investigación Educativa - UdG. Forma parte también del Grupo de Investigación Consolidado con financiación: *Infancia y Juventud: Acción socioeducativa y comunitaria (IJASC)*, reconocido por el gobierno catalán (2021 SGR 01143). Es coordinador general desde 2007 del Máster Oficial Interuniversitario en Juventud y Sociedad (MIJS) impartido por las universidades de Girona, Barcelona, Autónoma de Barcelona, Rovira i Virgili, Lleida y Pompeu Fabra.

JUAN GONZÁLEZ MARTÍNEZ

<https://orcid.org/0000-0002-9175-6369>

Profesor Agregado Serra Húnter del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Doctor en Lingüística Aplicada (UNED) y Tecnología Educativa (URV). Licenciado en Antropología Social y Cultural (UNED). Miembro del grupo de Investigación UdiGital.Edu de la UdG y profesor del Doctorat en Educació de la UdG y del Doctorado en Educación Multimodal de la Universidad Autónoma de Querétaro. Coordinador del Grado de Maestro/a en Educación Primaria.

Vínculo parental, colegio y calidad de vida relacionada con la salud en la adolescencia

Parental Bond, School and Quality of Life Related to Health In Adolescence

Vínculo parental, escola e qualidade de vida relacionadas à saúde na adolescência

Raquel M. GUEVARA INGELMO*  <https://orcid.org/0000-0002-2615-8653>

Juan A. JIMÉNEZ EGUIZÁBAL**  <https://orcid.org/0000-0001-8887-2652>

José D. URCHAGA LITAGO***  <https://orcid.org/0000-0001-6624-070X>

Antonio SÁNCHEZ CABACO*  <https://orcid.org/0000-0001-9953-5619>

*Universidad Pontificia de Salamanca, **Universidad de Burgos y
***Universidad Internacional de La Rioja

Fecha de recepción: 26.VII.2023

Fecha de revisión: 17.IX.2023

Fecha de aceptación: 22.IV.2024

CONTACTO CON LOS AUTORES

Raquel M. Guevara Ingelmo: Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca. C/ Henry Collet, 52-70. 37007. Salamanca. España. E-mail: rmguevarain@upsa.es

PALABRAS CLAVE:

Adolescencia;
CVRS;
familia;
colegio;
bienestar.

RESUMEN: La Calidad de Vida Relacionada con la Salud (CVRS) es un constructo que refleja la valoración subjetiva que hace un individuo de diferentes aspectos relacionados con su desarrollo. En la adolescencia, este concepto está considerado como un indicador válido para contemplar el estado de salud de la persona ayudando a discriminar diferentes niveles de bienestar físico, psicológico y social. Las investigaciones señalan que la CVRS de la mayoría de los adolescentes españoles es alta, siendo más elevada entre los chicos que en las chicas. Son diversos los factores que se han señalado como condicionantes de la CVRS en la adolescencia en los últimos años (la práctica de actividad física, el consumo de drogas, el rendimiento académico, las relaciones sociales y familiares, etc.). Este trabajo analiza en qué medida el vínculo parental, la satisfacción con la vida en el colegio y algunos factores sociodemográficos como el sexo, la edad y el nivel de estudios de los padres, condicionan la percepción que la persona joven tiene de su calidad de vida. Se trata de un estudio transversal realizado con un total de 423 escolares de Educación Secundaria de la ciudad de Salamanca (España). Los resultados muestran diferencias en la CVRS según el sexo, la edad y el nivel de estudios de las y los progenitores y, además, se encuentran correlaciones significativas entre la CVRS y el vínculo del adolescente con el padre y con la madre y la satisfacción con la vida en el colegio. La mayoría de las y los adolescentes manifiestan tener una relación de cuidado/afecto alto con su padre y con su madre, aunque también perciben un nivel elevado de sobreprotección y control. Se propone trabajar en el ámbito escolar y familiar para mantener y/o mejorar la CVRS de los adolescentes por las repercusiones para su salud futura.

KEYWORDS: Adolescence; HRQOL; family; school; welfare.	ABSTRACT: Health-Related Quality of Life (HRQOL) is a construct that reflects an individual's subjective assessment of different aspects related to their development. In adolescence, this concept is considered a valid indicator to contemplate the person's health status, helping to discriminate different levels of physical, psychological and social well-being. Research indicates that the HRQoL of the majority of Spanish adolescents is high, being higher among boys than among girls. There are various factors that have been identified as determining HRQoL in adolescence in recent years (the practice of physical activity, drug use, academic performance, social and family relationships, etc.). This work aims to analyze to what extent the parental bond, satisfaction with life at school and some sociodemographic factors such as sex, age and level of education of the parents, condition the perception that the young person has of their quality of life. This is a cross-sectional study carried out with a total of 423 secondary school students in the city of Salamanca (Spain). The results show differences in HRQoL according to the sex, age and educational level of the parents and, in addition, significant correlations are found between HRQoL and the adolescent's bond with the father and mother and satisfaction with life. at school. The majority of adolescents report having a high level of care/affection with their father and mother, although they also perceive a high level of overprotection and control. It is proposed to work in the school and family environment to maintain and/or improve the HRQoL of adolescents due to the repercussions for their future health.
PALAVRAS-CHAVE: Adolescência; QVRS; família; escola; bem-estar	RESUMO: A Qualidade de Vida Relacionada à Saúde (QVRS) é um construto que reflete a avaliação subjetiva de um indivíduo sobre diferentes aspectos relacionados ao seu desenvolvimento. Na adolescência, este conceito é considerado um indicador válido para contemplar o estado de saúde da pessoa, ajudando a discriminar diferentes níveis de bem-estar físico, psicológico e social. A investigação indica que a QVRS da maioria dos adolescentes espanhóis é elevada, sendo mais elevada entre os rapazes do que entre as raparigas. Vários são os fatores que têm sido identificados como determinantes da QVRS na adolescência nos últimos anos (prática de atividade física, uso de drogas, desempenho acadêmico, relações sociais e familiares, etc.). Este trabalho pretende analisar em que medida o vínculo parental, a satisfação com a vida na escola e alguns fatores sociodemográficos como o sexo, a idade e o nível de escolaridade dos pais, condicionam a percepção que o jovem tem da sua qualidade de vida. Trata-se de um estudo transversal realizado com um total de 423 estudantes do ensino secundário da cidade de Salamanca (Espanha). Los resultados muestran diferencias en la CVRS según el sexo, la edad y el nivel de estudios de los progenitores y, además, se encuentran correlaciones significativas entre la CVRS y el vínculo del adolescente con el padre y con la madre y la satisfacción con la vida no Colégio. A maioria dos adolescentes refere ter um elevado nível de cuidado/afeto com o pai e a mãe, embora também percebam um elevado nível de superproteção e controlo. Propõe-se trabalhar no ambiente escolar e familiar para manter e/ou melhorar a QVRS dos adolescentes devido às repercussões para sua saúde futura.

Introducción

La Calidad de Vida Relacionada con la Salud (CVRS) es una medida multidimensional de bienestar que refleja la valoración subjetiva del individuo sobre su funcionamiento físico, social, cognitivo, psíquico y emocional y está considerada por las investigaciones como un buen indicador del estado de salud en la adolescencia (Kim *et al.*, 2021; Motamed-Gorji, 2019; Rajmil y Herdman, 2019).

La percepción de las y los adolescentes de su CVRS puede ayudar a discriminar diferentes niveles de bienestar físico, psicológico y social (Ravens-Sieberer *et al.*, 2001) y el estudio de los factores que pueden condicionarla resulta un indicador relevante para la salud de la población juvenil y las repercusiones que puede tener en su vida adulta.

La CVRS es valorada por el 61,8 % de las y los adolescentes españoles de entre 11 y 18 años de edad como alta (Moreno *et al.*, 2020). El sexo es un aspecto diferenciador en este constructo, siendo más baja la percepción de un nivel alto de bienestar por parte de las chicas (43,3 % de los chicos y 31,7 % chicas). Las investigaciones señalan que se trata de un constructo en el que el sexo (Días *et al.*, 2015; Lima-Serrano *et al.*, 2018; Villamizar *et al.*, 2022) y la edad es un factor relevante, así en la adolescencia, a mayor edad, menor CVRS (González *et al.*, 2016; Guedes *et al.*, 2014; Viñas *et al.*, 2015).

Los factores asociados a la CVRS han sido señalados en diversas investigaciones (Ávila-García *et al.*, 2021; Lima-Serrano *et al.*, 2018; Muñoz-Cantero y Losada-Puente, 2017; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2018); mostrando relaciones

significativas entre este constructo y los estilos de vida (actividad física, alimentación, consumo de drogas, tiempo de pantalla, uso de redes sociales) y también con aspectos como el exceso de peso, las relaciones sociales y familiares o el rendimiento académico.

La relación de la persona joven con sus iguales y con la familia parecen ser uno de los más importantes condicionantes en el bienestar adolescente (Chávez-Flores *et al.*, 2018; Guevara *et al.*, 2021; Guevara y Urchaga 2018; Lima-serrano *et al.*, 2014,2018) y también el nivel de satisfacción con la vida escolar (Casas *et al.*, 2014). Familia, amigos y escuela son los tres contextos principales en que la persona adolescente se desenvuelve, y, por tanto, de relevancia para su bienestar.

En cuanto al vínculo familiar, la Teoría de John Bowlby (1990), sentó las bases del planteamiento sobre el apego con la familia afirmando que hay una tendencia natural de los seres humanos a establecer relaciones íntimas y estables con personas determinadas, que comienza en los primeros meses de vida y se evidencia en las distintas formas que el niño tiene de obtener y mantener proximidad con una figura significativa. El planteamiento Bowlby, enriquecido hasta el momento por numerosos autores, conceptualizó la propensión de los seres humanos a formar vínculos afectivos fuertes con los demás (Delgado *et al.*, 2022; Martín *et al.*, 2022).

El cuestionario desarrollado por Parker *et al.* (1979), basado en esta teoría, mide la percepción de la conducta y actitud de los padres en relación con el sujeto en su infancia y adolescencia. Así, en las 25 afirmaciones para cada progenitor de las que el instrumento se compone, se valoran el factor *cuidado* y la *sobreprotección* permitiendo elaborar diferentes tipos de vínculos parentales: vínculo óptimo, vínculo débil o ausente, constricción cariñosa y control sin afecto.

1. Justificación y objetivos

Teniendo en cuenta estos antecedentes, en esta investigación se pretende analizar de forma conjunta las variables seleccionadas relativas al vínculo con la familia y la satisfacción con la escuela y otras variables sociodemográficas como la edad y sexo o el nivel de estudios de los padres. Así las variables son: cuidado y afecto del padre y de la madre, sobreprotección del padre y de la madre, satisfacción con la vida en el colegio, el vínculo parental, edad, el sexo y nivel de estudios de los padres y su relación con la CVRS. Los objetivos que se establecieron para este trabajo fueron:

- a) Describir el nivel de CVRS de los adolescentes encuestados, su satisfacción

con la vida en el colegio y la relación de cuidado/afecto y de sobreprotección con su madre y su padre, y comprobar el vínculo con ambos progenitores.

- b) Valorar de forma conjunta las relaciones entre la CVRS y las variables: edad de los encuestados, cuidado/afecto y sobreprotección parental, satisfacción con la vida en el colegio y nivel de estudios de los padres.
- c) Establecer cuál de las variables señaladas predice mejor la CVRS de los adolescentes.
- d) Estudiar qué tipo de vínculo parental se asocia más con un nivel de CVRS elevado.

2. Metodología

Diseño y participantes

Se llevó a cabo un estudio transversal descriptivo mediante encuesta. Participaron en él 423 escolares adolescentes de Educación Secundaria (50,1 % chicos y 49,9 % chicas). La muestra perteneció a un total de 3 centros educativos y los escolares encuestados tenían con una media de edad de 14,3 años (SD:1,1), siendo el de menor edad de 12 años y el de mayor de 17. La mayoría de los padres (78 %) tienen estudios secundarios o universitarios.

Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron para el cumplimiento de los objetivos de este trabajo fueron, en primer lugar, un cuestionario sociodemográfico para conocer la edad y el sexo de los participantes (hombre y mujer), así como el nivel de estudios del padre y de la madre. Mientras que, en segundo lugar, también se empleó como variable dependiente el Cuestionario sobre Calidad de Vida Relacionada con la Salud (CVRS). El instrumento utilizado fue el cuestionario Kidscreen-10 (Ravens-Sieberer, 2006), en el que se establece un índice global de bienestar de 10 ítems que señalan aspectos físicos, psicológicos y sociales. Las respuestas hacen referencia a si el encuestado "en la última semana" se ha sentido bien y en forma, lleno de energía, triste, solo, si ha tenido suficiente tiempo para sí mismo, si ha podido hacer las cosas que quería en su tiempo libre, si sus padres le han tratado de forma justa, si se ha divertido con sus amigos, si le ha ido bien en el colegio o instituto y si ha podido concentrarse o prestar atención. Con opciones de respuesta en una escala de 1 a 5 donde 1 es nunca; 2, casi nunca; 3, algunas veces; 4, casi siempre y 5, siempre. El índice de fiabilidad de esta escala resultó adecuado (.806).

Asimismo, como variables independientes se utilizaron los siguientes indicadores:

- a) Vínculo con la madre y con el padre utilizando la versión adaptada y validada por Ballus-Creus (1991) del cuestionario Parental Bonding Instrument (PBI) (Parker *et al.*, 1979). Este cuestionario está compuesto por dos escalas una referida a la madre y otra al padre. Cada una de ellas cuenta con 25 ítems en una escala Likert que va desde 1 (nada) a 4 (mucho). El cuestionario mide dos dimensiones: el cuidado y afecto con 12 ítems relacionados con el cuidado, el amor, la cercanía y la atención percibida (empatía, cercanía o lo contrario indiferencia, negligencia) y la sobreprotección con 13 ítems que mide el control que los hijos perciben por parte de cada uno de sus padres (control, intrusión, contacto excesivo, infantilización y prevención de conducta autónoma). La escala de cuidado/afecto del padre presentó un alfa de ,824 y la de sobreprotección de ,783. La escala de cuidado/afecto de la madre presentó un alfa de ,801 y la de sobreprotección materna de ,776. El cuestionario original se encuentra redactado en pasado porque está diseñado para que la persona conteste teniendo en cuenta sus recuerdos de la infancia y adolescencia, en este caso, se modificó el tiempo verbal de los distintos ítems utilizando el tiempo verbal presente en las distintas afirmaciones. El vínculo óptimo es el propio de aquellos padres que obtienen puntuaciones altas en cuidado/afecto y bajas en sobreprotección; son afectuosos y empáticos y favorecen la autonomía y la independencia de sus hijos. El vínculo débil o ausente es el que obtiene puntuaciones bajas en la escala de cuidado/afecto y bajas en la de sobreprotección; son padres emocionalmente fríos, indiferentes y con poca respuesta empática a las necesidades de sus hijos. La puntuación alta de cuidado/afecto y alta de sobreprotección sería la propia de los padres de constrictión cariñosa, propia de padres afectuosos, empáticos y cercanos, pero a la vez controladores, intrusivos, que infantilizan a sus hijos, tienen contacto excesivo y previenen su conducta autónoma. El control y sobreprotección sin afecto es propio de padres que son poco comunicativos, expresan muy poco afecto

e incluso son negligentes con sus hijos, al mismo tiempo que impiden su crecimiento personal y no desarrollan su autonomía.

- b) Satisfacción con el colegio/instituto. Se utilizó la pregunta sobre experiencia escolar del cuestionario PWI-SC9 (Casas *et al.*, 2013). ¿Qué satisfacción sientes con la vida en el colegio? Con 4 opciones de respuesta: 1, nada; 2: un poco; 3: me gusta; y 4: me gusta mucho.

Procedimiento

La recogida de los datos se realizó en tres centros escolares durante tres semanas utilizando para ello horario lectivo, concretamente, en el tiempo destinado a la tutoría. La participación de las y los encuestados fue voluntaria solicitándose previamente el consentimiento informado a las familias de los menores implicados. La investigación respetó los criterios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki en su revisión de 2013 para investigaciones de esta naturaleza, siendo escrupulosa con la ley de protección de datos de carácter personal (Ley Orgánica 15/1999) y acorde a la legislación vigente española en materia de investigación con seres humanos (Real Decreto 561/1993).

Análisis de datos

Para el análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 26.0. Se ajustaron los análisis descriptivos según el tipo de escala de la variable (porcentajes para cualitativas, media y desviación típica para cuantitativas). Para las comparaciones de medias se empleó la prueba t de Student para la comparación de dos grupos y ANOVA para más de dos grupos (con la prueba Post Hoc Tukey). Para el estudio de las relaciones entre variables cuantitativas se realizó el cálculo con la correlación de Pearson, y para las ordinales con la correlación de Spearman. Se realizó un análisis de regresión múltiple por pasos, tomando como criterio de entrada $F < .05$ y de eliminación, 10. Para todas las pruebas inferenciales se toma como referencia de significación el valor $p < .05$.

3. Resultados

En primer lugar, se hizo un análisis descriptivo global de las variables estudiadas, según el cual la CVRS de los adolescentes encuestados muestra unos valores medios de 38.2 (SD 6.47). Los datos señalan que hay diferencias significativas ($p < .05$) según el sexo. Así, el grupo de los chicos presenta por término medio (M: 39.2; SD: 6.09) más nivel

en el constructo CVRS que las chicas (M: 37.1; SD: 6.68), presentado la variable un efecto muy alto (d de Cohen: 6.39).

En cuanto al nivel de satisfacción con el colegio, el 40.9 % manifiesta gusto por la vida en él ("me gusta") y el 27.9 % afirma que le "gusta mucho", mientras el 31.2 % restante manifiesta poco o ningún gusto por ella.

Sobre cuidado/afecto y la sobreprotección/control del padre y de la madre, los datos apuntan que la mayoría de los adolescentes encuestados consideran que reciben un alto nivel de cuidado/

afecto (de la madre: 80.6%; del padre: 76.8 %) y también de sobreprotección (de la madre: 80,1 %; del padre: 72.6 %) (Tabla 1).

La asignación de categorías "alto" y "bajo" en cuidado/afecto y sobreprotección, teniendo en cuenta las instrucciones de los autores del cuestionario original (Parker *et al.*, 1979) se basa en los siguientes puntos de corte: en las madres, una puntuación en cuidado/afecto de 27.0 y en sobreprotección de 13.5. En los padres, los puntos de corte en cuidado/afecto de 24.0 y una puntuación de 12.5 en sobreprotección.

Tabla 1: Nivel de cuidado y de sobreprotección parental

Nivel	Cuidado Madre	Cuidado Padre	Sobreprotección Madre	Sobreprotección Padre
Alto	80.6%	76.8%	80.1%	72.6%
Bajo	19.4%	23.2%	19.9%	27.4%

Respecto al vínculo parental, calculado con las indicaciones de los autores del instrumento original (Parker *et al.*, 1979), se observa que la mayoría de las y los adolescentes encuestados considera que tanto su padre como su madre ejercen una relación de cuidado y afecto a la vez que de control y sobreprotección. Así el 61.9 % de los encuestados señalan dicha relación con sus madres y el 53.4 % con sus padres. Un 18.7 % de las y los adolescentes tienen un vínculo óptimo con sus madres y un 23.4 % con sus padres, por lo que

son menos del 25 % las familias que a la vez que ofrecen cuidado y afecto a sus hijos adolescentes, favorecen su autonomía ayudándoles a que tomen decisiones por sí mismos. Similares porcentajes se encuentran en los adolescentes que afirman recibir poco cuidado/afecto y sí control y sobreprotección, tanto de las madres (18.2 %) como de los padres (19.1 %). En cuanto a relaciones parentales débiles o ausentes, son más frecuentes con los padres (4.0 %) que con las madres (1.2 %) (Tabla 2).

Tabla 2: Nivel de cuidado/afecto y de sobreprotección parental

Tipo de vínculo	Madre	Padre
Óptimo: Cuidado/afecto y no sobreprotección	18,7%	23,4%
Cuidado/afecto y Sobreprotección	61,9%	53,4%
No cuidado/afecto y Sobreprotección	18,2%	19,1%
Débil o ausente: no cuidado/afecto, no sobreprotección	1,2%	4,0%

En cuanto al estudio de las relaciones del CVRS con posibles predictores (tabla 3), los resultados muestran que la variable que más asociada está es el cuidado/afecto tanto del padre (rxy: .446) como de la madre (rxy: .446), de tal forma que a más cuidado/afecto más CVRS. En segundo lugar, a mayor satisfacción con la vida en el colegio, mayor CVRS (rxy: .358). Como

tercer factor, y con correlación negativa, estaría la sobreprotección tanto de la madre (rxy: -.339) como del padre (rxy: -.277), por lo que, a mayor sobreprotección o control parental, menor CVRS. También predicen una mayor CVRS un mayor nivel de estudios de los padres/madres, así como una menor edad, siendo los adolescentes mayores los que presentan menor CVRS.

Tabla 3: Relación entre CVRS y posibles predictores

Predictores	CVRS
Cuidado/afecto Padre	.446*** (a)
Cuidado/afecto Madre	.436*** (a)
Sobreprotección Madre	-.339*** (a)
Sobreprotección Padre	-.277*** (a)
Satisfacción con la vida en el colegio	.358*** (a)
Edad	-.273*** (a)
Nivel de estudios padre	.168** (b)
Nivel de estudios tu madre	.132** (b)

Nota. (a) Correlación Pearson; (b) Correlación Sperman
 p<.01; *p<.001

Se realizó una regresión múltiple para predecir el CVRS y tomando como factores sexo, edad, nivel de estudios de los padres, satisfacción con la vida del colegio y el cuidado y control de la madre y el padre (tabla 4). El modelo final toma como

orden de predictores: el Cuidado del padre, la satisfacción con la vida en el colegio, el sexo del estudiante, la Sobreprotección de la Madre, la edad del estudiante y el Cuidado de la Madre. El modelo resultante toma un R de ,616.

Tabla 4: Regresión múltiple factores predictores de CVRS

Resumen del modelo			
Modelo	R	R ²	R ² ajustado
1 (a)	.446 ^a	.199	.197
2 (b)	.527 ^b	.278	.274
3 (c)	.564 ^c	.318	.313
4 (d)	.594 ^d	.353	.347
5 (e)	.609 ^e	.370	.363
6 (f)	.616 ^f	.379	.370

a. Cuidado/afectoPadre
 b. Cuidado/afecto Padre, Satisfacción con la vida en el colegio
 c. Cuidado/afecto Padre, Satisfacción con la vida en el colegio, Sexo
 d. Cuidado/afecto Padre, Satisfacción con la vida en el colegio, Sexo, Sobreprotección Madre
 e. Cuidado/afecto Padre, Satisfacción con la vida en el colegio, Sexo, Sobreprotección Madre, Edad
 f. Cuidado/afecto Padre, Satisfacción con la vida en el colegio, Sexo, Sobreprotección Madre, Edad, Cuidado/afecto Madre

En relación al vínculo paterno, la tabla 5 muestra que el mayor nivel de CVRS se localiza significativamente (ANOVA: p <.001) entre los adolescentes que tienen un vínculo óptimo con su padre (40.4 ff6.33). El más bajo nivel de CVRS,

diferenciándose significativamente del resto, se encuentra en aquellos que no reciben por parte de su padre cuidado/afecto y sí una alta sobreprotección (32.7ff5.67).

Tabla 5: Análisis ANOVA del vínculo paterno

Vínculo Paterno	N	M	SD	Comparaciones Múltiples
Óptimo: Cuidado/afecto, No sobreprotección (a)	99	40.4	6.33	a-b (n. s.); a-c (n.s.); a-d***
Cuidado/afecto, Sobreprotección (b)	226	39.2	5.86	b-c (n.s.); b-d***
Indiferente: Sin cuidado/afecto y no sobreprotección, (c)	17	38.1	4.66	c-d**
Sin cuidado/afecto y sobreprotección (d)	81	32.7	5.67	

Nota: N: casos; M: media; SD: desviación típica; n.s.: no significativo (p>.05); *(p<.01); *** (p<.001).

En relación con el vínculo materno, la tabla 6 muestra que el mayor nivel de CVRS también se localiza significativamente (ANOVA: $p < .001$) entre los adolescentes que tienen un vínculo óptimo con la madre (40.8 ffl5.20). Los dos niveles

más bajos de CVRS, se encuentran en aquellos que no reciben cuidado/afecto materno ya sea acompañado de sobreprotección (33.0ffl6.67) o sin ella (36.6ffl6.50).

Tabla 6: Análisis ANOVA del vínculo materno

Vínculo Materno	N	M	SD	Comparaciones Múltiples
Óptimo: Cuidado/afecto, No sobreprotección (a)	79	40.8	5.20	a-b (n. s.); a-c (n.s.); a-d***
Cuidado/afecto, Sobreprotección (b)	262	39.0	5.94	b-c (n.s.); b-d***
Indiferente: sin afecto y no sobreprotección, (c)	5	36.4	6.50	c-d (n.s.)
Sin afecto y sobreprotección (d)	77	33.0	6.67	

Nota: N: casos; M: media; SD: desviación típica; n.s.: no significativo (p>.05); *(p<.05); *** (p<.001).

Por lo tanto, en cuanto al vínculo parental, la clave asociada a un alto CVRS es la presencia de cuidado/afecto. Bajo CVRS se presenta si hay ausencia de afecto sobre todo con alto control, y también ofrece un CVRS bajo cuando además de ausencia de afecto, no hay control.

4. Discusión y conclusiones

Como primer objetivo de este trabajo de investigación se planteó describir el nivel de CVRS de los adolescentes encuestados, su satisfacción con la vida en el colegio y la relación de cuidado/afecto con su madre y su padre además de averiguar las características del vínculo que mantienen con ellos.

Los resultados muestran, del mismo modo que en un nivel nacional (Moreno et al, 2020), que la mayor parte de las y los adolescentes encuestados tiene un elevado nivel de CVRS. Se encontraron diferencias según el sexo y la edad, y en el mismo sentido que apuntan las investigaciones: los chicos más CVRS que las chicas (Villamizar et al., 2022) y a mayor edad, menor CVRS (Cobos et al., 2019).

El 68.8 % manifestó gusto o mucho gusto por la vida en el colegio, en consonancia con otras investigaciones (Avalos, 2018; Gutiérrez et al., 2017),

mientras que casi uno de cada tres (31 %) manifiesta poco o ningún gusto, lo cual debe tenerse en consideración teniendo en cuenta que se trata de un entorno en el que pasan gran parte del día.

La mayoría de las y los adolescentes participantes en esta investigación manifiestan recibir un elevado nivel de cuidado y afecto, lo cual refleja alta implicación y atención de la familia (más del 76 % afirma sentir cuidado y afecto de sus padres), aunque, a la vez, la percepción de sobreprotección también es elevada (80.1 % madre y 72.6 % padre), siendo quizás el hallazgo más relevante de este trabajo.

Las investigaciones señalan que un estilo educativo rígido y un control parental estricto se asocian de forma positiva con la ansiedad, la depresión e incluso con las ideaciones suicidas en la adolescencia (Gorostiaga et al., 2019; Leung y Shek, 2020). Cabe señalar también que hay diferencias en la percepción de cuidado y afecto o de sobreprotección de la madre y del padre, siendo la madre la que es percibida por más adolescentes como más afectuosa a la vez que más controladora que el padre. Así, hay más adolescentes (23.4 %) que consideran que su padre mantiene con ellos un vínculo óptimo (cuidado/afecto y no sobreprotección) frente a la madre (18.7 %).

Relativo al vínculo paternal de no cuidado/afecto, pero sí sobreprotección, el 18 % señala ser el de su madre y el 19 % el de su padre; y en cuanto al negligente (no afecto y no sobreprotección) éste supone el 1 % en las madres y el 4 % en los padres. Aunque los datos no son elevados en estos dos vínculos, cabe señalar que casi un 25 % manifiesta que su padre no mantiene con ellos un vínculo de cuidado y afecto. Los datos generales coinciden con otras investigaciones que señalan a las madres como más propias de estilos paternos indulgentes en menor medida que los negligentes (García, 2020).

El segundo objetivo era valorar de forma conjunta las relaciones entre la CVRS y las variables: edad de los encuestados, cuidado/afecto y sobreprotección parental, satisfacción con la vida en el colegio y nivel de estudios de los padres.

Las variables más asociadas a la CVRS son la percepción del cuidado/afecto del padre y de la madre. En consonancia con numerosas investigaciones, las relaciones familiares han demostrado ser factores determinantes en el bienestar adolescente (Alm *et al.*, 2019; Enríquez *et al.*, 2021; Chávez-Flores, 2018; García-Ramos *et al.*, 2019; Méndez y Cerezo, 2018; Urbano *et al.*, 2018). Las evidencias las señalan como un importante factor de protección frente a conductas de riesgo y un mejor ajuste psicológico y social en el joven.

La variable que le sigue por su asociación con la CVRS es la percepción de la sobreprotección paterna y materna, aunque dicha asociación tiene sentido negativo. La sobreprotección y el control parental conllevan una menor CVRS percibida por el adolescente. En este sentido, Comellas (2019) señala que la sobreprotección se basa en la desconfianza, las expectativas limitadas y el control, no estimula capacidades ni competencias y no favorece la comprensión de la realidad ni la posibilidad de asumir el reto que implica la adaptación. Es importante tener en cuenta que, el adolescente, necesita aprender a interactuar, a resolver conflictos entre compañeros, a desenvolverse socialmente, a ser seguro de sí mismo y a ser autónomos en forma progresiva (Valladares, 2020).

La satisfacción con la vida en el colegio muestra ser la variable más relacionada con la CVRS después del vínculo parental. La satisfacción escolar es un indicador importante de bienestar subjetivo en la adolescencia (Alfaro *et al.*, 2016; Casas *et al.*, 2014; Guevara *et al.*, 2021) y también un *r* factor condicionante y relevante del rendimiento escolar (Paneiva *et al.*, 2018).

El tercer objetivo planteado para este trabajo fue establecer cuál de las variables señaladas predice mejor la CVRS de las y los adolescentes.

Como factores predictores de la CVRS se señalan, en primer lugar, el cuidado/afecto del padre y la madre por este orden, en consonancia con lo señalado anteriormente y con las investigaciones que señalan la relevancia de la familia en el bienestar adolescente. Así una relación de afecto, comprensión y cariño con los padres puede predecir de forma significativa un buen nivel de CVRS en la adolescencia.

La satisfacción con la vida en el colegio se presenta como el siguiente factor predictor de un buen nivel de CVRS, un aspecto también muy señalado por la literatura (Alfaro *et al.*, 2016; Rodríguez *et al.*, 2020). La sobreprotección paternal también es un predictor importante de CVRS siendo esta relación inversa como ya se ha señalado anteriormente. Así, cuando la persona joven percibe que se limita su independencia y se coarta la autonomía con control, presenta niveles inferiores de CVRS.

En cuanto a las variables sociodemográficas, los datos revelan que el nivel de estudios de los padres es un factor predictor de CVRS, puntuando más alto en este constructo los adolescentes cuyos padres tienen un nivel más alto de formación. Esto podría explicarse porque las familias con niveles más bajos de estudios, por norma general, poseen un nivel socioeconómico más bajo y esto hace decrecer a su vez la autopercepción de su calidad de vida (González *et al.*, 2016). En este sentido, el trabajo de Maroñas *et al.* (2018) señala, por ejemplo, que las familias con mayor nivel de estudios y socioeconómico, comparten más tiempo de ocio con la familia, lo que repercute por tanto en un mayor bienestar de las y los niños y personas jóvenes.

La variable edad también es relevante como factor predictor, siendo los adolescentes más mayores los que peor CVRS presentan; se trata de una puntuación por tanto que empeora con los años. La explicación de este descenso puede deberse a diferentes motivos relacionados con la sobrecarga de trabajo escolar a lo largo de Educación Secundaria, la asunción de responsabilidades y las preocupaciones que pueden surgir en esta etapa (relaciones sociales y afectivas, cambios físicos, etc.). Cobos *et al.* (2019) señalan que, a mayor edad, los adolescentes presentan una menor calidad de vida al tener que afrontar preocupaciones sobre la incertidumbre sobre el porvenir, la necesidad de ser reconocido en un nivel social y la inseguridad sobre el proyecto de vida.

En cuanto al sexo como factor predictor, se puede confirmar que se trata de un aspecto determinante del bienestar del adolescente, siendo las chicas las que peor percepción tienen

de su CVRS. Las diferencias biológicas entre chicos y chicas podrían explicar distinta vulnerabilidad y susceptibilidad a enfermar declarando las chicas en mayor medida síntomas psicósomáticos y depresivos (Piko, 2007), o problemas crónicos de salud afectando a su salud percibida (Williams et al., 2002). Además, los cambios puberales (físicos y psicológicos) como la menarquia, afectan a la salud percibida (Benjet y Hernández-Guzmán, 2002). Los hallazgos encontrados en este trabajo, al igual que en otras investigaciones, sugieren la existencia de desigualdades en la salud percibida y la CVRS en la adolescencia (Vélez et al., 2009). Puede resultar de interés, a la luz de los resultados, estudiar de manera detallada qué factores físicos y psicológicos pueden influir en la peor percepción del estado de salud de las chicas teniendo en cuenta que las expectativas y exigencias de bienestar pueden ser más altas comparadas con las de los varones.

Como último objetivo se propuso establecer qué tipo de vínculo parental se asocia más con un nivel de CVRS elevado. En este sentido, el vínculo óptimo (cuidado/afecto y no sobreprotección) fue el que mejor resultados obtuvo en la percepción de una buena CVRS. El trabajo de Jódar et al. (2022), confirma también dicha relación entre el estilo parental y la CVRS.

En el caso del padre, el más bajo nivel de CVRS se encontró en aquellos chicos y chicas que no reciben muestras de cuidado/afecto por su parte, pero sí control y sobreprotección. En el caso materno, el más bajo nivel de CVRS se encontró en las y los adolescentes que manifestaron no recibir cuidado/afecto con sobreprotección o sin ella.

En ambos casos, las muestras de cuidado/afecto de ambos progenitores que hacen referencia a la cercanía, afectuosidad, empatía, contención emocional y cercanía (Parker et al., 1979), son un elemento clave en el bienestar de la persona adolescente.

La CVRS de la persona adolescente se relaciona con el vínculo parental que mantiene con ambos progenitores y con la satisfacción con la vida en el colegio. Además, se trata de un constructo que está condicionado por factores sociodemográficos como la edad, el sexo y el nivel de estudios de los padres y madres.

La percepción de la persona joven con respecto al cuidado/afecto de sus padres es una de las claves señaladas en este trabajo como

indicador de bienestar. El entorno familiar, por tanto, se establece como uno de los factores determinantes de la salud del individuo en su adolescencia tal y como establece en numerosas investigaciones (Aedo et al., 2018; Chávez et al., 2018; Guedes et al., 2014; Guevara y Urchaga, 2018, 2021; Li et al., 2020; López-Noguero et al., 2022).

En este sentido, resulta de especial relevancia que el adolescente pueda contar con un entorno familiar que le ofrezca cuidado y cariño, y a la vez le ofrezca oportunidades para tomar decisiones por sí mismo y le otorgue progresivamente autonomía, creando así un vínculo óptimo con ellos.

La satisfacción con la vida en el colegio también se ha posicionado también como un importante indicador del bienestar juvenil, resultando ser un factor predictor de la CVRS percibida por los adolescentes. Es imprescindible así favorecer un clima positivo de convivencia en la escuela por las repercusiones que esto tendrá en el bienestar y calidad de vida de las personas (Aranda et al., 2019; Gil Villa, 2020, Urchaga et al., 2020).

El trabajo coordinado entre escuela y familia puede resultar una buena estrategia para favorecer un desarrollo saludable de los adolescentes. Los programas de formación parental, en este sentido, son un buen instrumento de apoyo pedagógico a las familias (Cano, 2015).

Como limitaciones de esta investigación podemos señalar, por un lado, la naturaleza transversal del estudio, lo cual impide el establecimiento de relaciones causales. Por otro lado, el constructo CVRS, a pesar de ser un indicador válido en la evaluación del estado de salud en la adolescencia, no recoge las expectativas del individuo que pueden estar relacionadas con factores psicológicos, sociales, culturales, demográficos, etc. (Urzúa et al., 2010).

Agradecimientos

El presente trabajo surge de la estancia de investigación realizada por la Dra. Raquel M. Guevara Ingelmo de la Universidad Pontificia de Salamanca en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos con el grupo de investigación FORMADESA dirigido por el Dr. Juan Alfredo Jiménez Eguizábal. Asimismo, un agradecimiento especial a los centros educativos participantes de Salamanca, por su ayuda y compromiso en esta investigación.

Notas al final

¹ En este caso, se considera que el género masculino comprende hombres y mujeres. Se realizará mención expresa de un determinado género cuando se requiera.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, Autor 2
Búsqueda documental	Autor 1, Autor 4
Recogida de datos	Autor 1, Autor 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, Autor 2, Autor 3, Autor 4
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, Autor 2, Autor 3, Autor 4

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

La autora y los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, K. E., Alfonso, M. L., Arévalo, N. A., Arias, D., Jared, H., Betancur, J. S. y Cadena, E. (2018). Identificación de la salud mental en adolescentes y su relación con la familia. *Carta Comunitaria*, 6(46), 14. <https://doi.org/10.26752/ccomunitaria.v26.n149.381>
- Aedo, E.H. y Almagiá, E.B. (2018). Funcionamiento familiar y calidad de vida de mujeres adolescentes con trastornos de la conducta alimentaria. *Revista de Psicología*, 13(25), 45-53.
- Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J. y Sirlópú, D. (2016). Satisfacción global con la vida y satisfacción escolar en estudiantes chilenos. *Psykhé (Santiago)*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.842>
- Alm, S., Brolin Láftman, S. y Bohman, H. (2019). Poor Family Relationships in Adolescence and the Risk of Premature Death: Findings from the Stockholm Birth Cohort Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 1690, <http://doi.org/10.3390/ijerph16101690>
- Aranda-Corrales, C.L., Moreno-Ruiz, D. y Frías-Armenta, M. (2019). Differences between Social Support and Family Environment in Adolescents with Reports of Subjective Well-Being. *Psicología desde el Caribe*, 36, 248-268. <http://doi.org/10.14482/psdc.36.2.303.2>
- Avalos, M., Ramírez-Cruz, J.C., Oropeza Tena, R., Álvarez, R. y Rodríguez, G. (2018). Bienestar escolar y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista Internacional PEI, por la psicología y la educación integral*, 14, 7-24.
- Ávila-García, M., Esojo-Rivas, M., Villa-González, E., Tercedor, P. y Huertas-Delgado, F. J. (2022). Relationship between Sedentary Time, Physical Activity, and Health-Related Quality of Life in Spanish Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 2702. <http://doi.org/10.3390/ijerph18052702>
- Benjet, C. y Hernández-Guzmán, L. (2002). A short-term longitudinal study of pubertal change, gender, and psychological well-being of Mexican early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 429-442. <https://doi.org/10.1023/A:1020259019866>
- Bowlby, J. (1990). *El vínculo afectivo*. Paidós.
- Cano, M. A. (2015). La formación parental en las escuelas de padres y madres: proyección en el desarrollo personal de sus participantes. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 2, pp. 679-688). Bubok.
- Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, J., González, M., Figuer, C., Abs da Cruz, D., Bedin, L., Valdenegro, B. y Oyarzún, D. (2014). Satisfacción escolar y bienestar subjetivo en la adolescencia: poniendo a prueba indicadores para su medición comparativa en Brasil, Chile y España. *Suma Psicológica*, 21(2), 70-80. <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci.arttext&pid=S0121-43812014000200001&lng=en&lng=es>
- Chávez-Flores, Y. V., Hidalgo-Rasmussen, C. A. y Navarro, S. M. (2018). Relaciones intrafamiliares y calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes mexicanos que se autolesionan sin intención suicida. *Salud y sociedad*, 9, 130-144, <http://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0002.00001>

- Comellas i Carbó, M. J. (2019). Interdependencia entre la familia y la escuela: Un nuevo paradigma para reducir la sobreprotección. *Revista Psicopedagogía*, 36 (110), 163-175. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000300005&lng=pt&tlng=es
- Delgado, E., Serna, C., Martínez, I. y Cruise, E. (2022). Parental Attachment and Peer Relationships in Adolescence: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 19(3), 1064. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031064>
- Enriquez-Ludeña, R. L., Pérez-Cabrejos, R. G., Ortiz-Gonzales, R., Cornejo-Jurado, Y. C. y Chumpitaz-Caycho, H. E. (2020). Disfuncionalidad familiar y depresión del adolescente: una revisión sistemática entre los años 2016-2020. *Revista Conrado*, 17(80), 277-282. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1844>
- García Ramos, J. M., Lacalle Noriega, M., Valbuena Martínez, M. C. y Polaino-Lorente, A. (2019). Relaciones familiares y tiempo compartido y su efecto en el bienestar de los adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 895-915. <https://doi.org/10.5209/rced.59562>
- Gil Villa, F. (2020). *El bullying que no cesa: las bases de la violencia escolar*. Octaedro.
- González, E., Vania, N., Molina, T., Temistocles, George I., Sepúlveda, P., Molina, C. y Hidalgo-Rasmussen, C. (2016). Diferencias de género en la calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes escolarizados chilenos. *Revista médica de Chile*, 144(3), 298-306. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000300004>
- Guedes, D. P., Villagra-Astudillo, H. A., Moya Morales, J. M., del Campo Vecino, J. y Pires Júnior, R. (2014). Calidad de vida relacionada con la salud de adolescentes latinoamericanos. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 35, 46-52. http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892014000100007
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I. y Barrica, J. M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22, 111-117. <http://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001>
- Guevara, R. M. y Urchaga, J.D. (2018). Life satisfaction and family relationships and with peers in adolescence. *CAU-RIENSIA*, 13, 243-258. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.243>
- Guevara, R. M., Moral-García, J. E., Urchaga, J. D. y López-García, S. (2021). Relevant Factors in Adolescent Well-Being: Family and Parental Relationships. *International journal of environmental research and public health*, 18(14), 7666. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147666>
- Jódar-Martínez, R., Martín-Chaparro, M. P., Hidalgo-Montesinos, M. D. y Martínez-Ramón, J. P. (2022). Percepción del estilo parental y calidad de vida relacionada con la salud entre adolescentes. *Revista española de pedagogía*, 283, 559-581. <https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-07>
- Kim, K. W., Wallander, J. L., Depaoli, S., Elliott, M. N. y Schuster, M. A. (2021). Longitudinal associations between parental SES and adolescent health-related quality of life using growth curve modeling. *Journal of Child and Family Studies*, 30(6), 1463-1475. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01970-y>
- Li, L., Bai, L., Zhang, X. y Chen, Y. (2018). Family Functioning during Adolescence: The Roles of Paternal and Maternal Emotion Dysregulation and Parent-Adolescent Relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 27(4), 1311-1323. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0968-1>
- Lima-Serrano, M., Guerra-Martín, M. D. y Lima-Rodríguez, J. S. (2015). Estilos de vida y factores asociados a la alimentación y la actividad física en adolescentes. *Nutrición Hospitalaria*, 32, 2838-47. <https://dx.doi.org/10.3305/nh.2015.32.6.9831>
- Lima-Serrano, M., Martínez-Montilla, J. M., Guerra-Martín, M. D., Vargas-Martínez, A. M. y Lima-Rodríguez, J. S. (2018). Factores relacionados con la calidad de vida en la adolescencia. *Gaceta Sanitaria*, 32(1), 68-71. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.06.016>
- López-Noguero, F., Gallardo-López, A., Martínez-Sánchez, I., y Vasco-González, M. (2022). Percepción de los jóvenes vinculados y egresados del sistema de protección acerca de su relación con la familia. Bienestar psicológico, atribuciones y expectativas académicas y laborales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 113-128. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.07
- Maroñas, A., Martínez, R., y Varela, L. (2018). Tiempos de ocio compartidos en familia: una lectura socioeducativa de la realidad gallega. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 71-83. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.06
- Martín, N., Martín, M. P., Martínez-Rives, N. L. y Hidalgo, M. D. (2022). Variables implicadas en la transmisión intergeneracional del estilo de apego: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 9(1), 20-28. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2022.09.1.2>
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Sánchez, I., Jiménez, A., García, I., Moreno, C., Paniagua, C., Villafuerte, A., Ciria, E., Morgan, A. y Leal, E. (2020). *La Adolescencia En España: Salud, Bienestar, Familia, Vida Académica y Social. Resultados Del Estudio HBSC 2018*. Ministerio de Sanidad. https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/entornosSaludables/escuela/estudioHBSC/2018/docs/HBSC2018_ResultadosEstudio.pdf
- Motamed-Gorji, N., Qorbani, M., Nikkho, F., Asadi, M., Motlagh, M. E., Safari, O., Arefirad, T., Asayesh, H., Mohammadi, R., Mansourian, M. y Kelishadi, R. (2019). Association of screen time and physical activity with health-related quality

- of life in Iranian children and adolescents. *Health and quality of life outcomes*, 17(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s12955-018-1071-z>
- Muñoz-Cantero, J. M. y Losada-Puente, L. (2017). Calidad de vida en adolescentes: Evaluación de necesidades basada en factores personales. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 11, 6-12. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2113>
- Paneiva, J. P., Bakker, L. y Rubiales, J. (2018). Clima áulico. Características socioemocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. *Educación y ciencia*, 6(49), 55-64. <https://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/445>
- Piko, B. F. (2007). Self-perceived health among adolescents: the role of gender and psychosocial factors. *European journal of pediatrics*, 166, 701-708. <https://doi.org/10.1007/s00431-006-0311-0>
- Rajmil, L. y Herdman, M. (2019). Avances y retos en la medida de la calidad de vida relacionada con la salud en la población infantil y adolescente. *Anales de Pediatría*, 90(5), 261-262. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2019.01.011>
- Rodríguez-Garcés, C., Padilla-Fuentes, G. y Gallegos-Fuentes, M. (2020). Calidad educativa, apoyo docente y familiar percibido: la tridimensionalidad de la satisfacción escolar en niños y adolescentes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 157-173. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2995>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Calabuig, V., Gómez-Mármol, A., Valero A. y Alfonso, M. (2018). Nivel de actividad física y calidad de vida relacionada con la salud en estudiantes. *Acción Motriz*, 21(1), 7-14.
- Urchaga, J.D., Guevara, R.M. y González-Alonso, F. (2020). El maltrato en educación secundaria según sexo y curso escolar. Relaciones con iguales, gusto por la escuela y satisfacción vital de maltratadores y víctimas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 33-46. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.03
- Urzúa, M. A. (2010). Calidad de vida relacionada con la salud: elementos conceptuales. *Revista médica de Chile* 138, 358-365. <http://doi.org/10.4067/S0034-98872010000300017>
- Valladares, M. (2020). *La sobre protección de los padres con el desarrollo social de los niños*. [Trabajo académico]. Universidad Nacional de Tumbes, Perú. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6094>
- Villamizar, M. L., Laguado, E., Rojas, A., Alvarado, L.P. y Cobos, A.D. (2022). Calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes de una institución educativa privada de Bucaramanga. *Ciencia y enfermería*, 28, 5. <https://dx.doi.org/10.29393/ce28-5cvma50005>
- Vélez, R. López-Águila, S. y Rajmil, L. (2009). Género y salud percibida en la infancia y la adolescencia en España. *Gaceta Sanitaria*, 23(5), 433-439. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2009.01.014>
- Viñas, F., González, M., García, Y., Malo, S. y Casas, F. (2015). Coping strategies and styles and their relationship to personal wellbeing in a sample of adolescents. *Anales de Psicología*, 31(1), 226-233. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163681>
- Williams, P. G., Colder, C. R., Richards, M. H. y Scalzo, C. A. (2002). The role of self-assessed health in the relationship between gender and depressive symptoms among adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 27(6), 509-517. <http://dx.doi.org/10.1093/jpepsy/27.6.509>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Guevara, R.M., Jiménez, J.A., Urchaga, J.D. y Sánchez, A. (2024). Vínculo parental, colegio y calidad de vida relacionada con la salud en la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 201-214. DOI:10.7179/PSRI_2024.45.11

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Raquel M. Guevara Ingelmo. Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca. C/ Henry Collet, 52-70. 37007. Salamanca. España. E-mail: rmguevarain@upsa.es

Juan Alfredo Jiménez Eguizábal. Facultad de Educación. Universidad de Burgos. C/ Villadiego, 1. 09001. Burgos. España. E-mail: ajea@ubu.es

José D. Urchaga Litago. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). C/ Avenida de la Paz, 137. 26006. Logroño (La Rioja). España. E-mail: josedavid.urchaga@unir.net

Antonio Sánchez Cabaco. Facultad de Psicología. Universidad Pontificia de Salamanca. C/ Compañía, 5. 37002. Salamanca. España. E-mail: asanchezca@upsa.es

PERFIL ACADÉMICO

RAQUEL M. GUEVARA INGELMO

<https://orcid.org/0000-0002-2615-8653>

Doctora en Ciencias Humanas y Sociales. Docente e investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. Licenciada en Psicopedagogía y Máster en Investigación en Ciencias Humanas y Sociales. Acreditada en las figuras de Profesor Contratado Doctor y profesor de Universidad Privada por ANECA y ACSUCYL. Cuenta con un tramo de investigación o sexenio reconocido por la CNAI. Sus principales líneas de investigación son la educación y la salud contando con numerosas publicaciones científicas en revistas de impacto. Pertenece a 2 equipos de investigación y un equipo de Innovación docente. Ha dirigido una tesis doctoral. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales. Cuenta con experiencia en la gestión universitaria como Vicedecana de Innovación Educativa, coordinadora de prácticas escolares externas y ha sido presidenta del Comité de Aseguramiento de la Calidad del Grado Maestro en Educación Primaria. Trabajó en el ámbito escolar como orientadora y como maestra de Educación Primaria. Durante 7 años fue coordinadora de la Escuela Municipal de Salud del Excmo. Ayuntamiento de Salamanca.

JUAN ALFREDO JIMÉNEZ EGUIZÁBAL

<https://orcid.org/0000-0001-8887-2652>

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Catedrático de Universidad del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Burgos. Cuenta con seis sexenios reconocidos por la CNAI. Dirige el grupo de investigación de ámbito internacional Formadesa especializado en Política y Planificación Educativas, con financiación europea, del Plan Nacional de I+D+I, el Fondo de Investigación Sanitaria y autonómica. Ha dirigido Programas de Doctorado cooperativos en Universidades de Chile, Colombia y México. Coordina un Programa de Doctorado en Política Educativa con mención de calidad. Forma parte de la red RESORTES y del grupo de investigación internacional G-21. Autor de monografías y artículos sobre política educativa. Cuenta con amplia experiencia en gestión universitaria como Vicerrector de Universidad, Secretario de la Comisión de Evaluación del Profesorado Contratado de la Agencia para la Calidad del Sistema Educativo de Castilla y León, evaluador de la ANECA y de las Agencias Vasca, Gallega y Catalana de Calidad Universitaria y es miembro del Consejo Escolar de Castilla y León.

JOSÉ D. URCHAGA LITAGO

<https://orcid.org/0000-0001-6624-070X>

Doctor en Psicología (2005). Máster en Estadística Multivariante (2015). Docente e investigador de la Universidad Internacional de La Rioja y la Universidad Pontificia de Salamanca. Autor de más de 200 publicaciones científicas. Dirección de 27 tesis doctorales (cinco con premio extraordinario). Cuenta con dos sexenios de Investigación reconocidos por la CNAI. Sus intereses personales y dedicación académica le han ofrecido la oportunidad de especializarse en diferentes áreas: Estadística y Metodología (con una predilección por la estadística básica, multivariante, metodología cuantitativa y cualitativa); Psicología Positiva (especialmente en fortalezas y virtudes personales); Psicología y Religión (desarrollo religioso en todo ciclo vital, salud, espiritualidad y madurez).

ANTONIO SÁNCHEZ CABACO

<https://orcid.org/0000-0001-9953-5619>

Doctor en Psicología, Catedrático de Universidad del área Percepción, atención y memoria en la Facultad de Psicología en la Universidad Pontificia de Salamanca. Docente e investigador del campo de los procesos psicológicos básicos con obras monográficas de este campo publicadas en Alianza y otras editoriales. Director de más de una veintena de tesis doctorales en la UPSA o co-dirigidas en otras universidades (UVA, UBU, UEX, etc.). Autor o coautor de más de 300 las publicaciones de libros, capítulos, monografías y artículos, que pueden verse en la URL: <https://portalcientifico.upsa.es/investigadores/131884/publicaciones>. Las responsabilidades de gestión se han desarrollado como Vicedecano de la Facultad de Psicología de 1992-98) y como Vicerrector de Investigación, innovación y Tics (2011-15). Las estancias docentes e investigadoras han sido financiadas en convocatorias competitivas (Intercampus -AECI- Erasmus...) o por invitación de las universidades de Argentina, Chile, México, Portugal, Francia, Italia, Guatemala y Grecia). Premio Huarte de San Juan del Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León. IP o miembro del equipo de investigación en proyectos competitivos europeos, nacionales y autonómicos, además de contratos con diferentes organismos públicos y privados.

Tertulias pedagógicas dialógicas sobre cercanía educativa óptima en una residencia de acogimiento general

Dialogical pedagogical gatherings on optimal educational proximity in a general foster care setting

Rodas pedagógicas dialógicas sobre proximidade educativa ótima em uma residência de acolhimento geral

Miguel Ángel HURTADO-ROMERO  <https://orcid.org/0009-0001-8835-3649>

Rosana PALOMARES-MAS  <https://orcid.org/0009-0003-0216-4172>

Esther ROCA-CAMPOS  <https://orcid.org/0000-0003-4500-8666>

María José CHISVERT-TARAZONA  <https://orcid.org/0000-0002-5533-8100>

Universidad de Valencia

Fecha de recepción: 8.VIII.2023

Fecha de revisión: 26.IX.2023

Fecha de aceptación: 29.I.2024

CONTACTO CON LOS AUTORES

María José Chisvert Tarazona: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Avenida Blasco Ibáñez, 30, Valencia (España).
E-mail: maría.jose.chisvert@uv.es

PALABRAS CLAVE:

Distancia
interpersonal;
ética profesional;
interacción social;
intervención;
pedagogía social.

RESUMEN: El acogimiento residencial es un recurso valioso para aquellas niñas, niños y adolescentes (NNA) expuestos a situaciones de riesgo y desamparo. Las profesionales educativas de estas residencias requieren la generación de relaciones significativas, de vínculos emocionales y resilientes con las NNA. Es decir, deben ofrecer buenos tratos y, a su vez, ejercer una autoridad educativa positiva y de referencia. El presente trabajo profundiza sobre la percepción y reflexión de profesionales socioeducativas de una Residencia de Acogimiento General en relación con el constructo *cercanía educativa óptima*. La metodología parte de la observación participante de una propuesta de actuación a través de tres tertulias pedagógicas dialógicas desarrolladas con un grupo de diez profesionales educativas con más de un año de antigüedad en el centro objeto de estudio. Entre los resultados de la intervención destaca la importancia de la ideología, la vinculación afectiva y la cultura institucional como factores relevantes en la *cercanía educativa óptima*. Se concluye que las profesionales educativas valoran la reflexión sobre este constructo como un aspecto relevante para la acción educativa, en beneficio del cuidado de las NNA.

	<p>Consideran que es un concepto estable en cuanto al posicionamiento ideológico, tanto de las profesionales educativas como de la institución y su cultura, pero mucho más dinámico cuando se pone en relación con el contexto y la fortaleza psicoemocional experimentada por estas profesionales. Las tertulias pedagógicas dialógicas se evidencian como una actuación educativa óptima para la formación y reflexión de las figuras profesionales de Residencias de Acogimiento General.</p>
<p>KEYWORDS: Interpersonal distance; professional ethics; social interaction; intervention; social pedagogy.</p>	<p>ABSTRACT: Residential foster care represents a valuable resource for girls, boys, and adolescents (GBA) exposed to situations of risk and neglect. The educational professionals in these residences require the establishment of meaningful relationships, emotional bonds, and resilience with GBA. In other words, they must provide good treatment while exercising positive and authoritative educational leadership. This paper delves into the perception and reflection of socio-educational professionals in a General Foster Care Residence regarding the construct of optimal educational proximity. The methodology involves participant observation of a proposed action through three dialogical pedagogical gatherings conducted with a group of ten educational professionals with over a year of experience in the center under study. Among the intervention results, the significance of ideology, emotional bonding, and institutional culture emerges as relevant factors in optimal educational proximity. It is concluded that educational professionals value reflection on this construct as a relevant aspect for educational action, benefiting the care of GBA. They believe it is a stable concept concerning ideological positioning, both of educational professionals and the institution and its culture, but much more dynamic when related to the context and the psycho-emotional strength experienced by these professionals. Dialogical pedagogical gatherings are demonstrated as an optimal educational approach for the training and reflection of professional figures in General Foster Care Residences.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Distância interpessoal; ética profissional; interação social; intervenção; pedagogia social.</p>	<p>RESUMO: O acolhimento residencial representa um recurso valioso para meninas, meninos e adolescentes (MMA) expostos a situações de risco e desamparo. As profissionais educacionais nessas residências necessitam estabelecer relações significativas, laços emocionais e resilientes com os MMA. Ou seja, devem oferecer tratamento adequado e, ao mesmo tempo, exercer uma autoridade educacional positiva e de referência. Este trabalho aprofunda a percepção e reflexão de profissionais socioeducativas em uma Residência de Acolhimento Geral em relação ao construto de proximidade educativa ótima. A metodologia parte da observação participante de uma proposta de atuação por meio de três tertúlias pedagógicas dialógicas desenvolvidas com um grupo de dez profissionais educacionais com mais de um ano de experiência no centro objeto de estudo. Entre os resultados da intervenção, destaca-se a importância da ideologia, da ligação afetiva e da cultura institucional como fatores relevantes na proximidade educativa ótima. Conclui-se que as profissionais educacionais valorizam a reflexão sobre este construto como um aspecto relevante para a ação educativa, em benefício do cuidado dos MMA. Elas consideram que é um conceito estável em termos de posicionamento ideológico, tanto das profissionais educacionais quanto da instituição e sua cultura, mas muito mais dinâmico quando relacionado com o contexto e a fortaleza psicoemocional experimentada por essas profissionais. As tertúlias pedagógicas dialógicas são evidenciadas como uma atuação educativa ótima para a formação e reflexão das figuras profissionais em Residências de Acolhimento Geral.</p>

Introducción

El acogimiento residencial constituye un recurso importante dentro del Sistema de Protección a la Infancia y la Adolescencia. Es una alternativa válida para aquellas niñas, niños y adolescentes (NNA) en situaciones de riesgo para quienes no resulta viable ni el acogimiento familiar (Holmes *et al.*, 2018; Kenny *et al.*, 2022; Sala-Roca, 2019), ni el retorno al contexto familiar de origen por motivos de negligencia parental y/o maltrato (Cameron-Mathiassen *et al.*, 2022; Moore *et al.*, 2017). Esta modalidad de acogimiento sustituye o complementa a la familia como entorno primario, a fin de satisfacer las necesidades y carencias de

las NNA (Roche *et al.*, 2021), siendo un modelo de atención que les apoya y sitúa en el centro del sistema (Graham *et al.*, 2023).

Bajo un enfoque ecológico, este sistema tiene como finalidad acoger, atender y educar a NNA en un entorno seguro, predecible y estable (Pinheiro *et al.*, 2022), cuidando su salud física y psíquica (Moore *et al.*, 2018), y promoviendo una adecuada integración en el ámbito familiar y comunitario (Moore *et al.*, 2017).

Las instituciones públicas tienen la obligación de ofrecer respuestas satisfactorias a esta diversidad (Cameron-Mathiassen *et al.*, 2022), por lo que deberán adaptar, cambiar y crear recursos y programas bajo un modelo que fomente el

desarrollo integral, ofreciendo entornos seguros, protectores y bientratantes (Barudy y Dantagnan, 2005). Por ello, se requieren perfiles profesionales especializados que desarrollen acciones o intervenciones socioeducativas basadas en relaciones afectivas significativas (Costa et al., 2022).

Estas NNA presentan perfiles, características y necesidades muy diversas y tendentes a cambiar con el paso del tiempo (Pinheiro et al., 2022). Es común que las NNA atendidas en Residencias de Acogimiento General, presenten resistencia al acompañamiento educativo (Cameron-Mathiassen et al., 2022; Moore et al., 2017). Superar dicha resistencia requiere construir un vínculo emocional, afectivo y reparador entre la profesional educativa y las NNA, para que la profesional se convierta en una figura de confianza y proximidad (Graham et al., 2023; Kenny et al., 2022; Moore et al., 2018).

El personal de atención directa que trabaja en las Residencias de Acogimiento General desempeña un papel fundamental en el desarrollo socioeducativo de las NNA (Costa et al., 2022; Roche et al., 2021; Soldevila et al., 2013). La relación que establecen las NNA con estas figuras requiere un modelo educativo estable basado en: (1) procurar a las NNA contextos y experiencias reparadoras, seguras y bien tratantes (Barudy y Dantagnan, 2005; Sala-Roca, 2019; y (2) garantizar la autonomía de las profesionales educativas para crear relaciones significativas, alianzas y vínculos emocionales y resilientes (Costa et al., 2022), así como para ejercer una autoridad educativa positiva y de referencia (Moore et al., 2018). En esta línea, esta figura desarrolla una *parentalidad profesional*, basada en la vinculación afectiva reparadora y en relaciones de confianza (Sala-Roca, 2019).

De este modo, el personal de atención directa se convierte en un modelo educativo, en un factor de protección (Pinheiro et al., 2022), que en el día a día y en la cotidianidad realiza o complementa las funciones familiares que las NNA no recibieron en sus contextos de origen, asumiendo la responsabilidad de educar (Moore et al., 2018; Roche et al., 2021) en el “complejo proceso moral, intelectual, físico y espiritual” de las NNA (Van Manen, 2016, p.23). Adquieren un rol específico, de tutores de resiliencia, en concreto de la secundaria, entendida como la fuerza surgida del tejido social solidario mediante experiencias sociales de buen trato (Barudy y Dantagnan, 2005).

La alianza o vínculo sugerido requiere de un análisis sosegado sobre las relaciones pedagógicas entre las profesionales educativas y las NNA

(Carvalho et al., 2023; Costa et al., 2022; Kenny et al., 2022). Así nace el constructo *distancia óptima* o *distancia profesional óptima*, término que pone el acento en los límites del vínculo entre profesionales educativas y NNA en mayor medida que en sus beneficios. Evita una proximidad afectiva excesiva para preservar la objetividad profesional (De Riso, 2006), separando las emociones de las profesionales en beneficio de las intervenciones, si bien, el constructo también repara en la relevancia de situarse lo suficientemente cerca de las NNA para entenderlas, aunque insiste en evitar confundirse o sobre identificarse (Vacarezza, 2008). Críticas a este constructo inciden en la desconfianza inherente hacia cómo se conceptualiza la relación (Green et al., 2006; Kenny et al., 2022; Lymberry, 2000).

Soldevila et al. (2013) revisan el concepto de *distancia profesional óptima* en su estudio con adolescentes acogidos y sugieren sustituirlo por el de *proximidad profesional óptima*; basado en la implicación emocional y no en la distancia emocional. Este constructo matiza esta relación educativa y propone que no es necesario ni imprescindible que las profesionales educativas se alejen completamente de la capacidad de sentir, alude a “la suficiente cercanía para afectar y dejarse afectar” (Nieto, 2017, p.1).

El tópico que se adapta mejor al contexto objeto de estudio desde una mirada ecológica es la *cercanía educativa óptima*. Se define ésta como la actitud o capacidad de la profesional para crear un vínculo afectivo en su relación educativa que potencie la eficiencia profesional y desarrolle las potencialidades y el bienestar de las NNA. Es importante determinar hasta dónde cabe el acercamiento de la profesional educativa. No hay una respuesta unívoca y generalizable.

Siguiendo a Carvalho et al. (2023) y a Ellis y Curtis (2021), la *cercanía educativa óptima* se puede entender como un continuum entre dos conceptos opuestos. Por un lado, la *proximidad excesiva*, que representaría para estos autores la falta de distancia óptima. Ésta derivaría en cierto proteccionismo, en identificaciones, transferencias y proyecciones negativas entre la profesional educativa y las NNA que dificultarían o imposibilitarían la comprensión profesional, en un excesivo compromiso emocional que resta visión profesional. Complementariamente, la distancia exagerada o excesiva (Vacarezza, 2008) puede producir una falta de implicación en la relación de ayuda, una mirada tan lejana que dificulte la comprensión de la situación personal de las NNA, desconfianza en la relación educativa y dificultad a la hora de atender y seguir el proceso evolutivo de las NNA.

Por consiguiente, dependiendo del concepto utilizado, *distancia profesional* o *cercanía educativa óptima*, la acción profesional traslada una visión más asistencialista o de cuidado superficial, o una visión más pedagógica y rehabilitadora (Kenny *et al.*, 2022).

En este proceso relacional, el concepto de *cercanía educativa óptima* regula el grado subjetivo de la vinculación afectiva reparadora establecida por la profesional (Sala-Roca, 2019).

En las profesiones socioeducativas, hallaremos tantas *cercanías educativas óptimas*, como figuras profesionales y situaciones creadas en las intervenciones y actuaciones realizadas (Vacarezza, 2008). En estas interacciones se elaboran constructos diversos y subjetividades y se crean diferentes condiciones objetivas (Ellis y Curtis, 2021; Kenny *et al.*, 2022) que posibilitarán a cada figura profesional, la definición y redefinición de la *cercanía educativa óptima*. Nieto (2017), aporta ideas muy interesantes para conseguir esta distancia interpersonal óptima: el trabajo en equipo, la capacidad de autorevisión y la creación de espacios profesionales de análisis y reflexión sobre la práctica profesional, como los que proporcionan las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD). Barros-del Río *et al.* (2020), ilustran la importancia de ofrecer a futuras profesionales, oportunidades significativas para reflexionar y construir conocimiento crítico a través de la lectura dialógica de fuentes científicas primarias relevantes en la pedagogía social.

El proyecto europeo de investigación INCLUD-ED 2006-2011 consideró las TPD como una de las Actuaciones Educativas de Éxito idónea en la formación de profesionales de la educación (Flecha, 2015). Estas actuaciones, amplían la formación, las relaciones personales y ofrecen resultados excelentes en los contextos donde se desarrollan mejorando la transferibilidad de los conocimientos teóricos y científicos sobre educación y el impacto social de los constructos analizados (Rodríguez, *et al.*, 2020). Su demostrada transferibilidad a otros contextos ha sido investigada también en centros de acogida de menores por su impacto en la mejora del bienestar emocional de la infancia (García-Yeste *et al.*, 2018), para la prevención de la violencia en la educación infantil (Rodríguez-Oramas, *et al.*, 2020). Las TPD ofrecen un espacio de rigurosidad y confianza en el que las personas participantes crean y reflexionan sobre conocimiento y su práctica profesional tomando como referencia los principios del aprendizaje dialógico, creándose actos comunicativos que benefician la reflexión y el análisis de la práctica profesional educativa (Flecha *et al.*, 2022). Esta actuación se está

replicando en países como España, Inglaterra, Portugal, México, Chile, Colombia y Brasil (Roca-Campos *et al.*, 2021).

1. Justificación y objetivos

El trabajo que se presenta, parte de la relevancia de realizar una propuesta de intervención y participación vinculada a la práctica que permita debatir sobre constructos como la *distancia profesional óptima* (Soldevila *et al.*, 2013) o la *cercanía educativa óptima*. Si profesionales de la educación desean tomar plena conciencia del sentido del constructo, las TPD pueden considerarse una actuación educativa beneficiosa en el proceso de revisión de su identidad profesional y de transferencia a su contexto profesional. Desarrollar un enfoque reflexivo sobre la práctica y de formación continua es esencial en el desarrollo de este tipo de dominio profesional (Osmond, 2005).

En este contexto, el primer objetivo es profundizar, a través de TPD dirigidas a profesionales educativas que trabajan en una Residencia de Acogimiento General de NNA, sobre el significado y la valoración del tópico/concepto de *cercanía educativa óptima* y la importancia subjetiva que le otorgan en su práctica educativa. Un segundo objetivo permitirá aportar indicios de validez de las tertulias como método pedagógico para la transferencia del conocimiento teórico y científico a la práctica educativa, a través de las valoraciones que realizan las participantes de la experiencia formativa.

La pregunta de investigación que formulamos es: ¿Son las tertulias dialógicas un instrumento válido para la formación y reflexión de profesionales educativas de una residencia de acogimiento general sobre el constructo *cercanía educativa óptima*?

2. Metodología

El enfoque metodológico seleccionado para este estudio es cualitativo. Parte de una perspectiva interpretativa-fenomenológica y de un diseño de estudio de caso único (Flick, 2015; Stake, 2021) orientado a la comprensión y construcción de este contexto educativo.

Descripción del caso y de las participantes

La intervención se ha dirigido a parte de las profesionales (n=10) que conforman el equipo educativo de una Residencia de Acogimiento General ubicada en la Comunidad Valenciana que atiende a NNA de edades comprendidas entre los 6 y 17 años (Tabla 1). Proporciona información

cualitativa, valiosa, que pone en relación un constructo, cercanía educativa óptima, y su valoración en una institución. Se pretende obtener una comprensión profunda de cómo este constructo afecta a las relaciones pedagógicas

entre equipo educativo y NNA en el centro. Se escoge esta Residencia de Acogimiento siguiendo criterios de accesibilidad e interés de las personas participantes en la propuesta de intervención, dada su voluntariedad.

Tabla 1: Descripción de las personas participantes

Profesionales educativas	Formación	Antigüedad en residencial	Edad	Género
T1	Técnico integración social (TIS)	4 años	40-50 años	Hombre
T2	Ed. Social	1 año y medio	20-30 años	Hombre
T3	Ed. Social	4 años	20-30 años	Hombre
T4	Magisterio	22 años	50-60 años	Mujer
T5	Pedagogía	17 años	40-50 años	Mujer
T6	Ed. Social	5 años	20-30 años	Mujer
T7	Ed. Social	5 años	20-30 años	Mujer
T8	Ed. Social	6 años	20-30 años	Mujer
T9	Ed. Social	5 años	20-30 años	Mujer
T10	Ed. Social	4 años	30-40 años	Hombre

Fuente: Elaboración propia

Propuesta de intervención: las TPD

Las TPD consisten en reuniones colectivas de lectura y reflexión dialógica en las que agentes educativos construyen conocimientos dirigidos a transformar y mejorar la práctica profesional (Rodríguez *et al.*, 2020). Se escoge esta actuación por el desconocimiento de las personas participantes sobre el constructo *cercanía educativa óptima*; la relevancia de partir de un contexto reflexivo y dialógico que conecte la práctica educativa, la experiencia personal y la evidencia científica; y por su impacto ya demostrado en el análisis y transferencia a la práctica de conceptos teóricos por las profesionales participantes.

Los criterios barajados en la selección de las tres lecturas fueron: centralidad del constructo *cercanía educativa próxima* e impacto académico. En las dos primeras sesiones se trataron dos

textos de elevada centralidad del constructo y escaso impacto académico. La tercera lectura cumple ambos criterios (Tabla 2).

La metodología seguida viene fundamentada por criterios definidos en anteriores investigaciones sobre la aplicación exitosa de las TPD (Roca-Campos *et al.*, 2021). Las participantes preparan la lectura y seleccionan fragmentos que quieren destacar por sus aportaciones a la reflexión, por su contraste con otras contribuciones o para dilucidar conjuntamente sus implicaciones educativas y profesionales. Durante el transcurso de la TPD, se realiza un debate partiendo de los párrafos que cada persona participante ha seleccionado, donde la persona moderadora concede los turnos de palabra a cada participante, la cual lee en voz alta el párrafo y explica sus motivos; de este modo, se seguirá un orden hasta que se finalice la tertulia.

Tabla 2: Textos seleccionados para la TPD

TPD-Sesión 1	Vacarezza, Adriana (2008). Una Cuestión de Distancia. <i>Revista Margen, Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales</i> , Edición Digital. N.º 48 verano 2008.
TPD-Sesión 2	Nieto, Mercedes (2017). Sobre el Concepto de Cercanía Óptima. <i>Margen Edición</i> n° 84 - marzo.
TPD-Sesión 3	Sala-Roca, J. (2019). Parentalidad profesional en el acogimiento institucional: propuesta para mejorar la atención a los niños acogidos en centros de protección. <i>Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria</i> , 34, 97-109.

Fuente: Elaboración propia

Recogida y análisis de los datos

La técnica principal de recogida de información fue la *observación participante*. Las TPD fueron grabadas en formato audio. La información transcrita de estas fue sometida a análisis de contenido por dos personas investigadoras a partir de categorías y subcategorías sostenidas en fuentes teóricas (Tabla 3). Se utilizó el programa MAXQDA para realizar el análisis de contenido. Se aporta un conocimiento tácito que incorpora intuiciones, aprehensiones o sentimientos que no son fáciles de expresar lingüísticamente, pero que refieren aspectos sustanciales.

Se realizó un análisis de fiabilidad y concordancia entre las dos personas que codificaron y realizaron

el análisis de contenido de las tertulias a través de la medida Kappa de Cohen. Conforme a los cálculos realizados y siguiendo la información registrada en la Tabla 3, en el 97 % de los casos, ambos calificadores evalúan lo mismo ($P_o=0,97$). Por otro lado, la probabilidad de que los dos coincidan por azar se calcula en un 73 % ($P_e=0,73$). Tomando de referencia la tabla de Landis & Koch (1977) y el coeficiente de Kappa Cohen calculado ($K=0,88$), se indica una fiabilidad o concordancia entre ambos investigadores en el rango casi perfecto, lo que muestra un grado elevado de fiabilidad y concordancia entre las dos personas investigadoras que realizan el análisis.

Tabla 3: Categorías, subcategorías de análisis y resultados de TPD

Categorías	Subcategorías	Análisis TPD	Invest. 1	Invest. 2
Definición de cercanía educativa óptima	Ambigüedad del constructo (Ellis & Curtis, 2021; Kenny et al., 2022; Carvalho et al., 2023)	Sí hay ambigüedad	15	15
		No hay ambigüedad	3	3
	Vínculo (Pinheiro et al., 2022; Roche et al., 2021; Soldevila et al., 2013; Moore et al., 2018; Carvalho et al., 2023)	Afecta positivamente a la relación pedagógica	21	20
		Afecta negativamente a la relación pedagógica	14	14
	Cuidado (Ellis & Curtis, 2021; Kenny et al., 2022; Moore et al., 2018; Carvalho et al., 2023)	Afecta positivamente a la relación pedagógica	15	14
		Afecta negativamente a la relación pedagógica	2	2
		De las NNA	11	11
		De las profesionales	8	8
Posicionamiento ideológico	Carga ideológica subjetiva (Ellis & Curtis, 2021; Kenny et al., 2022).	Influye en el significado subjetivo del constructo	19	19
		No influye en el significado subjetivo del constructo	0	0
	Cultura organizacional (Cameron-Mathiassen et al., 2022; Pinheiro et al., 2022; Moore et al., 2018; Graham et al., 2023; Ellis & Curtis, 2021)	Influye en el significado colectivo del constructo	23	22
		No influye en el significado colectivo del constructo	1	1
Evolución del término	Evolución subjetiva (Kenny et al., 2022).	Hay evolución	26	25
		No hay evolución	3	3
	Evolución en cultura organizacional (Graham et al., 2023)	Hay evolución	14	14
		No hay evolución	0	0

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente se suministró por email y WhatsApp un cuestionario con preguntas abiertas dirigido a todas las profesionales participantes. El objetivo del cuestionario fue, por

un lado, contrastar con las personas participantes la contribución de las TPD para la recreación y análisis del constructo *cercanía educativa óptima* en su práctica profesional, por otro lado, permiti

validar y revisar las informaciones emergidas en las tertulias y categorizadas por las personas investigadoras. La Tabla 4 recoge las preguntas del cuestionario. Éste fue sometido a una validación de contenido por 4 profesores de la Universidad

de Valencia expertos en tertulias dialógicas. Todos los datos fueron analizados y revisados tomando como referencia aquellos elementos de mejora para futuras intervenciones en contextos socioeducativos próximos.

Tabla 4: Descripción del cuestionario

1. ¿Cómo te has sentido en las TPD?
2. ¿Para qué crees que te ha servido tu participación en las tertulias dialógicas?
3. ¿Qué crees que has aprendido en las TPD?
4. ¿Qué ventajas tienen las tertulias para tu aprendizaje?
5. ¿Qué inconvenientes encuentras a las tertulias para tu aprendizaje?
6. ¿Utilizarías las tertulias dialógicas en tu práctica profesional?
7. Propuestas de mejora para la realización de esta actuación.

Fuente: Elaboración propia

Ética

Todas las participantes han sido informadas sobre la finalidad de la investigación y el uso confidencial de los datos recogidos, exclusivamente para los fines de este estudio. Las participantes dieron su consentimiento verbal y quedó registrado y archivado en grabación de audio. En este sentido, la investigación asegura el derecho fundamental de las personas a la protección de los datos personales con arreglo a lo establecido en el Reglamento (UE) 2016/679.

Con el fin de guardar su anonimato, la referencia a las participantes se ha realizado siguiendo un código alfanumérico. De este modo, la letra T hace referencia a la TPD y el número posterior a la identificación aleatoria de cada profesional participante. También se identifican las tres sesiones: la letra S, hace referencia a las sesiones y el número posterior al orden. Las referencias del cuestionario incluyen una C para identificar el instrumento, seguida de un número que coincide con la identificación de cada profesional participante en las tertulias.

3. Resultados

Los resultados permiten un doble análisis a través de las narrativas de las participantes: (1) el análisis de contenido de las TPD; y (2) la valoración de la idoneidad de las TPD en profesionales de Residencias de Acogimiento General.

3.1. Análisis de contenido de las TPD

Tres categorías aproximan a los procesos de reflexión y comunicación dialógica de las profesionales participantes en las TPD: definición del constructo *cercanía educativa óptima*; posicionamiento

ideológico subjetivo y de la organización; y evolución del constructo.

Definición del constructo *cercanía educativa óptima*

La reflexión sobre el constructo trasladó a las profesionales a considerar la complejidad y ambigüedad del término. Sus relatos, cuando se refieren al concepto de *cercanía óptima*, explicitan dudas sobre su significado, así como sobre su traslado a la práctica.

Esta dificultad se refleja en la concepción subjetiva de las profesionales, que no entienden el concepto como un continuum, dinámico, sino como dos conceptos diferenciados. De este modo, asocian *cercanía* con proximidad en la intervención y distancia con lejanía, con fijar barreras en la relación educativa.

(...) la proximidad es, digamos, la cercanía, la implicación para mí. Y la distancia es el límite, o sea, saber diferenciar. Saber distinguir entre lo que es trabajo y lo que es una cosa personal. (T4S3).

En algún caso, diferencian lo profesional de lo emocional, como si la profesionalidad implicase distancia y la emoción proximidad, valorando ambas como necesarias.

Yo no he entendido la distancia en el sentido de mal rollo, sino distancia también de hasta cuándo, hasta qué punto soy profesional. Y luego, a la hora de también construir esa relación desde un primer momento también hasta cuándo me implico, hasta dónde paro lo profesional y empieza lo pasional. (T8S1).

A ver, yo creo que la proximidad y la distancia son necesarias. (T5S3).

Todas las participantes aluden a la relevancia del *vínculo* afectivo que construyen en su relación pedagógica con las NNA como elemento indisociable de su profesión.

Creo que en una profesión como la que tenemos nosotros, es imprescindible crear el vínculo. Trabajamos en un sector donde es necesario implicarse. (T3S2).

Yo creo que también eso [establecer el vínculo] es un trabajo que nosotros tenemos que hacer. En el trabajo del día a día, vamos dando cariño y afecto. (T6S1).

Algunas profesionales opinan que el vínculo afectivo ejerce un efecto positivo y reparador en las NNA que atienden, influyendo en el bienestar, en la mejora de carencias afectivas con las que las NNA llegan a la residencia.

(...) supone para los chavales un apego seguro, enriquecedor y reparador. Al final son más cercanos y más afines a ti. Creo que ese vínculo es muy positivo y que te ayuda mucho a la hora de conseguir resultados con ellos, ese vínculo es el que se tiene que crear gracias a la cercanía óptima. (T8S3).

Sin embargo, alguna participante considera que el vínculo afectivo, si es muy íntimo o demasiado cercano, puede afectar negativamente a la intervención.

(...) hay situaciones en las que ese vínculo te puede dificultar la intervención, porque al final el vínculo que se ha generado es tan grande, hay tanta confianza, que al final se te puede ir un poco de las manos. (T8S3).

La *cercanía educativa óptima* está también muy vinculada al cuidado de las NNA atendidas. Preocupa el restablecimiento de su salud emocional.

(...) lo que hay que hacer con el niño cuando llega, para sanar todo lo que ha vivido, es intentar dar herramientas para que él mismo salga adelante. (T3S3).

Pero también creo que hay que cuidar (...). Tiene que ser cuidado personal. (T8S1).

El cuidado que reciben las NNA puede verse influenciado por aspectos que afectan a las profesionales educativas, como la situación personal, social, psicológica y familiar. Consideran, por extensión, que puede influir en la *cercanía educativa óptima* que establecen con las NNA.

¿En esa distancia qué influye? cómo te sientes tú, cómo te has levantado, si estás enfermo, si no estás enfermo, si ha pasado algo con tu familia, el entorno, si el tiempo está nublado y eso me afecta...el equipo educativo, los compañeros... (T7S1).

En este punto, cabe resaltar la relación entre el cuidado de las propias profesionales, con el vínculo establecido. Algunas participantes consideran nociva la proximidad entre su contexto personal y el contexto laboral y valoran que debería preservarse su separación.

Esa diferenciación que hace T3 sobre trabajo y espacio personal, no se hace y además hay veces que provoca en los propios trabajadores y trabajadoras, una "quemada" que hace que no puedan durar mucho en los puestos... (T10S2).

También es importante saber desconectar un poco y no quedarte anclado en esto para poder seguir teniendo la mirada profesional abierta y ser objetivo y no entrar tan dentro que, al final, pierdas de vista el trabajo. (T8S1).

Posicionamiento ideológico subjetivo y de la organización

La ideología, entendida como el posicionamiento de la profesional y/o de la institución, se sostiene en un modelo pedagógico o de acompañamiento concreto e influye en el significado subjetivo e institucional de la *cercanía educativa óptima*.

(...) si tienes un modelo teórico pedagógico más laxo, te va a predisponer a una *cercanía óptima*, para mí más adecuada, porque permitirá un mayor desarrollo del vínculo. Mientras que, si ejerces un modelo teórico súper autoritario, pues claro, eso va a impedir que tú tengas una cercanía. (...) Va a influir también en la percepción que tengan de ti los menores, como tus compañeros... (T10S2).

De este modo, el posicionamiento ideológico influye claramente en la forma de entender y aplicar el acompañamiento y la intervención, en el análisis subjetivo del concepto de *cercanía educativa óptima*, del vínculo afectivo y del lugar que ocupa la profesional educativa en esa relación (más próxima o más distante).

La cultura de la organización es una clave explicativa de la asunción del constructo. Cuando se producen tensiones ideológicas entre la mirada de la institución y la mirada subjetiva de la profesional, ésta podría sentirse fuera o alejada del modelo educativo y de acompañamiento de

la entidad o del equipo de trabajo, llegando a influir en su estado personal y psicológico y en su aproximación al concepto de *cercanía educativa óptima*. Así, frente al modelo de acompañamiento que ofrece la entidad, la profesional educativa puede partir de una forma diferente de entender el acompañamiento, produciéndose un dilema sobre qué modelo aplicar o implementar, situación que puede influir en lo personal y profesional, generando preguntas que este tipo de intervención permitió formular.

Porque yo, desde mi experiencia personal, muchas veces sí que hubiera aplicado determinadas posiciones o actuaciones que luego, en función de lo que el centro te marca, consideras que debes o no debes implementar. (T10S2).

¿Qué distancia óptima con respecto a una actuación implementaría yo? ¿Qué distancia óptima me permite aplicar mi centro de trabajo? (T10S1).

Cuando las perspectivas ideológicas institucional y subjetiva, coinciden, el acompañamiento es más fácil de definir, pues no se producen discrepancias ideológicas en la concepción de constructos como la *cercanía educativa óptima* y el *vínculo afectivo*.

Por un lado, la interpretación del concepto de *cercanía educativa óptima* puede ser similar entre la entidad y la profesional educativa, por lo que ayuda en nuestro trabajo. (T9S1).

Pero si los modelos pedagógicos o de acompañamiento de la institución no coinciden con el modelo de la profesional, surge en ésta una disonancia, imponiéndose habitualmente el modelo de la institución, frente al personal.

(...) el encorsetamiento que tienen todos los profesionales de trabajar en una entidad en base a los valores de esta entidad, que es su código deontológico. Y eso hay que asumirlo y trabajar para que se asuma y punto. (T2S1).

Además, tendré que coincidir con la institución y coincidir con el equipo, y todo eso influye en el concepto de cercanía. (T9S1).

Evolución del constructo cercanía educativa óptima en las TPD

A lo largo de las tertulias programadas, el análisis de los resultados muestra el avance en la consciencia en las participantes sobre el sentido

del constructo, la oportunidad de su revisión y de su traslado a la práctica profesional.

Las profesionales educativas han argumentado y reflexionado sobre este término, pasando de la inconsciencia a la consciencia en la práctica educativa diaria. Este paso es un claro ejemplo de la evolución subjetiva del término en cada participante.

(...) me ha hecho reflexionar mucho al respecto y era un concepto que casi nunca me había llegado a plantear en mi quehacer como profesional. (T9S3).

(...) me ha servido para darle muchos matices a estos conceptos y a pensarlos y a repensarlos sobre lo que es mi labor educativa diaria. (T8S3).

Además, esta mayor consciencia sobre el constructo en las profesionales educativas ha sido útil para replantearse la posición en la que se situaban en atención al significado subjetivo que otorgaban a la *cercanía educativa óptima* en su trabajo diario.

Yo creo que sí, que ha ayudado. Por lo que hemos dicho, es mejor estar cercano y no tan alejado, para que el niño se sienta querido. (T5S3).

Y creo que, para la práctica del día a día, probablemente me ayude, por lo menos a tenerlo en cuenta y, de vez en cuando, pensar sobre él. (T3S3).

Evolución de la Cultura Organizacional en las TPD

Las participantes valoran la relevancia de generar espacios de reflexión-análisis de la teoría-práctica a través de las TPD para la creación de contenido profesional desde una comunicación dialógica igualitaria, a pesar de su complejidad al trasladar lo aprendido a la práctica.

Yo creo que, a nivel teórico, es interesante debatir todo esto porque tienes mucho más margen de acción, pero luego cuando te derivas a la práctica resulta un poco más complicado... (T10S1).

Yo no había estudiado sobre este concepto concreto, sí que es un concepto que todos tenemos en la cabeza y que está presente. Me ha ayudado a darle tres o cuatro vueltas teóricas... (T3S3).

Además, se interpretan como espacios de cuidado entre las profesionales, de escucha, de creación de sentido de equipo y de identidad profesional.

Crear espacios como este. También viene bien para cuidarme...(T3S1).

Creo que estos espacios son súper positivos para hacer equipo, para reflexionar y para tratar situaciones que realmente nos afectan en el día a día...(T3S2).

Estos elementos dan prueba de evolución en la cultura profesional de la organización. El tratamiento riguroso y desde una comunicación dialógica permite hacer explícito el constructo y evidenciar creencias que permanecían latentes, tácitas, ubicadas en el espacio no formal, beneficiando su evaluación y análisis.

3.2. Valoración de las TPD

Los resultados del cuestionario realizado a las participantes a la finalización de las sesiones permitieron valorar la calidad de la intervención a través de las TPD y su sentido en la institución.

La mayoría de las participantes se sintieron muy cómodas en las sesiones. Consideraban que podían expresar aportaciones y opiniones sin ser juzgadas, en un ambiente que lo facilitaba.

Me he sentido cómodo y con posibilidad de expresar en todo momento mis puntos de vista, sin sentirme en ninguna circunstancia censurado, o juzgado negativamente por las opiniones expresadas. (C10).

La mayoría coincidió en el aprendizaje y enriquecimiento profesional y personal, pues esta actuación permite expresar libremente perspectivas y opiniones y, además, conocer otros puntos de vista de otras compañeras que pueden resultar útiles en la práctica diaria.

(...) se exponen en determinadas situaciones puntos de vista u opiniones antagónicas a las mías, pero que me pueden servir para mejorar o clarificar la exposición de los argumentos propios, e incluso en alguna situación para modificar ciertos aspectos del propio argumentario. (C10).

La gran parte de las participantes no encontró inconvenientes en las TPD, si bien algunas participantes valoraron que esperar el turno de palabra a veces dificultaba confrontar argumentos.

(...) en ocasiones puedes tener intención de intervenir en un tema en un momento determinado, y si se da la situación de que varias personas hablan antes de que llegue tu turno, puede haber cambiado mucho el tema sobre el que querías intervenir. (C8).

Ninguna participante cuestionó el sentido de las TPD en su práctica profesional. Coincidieron en el interés de seguir utilizándolas ya que consideraban que son espacios muy enriquecedores para el aprendizaje y la reflexión personal y profesional, útiles para expresar opiniones y valorar opciones, fomentando el entendimiento.

Creo que es una herramienta muy útil para hacer una pausa en la rutina del día a día y analizar, meditar, compartir opiniones sobre temas que nos conciernen. (C7).

Por otro lado, en relación con las propuestas de mejora, algunas participantes realizaron aportaciones como: la lectura de textos más cortos (C6), la combinación de las TPD con grupos de discusión para enriquecer los contenidos (C10), la incorporación de un grupo de control para comparar resultados (C1) y la mejora de la organización de los tiempos de las sesiones y de las intervenciones (C9).

4. Discusión

Las TPD dirigidas a profesionales en una Residencia de Acogimiento General permitieron profundizar sobre el significado del tópico/concepto *cercanía educativa óptima*, en línea con el objetivo de este estudio.

En las sesiones, las profesionales consideraban que se trata de un concepto ambiguo, conectado al vínculo afectivo (Pinheiro *et al.*, 2022; Roche *et al.*, 2021) y al cuidado emocional (Moore *et al.*, 2017; Pinheiro *et al.*, 2022, Soldevila *et al.*, 2013), que interpela a la subjetividad de cada profesional (Ellis y Curtis, 2021; Kenny *et al.*, 2022), pero también a la cultura de la organización, dada su obligación de ofrecer respuestas apropiadas a la diversidad (Cameron-Mathiassen *et al.*, 2022). De este modo, para dotar de consistencia al constructo, las profesionales educativas valoraban la necesidad de conectarlo con la consciencia y la reflexión colectiva. El análisis de los textos tratados evidenció la existencia de una cultura, de creencias compartidas, en la que la *distancia profesional óptima* (De Riso, 2006; Soldevila *et al.*, 2013; Vacarezza, 2008) representaba la desconfianza en la relación pedagógica establecida, dificultando la atención y seguimiento del proceso evolutivo (Carvalho *et al.*, 2023; Ellis y Curtis, op. cit.). Valoraban que la entidad les requería preservar el vínculo, el cuidado emocional y la consciencia sobre el constructo.

En esta línea, las sesiones de las TPD apelaron a la revisión identitaria de cada profesional, en el análisis de la *cercanía educativa óptima*. La relación entre profesionales y NNA es considerada esencial por las primeras al valorar que beneficia el bienestar percibido (Moore *et al.*, 2018). La creencia subjetiva y cultural en la parentalidad profesional (Sala-Roca, 2019) hace posible una relación educativa en la que prevalece la vinculación afectiva reparadora. En su análisis se alude a preservar la estabilidad emocional de las propias profesionales. El lugar en el que cada profesional se sitúa no es una “fotografía fija”, sino que requiere procesos constantes de revisión en los que no sólo se tienen en cuenta las necesidades de las NNA, sino también las propias de las profesionales. El cuidado de las profesionales es un *a priori* que requiere del compromiso institucional. Se asume el requerimiento de formar a las profesionales, de generar espacios de reflexión y análisis sobre el constructo, de ofrecer respuestas desde la institución cuando estas profesionales alertan de su dificultad para sostener el vínculo requerido.

Como mantiene Nieto (2017), en las tertulias se insiste en el trabajo en equipo, en la capacidad de revisarse como profesionales y en la creación de espacios de análisis y reflexión sobre la práctica profesional en beneficio de la *cercanía educativa óptima*. Otros aspectos surgidos en las sesiones de las TPD fueron la consciencia de la ideología individual y colectiva, es decir, de la mirada subjetiva y de la cultura organizacional, ambas interpeladas ineludiblemente sobre este constructo.

La incidencia de la *cercanía educativa óptima* en la práctica educativa de cada profesional, en ocasiones contrastaba con la cultura organizacional de la residencia, claramente ubicada en el constructo. El diálogo igualitario benefició que se explicitaran disidencias, dudas y se contrastaran con aportaciones teóricas y científicas.

5. Conclusiones

Se concluye la relevancia en las profesionales educativas de residencias de acogimiento general de tomar conciencia sobre la posición y los límites en el significado subjetivo que otorgan a la *cercanía educativa óptima*, ya que un exceso

o defecto pueden afectar a su estado personal y a su labor profesional. Por tanto, cada figura profesional debería saber interpretar y ubicarse en la *cercanía educativa óptima* para alcanzar un resultado satisfactorio. Como sostienen Green *et al.* (2006), la decisión de moverse a lo largo del continuo del constructo debe ser consciente y profesional, atendiendo a la ética y los valores de la profesión, en beneficio de buenas prácticas, y de una visión más pedagógica y rehabilitadora. Pero la responsabilidad no puede trasladarse exclusivamente a cada profesional, la institución debería asumir y facilitar que el constructo sea sostenible: facilitar formación, rotaciones laborales, espacios de reflexión, etc. También será clave que la cultura organizacional acoja las disidencias en las ideologías subjetivas desde un diálogo igualitario, consciente de la relevancia de no forzar posiciones que pudieran afectar la salud de las profesionales.

Otra conclusión relevante se refiere a la idoneidad de las TPD como recurso de análisis y reflexión pedagógica y metodológica para profesionales en residencias de acogimiento, contextos que también pueden ser entendidos como espacios de formación continua, como entornos propicios para tratar temas y contenidos académicos que atañen a la práctica e identidad profesional.

El estudio muestra las TPD como una actuación beneficiosa en el proceso de transferencia del constructo *cercanía educativa óptima* a la realidad educativa de profesionales que trabajan en una Residencia de Acogimiento General de NNA y presentan desconocimiento sobre dicho constructo. Estas tertulias han permitido a estas diez profesionales educativas una reflexión sobre su identidad profesional y la transferencia a la práctica.

En relación a las limitaciones del estudio, la transferencia de los resultados debe realizarse con cautela y perspectiva crítica. Es decir, estos resultados no pueden generalizarse y descontextualizarse, pero sí es posible valorar las oportunidades de replicar la propuesta de intervención a contextos próximos al caso descrito. Complementariamente, se propone revisar la elección de textos con objeto de ampliar el impacto académico de las lecturas propuestas, sosteniendo la relevancia del constructo en cada contexto.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1 y Autora 4
Búsqueda documental	Autor 1 y Autoras 2, 3, 4
Recogida de datos	Autor 1
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1 y Autoras 2, 3, 4
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1 y Autora 4

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

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

Referencias bibliográficas

- Barros-del Río, M.A., Álvarez, P. y Molina Roldán, S. (2020). Implementing Dialogic Gatherings in TESOL teacher education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2) 169-180. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1737075>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
- Cameron-Mathiasen, J., Leiper, J., Simpson, J. y McDermott, E. (2022). What was care like for me? A systematic review of the experiences of young people living in residential care. *Children and Youth Services Review*, 138. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106524>
- Carvalho, H., Mota, C. P., Santos, B., Costa, M. y Matos, P. M. (2023). Is It Possible to Strengthen Bonds without Breaking Hearts? The Relational Paradox within Residential Care. *Residential Treatment for Children & Youth*, 40(1), 24-43. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2022.2043804>
- Costa, M., Tagliabue, S., Melim, B., Mota, C. P. y Matos, P. M. (2022). Adolescents' attachment, quality of relationships with residential caregivers, and emotion regulation. *Journal of Adolescence*, 94(5), 703-717. <https://doi.org/10.1002/jad.12057>
- De Riso, S. (2006). *Característica de la Operación Psicológica y Actitud Psicológica Profesional. Encuadre y ámbito de Intervención*. UNER. Facultad de Trabajo Social.
- Ellis, K. y Curtis, P. (2021). Care (ful) relationships: Supporting children in secure care. *Child & Family Social Work*, 26(3), 329-337. <https://doi.org/10.1111/cfs.12812>
- Flecha, R (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer.
- Flecha García, R., Roca Campos, E., Lopez de Aguilera, G. (2022). Scientific Evidence-Based Teacher Education and Social Impact. In: M.A. Peters (ed.). *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8679-5_42
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- García Yeste, C., Gairal Casadó, R., Munté Pascual, A. y Plaja Viñas, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23(1), 62-70. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cfs.12384>
- Graham, A., Canosa, A., Wall, J. y Thomas, P. (2023). Child-safe organizations and the ethics of empowered inclusion. *Children & Society*, 37(6), 1719-1736 <https://doi.org/10.1111/chso.12732>
- Green, R., Gregory R. y Robyn Mason (2006). Professional Distance and Social Work: Stretching the Elastic? *Australian Social Work*, 59(4), 449-461. <https://doi.org/10.1080/03124070600986010>
- Holmes, L., Connolly, C., Mortimer, E. y Hevesi, R. (2018). Residential group care as a last resort: Challenging the rhetoric. *Residential Treatment for Children & Youth*, 35(3), 209-224. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2018.1455562>
- Landis, J. R. y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/843571/>

- Lymberry, M. (2000). The retreat from professionalism. In Malin, N. (ed.) *Professionalism, Boundaries and the Workplace* (pp. 123-138). Routledge.
- Kenny K., Fernandez, E. y Spangaro, J. (2022). Relationship-Based Practice in Therapeutic Residential Care: A Double-Edged Sword, *The British Journal of Social Work*, 52(2), 663-681. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab018>
- Moore, T., McArthur, M., Death, J., Tilbury, C. y Roche, S. (2017). Young people's views on safety and preventing abuse and harm in residential care: "It's got to be better than home". *Children and Youth Services Review*, 81, 212-219. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2017.08.010>
- Moore, T., McArthur, M., Death, J., Tilbury, C. y Roche, S. (2018). Sticking with us through it all: The importance of trustworthy relationships for children and young people in residential care. *Children and Youth Services Review*, 84, 68-75. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2017.10.043>.
- Nieto, M. (2017). Sobre el Concepto de Cercanía Óptima. *Margen Edición*, 84, 1-4. <https://www.margen.org/suscri/margen84/nieto-84.pdf>
- Osmond, J. (2005). The knowledge spectrum: A framework for teaching knowledge and its use in social work practice. *British Journal of Social Work*, 35(6), 881-900. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch280>
- Pinheiro, M., Magalhães, E., Calheiros, M.M. y Macdonald, D. (2022). Quality of Relationships Between Residential Staff and Youth: A Systematic Review. *Child and Adolescent Social Work Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10560-022-00909-6>
- Roca-Campos, E., Renta-Davids, A. I., Marhuenda-Fluixá, F. y Flecha, R. (2021). Educational impact evaluation of professional development of in-service teachers: The case of the dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia "on giants' Shoulders". *Sustainability*, 13(8), 4275. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/8/4275>
- Roche, S., Flynn, C. y Mendes, P. (2021). 'They became my second family': Children's relational lives and relationship-based practice in residential care in the Philippines. *Child & Family Social Work*, 26(4), 652-663. <https://doi.org/10.1111/cfs.12846>
- Rodríguez, J. A., Luis, J., Ruiz, L. y Oliver, E. (2020). On the Shoulders of Giants: Benefits of Participating in a Dialogic Professional Development Program for In-Service Teachers. *Frontiers in Psychology*, 11, 506411. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00005>
- Rodríguez-Oramas, A., Zubiri, H., Arostegui, I., Serradell, O. y Sanvicén-Torné, P. (2020). Dialogue with educators to assess the impact of dialogic teacher training for a zero-violence climate in a nursery school. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 1019-1025.
- Sala-Roca, J. (2019). Professional Parenting in institutional foster care: Proposal to improve care of children fostered in child protection centers. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 97-109. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.07
- Soldevila, A., Peregrino, A., Oriol, X. y Filella, G. (2013). Evaluation of residential care from the perspective of older adolescents in care. The need for a new construct: optimum professional proximity. *Child & Family Social Work*, 18(3), 285-293. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00843.x>
- Stake, R. (2021). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Vacarezza, A. (2008). Una Cuestión de Distancia. *Revista Margen, Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales*. 48. <https://www.margen.org/suscri/margen48/vacarez.html>
- Van Manen, M. (2016). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Hurtado-Romero, M.A., Palomares-Mas, R., Roca-Campos, E. y Chisvert-Tarazona, M.J. (2024). Tertulias pedagógicas dialógicas sobre cercanía educativa óptima en una residencia de acogimiento general. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 215-229. DOI:10.7179/PSRI_2024.45.12

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS Y AUTOR

Miguel Ángel Hurtado-Romero. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Avenida Blasco Ibáñez, 30, Valencia (España). E-mail: miguel.hurtado@uv.es

Rosana Palomares-Mas. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Avenida Blasco Ibáñez, 30, Valencia (España). E-mail: rosana.palomares@uv.es

Esther Roca-Campos. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Avenida Blasco Ibáñez, 30, Valencia (España). E-mail: esther.roca@uv.es

María José Chisvert-Tarazona. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Avenida Blasco Ibáñez, 30, Valencia (España). E-mail: maría.jose.chisvert@uv.es

PERFIL ACADÉMICO

MIGUEL ÁNGEL HURTADO-ROMERO

<https://orcid.org/0009-0001-8835-3649>

Profesor sustituto en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universitat de València. Es diplomado en Trabajo Social, graduado en Educación Social y en Pedagogía. Máster en Bienestar Social: intervención individual, familiar y grupal. En la actualidad cursa estudios de doctorado en Educación. Ha sido Educador de medidas judiciales en medio abierto y Técnico Medio en el Servicio de Familia e Infancia en el Ayuntamiento de Ontinyent. Trabajador social y coordinador en una residencia de personas mayores dependientes. Su trabajo profesional desde 2009 se ha centrado en menores, adolescentes y jóvenes en situación de riesgo y vulnerabilidad. Desde 2012 hasta la actualidad trabaja de Educador Social y coordinador en una Residencia de Acogimiento General de NNA en la Fundación Asilo San Juan Bautista.

ROSANA PALOMARES-MAS

<https://orcid.org/0009-0003-0216-4172>

Profesora Asociada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universitat de València. Es Doctora en CC. de la Educación en el Programa de investigación y desarrollo. Colaboradora del grupo de investigación Transicions (GIUV2013-093). En la actualidad cursa estudios de doctorado en Ciencias Sociales. Diplomada en Educación Social, Magisterio de primaria especialidad EF y graduada en Trabajo Social. Máster en educación y rehabilitación de conductas adictivas. Ha sido coordinadora de los hogares de emancipación para juventud extutelada de la Fundación FISAT en la Comunitat Valenciana desde 2016 hasta 2022; educadora social y directora de Hogares de emancipación en la Fundación FISAT desde 2011 hasta 2022. Actualmente es Trabajadora Social en dichos hogares.

ESTHER ROCA-CAMPOS

<https://orcid.org/0000-0003-4500-8666>

Profesora Permanente Laboral en la Universitat de València. Su investigación se centra en las Actuaciones Educativas de Éxito en la infancia y la formación del profesorado, como las tertulias dialógicas. Es miembro de CREA (Community of Research on Excellence for All), que coordina con otras instituciones, la red internacional de Escuelas Comunidades de Aprendizaje, una red de más de 10.000 escuelas en 14 países que aplican las tertulias dialógicas y otras actuaciones de éxito. Es editora de Multidisciplinary Journal of Educational Research, Q1 Scopus. Participa en proyectos de I+D como ALLWOMEN: El empoderamiento de todas las mujeres a través de la educación de personas adultas para un desarrollo sostenible.

M.^a JOSÉ CHISVERT-TARAZONA

<https://orcid.org/0000-0002-5533-8100>

Profesora Titular de Organización y Dirección de Centros Educativos en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universitat de València. Es Doctora en Filosofía y CC. de la Educación y miembro del grupo de investigación Transicions (GIUV2013-093). Coordinadora del Grado en Pedagogía entre 2019 y 2023. Sus líneas de investigación giran en torno a la acreditación de las cualificaciones profesionales, la formación y orientación profesional y la organización escolar. Ha sido investigadora principal de un proyecto financiado por la Universitat de València (2013-2014) y de un contrato financiado por las Escuelas de Segunda Oportunidad dirigido a profundizar en el modelo de estas organizaciones (2020-2021).

Percepción y experiencias de los estudiantes de la Universidad de Salamanca sobre el ocio y el tiempo libre

Perception and experiences of University of Salamanca students about leisure and free time

Percepções e experiências de estudantes universitários de Salamanca sobre lazer e tempo livre

María Cruz SÁNCHEZ-GÓMEZ  <https://orcid.org/0000-0003-4726-7143>
Juan Luis CABANILLAS-GARCÍA  <https://orcid.org/0000-0001-8458-3546>
Sonia VERDUGO-CASTRO  <https://orcid.org/0000-0002-9357-1747>
Universidad de Salamanca

Fecha de recepción: 12.VIII.2023

Fecha de revisión: 30.X.2023

Fecha de aceptación: 23.III.2024

CONTACTO CON LOS AUTORES

Juan Luis Cabanillas García: Dpto. de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca. Paseo de Canalejas 169, 37008, Salamanca. E-mail: jluisocabanillas@usal.es

PALABRAS CLAVE:

Ocio educativo;
educación superior;
hábitos;
análisis de contenido;
actividades saludables

RESUMEN: La investigación sobre el ocio del alumnado universitario es pertinente porque proporciona insights cruciales para diseñar intervenciones educativas y sociales que promuevan un equilibrio saludable entre el ámbito académico y el bienestar integral de la juventud en la sociedad contemporánea. El estudio presentando se propone averiguar la tipología, la conceptualización, la accesibilidad y las demandas del alumnado de la Universidad de Salamanca con respecto a su ocio y tiempo libre. Se aplicó la metodología cualitativa, el foco de información se centró en captar las experiencias e interpretaciones subjetivas del alumnado mediante el análisis de narrativas procedentes de preguntas abiertas de un cuestionario elaborado *ad hoc* a partir de la literatura revisada. La muestra quedó constituida por 487 discentes de la Universidad de Salamanca. Tras la realización del análisis de contenido con ayuda del Computer-Aided Qualitative Data Analysis NVivo12, se concluye que la mayoría considera que su tiempo de ocio está relacionado con la salud y que sus hábitos tienden a ser saludables, sienten satisfacción, relajación, liberación y diversión, participan preferentemente en actividades deportivas, más en grupo que individualmente, junto con actividades vinculadas a la música, actividades culturales, asistencia a charlas y conferencias, visitas culturales y voluntariado. También, demandan aumento de viajes y excursiones, junto a las actividades sociales de convivencia. Finalmente, la investigación sobre esta realidad desde la pedagogía y la educación social es fundamental para aplicar enfoques pedagógicos participativos y estrategias de intervención que fomenten el desarrollo personal y social del estudiantado, promoviendo así una cultura del ocio inclusiva y enriquecedora.

<p>KEYWORDS: Educational leisure; higher education; habits; content analysis; healthy activities</p>	<p>ABSTRACT: Research on university students' leisure is relevant because it provides crucial insights for designing educational and social interventions that promote a healthy balance between academic pursuits and the overall well-being of young people in contemporary society. Thus, the study aimed to investigate the typology, conceptualization, accessibility, and demands of the University of Salamanca students regarding their leisure and free time. A qualitative methodology was applied, focusing on capturing students' subjective experiences and interpretations through the analysis of narratives derived from open-ended questions in a specially designed questionnaire, considering the reviewed literature. The sample consisted of 487 students from the University of Salamanca. After conducting content analysis with the assistance of Computer-Aided Qualitative Data Analysis NVivo12, it is concluded that the majority consider their leisure time related to health, with predominantly healthy habits, experiencing satisfaction, relaxation, release, and enjoyment, engaging primarily in group sports activities, along with music-related activities, cultural events, attending talks and conferences, cultural visits, and volunteering. Additionally, they express a demand for increased travel and excursions, as well as social activities for socializing. Finally, researching this reality from the perspectives of pedagogy and social education is fundamental for applying participatory pedagogical approaches and intervention strategies that promote students' personal and social development, thus fostering an inclusive and enriching leisure culture.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Lazer educativo; educação superior; hábitos; análise de conteúdo; atividades saudáveis</p>	<p>RESUMO: A investigação sobre o tempo livre dos estudantes universitários é relevante porque fornece informações cruciais para a concepção de intervenções educativas e sociais que promovam um equilíbrio saudável entre o ambiente acadêmico e o bem-estar geral dos jovens na sociedade contemporânea. Assim, o presente estudo teve como objetivo conhecer a tipologia, a conceitualização, a acessibilidade e as exigências dos estudantes da Universidade de Salamanca em relação ao seu tempo livre e de lazer. Aplicou-se a metodologia qualitativa, onde o foco da informação foi a captação das experiências subjetivas e interpretações dos estudantes através da análise de narrativas a partir de questões abertas de um questionário elaborado ad hoc tendo em conta a literatura revista. A amostra foi constituída por 487 estudantes da Universidade de Salamanca. Após a realização da análise de conteúdo com a ajuda do programa Computer-Aided Qualitative Data Analysis NVivo12, concluiu-se que a maioria considera que o seu tempo livre está relacionado com a saúde e que os seus hábitos tendem a ser saudáveis, sentem satisfação, relaxamento, libertação e diversão, participam preferencialmente em atividades desportivas, mais em grupo do que individualmente, juntamente com actividades relacionadas com a música, actividades culturais, participação em palestras e conferências, visitas culturais e voluntariado. Exigem também um aumento das viagens e excursões, bem como das actividades sociais. Finalmente, a investigação desta realidade na perspetiva da pedagogia e da educação social é essencial para aplicar abordagens pedagógicas participativas e estratégias de intervenção que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, promovendo assim uma cultura de lazer inclusiva e enriquecedora.</p>

1. Introducción

El ocio se define como aquellas actividades prácticas y elegidas libremente dirigidas a la autorrealización, diversión o descanso (Rodríguez Suárez y Agulló Tomás, 1999). También, puede definirse como “una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación libremente elegida y gratificante, cuyo propio desarrollo es satisfactorio o placentero para el individuo” (Andrés-Villas et al., 2020, p.1). En consecuencia, se puede entender que el ocio tiene importancia e impacto en la vida de las personas, pues es el tiempo que puede ser utilizado para crecer y satisfacer las necesidades sociales y personales. En este sentido, “se ha demostrado que, especialmente, el ocio activo contribuye a mantener una adecuada forma física y mental” (Sarrate Capdevila, 2008, p.3).

En relación con la juventud y el tiempo libre y ocio, las personas jóvenes contemporáneos/as se encuentran inmersas en un entorno sociocultural dinámico que influye significativamente en su percepción y vivencia del ocio y el tiempo libre (Hasanpour et al., 2023). En una era marcada por avances tecnológicos, cambios en las estructuras familiares y laborales, así como transformaciones en los patrones de consumo cultural, la juventud se ve enfrentada a una diversidad de opciones y desafíos al momento de dedicar tiempo a actividades no obligatorias (Hemming y Tillmann, 2023). Este periodo vital se caracteriza por una búsqueda de identidad, autonomía y placer, donde el ocio se convierte en un espacio de exploración, expresión y conexión social (Lenze et al., 2023).

Dentro del grupo amplio de juventud, el estudiantado joven universitario representa un grupo

particularmente interesante para el estudio del ocio y el tiempo libre (Woodward *et al.*, 2023). Como individuos en una etapa crucial de transición hacia la vida adulta, se enfrentan a demandas académicas exigentes, pero también a una amplia gama de oportunidades para el desarrollo personal y social (Kinder *et al.*, 2023). La experiencia universitaria no solo implica la adquisición de conocimientos y habilidades, sino también la construcción de redes de apoyo, la exploración de intereses y pasiones, y la consolidación de la identidad. De este modo, resulta indiscutible la pertinencia de comprender cómo el estudiantado conceptualiza y experimenta el ocio y el tiempo libre, para diseñar estrategias que promuevan su bienestar integral y su pleno desarrollo durante esta etapa crucial de sus vidas académicas y personales.

Algunos de los estudios que se están desarrollando internacionalmente sobre las opciones de ocio elegidas por el estudiantado universitario son acerca de las diferencias de género en estas elecciones (Gómez-Mazorra *et al.*, 2023), el impacto del COVID-19 en el normal desarrollo de las actividades de ocio (Turkmani *et al.*, 2023), la relación entre el ocio y la educación (Kono *et al.*, 2024), o la percepción del aburrimiento (Labuschagne *et al.*, 2023).

En España, el estudio del ocio ha ganado relevancia a lo largo de los años gracias a iniciativas como Red OcioGune y el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto, que han contribuido significativamente al análisis y la promoción de este ámbito multidimensional (Caballo Villar *et al.*, 2018). Estas entidades han abordado el ocio como un fenómeno complejo que va más allá del mero entretenimiento, reconociéndolo como un componente crucial para el bienestar individual y social.

En todo el engranaje entre el ocio y sus opciones aparecen la Pedagogía y la Educación Social, dado que, desde una perspectiva pedagógica, el ocio se convierte en un terreno fértil para la aplicación de metodologías activas y participativas que fomentan la reflexión crítica, la creatividad y la autonomía (Kono *et al.*, 2024). Además, la educación social encuentra en el ámbito del ocio oportunidades para intervenir de manera preventiva, promoviendo valores de inclusión, igualdad y bienestar a través de actividades lúdicas y recreativas. En este sentido, la integración del ocio y el tiempo libre en los procesos educativos y sociales se presenta como un recurso poderoso para potenciar el desarrollo humano y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Teniendo todo ello en cuenta, uno de los mayores beneficios de emplear el tiempo

libre en actividades enriquecedoras para el desarrollo personal de cada persona, es que se ha demostrado “la estrecha relación que se produce entre participar en actividades de ocio, el bienestar psicológico y la satisfacción vital para contrarrestar problemas de la vida diaria” (Sarrate Capdevila, 2008, p.3). El estudio realizado por Sandoval Acuña (2017) donde se diagnostica el uso del ocio y el tiempo libre de los/as discentes de la Universidad Nacional Experimental de Táchira (Venezuela) infiere que el alumnado asocia el concepto de ocio con “perder el tiempo” o “holgazanear” teniendo una connotación negativa, mientras que el término “tiempo libre” está vinculado más a actividades “productivas”. La asociación negativa que se tiene con la palabra “ocio” puede deberse a influencias culturales, ya que en ciertas regiones se asocia con la idea de “pereza” o “vagancia”, y cierta parte del estudiantado lo interpreta como hacer cosas “no productivas”.

En relación con la tipología de ocio consumido, este podrá variar en función de los diferentes factores de las personas que lo consumen, si bien hay que valorar que las universidades españolas, actualmente, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible “son consideradas instituciones promotoras de salud, definidas como lugares que refuerzan constantemente su capacidad como lugares saludables para vivir, aprender y trabajar” (López-Alonso *et al.*, 2021, p.1). Además, López-Alonso *et al.* (2021) afirman que aquellas personas que practican un ocio saludable o activo tienden a tener una mejor percepción de su salud y, a su vez, un mayor compromiso con sus estudios o actividades laborales.

En un estudio realizado por Agans *et al.* (2022) con estudiantado universitario de Estados Unidos sobre la práctica del ocio saludable y no saludable, se concluyó que todos/as los/as discentes que participaron en el mismo eran capaces de clasificar las opciones saludables y las no saludables de ocio, por lo que se planteó la necesidad de realizar intervenciones que promovieran distintas metodologías para la participación en alternativas de ocio saludables. En esta línea, entre las preferencias por el ocio del alumnado universitario, Andrés-Villas *et al.* (2020) destacan que el 93 % del grupo estudiado, preferían dedicar su tiempo libre a escuchar música, salir con los amigos (92.7 %), utilizar el ordenador (88.8 %), hacer deporte (78 %), descansar/no hacer nada (78 %), ver la televisión (77.9 %), ir a museos o exposiciones (27 %), ir al teatro (26.7 %), y asistir a congresos/coloquios (20.1 %).

Otros estudios, remarcan que el estudiantado joven universitario da una mayor importancia al

deporte y a la socialización con su grupo de iguales a la hora de invertir su tiempo de ocio, frente a la realización de actividades culturales (Cordero Domínguez y Aguilar Luna, 2015; Hernández Prados y Álvarez Muñoz, 2020). Aunque cada vez más, se ha implantado el ocio digital entre la población estudiantil universitaria, ya que el estudio realizado por López-Alonso *et al.* (2021) concluye que los/as jóvenes emplean su tiempo libre a chatear en redes sociales o en internet. Solo en España el uso de Internet a diario entre los/as jóvenes de 16 a 35 años se sitúa por encima del 90 %. Este tipo de ocio les permite relacionarse tanto con personas de sus entornos próximos, como con aquellas que no conocen, que no tienen relación, o que están muy alejadas de su círculo de amistades. Además, opinan que el uso de las redes sociales es una forma de relacionarse fácil, rápida y eficazmente y el acceso a Internet es un elemento definitorio y altamente presente en la vida de los/as jóvenes.

También se han detectado ciertas problemáticas vinculadas al ocio del alumnado universitario. Suárez *et al.* (2021) sostienen que en los primeros años de la etapa universitaria es más común el consumo de alcohol y tabaco, aunque comienza a reducirse en los últimos cursos, aumentando en ellos su interés por la realización de actividad física. A medida que avanzan en su madurez académica y social, se dan cuenta que existe una oferta de actividades de ocio saludable dentro de su institución que les ayuda a enriquecer su tiempo libre.

En lo referente a las opciones de ocio no saludables consumidas por estudiantes universitarios/as, López-Cisneros *et al.* (2021) llevaron a cabo un trabajo en la Universidad de Sonora (México) cuyo objetivo fue estudiar la relación entre los rasgos de personalidad y el consumo de alcohol en tiempo de ocio. Un resultado pone de manifiesto que la juventud inicia su consumo a los 17 años. Esto se debe principalmente a que a esa edad se encuentran en un período de transición entre la adolescencia y la adultez, donde buscan la independencia, sentirse miembros y partícipes de sus propios comportamientos, valores, normas, principios, hábitos, costumbres y modas. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró en el Informe Mundial de situación sobre alcohol y salud que cada año mueren 3,3 millones de personas a causa esta adicción (OMS, 2018).

Por su parte, en el estudio realizado por Navarro-Pérez *et al.* (2015) en Valencia (España) sobre la población estudiantil adolescente, se reveló que un 79.8 % de las personas encuestadas, admitía haber consumido sustancias

adictivas. Un 22.4 % admitió consumir alcohol y marihuana, un 12.6 % alcohol y tabaco, un 9.3 % alcohol y anfetaminas, 6.2 % alcohol y cocaína, un 2.9 % marihuana y anfetaminas y un 1.8 % otras asociaciones de sustancias adictivas. Este estudio muestra como el alcohol es una de las sustancias más problemáticas y consumidas por esta población, ya que les ayuda a mejorar su introversión y sus dificultades para relacionarse con aquellas personas a las que no conocen o no tienen confianza.

Por todo ello, la indagación acerca de las preferencias de ocio del alumnado universitario debe ser un objetivo fundamental para las instituciones, a la hora de poder ofrecer alternativas de ocio saludable de calidad y que se adapten a sus gustos y aficiones. Ello puede contribuir a reducir el consumo de ocio no saludable que les puede llegar a ocasionar graves consecuencias en su desempeño personal y formativo.

En el contexto de este propósito, surge el presente estudio, el cual se origina a través del Proyecto de Innovación y Mejora Docente de la USAL para el curso académico 2021/2022 denominado "Ocio saludable para estudiantes de la población universitaria (ID2021/172)". El objetivo general que se persigue desde este es averiguar la tipología, la conceptualización, la accesibilidad y las demandas del alumnado de la USAL con respecto a su ocio y tiempo libre, para ello se definen preguntas de investigación relacionadas con la conceptualización del ocio y el tiempo libre por parte del alumnado de la USAL, así como las barreras para su disfrute, la disponibilidad de actividades saludables, el impacto del COVID-19, la calidad de la oferta de ocio de la universidad, los hábitos predominantes, y la influencia del género y la edad en estas percepciones y prácticas. Además, para este estudio se ha tenido en consideración el impacto que ha supuesto la pandemia por COVID-19 sobre el ocio del alumnado universitario, siguiendo las líneas internacionales de investigación de otros estudios como el de Woodrow y Moore (2021), en el cual se consideró el impacto en Reino Unido.

2. Objetivos y preguntas de investigación

El desarrollo de este trabajo está alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU sobre Salud y Bienestar y Educación de calidad. Aborda de manera integral los desafíos de los sistemas educativos sostenibles y reconoce los vínculos inextricables entre las personas, las sociedades y un planeta saludables.

La teoría salutogénica es un modelo de promoción socio-saludable que considera a las personas como sujetos activos que pueden aumentar el control y mejorar su salud física, mental y social. Los activos o recursos comunitarios para las actitudes socio-saludables son aquellos recursos humanos, sociales, educativos, físicos o medioambientales que potencian la capacidad para mantener, conservar y generar salud y bienestar (Sánchez-Casado *et al.*, 2017).

La pretensión de un mapeo de activos, además de proporcionar visibilidad y valor a todas aquellas estructuras y acciones con las que cuenta la Universidad de Salamanca (USAL) y que contribuyen a la calidad de vida, debe constituirse en una herramienta de participación de la comunidad dentro del marco de la responsabilidad social. Desde esta perspectiva, se plantearon las siguientes preguntas de investigación para el estudio:

- ¿De qué forma conceptualiza el alumnado de la USAL el ocio y el tiempo libre? (PI1)
- ¿Qué impide que el alumnado pueda realizar y disfrutar del ocio? (PI2)
- ¿Qué disponibilidad tiene el alumnado para poder realizar actividades de ocio saludable? (PI3)
- ¿Cómo ha afectado la pandemia del COVID-19 al ocio del alumnado universitario? (PI4)
- ¿Es adecuada la oferta de actividades de ocio saludable que realiza la USAL o necesita mayor profundidad y mejoras? (PI5)
- ¿Cuáles son los hábitos saludables y no saludables predominantes en el alumnado? (PI6)
- ¿El género y la edad son factores clave a la hora de definir el ocio y el tiempo libre personal y el de la USAL? (PI7)

De las preguntas de investigación se deriva el objetivo general de la investigación que fue *averiguar la tipología, la conceptualización, la accesibilidad y las demandas del alumnado de la USAL con respecto a su ocio y tiempo libre*. Para alcanzar dicho objetivo se plantearon como específicos:

- Indagar sobre el concepto que tienen del ocio y el tiempo libre (OE1).
- Determinar las causas de renuncia de la realización de actividades de ocio (OE2).
- Establecer los principales entornos y lugares disponibles para el alumnado para poder realizar actividades de ocio saludable (OE3).
- Averiguar cómo ha afectado la pandemia por el COVID-19 al ocio del estudiantado (OE4).
- Explorar las actividades ofrecidas por la USAL al alumnado, destinadas a la práctica de un ocio saludable (OE5).

- Definir las posibilidades de mejora de la oferta y los canales de difusión de las actividades de ocio saludable ofrecidas por la USAL (OE6).
- Observar los estándares de hábitos saludables y no saludables en el alumnado (OE7).
- Indagar las diferencias entre hombres y mujeres y según la edad en la percepción del ocio y el tiempo libre personal y el disponible en la USAL (OE8).

3. Metodología

Esta investigación se ha perfilado desde el paradigma interpretativo con una metodología cualitativa basada en el análisis de contenido (Verdugo-Castro, 2019), donde se analizaron las experiencias y percepciones del estudiantado universitario en base a su conocimiento y marco referencial. Este tipo de análisis, de acuerdo con Bardín (2002) se define como el conjunto de estrategias de análisis textual que pretende obtener indicadores (ya sean cuantitativos o no) mediante el uso de procedimientos sistemáticos y objetivos descriptivos del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción (variables inferidas) de estos mensajes. En este caso, se ha realizado un análisis de contenido temático. Este modelo se enfoca únicamente en la presencia de términos o conceptos sin tener en cuenta las relaciones entre ellos. Las técnicas comunes incluyen el uso de listas de frecuencias, la identificación y clasificación de temas, así como la búsqueda de palabras en contexto y posteriormente, se examinan más a fondo unidades de análisis sobre un tema específico. Para ello, es necesaria la definición y contextualización previa del tema antes de realizar el análisis (Andréu, 2002).

La población del trabajo presentado fue la comunidad estudiantil de la USAL durante el curso académico 2021/2022. Se trata de una población finita que en base a los últimos registros se estima que oscila entre los 25.000 y los 30.000 educandos matriculados entre los diferentes niveles: Grado universitario, Máster, Doctorado y Títulos propios. Mediante la técnica de muestreo bola de nieve se accedió a 487 discentes de la USAL cuyo perfil fue: 123 hombres (25.26 %) y 364 mujeres (74.74 %). 150 fueron de primer curso (30.80 %), 141 de segundo (28.95 %), 46 de tercero (9.45 %), 126 de cuarto (25.87 %) y 23 fueron estudiantes de Máster (4.72 %). Con respecto a las facultades de procedencia, la mayor parte de ellas tienen representación dentro de

la muestra, teniendo una mayor participación las Facultades de Educación, Derecho, Ciencias Sociales, Psicología y Bellas Artes.

En el marco del Proyecto de Innovación y Mejora Docente de la USAL para el curso académico 2021/2022 denominado “Ocio saludable para estudiantes de la población universitaria (ID2021/172)”, fue diseñado un cuestionario de preguntas abiertas basado en la guía metodológica para el desarrollo de un mapa de activos en salud orientada a profesionales de promoción de la salud de la Junta de Castilla y León (Consejería de Sanidad Castilla y León, 2022) con el fin de abordar el conocimiento y percepción que tiene la población estudiantil de la USAL sobre el ocio y el tiempo libre, así como la oferta de ocio promovida por la USAL. Además, su construcción se apoya en Kretzmann y McKnight (1993) que identifican cinco dimensiones para la construcción de mapeos de activos de salud y educación, desde la reflexión sobre dos enfoques, el de la abundancia y la escasez:

- Activos individuales (personas, conocimientos y sus habilidades).
- Activos colectivos (Proyectos y recursos autogestionados por organizaciones, asociaciones, agrupaciones).
- Activos institucionales (proyectos desarrollados por la Universidad).
- Activos del entorno físico (espacios verdes, deportivos, etc.).
- Activos culturales.

Todos los miembros del equipo de investigación del proyecto, compuesto por doce investigadores de diferentes áreas de conocimiento (educación, psicología, ciencias sociales y biología) han participado en la construcción y validación del cuestionario¹ desde una perspectiva interdisciplinar. Se han utilizado dos dimensiones para la evaluación de las preguntas abiertas del cuestionario: adecuación (si el ítem está correctamente formulado) y pertinencia (si el ítem corresponde a los objetivos que se pretenden lograr con la investigación), y una valoración abierta descriptiva de mejora de cada una de ellas. El cuestionario se digitalizó en la aplicación de *Google Forms*, para una mejor distribución y accesibilidad, ya que la población objeto de estudio es alumnado universitario, quienes son digitalmente activos/as y presentan de forma general dificultades para su cumplimentación. El cuestionario fue cumplimentado inicialmente por estudiantes de los grados de Educación Social y Pedagogía, quienes difundieron el cuestionario a sus personas amigas, conocidas de otras facultades a través de aplicaciones de mensajería instantánea

y email. De esta forma y gracias a la implicación del estudiantado dentro del proyecto, se pudo acceder a una muestra que ofrezca una visión holística de los fenómenos objeto de estudio.

El Proyecto de Innovación Docente fue aprobado por el Comité de Ética de la USAL y el Vicerrectorado de Transferencia, siguiendo el protocolo de buenas prácticas en investigación establecido, haciendo mención especial al cumplimiento de los protocolos de planificación, de procedimientos y rigor metodológico, de entorno, infraestructuras y su cumplimiento, de gestión de la financiación, de auditoría y monitorización, de seguridad y salud. Las respuestas del cuestionario han sido analizadas de forma agregada y respetando el Reglamento General de Protección de Datos y en el email de invitación a su cumplimentación, se informaba de este Reglamento y se solicitaba el consentimiento informado para la participación.

El análisis de datos se apoyó en los CAQDAS (Computer-Aided Qualitative Data Analysis), concretamente en el software NVivo versión 12.0. El tratamiento de los datos siguió el sistema clásico de análisis de datos cualitativos (García-Toro *et al.*, 2020). Este modelo implicó los siguientes pasos:

1. Reducción de datos. La información se dividió en unidades de contenido gramatical (párrafos y oraciones). Se realizó un análisis de contenido inductivo (elaboración de categorías a partir de la lectura), análisis del material recolectado sin tomar en consideración las categorías, y un análisis de contenido deductivo (las categorías se establecen a priori y el/la investigador/a adapta cada unidad a una categoría ya existente). La valoración de los contenidos pertenecientes a la categoría/subcategoría correspondiente se realizó en base a dos niveles, intracodificador e intercodificador, hasta lograr concordancia alcanzado entre los miembros del equipo de investigación (García-Peñalvo *et al.*, 2018; Chirico *et al.*, 2021).
2. Disposición y agrupación. Se obtuvieron diferentes recursos gráficos e información usando NVivo de la siguiente manera: relaciones y estructura profunda del texto, gráfico de representaciones o imágenes visuales de las relaciones entre conceptos y matrices/tablas de doble entrada en las que se incluyó información verbal según los aspectos especificados por filas y columnas. Para el cálculo del análisis de la frecuencia de concurrencia de las categorías y subcategorías, se utilizó la herramienta de exploración de NVivo de

matriz de codificación, elaborando una matriz por categoría (Marques-Sule *et al.*, 2022; Serrano *et al.*, 2023).

3. Obtención de resultados y verificación de conclusiones. Esta fase implicó el uso de metáforas y analogías, así como la inclusión de viñetas y fragmentos narrativos, culminando con las mencionadas estrategias de triangulación, realizando procesos de análisis de datos textuales, descripción, interpretación, conteo de códigos, concurrencia, comparación y

contextualización. Para transformar los datos en valores numéricos, se utilizaron técnicas estadísticas de comparación y contextualización (Cabanillas-García *et al.*, 2022).

Por otra parte, se construyó una tabla de categorías para el desarrollo del análisis de contenido de los datos textuales, compuesta por cuatro metacategorías, once categorías y ciento treinta y ocho subcategorías (Tabla 1):

Tabla 1: Tabla de categorías

Preguntas de investigación (PI)	Objetivo específico (OE)	Metacategorías (MC)	Categorías (C)	Subcategorías (SC)
PI1: ¿De qué forma conceptualiza el alumnado de la USAL el ocio y el tiempo libre?	OE1: Indagar sobre el concepto que tienen del ocio y el tiempo libre	MC1: Análisis y percepción del ocio y el tiempo libre personal: Esta MC abarca el análisis del ocio y el tiempo libre, desde una perspectiva personal del propio estudiante, incluyendo su visión del concepto, los principales motivos por los que renuncia a realizar actividades de ocio o disfrutar de su tiempo libre, los lugares disponibles dentro de su entorno cercano para las actividades de ocio y cómo ha afectado la pandemia provocada por el COVID-19 a su ocio y tiempo libre	C1.1 Concepto y utilidad del ocio y tiempo libre: Como entienden y conceptualizan el ocio y el tiempo libre y para que lo suelen utilizar de forma preferente los/as jóvenes universitarios/as	SC1.1.1 Procesos o acciones voluntarias SC1.1.2 Diversión y disfrute SC1.1.3 Salud mental SC1.1.4 Descansar SC1.1.5 Realizar aficiones SC1.1.6 Desconectar SC1.1.7 Relajarse SC1.1.8 Socialización SC1.1.9 Salud física SC1.1.10 Espacio fuera de las tareas obligatorias o rutinarias SC1.1.11 Tiempo personal SC1.1.12 Para formarse SC1.1.13 Para distraerse y entretenerse SC1.1.14 Muy importante y fundamental SC1.1.15 Una necesidad SC1.1.16 Fomento de la creatividad SC1.1.17 Para trabajar SC1.1.18 Evitar, evadir u olvidar los problemas y las preocupaciones SC1.1.19 Mejorar calidad de vida SC1.1.20 No sabe definirlo SC1.1.21 Acciones positivas SC1.1.22 Actividades que me motivan
PI2: ¿Qué impide que el alumnado pueda realizar y disfrutar del ocio?	OE2: Determinar las causas de renuncia de la realización de actividades de ocio		C1.2 Motivo de renuncia de las actividades de ocio: Principales aspectos, causas o aspectos que les impide por realizar actividades de ocio y tener que invertir su tiempo libre en otro tipo de actividades	SC1.2.1 Falta de tiempo SC1.2.2 Elevada carga lectiva SC1.2.3 No me divierte la actividad SC1.2.4 Hay otras actividades que considero más importantes SC1.2.5 Falta de recursos económicos SC1.2.6 No renuncio a actividades de ocio SC1.2.7 No me gusta la actividad SC1.2.8 No me apetece realizar la actividad SC1.2.9 Pereza SC1.2.10 Cansancio SC1.2.11 Antepongo mis obligaciones SC1.2.12 Trabajo SC1.2.13 Lesión o problemas de salud SC1.2.14 Problemas personales SC1.2.15 Me aburre la actividad SC1.2.16 Meteorología SC1.2.17 Falta o pérdida de interés en la actividad

Preguntas de investigación (PI)	Objetivo específico (OE)	Metacategorías (MC)	Categorías (C)	Subcategorías (SC)
PI3: ¿Qué disponibilidad tiene el alumnado para poder realizar actividades de ocio saludable?	OE3: Establecer los principales entornos y lugares disponibles para el alumnado para poder realizar actividades de ocio saludable		C1.3 Lugares cercanos para el ocio: Entornos disponibles para la realización de actividades de ocio saludable cercanos a su residencia o domicilio durante el transcurso del curso académico	SC1.2.18 Falta de motivación SC1.2.19 No me beneficia la actividad SC1.2.20 No sé explicar SC1.2.21 Falta de compañía para realizar la actividad SC1.2.22 No se puede realizar en la ciudad SC1.2.23 Por emociones o sentimientos negativos SC1.3.1 Parques o jardines SC1.3.2 Pistas polideportivas SC1.3.3 Bares, cafeterías o restaurantes SC1.3.4 Gimnasios SC1.3.5 Bibliotecas SC1.3.6 Casco histórico de la ciudad SC1.3.7 Universidad SC1.3.8 Cines SC1.3.9 Teatros SC1.3.10 Museos SC1.3.11 Discotecas SC1.3.12 Ayuntamiento SC1.3.13 Espacios comerciales SC1.3.14 Dispongo de muchos espacios y opciones SC1.3.15 Centro juvenil SC1.3.16 Ludoteca SC1.3.17 Piscina SC1.3.18 Salas de juego SC1.3.19 La casa de mis compañeros/as de clase SC1.3.20 Asociación de vecinos SC1.3.21 Academias SC1.3.22 Carril bici SC1.3.23 Residencia universitaria
PI4: ¿Cómo ha afectado la pandemia del COVID-19 al ocio del alumnado universitario?	OE4: Averiguar cómo ha afectado la pandemia por el COVID-19 al ocio del estudiantado		C1.4 Como ha afectado la pandemia al ocio y al tiempo libre: Aglutina las diferentes valoraciones de los estudiantes sobre cómo ha afectado la pandemia provocada por el COVID-19 a la forma de realizar las actividades de ocio	SC1.4.1 Ocio en solitario SC1.4.2 Ocio en espacios cerrados SC1.4.3 Se valora y aprovecha más el tiempo de ocio SC1.4.4 Ocio al aire libre SC1.4.5 He descubierto nuevas formas de ocio SC1.4.6 Valoro más el bienestar físico SC1.4.7 Valoro más el bienestar mental SC1.4.8 Menos relaciones sociales SC1.4.9 Valoro más las pequeñas cosas

Preguntas de investigación (PI)	Objetivo específico (OE)	Metacategorías (MC)	Categorías (C)	Subcategorías (SC)
PI3: ¿Qué disponibilidad tiene el alumnado para poder realizar actividades de ocio saludable?	OE3: Establecer los principales entornos y lugares disponibles para el alumnado para poder realizar actividades de ocio saludable	MC2: Análisis y percepción del ocio y tiempo libre en la USAL: Esta MC abarca el análisis del ocio y el tiempo libre vinculado con los recursos, espacios y actividades disponibles en la USAL para el ocio, junto a las sugerencias y propuestas de mejora dentro del ámbito universitario	C2.1 Lugares disponibles para el ocio en la USAL: Espacios e infraestructuras disponibles en la USAL para la realización de actividades de ocio saludable que son conocidas por los estudiantes	SC1.4.10 Valorar más la compañía de personas cercanas SC1.4.11 Ha vuelto a la normalidad al ocio SC1.4.12 Mayor afluencia a discotecas SC1.4.13 Disfrutar más el momento SC1.4.14 Valorar más poder salir a la calle SC1.4.15 Precaución y limitaciones en el ocio por el COVID-19 SC2.1.1 Academia de idiomas SC2.1.2 Academia de música SC2.1.3 Aulas de clase SC2.1.4 Bibliotecas SC2.1.5 Cafeterías SC2.1.6 Campus de la USAL SC2.1.7 Facultades SC2.1.8 Gimnasio SC2.1.9 Instalaciones deportivas SC2.1.10 No conozco las zonas de ocio en la USAL SC2.1.11 Oficina del servicio de asuntos sociales SC2.1.12 Piscina SC2.1.13 Salas de exposiciones SC2.1.14 Teatro SC2.1.15 Unidad de atención psicológica SC2.1.16 Zonas ajardinadas SC2.1.17 Zonas de trabajo común
PI5: ¿Es adecuada la oferta de actividades de ocio saludable que realiza la USAL o necesita mayor profundidad y mejoras?	OE5: Explorar las actividades ofrecidas por la USAL al alumnado destinadas a la práctica de un ocio saludable		C2.2 Actividades de ocio saludable ofrecidas por la USAL: Caracterización de la diversidad de actividades que ofrece la USAL para la realización de un ocio saludable por parte del alumnado y que son conocidas por este	SC2.2.1 Actividades vinculadas a la música SC2.2.2 Actividades vinculadas a la psicología SC2.2.3 Actuaciones teatrales SC2.2.4 Cine SC2.2.5 Club de lectura SC2.2.6 Concursos SC2.2.7 Programas de apoyo SC2.2.8 Conferencias y charlas SC2.2.9 Cursos, programas formativos y seminarios SC2.2.10 Debates SC2.2.11 Deportes colectivos SC2.2.12 Deportes individuales SC2.2.13 Exposiciones SC2.2.14 Excursiones y viajes SC2.2.15 Fiestas de las facultades SC2.2.16 Gimnasia de mantenimiento, pilates, aerobic, etc. SC2.2.17 Jornadas de investigación

Preguntas de investigación (PI)	Objetivo específico (OE)	Metacategorías (MC)	Categorías (C)	Subcategorías (SC)
PI5: ¿Es adecuada la oferta de actividades de ocio saludable que realiza la USAL o necesita mayor profundidad y mejoras?	OE6: Definir las posibilidades de mejora de la oferta y los canales de difusión de las actividades de ocio saludable ofrecidas por la USAL		C2.3 Sugerencias para mejorar el ocio saludable en la USAL: Aportaciones y valoraciones que realiza el alumnado, para mejorar la calidad y la oferta de actividades de ocio saludable ofrecidas por la USAL	SC2.2.18 No conozco las actividades de ocio saludable de la USAL SC2.2.19 Préstamo de bicicletas USAL SC2.2.20 Programas de idiomas SC2.2.21 Rutas en bicicleta SC2.2.22 Senderismo SC2.2.23 Trofeo rector SC2.2.24 Visitas guiadas culturales SC2.2.25 Voluntariado SC2.3.1 Actividades gratuitas o con descuento SC2.3.2 Actividades novedosas SC2.3.3 Liberar de carga lectiva SC2.3.4 Mayor volumen de actividades SC2.3.5 Mejorar los canales de comunicación de las actividades SC2.3.6 No tengo sugerencias o no sé qué aportar SC2.3.7 Pedir opinión al alumnado SC2.3.8 Vinculadas a actividades sociales SC2.3.9 Vinculadas a la infraestructura SC2.3.10 Vinculadas al arte, la música y el cine SC2.3.11 Vinculadas con la actividad deportiva SC2.3.12 Vinculadas con la formación SC2.3.13 Vinculadas con los videojuegos
PI6: ¿Cuáles son los hábitos saludables y no saludables predominantes en el alumnado?	OE7: Observar los estándares de hábitos saludables y no saludables en el alumnado	MC3: Hábitos de los estudiantes	C3.1 Hábitos saludables: Comportamientos y actividades que promueven el bienestar físico, mental y emocional durante el tiempo libre C3.2 Hábitos no saludables: Acciones o prácticas que pueden perjudicar la salud física, mental o emocional mientras se disfruta del tiempo libre	
PI7: ¿El género y la edad son factores clave a la hora de definir el ocio y el tiempo libre personal y el de la USAL?	OE8: Indagar las diferencias entre hombres y mujeres y según la edad en la percepción del ocio y el tiempo libre personal y el disponible en la USAL	MC4: Diferencias por género y edad	C4.1 Diferencias por género: C4.2 Diferencias por edad	

4. Resultados

4.1. Análisis y percepción del ocio y tiempo libre personal

En este epígrafe se analizará la MC1 para describir cómo conceptualiza el estudiantado el ocio y el tiempo libre, qué conocimiento tienen sobre él y cuáles son sus utilidades más relevantes, junto a los motivos que les impide poder realizar actividades de ocio, los principales entornos y lugares cercanos a su domicilio para poder realizar actividades de ocio y cómo ha afectado la pandemia provocada por el COVID-19 a su ocio.

4.1.1. Concepto y utilidad del ocio y tiempo libre

Vinculado a la C1.1: Concepto y utilidad del ocio y tiempo libre, se puede observar en la Figura 1 que, para el alumnado universitario, el ocio implica desconectar (201 referencias) de la rutina diaria, del estrés de la carga lectiva o personal, siendo un momento clave para despejar la cabeza. A la

vez, muestran que implica diversión y disfrute (156 referencias), siendo actividades placenteras, que implican que puedan pasárselo bien e incluyen una vertiente de socialización (108 referencias) con familiares, amigos/as, pareja, y con aquellas personas que de verdad les llenan y quieren, así como conocer gente nueva o ayudar a aquellas que lo necesitan, siendo algo natural en el ser humano.

Además, el alumnado especifica que es un tiempo también para el descanso (108 referencias), recuperando la energía para poder seguir con la actividad diaria y siendo un tiempo fuera de sus tareas obligatorias (75 referencias). Además, otorga también importancia a que son acciones que ayudan a mejorar su salud mental (74 referencias), liberando la mente, ayudando a sentirse a gusto consigo mismo/a y mejorando el estado de ánimo. Hay que destacar que, de forma mayoritaria, el alumnado no distingue entre los conceptos de ocio y tiempo libre, siendo menos de unos 10 % del alumnado, aquellos/as que daban una conceptualización diferente del ocio y el tiempo libre.

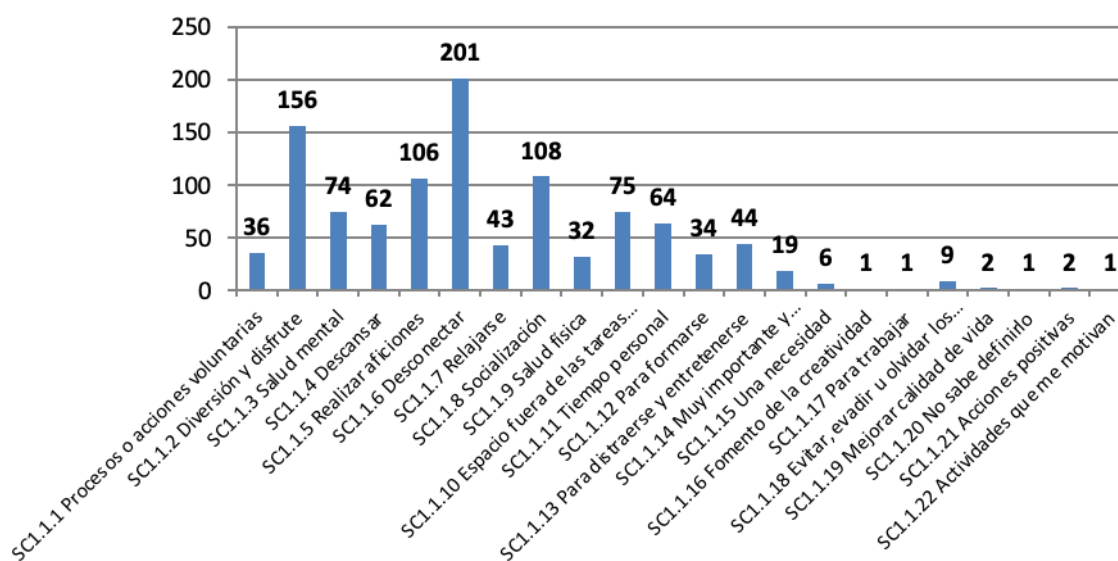


Figura 1. C1.1: Concepto y utilidad del ocio y tiempo libre. Fuente: elaboración propia.

4.1.2. Motivo de renuncia de las actividades de ocio

Con respecto a la C1.2: Motivo de renuncia de las actividades de ocio, se puede observar en la Figura 2, que las principales causas que hacen que el alumnado no invierta su tiempo libre en actividades de ocio son la falta de tiempo (147 referencias), ya que actualmente, la población universitaria debe invertir una elevada cantidad de tiempo en diferentes obligaciones, tanto las académicas, ya que tienen una elevada carga

lectiva (116 referencias), como las familiares. No obstante, esa falta de tiempo surge en muchas ocasiones por no tener una buena organización de sus tareas.

Se ha observado también, que factores como que no les apetece realizar la actividad (64 referencias), la pereza (34 referencias), el cansancio (36 referencias) y emociones y sentimientos negativos (49 referencias) como refleja el alumnado “presión social”, “ansiedad”, “no sentirse cómodos”, “desánimo” “estrés”, etc., limitan su realización de actividades de ocio, ya

que como se ha observado en el anterior punto, las actividades de ocio, requieren que haya una componente de motivación, diversión, disfrute y entretenimiento y si la persona no considera que la actividad va a generarle estos beneficios, es posible que decida no realizarla pudiendo provocar una actitud sedentaria en la persona.

Otro factor a tener en cuenta es la falta de recursos económicos (51 referencias), ya que este

colectivo no dispone de una elevada cantidad de dinero, salvo aquellos/as que cuentan con becas o disponen del dinero que les facilita sus familiares. Muchas de las actividades que quieren realizar, supone una inversión económica que en muchas ocasiones este colectivo no puede o no quiere gastar, ya que tienen otras necesidades como el transporte o la alimentación.

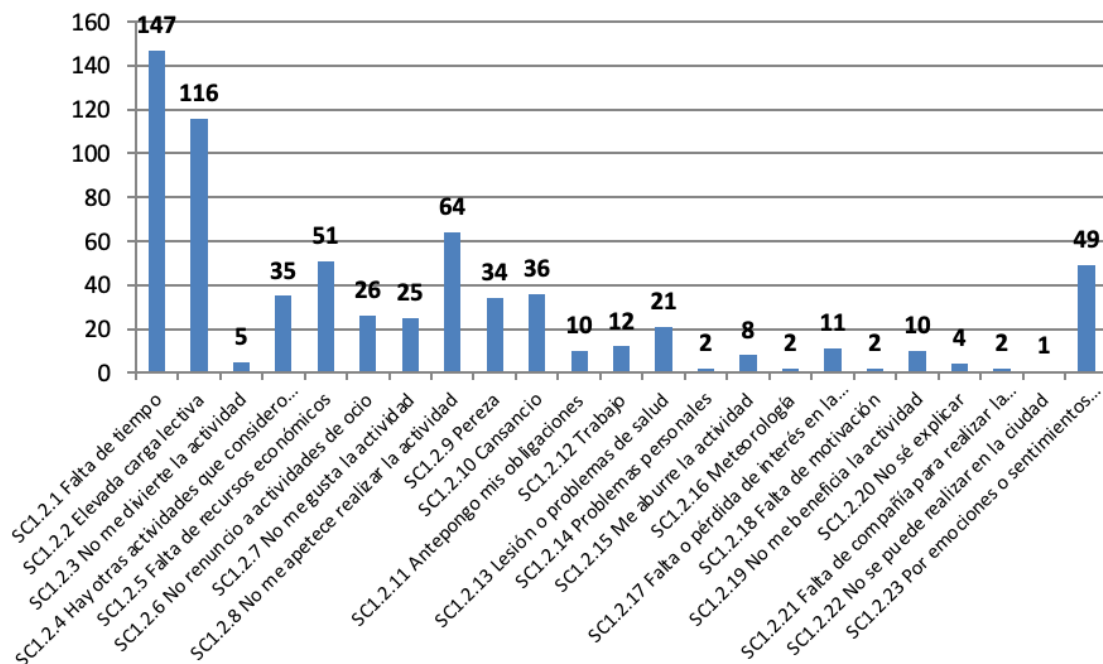


Figura 2. C1.2: Motivo de renuncia de actividades de ocio. Fuente: elaboración propia.

4.1.3. Lugares cercanos para el ocio

En referencia a la C1.3: Lugares cercanos para el ocio, se analizaron los diferentes espacios de los que dispone el alumnado a menos de 15 minutos andando desde su casa para realizar actividades de ocio. Se puede observar en la Figura 3 que han destacado los parques y jardines (176 referencias), donde pueden pasear, realizar actividad física moderada como carrera, ejercicios en los aparatos biosaludables disponibles y reunirse con sus compañeros y amigos en un entorno al aire libre.

En menor medida, destacan las pistas polideportivas (69 referencias), donde pueden practicarse las diferentes disciplinas deportivas, gimnasios (66 referencias), bares, cafeterías o restaurantes (60 referencias), y el casco histórico de la ciudad (42 referencias). Estas opciones aportan al alumnado el poder visitar sitios con un gran valor cultural y arquitectónico, a la vez que como indica el alumnado "dispone de todos los recursos necesarios, y es muy accesible desde cualquier parte de la ciudad".

4.1.4. Cómo ha afectado la pandemia al ocio y el tiempo libre

Analizando la C1.4: Cómo ha afectado la pandemia al ocio y el tiempo libre, se puede observar en la Figura 4 que el alumnado valora y aprovecha más su tiempo de ocio (61 referencias), ya que el periodo de confinamiento en su casa y la reducción de sus relaciones sociales ha implicado que el alumnado exprese que "intento vivir más el momento y aprovecharlo", "trato de aprovechar más las oportunidades de salir y hacer algo" y "trato de aprovechar al máximo cada vez que tengo tiempo para hacerlo, ya que antes no le daba tanta importancia porque siempre estaba ahí".

Además, el alumnado destaca que la pandemia ha causado que realicen más actividades de ocio de forma individualizada (48 referencias) destacando "muchas actividades de ocio ahora las practico sola", "aprecio muchísimo más mi tiempo estando sola haciendo lo que me apetece" y "he aprendido a disfrutar más del ocio sola", siendo una forma alternativa el realizar actividades de ocio sin compañía.

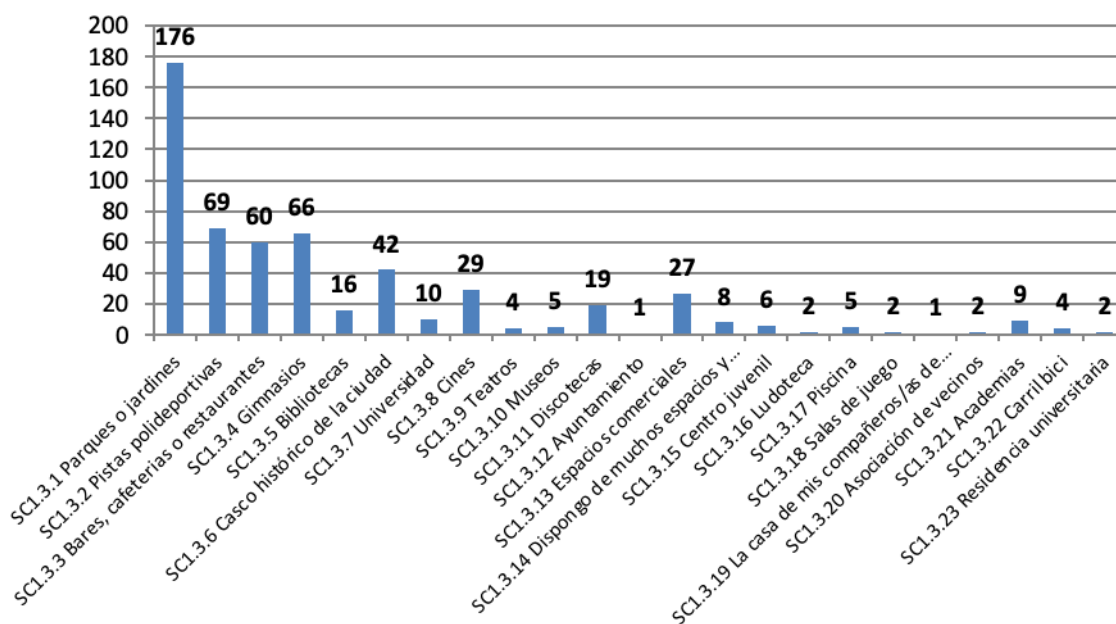


Figura 3. C1.3: Lugares cercanos para el ocio. Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se ha observado que el alumnado valora más la compañía de las personas cercanas (36 referencias), como refleja el alumnado “de la pandemia salí pensando que había que aprovechar mucho más los momentos en compañía, por lo que ahora siento que se disfruta más” y “disfruto más del tiempo con mis amigos y familia”, junto a que hay una reducción de las relaciones sociales (35 referencias), como destaca el alumnado “la pandemia me ha afectado en la forma de relacionarme ya que ha afectado mi miedo por contagiarme y me relaciono con muchas menos personas”.

Por otra parte, como se puede observar en la Tabla 2, que un elevado volumen de las referencias que implican no conocer las zonas o actividades proporcionadas por la universidad, corresponden al alumnado de primer curso. Esto sugiere que las instituciones universitarias deberían centrar sus canales de información en jornadas de puertas abiertas para preuniversitarios/as y en los actos de apertura de cada Centro o Facultad al inicio del curso académico.

Tabla 2: Diferencias en función del curso y las subcategorías vinculadas al “no conocimiento de zonas, actividades y sugerencias hacia el ocio de la USAL”

Subcategorías	1º	2º	3º	4º	Máster
SC2.1.10 No conozco las zonas de ocio saludable en la USAL	43.82%	23.32%	8.13%	19.43%	5.3%
SC2.2.18 No conozco las actividades de ocio saludable de la USAL	43.51%	22.43%	11.35%	20%	2.7%
SC2.3.6 No tengo sugerencias o no sé qué aportar	39.67%	21.49%	5.37%	29.75%	3.72%

4.2. Análisis y percepción del ocio y tiempo libre en la USAL

En esta sección, se muestra el análisis realizado de la MC2: Análisis y percepción del ocio y tiempo libre en la USAL, dando una perspectiva específica de cómo es tratado el ocio dentro

del ámbito universitario, explorando los lugares disponibles para la realización de ocio dentro de la USAL, qué actividades de ocio saludable ofrece la USAL y qué sugerencias aporta el alumnado para mejorar el ocio saludable que les ofrece su universidad.

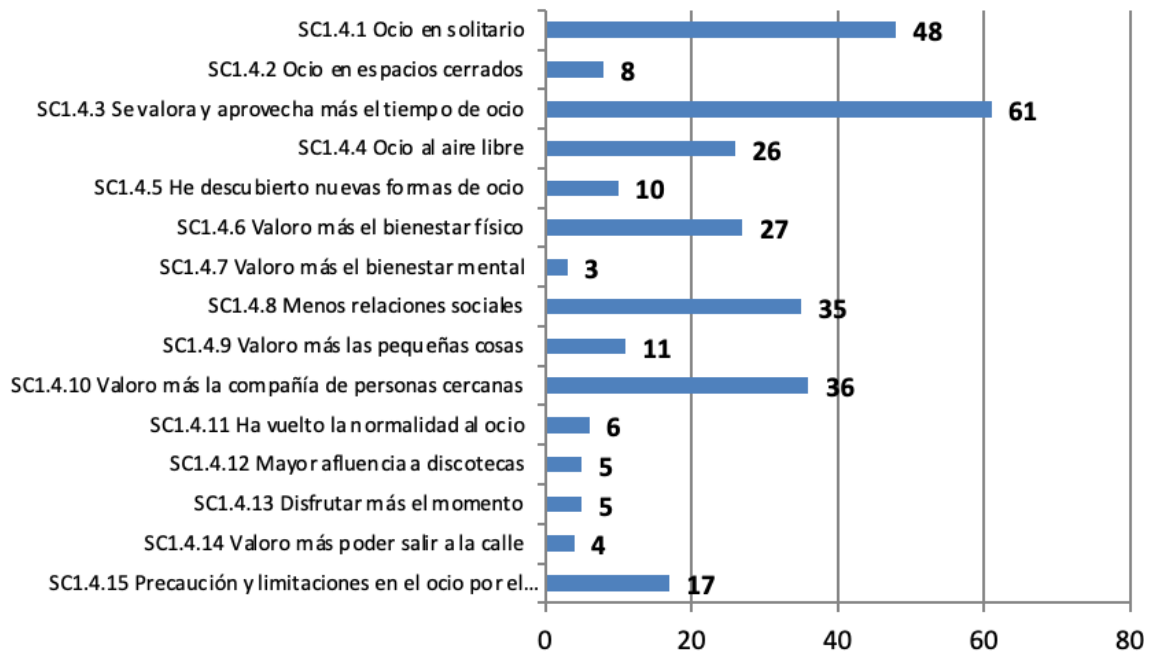


Figura 4. C1.4: Cómo ha afectado la pandemia al ocio y al tiempo libre. Fuente: elaboración propia.

4.2.1. Lugares disponibles para el ocio en la USAL

En un primer acercamiento a la C2.1: Lugares disponibles para el ocio en la USAL, de los cuales, como se puede observar en la Figura 5, el alumnado destaca principalmente las instalaciones deportivas (221 referencias), disponiendo tanto de infraestructuras para la práctica deportiva al aire libre y cerradas. Destaca también el gimnasio

(80 referencias), las bibliotecas (71 referencias), que ganan en importancia dentro del contexto académico y su relevancia para el alumnado, y las zonas ajardinadas (46 referencias). No obstante, hay que destacar que hay un elevado número de referencias que indican que el alumnado no conoce las zonas de ocio en la USAL (131 referencias), y que, por tanto, no va a poder utilizar los espacios habilitados para ello.

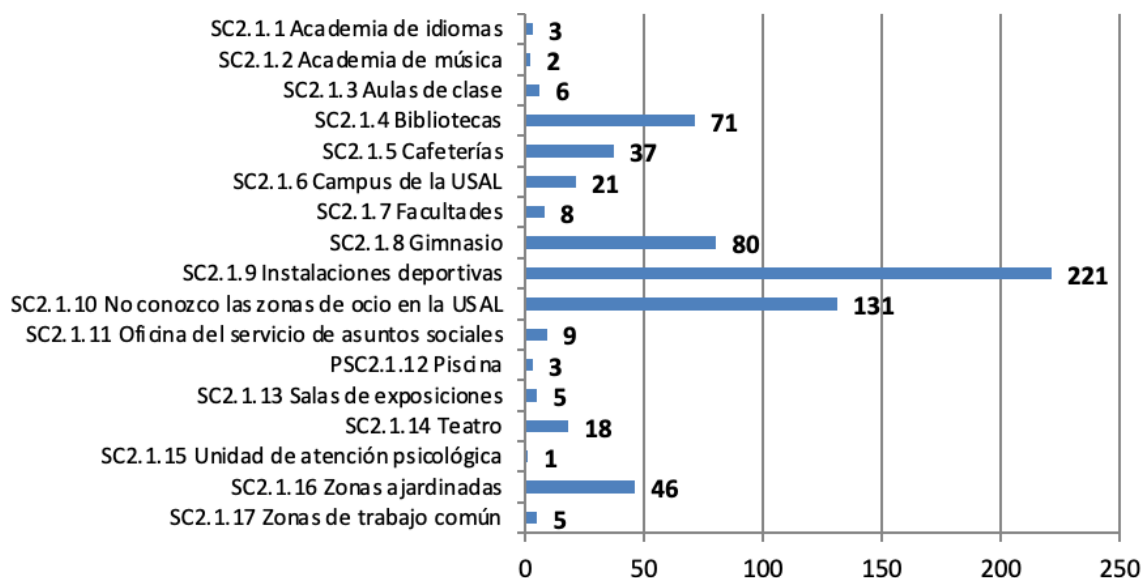


Figura 5. C2.1: Lugares para el ocio en la USAL. Fuente: elaboración propia.

4.2.2. Actividades de ocio saludable ofrecidas por la USAL

Con respecto a la C2.2: Actividades de ocio saludable ofrecidas por la USAL, hay que destacar que esta Universidad dispone de una amplia oferta de actividades vinculadas al ocio saludable. En concreto, cuenta con el Servicio de Educación Física y Deportes (SEFYD) encargado de promocionar, organizar y difundir todo lo referente a actividades de índole físico-deportivas. Como puede observarse en la

Figura 6, el alumnado destaca prioritariamente las actividades deportivas, tanto colectivas (228 referencias) como individuales (126 referencias).

En la Tabla 3 se puede observar cómo dentro de los deportes colectivos destacan el fútbol (36.21 % de referencias) y el baloncesto (27.59 % de referencias) como los más referenciados. Con respecto a los deportes individuales, han destacado el pádel (32.5 % de referencias) y el tenis (20 % de referencias) como los más referenciados.

Tabla 3: Frecuencia de los deportes colectivos e individuales más mencionados

Deporte colectivo	Ref. (%)	Deporte individual	Ref. (%)
Baloncesto	27.59	Ajedrez	15
Balonmano	2.59	Atletismo	7.5
Fútbol	36.21	Bádminton	2.5
Fútbol sala	4.31	Escalada	12.5
Rugby	8.62	Esquí	7.5
Voleibol	20.69	Natación	2.5
		Pádel	32.5
		Tenis	20

Ha destacado también el Trofeo Rector (89 referencias) como otra de las actividades más mencionadas por el alumnado. El Trofeo Rector es la competición universitaria por excelencia, enfrenta a los diferentes centros (facultades, escuelas y colegios mayores) de la Universidad, en una amplia diversidad de deportes colectivos e individuales.

No obstante, hay que destacar que hay un elevado número de referencias que indican que el alumnado no conoce las actividades de ocio saludable en la USAL (162 referencias) destacando algunas menciones: “No lo sé porque desconozco todas las actividades que organiza la USAL” o “No puedo indicar ya que no estoy muy informada”. Es por ello, que se muestra necesario dar a conocer las actividades al alumnado, no solo por los canales tradicionales como redes sociales o páginas web institucionales, ya que la información no parece llegar al alumnado por esos canales, sino a través del propio profesorado de la USAL.

4.2.3. Sugerencias para mejorar el ocio saludable en la USAL

En referencia a la C2.3: Sugerencias para mejorar el ocio saludable en la USAL, se puede

observar en la Figura 7 que el mayor volumen de sugerencias están vinculadas con las actividades sociales (139 referencias) con comentarios vinculados a una mayor realización de excursiones, actividades sociales al aire libre, espacios para poder interactuar con los/as compañeros/as en un ambiente distendido, fiestas de facultad y actividades en las que puedan relacionarse todo el grupo de clase, como *gymkanas* o debates.

Han destacado también las sugerencias vinculadas con la actividad deportiva (117 referencias), destacando la necesidad de una mejora en el gimnasio, incluir más actividades deportivas que no sean únicamente de competición, sino también de una forma lúdica, ofrecer carreras solidarias, que puedan ayudar a diferentes colectivos con la recaudación de las inscripciones e incluir algunas actividades que no se realizan como béisbol, taekwondo, piragüismo y deportes de riesgo. Además, ha habido un total de 78 referencias que muestran que el alumnado no tiene sugerencias o no sabe que aportar, que puede estar vinculado a su falta de conocimiento de las actividades de ocio de la USAL.

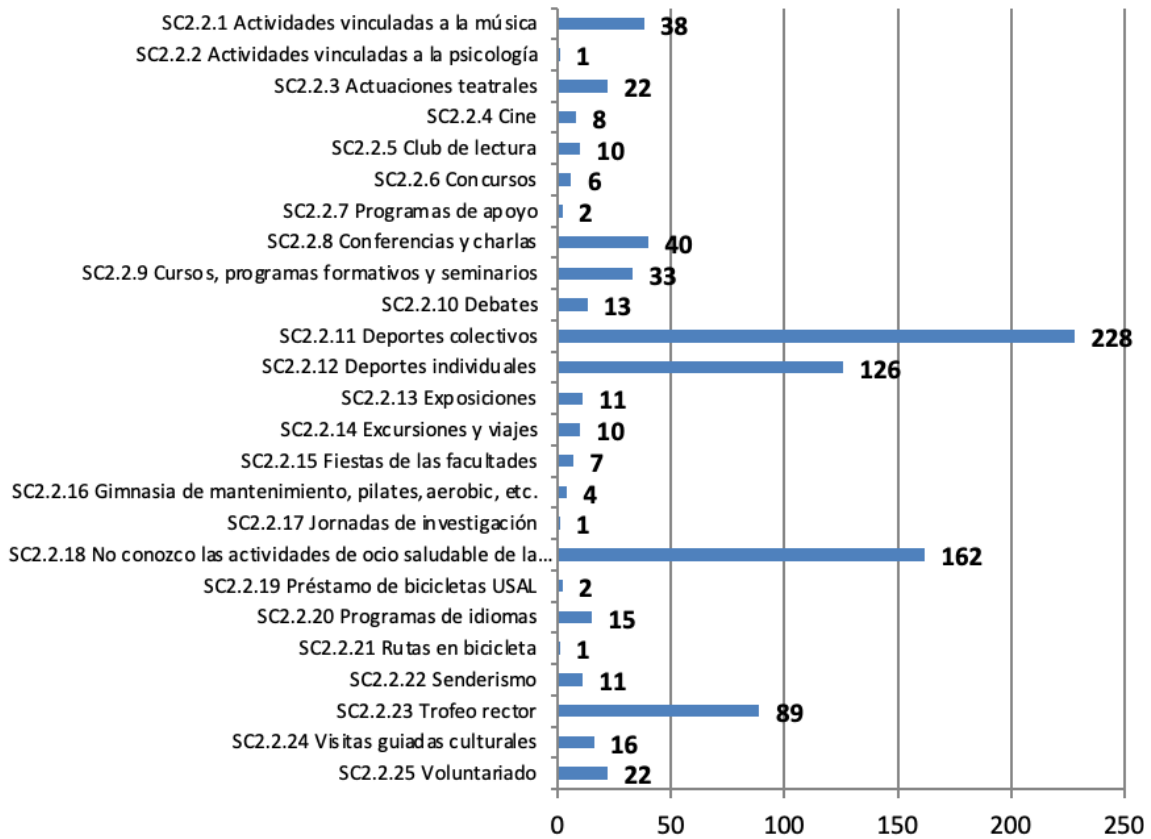


Figura 6. C2.2: Actividades de ocio saludable en la USAL. Fuente: elaboración propia.

Los resultados de esta categoría indica que el alumnado demanda una mayor oferta de actividades que impliquen una relación y socialización entre iguales ya sea en un entorno

conocido, como la USAL o desconocido, fuera de Salamanca, ya que con la pandemia provocada por el COVID-19 se han reducido de forma notoria sus relaciones sociales.

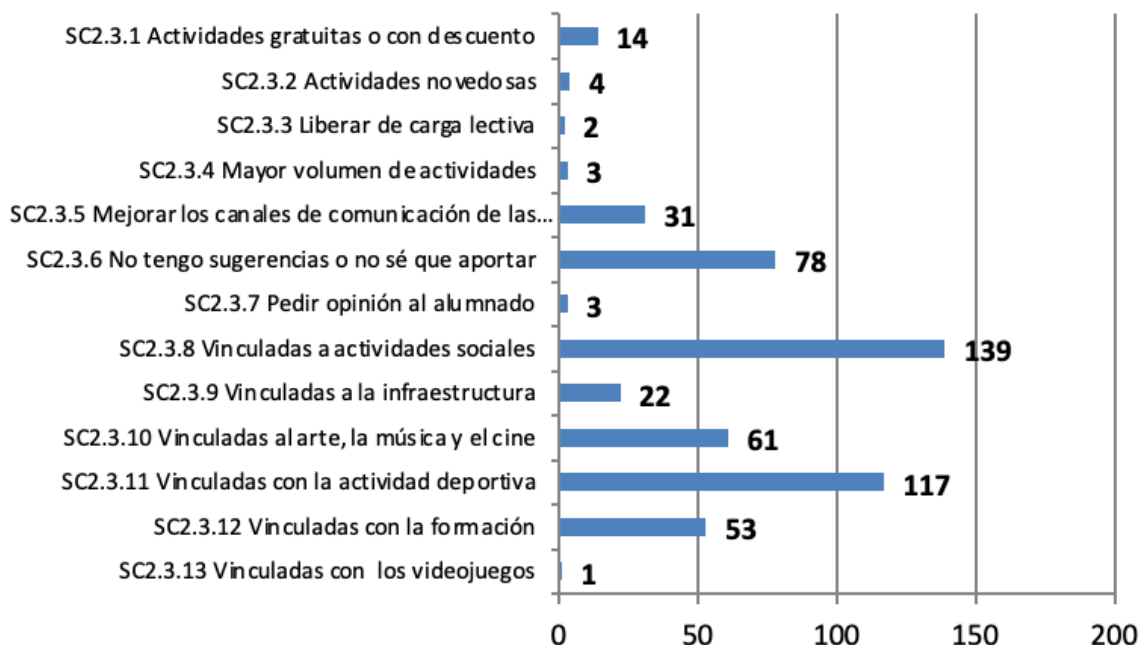


Figura 7. C2.3: Sugerencias para mejorar el ocio saludable en la USAL. Fuente: elaboración propia.

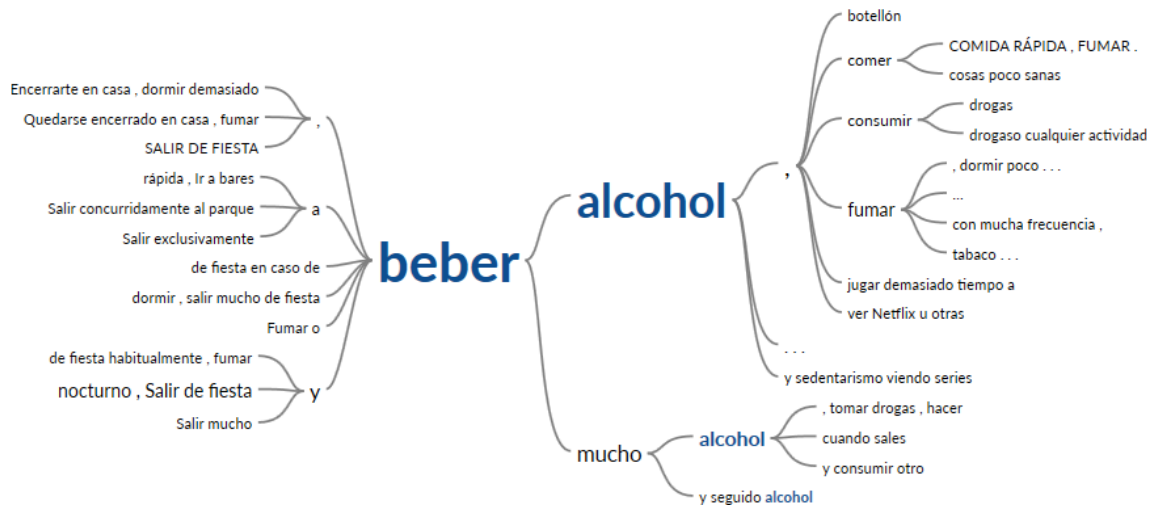


Figura 9. Árbol de palabras de “alcohol”. Fuente: elaboración propia.

Tabla 4: Diferencias en función del género entre las categorías de análisis

Categorías	Hombre	Mujer
C1.1 Concepto y utilidad del ocio y tiempo libre	32.98%	31.55%
C1.2 Motivo de renuncia de las actividades de ocio	13.39%	15.09%
C1.3 Lugares cercanos para el ocio	10.1%	9.12%
C1.4 Como ha afectado la pandemia al ocio y el tiempo libre	11.92%	13.92%
C2.1 Lugares disponibles para el ocio en la USAL	9.05%	7.78%
C2.2 Actividades de ocio saludable ofrecidas por la USAL	9.33%	8.62%
C2.3 Sugerencias para mejorar el ocio saludable en la USAL	13.23%	13.92%

Con respecto a las diferencias en función de la edad (C4.2), se pueden observar en la Tabla 5 algunos aspectos importantes, como que, a menor edad, hay un mayor volumen de referencias de la conceptualización y utilidad del ocio (C1.1: 18 años=56.52 % frente a 29 años=18.07 %, 30 años=33.33 % y 31 años=29.03 %), lo que implica que este alumnado, que en muchas de las ocasiones viaja a una nueva ciudad, tiene una mayor consideración de lo que significa el ocio y le da mayor valor, ya que invierte en su primer año de carrera más tiempo en él que no en los propios estudios, y sobre todo, en establecer relaciones y redes de contacto para su trayectoria dentro de la etapa universitaria. De igual modo ocurre en este estudiantado con los lugares cercanos a su domicilio para realizar actividades de ocio (C1.3: 18 años=34.78 % frente a 30 años=7.78 % y 31 años=1.61 %), ya que le otorgan valor y tienen en consideración aquellos lugares de su entorno cercano, ya que no conocen otras opciones más alejadas, al ser su primer año en la ciudad de estudio.

No obstante, esta población más joven tiene en menor consideración otros aspectos como de qué forma ha afectado la pandemia a su ocio (C1.4: 18 años=0 % frente a 31 años=19.35 %) frente al estudiantado de más edad. El alumnado más maduro ha tenido una mayor consideración sobre los aspectos analizados como la disminución de las relaciones sociales, la soledad o la mayor valoración y aprovechamiento posterior del tiempo libre, junto a una menor capacidad para aportar sugerencias de mejora al ocio de la USAL, frente al grupo de estudiantado de menor edad (C2.3: 18 años=0 % frente a 29 años=31.33 %, 30 años=21.11 % 31 años=16.13 %). Estos resultados confirman las diferencias encontradas por curso en el desconocimiento de actividades de ocio de la USAL, ya que inicialmente no conocen toda la oferta disponible en la USAL y a medida que evoluciona su trayectoria en la universidad, conocen las actividades ofertadas y mejora su capacidad crítica de estos aspectos.

Tabla 5: Diferencias en función de la edad entre las categorías de análisis

Edad	C1.1	C1.2	C1.3	C1.4	C2.1	C2.2	C2.3
18	56.52%	8.7%	34.78%	0%	0%	0%	0%
19	28.87%	16.15%	9.55%	16.15%	8.23%	9.22%	11.82%
20	32.9%	14.43%	8.98%	13.42%	8.96%	8.38%	12.93%
21	36.26%	14.9%	8.7%	11.65%	6.29%	7.94%	14.27%
22	31.59%	13.85%	10.68%	11.69%	8.61%	8.32%	15.25%
23	35%	14.34%	6.13%	12.39%	7.31%	10.54%	14.29%
24	29.49%	13.28%	7.3%	18.25%	7.3%	9.64%	14.74%
25	26.95%	13.64%	16.56%	17.21%	6.82%	8.12%	10.71%
26	25.07%	19.2%	10.67%	14.13%	7.2%	9.33%	14.4%
27	27.03%	9.91%	9.91%	12.61%	6.31%	9.01%	25.23%
29	18.07%	5.42%	22.29%	7.83%	3.61%	11.45%	31.33%
30	33.33%	17.78%	7.78%	0%	7.78%	12.22%	21.11%
31	29.03%	25.81%	1.61%	19.35%	3.23%	4.84%	16.13%

4. Discusión y conclusiones

En respuesta a las preguntas de investigación y objetivos del estudio, se concluye que el alumnado universitario conoce y realiza preferentemente actividades deportivas (en mayor medida, actividades deportivas colectivas frente a las deportivas individuales), destacando el Trofeo Rector como un punto de encuentro deportivo entre los/as discentes de la USAL. Estos hallazgos se alinean con Andrés-Villas *et al.* (2020), quienes ya demostraron en su estudio que el deporte se considera fundamental para el alumnado universitario, siendo una de sus preferencias a la hora de realizar actividades de ocio saludables.

En cuanto al concepto de ocio y tiempo libre se identifica con la realización de sus actividades favoritas, consideradas aficiones, que suponen tiempo para la diversión, el disfrute, el entretenimiento y principalmente la desconexión en los momentos en que las realizan. No tienen que realizar actividades obligatorias y pueden olvidarse de ellas, como actividades académicas y domésticas que les dificultan la realización de actividades de ocio. Estos resultados están en la línea de estudios previos de larga trayectoria (Rodríguez Suárez y Agulló Tomás 1999; Sarrate Capdevila, 2008) y más recientes (Andrés-Villas *et al.*, 2020), que muestran que no ha habido cambios en el concepto de ocio saludable a lo largo del tiempo. Sin embargo, cuestionan los resultados obtenidos por Sandoval Acuña (2017), quien vincula la conceptualización del ocio con una connotación negativa de pérdida de tiempo,

encontrando en los resultados obtenidos una clara connotación positiva para los/as participantes. No obstante, hay que destacar una pequeña parte de los/as participantes que no logran diferencias entre los conceptos de ocio y tiempo libre, lo que implica que no sean capaces de poder encontrar la utilidad a la hora de definir los estímulos para incentivar el tiempo fuera de sus obligaciones, ya que no tienen una adecuada estructuración y conocimiento de la implicación de estas actividades en su calidad de vida.

Con respecto a cómo el alumnado universitario pasa su tiempo libre, la mayoría de los/as participantes indicaron que tendían a socializarse con sus amigos/as hasta que llegó la pandemia. Sin embargo, a pesar de que la pandemia paralizó las actividades de ocio limitándolas a pasar su tiempo libre a solas o en casa, retomaron las actividades de ocio en comunidad tras el confinamiento, si bien tienden a realizar un mayor volumen de actividades de ocio en solitario, ya que el confinamiento ha provocado que socialicen preferentemente a través de los espacios virtuales como las redes sociales o juegos online, en lugar de relacionarse de forma presencial. Esto provoca menos encuentros entre iguales y dificultades para realizar actividades deportivas en grupo. No obstante, la pandemia provocada por el COVID-19 ha potenciado la reflexión del tiempo que dedican al ocio y ha ayudado a valorar de forma más positiva las actividades que realizan con sus familiares más cercanos. Todo ello coincide con resultados obtenidos en otras investigaciones internacionales como las de Woodrow y Moore (2021) y Turkmani *et al.* (2023).

En cuanto a los espacios disponibles para el ocio saludable cerca de sus viviendas, al margen de lo que ofrece la Universidad, afirman que disponen de una gran variedad de equipamientos y entornos naturales como parques y jardines, pistas deportivas, bares o cafeterías con juegos de mesa, restaurantes, cines, teatros y zonas comerciales. Muchos de estos espacios son gratuitos o de bajo costo, lo que favorece el tiempo de ocio. Hay que recordar que en esta etapa no tienen un alto nivel de disponibilidad económica y la mayoría depende de la aportación familiar y/o becas de estudio. Ambas líneas de resultados coinciden con la investigación de Sandoval Acuña (2017).

En el análisis en profundidad de la infraestructura de la USAL para el ocio saludable mencionan que la institución cuenta con instalaciones para la práctica deportiva como gimnasio, pistas para atletismo, campos de fútbol, rugby, baloncesto, pádel, tenis, etc. La universidad ofrece también deportes vinculados a equipos competitivos que requieren una alta disciplina semanal, que en muchos casos no se puede cumplir por falta de tiempo vinculada a la carga lectiva de la etapa universitaria y en muchos casos, a su falta de madurez para realizar una buena estructuración temporal de las actividades semanales a realizar. También disponen de bibliotecas para la lectura, estudio con horarios flexibles. Además, existen otras instalaciones que permiten a los/as discentes socializar, como zonas ajardinadas, cafeterías y el propio campus de la USAL.

Como sugerencias han destacado aquellas vinculadas a factores sociales, como la realización de actividades para encontrarse con compañeros/as de otras facultades, rutas turísticas, fiestas saludables o encuentros en entornos naturales que desconocen e incluyen una mayor gama de actividades deportivas, de carácter lúdico y no competitivo. Demandan una mayor difusión y promoción de las actividades, sobre todo, en jornadas de puertas abiertas o redes sociales, resultados que coinciden con los encontrados en el estudio realizado por Méndez García (2010), donde se observa que el alumnado obtiene también información sobre actividades de ocio a través de canales no formales. Por ello, es necesario seguir impulsando la investigación sobre la mejora del ocio de la población joven, como afirman Agans *et al.* (2022) y López-Alonso *et al.* (2021). Además, cabe señalar que gran parte de los/as participantes han indicado que desconocen las áreas de ocio o actividades de la USAL y no tienen propuestas de mejora, lo que denota un claro desconocimiento del entorno socio-saludable de la Universidad.

Finalmente, no se han encontrado diferencias notables en función del género en los aspectos analizados sobre el ocio y el tiempo libre, pero sí se ha observado que, a mayor edad, se da una mayor importancia a conocer las actividades y a la visión crítica de las necesidades de ocio de los/as jóvenes. A su vez, se ha comprobado que el colectivo que inicia sus estudios universitarios tiene un mayor desconocimiento de las zonas de ocio y las actividades disponibles, lo que implica que tengan más dificultades a la hora de aportar sugerencias de mejora, que no posean una visión global de las implicaciones del ocio saludable y no saludable, y que terminen realizando actividades nocivas con una accesibilidad más sencilla, como salir de fiesta de forma inadecuada o el consumo de alcohol, drogas y/o tabaco en exceso, junto a la ingesta inadecuada de alimentos y una dieta desequilibrada. Es por tanto necesario, involucrar a las asociaciones de estudiantes, docentes, centros universitarios como los Servicios de Deportes, Actividades Culturales, Asuntos Sociales, colegios y residencias universitarias, para que realicen acciones de asesoramiento y acompañamiento al alumnado (Consejería de Sanidad Castilla y León, 2022).

En relación con el papel de la Universidad frente al reconocimiento de las prácticas de ocio y tiempo libre del alumnado desde una perspectiva pedagógica y de educación social, se destaca la importancia de adoptar un enfoque integral que reconozca el ocio como un componente fundamental del proceso educativo. La Universidad, a través de la pedagogía, debe promover una visión holística del desarrollo estudiantil que incluya tanto el crecimiento académico como el personal. Además, desde la educación social, la Universidad tiene la responsabilidad de abordar las desigualdades en el acceso y disfrute del ocio, promoviendo prácticas inclusivas que garanticen que todo el estudiantado tenga la oportunidad de participar en actividades de ocio en condiciones equitativas.

En términos de las implicaciones prácticas de la investigación, los hallazgos obtenidos pueden informar el diseño e implementación de programas y políticas que promuevan un enfoque educativo centrado en el alumnado y orientado al desarrollo integral.

La principal limitación encontrada en el estudio fue que, dada la alta carga lectiva del alumnado, se necesitó hacer varios recordatorios para obtener la muestra. Una limitación adicional del estudio radicó en la naturaleza autoinformada de los datos recopilados, lo que podría haber introducido sesgos en las respuestas de los/as participantes debido a la subjetividad inherente

en la percepción del ocio y el tiempo libre. Además, la muestra se limitó a estudiantes de la Universidad de Salamanca, lo que puede limitar la generalización de los resultados a otros contextos universitarios.

Como futura línea de investigación se pretende profundizar en el consumo del tiempo de ocio

del alumnado universitario mediante el uso de sustancias adictivas y mala praxis, tecnología, redes sociales y videojuegos para ofrecer una guía de buenas prácticas (Proyecto de Innovación solicitado para el curso 2023/24).

Nota

¹. El cuestionario puede ser visualizado en el siguiente enlace: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScRPXsV_6P8kmUfPXygtWOLiovxmwCeixtjipo_NhBOrd4dJQ/viewform

Contribuciones (taxonomía CRediT)

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

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por el Proyecto de Innovación y Mejora Docente de la Universidad de Salamanca para el curso académico 2021/2022 denominado "Ocio saludable para estudiantes de la población universitaria (ID2021/172)" y fue cofinanciado por la Unión Europea bajo el programa Erasmus+, proyecto GIRLS (ref. 2022-1-ES01-KA220-HED-000089166).

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras y el autor declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Agans, J. P., Hanna, S., Weybright, E. H., y Son, J. S. (2022). College students' perceptions of healthy and unhealthy leisure: Associations with leisure behaviour. *Leisure Studies*, 41(6), 787-801. <https://doi.org/10.1080/02614367.2022.2055773>
- Andréu, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada. <https://www.academia.edu/download/54901527/borra.pdf>
- Andrés-Villas, M., Díaz-Milanés, D., Remesal-Cobrerros, R., Vélez-Toral, M., y Pérez-Moreno, P. J. (2020). Dimensions of Leisure and Perceived Health in Young University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), Article 23. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238750>
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Caballo Villar, M. B., Caride Gómez, J. A., Gradaílle Pernas, R., Martínez García, R., y Valenzuela Bandín, Á. L. de. (2018). Investigar sobre tempos educativos e sociais. Experiencias da Rede Ociogune. *Conectando redes. La relación entre la investigación y la práctica educativa. Simposio REUNI+D y RILME, 2018, ISBN 978-84-09-05212-7*, pp. 531-540. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7547648>

- Cabanillas-García, J. L., Martín-Sevillano, R., Sánchez-Gómez, M. C., Martín-Cilleros, M. V., Verdugo-Castro, S., Mena, J., Pinto-Llorente, A. M., y Izquierdo Álvarez, V. (2022). A Qualitative Study and Analysis on the Use, Utility, and Emotions of Technology by the Elderly in Spain. In A. P. Costa, A. Moreira, M. C. Sánchez-Gómez, y S. Wa-Mbaleka (Eds.), *Computer Supported Qualitative Research. New Trends in Qualitative Research (WCQR 2022)* (pp. 248–263). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04680-3_16
- Chirico, I., Chattat, R., Dostálová, V., Povolná, P., Holmerová, I., de Vugt, M. E., ... y Ottoboni, G. (2021). The Integration of psychosocial care into national dementia strategies across Europe: evidence from the skills in Dementia Care (SiDECAR) Project. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3422. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073422>
- Consejería de Sanidad Castilla y León (2022). *Guía metodológica para el desarrollo de un mapa de activos en salud orientada a profesionales de promoción de la salud*. Junta de Castilla y León. <https://www.saludcastillayleon.es/es/mapa-activos>
- Cordero Domínguez, J. D. J., y Aguilar Luna, C. (2015). Cartografiar lo cultural del ocio en el centro histórico de Guanajuato. *Revista Ciudades, Estados y Política*, 2(1), 15-25. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revcep/article/view/47583>
- García-Peñalvo, F. J., Moreno López, L., y Sánchez-Gómez, M. C. (2018). Empirical evaluation of educational interactive systems. *Quality & Quantity*, 52, 2427-2434. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11135-018-0808-4>
- García-Toro, M., Sánchez-Gómez, M. C., Madrigal Zapata, L., y Lopera, F. J. (2020). "In the flesh": Narratives of family caregivers at risk of early-onset familial Alzheimer's disease. *Dementia*, 19(5), 1474-1491. <https://doi.org/10.1177/1471301218801501>
- Gómez-Mazorra, M., Torres, H. G. T., y Carvajal, N. I. A. (2023). Leisure and free time from a gender perspective in post-graduate university students. *Retos-Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, 47, 823–830.
- Hasanpour, S., Khakzand, M., y Faizi, M. (2023). Improving quality of leisure environment considering youth preferences in Mashhad, Iran. *Frontiers in Built Environment*, 8, 1066338. <https://doi.org/10.3389/fbuil.2022.1066338>
- Hemming, K., y Tillmann, F. (2023). Selective Leisure Time—Social background and the use of non-formal education in youth. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 43(1), 4–21.
- Hernández Prados, M. Á., y Álvarez Muñoz, J. S. (2020). Una mirada socioeducativa al ocio cultural. *RES. Revista de Educación Social*, 31. <https://eduso.net/res/revista/31/el-tema-revisiones/una-mirada-socioeducativa-al-ocio-cultural>
- Kinder, C. J., Nam, K., Kulinna, P. H., Woods, A. M., y McKenzie, T. L. (2023). System for Observing Play and Leisure Activity in Youth: A Systematic Review of US and Canadian Studies. *Journal of School Health*, 93(10), 934–963. <https://doi.org/10.1111/josh.13345>
- Kretzmann, J. P. y McKnight, J. (1993). *Building communities from the inside out*. ACTA Publications.
- Kono, S., Nagata, S., Dattilo, J., & Cho, S. J. (2024). Identifying leisure education topics for university student well-being: A Delphi study. *Journal of Leisure Research*, 55(2), 231-249. <https://doi.org/10.1080/00222216.2023.2204321>
- Labuschagne, N., Schreck, C. M., y Weilbach, J. T. (2023). Patterns of Participation in Active Recreation and Leisure Boredom Among University Students. *South African Journal for Research in Sport Physical Education and Recreation*, 45(2), 46–62.
- Lenze, L., Klostermann, C., Schmid, J., Lamprecht, M., y Nagel, S. (2023). The role of leisure-time physical activity in youth for lifelong activity—a latent profile analysis with retrospective life course data. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00884-9>
- López-Alonso, A., Presa, C. L., Sánchez-Valdeón, L., López-Aguado, M., Quiñones-Pérez, M., y Fernández-Martínez, E. (2021). La universidad como un entorno saludable: Un estudio transversal. *Enfermería Global*, 20(3), Article 3. <https://doi.org/10.6018/eglobal.441601>
- López-Cisneros, M., Sifuentes-Castro, J. A., Guzmán-Facundo, F. R., Telumbre-Terrero, J. Y., y Noh-Moo, P. M. (2021). Rasgos de personalidad y consumo de alcohol en estudiantes universitarios. *Sanus*, 6, e194–e194. <https://doi.org/10.36789/sanus.vi1.194>
- Marques-Sule, E., Muñoz-Gómez, E., Almenar-Bonet, L., Moreno-Segura, N., Sánchez-Gómez, M. C., Deka, P., López-Vilella, R., Klompstra, L., y Cabanillas-García, J. L. (2022). Well-Being, Physical Activity, and Social Support in Octogenarians with Heart Failure during COVID-19 Confinement: A Mixed-Methods Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), Article 22. <https://doi.org/10.3390/ijerph192215316>
- Méndez García, R. M. (2010). El tiempo libre o de ocio en la universidad: un perfil de estudiante y una responsabilidad formativa. *Innovación educativa*, (20), 183-202. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5007/14.Mendez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Navarro-Pérez, J. J., Pérez-Cosín, J. V., y Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes postmodernos: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 143-170. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.07

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). *El consumo nocivo de alcohol mata a más de 3 millones de personas al año, en su mayoría hombres*. <https://www.who.int/es/news/item/21-09-2018-harmful-use-of-alcohol-kills-more-than-3-million-people-each-year--most-of-them-men>
- Rodríguez Suárez, J. y Agulló Tomás, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11(2), 247-259. <http://hdl.handle.net/10651/27674>
- Sánchez-Casado, L., Paredes-Carbonell, J. J., López-Sánchez, P., y Morgan, A. (2017). Mapa de activos para la salud y la convivencia: propuestas de acción desde la intersectorialidad. *Index de Enfermería*, 26(3), 180-184. <https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci.arttext&pid=S1132-12962017000200013>
- Sandoval Acuña, N. R. (2017). Diagnóstico acerca del uso del ocio y el tiempo libre entre los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 169-188. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.12
- Sarrate Capdevila, M. L. (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 51-61. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28868>
- Serrano, Á., Sanz, R., Cabanillas-García, J. L., y López-Lujan, E. (2023). Socio-Emotional Competencies Required by School Counsellors to Manage Disruptive Behaviours in Secondary Schools. *Children*, 10(2), 231. <https://doi.org/10.3390/children10020231>
- Suárez, H. V., Ayán, C., Gutiérrez-Santiago, A., y Cancela, J. M. (2021). Evolución de hábitos saludables en estudiantes universitarios en ciencias del deporte. *Retos*, 41, 524-532. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.83313>
- Turkmani, E. M., Dzioban, K., Almasizadeh, S., Hoseinkhani, S., y Kheyri, N. (2023). Analysis of university students' perceived freedom in leisure during covid-19 lockdowns. *World Leisure Journal*, 65(4), 585-604. <https://doi.org/10.1080/016078055.2023.2212642>
- Verdugo-Castro, S. (2019). Detection of needs in the lines of work of third sector entities for unemployed women in situations of social exclusion. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 0(34), Article 34. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.12
- Woodrow, N., & Moore, K. (2021). The Liminal Leisure of Disadvantaged Young People in the UK Before and During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Applied Youth Studies*, 4(5), 475-491. <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00064-2>
- Woodward, T. C., Smith, M. L., Mann, M. J., Kristjansson, A., y Morehouse, H. (2023). Risk & protective factors for youth substance use across family, peers, school, & leisure domains. *Children and Youth Services Review*, 151, 107027. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.107027>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Sánchez-Gómez, M.C., Cabanillas-García, J.L. y Verdugo-Castro, S. (2024). Percepción y experiencias de los estudiantes de la Universidad de Salamanca sobre el ocio y el tiempo libre. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 231-255. DOI:10.7179/PSRI_2024.45.13

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

María Cruz Sánchez-Gómez. mcsago@usal.es

Juan Luis Cabanillas García. jliscabanillas@usal.es

Sonia Verdugo-Castro. soniavercas@usal.es

PERFIL ACADÉMICO

MARÍA CRUZ SÁNCHEZ-GÓMEZ

<https://orcid.org/0000-0003-4726-7143>

Doctora y Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad de Salamanca y posee el Máster en Logopedia en la Universidad Pontificia de Salamanca. Profesora Catedrática del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca con perfil en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Su investigación tiene un carácter aplicado y un componente social. Es miembro del Grupo de Investigación Interdisciplinar sobre Inteligencia Digital en Procesos Educativos (INDIE). Ha desarrollado una línea de colaboraciones con distintos grupos de investigación del IBSAL, INICO, FUNDACIÓN INTRAS, algunos de ellos reconocidos de excelencia por la Junta de Castilla y León (GRIAL, INFOAUTISMO), donde ha aportado sus conocimientos como experta en metodología de investigación, con una participación y liderazgo continuados en proyectos de investigación, internacionales, nacionales. Ha recibido, entre otros, el primer Premio Nacional de investigación de la Obra Social Caja Madrid en 2008, mención Honorífica en los premios y el Premio Perfecta Corselas a la investigación educativa en 2014.

JUAN LUIS CABANILLAS GARCÍA

<https://orcid.org/0000-0001-8458-3546>

Es docente e investigador de la Universidad de Extremadura, concediéndole la beca postdoctoral Margarita Salas (2021), para realizar una estancia de investigación en la Universidad de Salamanca con el proyecto titulado "Ocio y tiempo libre en la población Universitaria" y comparte docencia en el departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Es Maestro de Educación Física por la Universidad de Extremadura (2009) y ha realizado el Máster de Investigación en Formación del Profesorado y TIC (2017) obteniendo el premio al mejor expediente. Ha realizado estancias doctorales vinculadas a proyectos de investigación de métodos y análisis de datos cualitativos en Portugal y Honduras. Es doctor en Educación por la UEX (2021) obteniendo la calificación de Cum Laude. Pertenece al grupo de Investigación CiberDidact de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura y al Grupo de Investigación Biomédica de Salamanca (IBSAL). Participa como investigador en el proyecto europeo: "Generation for Innovation, Resilience, Leadership and Sustainability. The game is on!" el proyecto nacional: "Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia lingüística en escolares de Educación Infantil (segundo ciclo) y Primaria (primer ciclo), en Castellano y Valenciano. EVALCOMPLIN" y en diferentes proyectos de innovación docente de la USAL.

SONIA VERDUGO-CASTRO

<https://orcid.org/0000-0002-9357-1747>

Doctora con calificación Cum Laude y Mención Internacional por la Universidad de Salamanca (2022), con Premio Extraordinario de Doctorado por la misma universidad (2022) y II Premio Cecilia Castaño (2022). Graduada en Educación Social (2016) y titulada en el Máster de Psicopedagogía (2017), por la Universidad de Valladolid. Profesora Ayudante Doctora adscrita al Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación, en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Salamanca. Miembro del GRoup of Interaction And e-Learning (GRIAL) de la Universidad de Salamanca, del IUCE de la USAL, e investigadora del Instituto de Investigación Biomédica de Salamanca (IBSAL).

Perception and experiences of University of Salamanca students about leisure and free time

Percepción y experiencias de los estudiantes de la Universidad de Salamanca
sobre el ocio y el tiempo libre

Percepções e experiências de estudantes universitários de Salamanca sobre
lazer e tempo livre

María Cruz SÁNCHEZ-GÓMEZ  <https://orcid.org/0000-0003-4726-7143>

Juan Luis CABANILLAS-GARCÍA  <https://orcid.org/0000-0001-8458-3546>

Sonia VERDUGO-CASTRO  <https://orcid.org/0000-0002-9357-1747>

University of Salamanca

Received date: 12.VIII.2023

Reviewed date: 30.X.2023

Accepted date: 23.III.2024

CONTACT WITH THE AUTHORS

Juan Luis Cabanillas García: Dto de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca. Paseo de Canalejas 169, C.P. 37008, Salamanca. E-mail: jluisocabanillas@usal.es.

KEYWORDS:

Educational leisure;
higher education;
habits;
content analysis;
healthy activities

ABSTRACT: Research on university students' leisure is relevant because it provides crucial insights for designing educational and social interventions that promote a healthy balance between academic pursuits and the overall well-being of young people in contemporary society. Thus, the study aimed to investigate the typology, conceptualization, accessibility, and demands of the University of Salamanca students regarding their leisure and free time. A qualitative methodology was applied, focusing on capturing students' subjective experiences and interpretations through the analysis of narratives derived from open-ended questions in a specially designed questionnaire, considering the reviewed literature. The sample consisted of 487 students from the University of Salamanca. After conducting content analysis with the assistance of Computer-Aided Qualitative Data Analysis NVivo12, it is concluded that the majority consider their leisure time related to health, with predominantly healthy habits, experiencing satisfaction, relaxation, release, and enjoyment, engaging primarily in group sports activities, along with music-related activities, cultural events, attending talks and conferences, cultural visits, and volunteering. Additionally, they express a demand for increased travel and excursions, as well as social activities for socializing. Finally, researching this reality from the perspectives of pedagogy and social education is fundamental for applying participatory pedagogical approaches and intervention strategies that promote students' personal and social development, thus fostering an inclusive and enriching leisure culture.

<p>PALABRAS CLAVE: Ocio educativo; educación superior; hábitos; análisis de contenido; actividades saludables</p>	<p>RESUMEN: La investigación sobre el ocio del alumnado universitario es pertinente porque proporciona insights cruciales para diseñar intervenciones educativas y sociales que promuevan un equilibrio saludable entre el ámbito académico y el bienestar integral de los/as jóvenes en la sociedad contemporánea. Así, el estudio presentando proponía averiguar la tipología, la conceptualización, la accesibilidad y las demandas del alumnado de la Universidad de Salamanca con respecto a su ocio y tiempo libre. Se aplicó la metodología cualitativa, donde el foco de información se centró en captar las experiencias e interpretaciones subjetivas del alumnado mediante el análisis de narrativas procedentes de preguntas abiertas de un cuestionario elaborado <i>ad hoc</i> considerando la literatura revisada. La muestra quedó constituida por 487 discentes de la Universidad de Salamanca. Tras la realización del análisis de contenido con ayuda del Computer-Aided Qualitative Data Analysis NVivo12, se concluye que la mayoría considera que su tiempo de ocio está relacionado con la salud y que sus hábitos tienden a ser saludables, sienten satisfacción, relajación, liberación y diversión, participan preferentemente en actividades deportivas, más en grupo que individualmente, junto con actividades vinculadas a la música, actividades culturales, asistencia a charlas y conferencias, visitas culturales y voluntariado. También, demandan aumento de viajes y excursiones, junto a las actividades sociales de convivencia. Finalmente, investigar esta realidad desde la pedagogía y la educación social es fundamental para aplicar enfoques pedagógicos participativos y estrategias de intervención que fomenten el desarrollo personal y social del estudiantado, promoviendo así una cultura del ocio inclusiva y enriquecedora.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Lazer educativo; educação superior; hábitos; análise de conteúdo; atividades saudáveis</p>	<p>RESUMO: A investigação sobre o tempo livre dos estudantes universitários é relevante porque fornece informações cruciais para a concepção de intervenções educativas e sociais que promovam um equilíbrio saudável entre o ambiente académico e o bem-estar geral dos jovens na sociedade contemporânea. Assim, o presente estudo teve como objetivo conhecer a tipologia, a concetualização, a acessibilidade e as exigências dos estudantes da Universidade de Salamanca em relação ao seu tempo livre e de lazer. Aplicou-se a metodologia qualitativa, onde o foco da informação foi a captação das experiências subjetivas e interpretações dos estudantes através da análise de narrativas a partir de questões abertas de um questionário elaborado <i>ad hoc</i> tendo em conta a literatura revista. A amostra foi constituída por 487 estudantes da Universidade de Salamanca. Após a realização da análise de conteúdo com a ajuda do programa Computer-Aided Qualitative Data Analysis NVivo12, concluiu-se que a maioria considera que o seu tempo livre está relacionado com a saúde e que os seus hábitos tendem a ser saudáveis, sentem satisfação, relaxamento, libertação e diversão, participam preferencialmente em actividades desportivas, mais em grupo do que individualmente, juntamente com actividades relacionadas com a música, actividades culturais, participação em palestras e conferências, visitas culturais e voluntariado. Exigem também um aumento das viagens e excursões, bem como das actividades sociais. Finalmente, a investigação desta realidade na perspetiva da pedagogia e da educação social é essencial para aplicar abordagens pedagógicas participativas e estratégias de intervenção que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, promovendo assim uma cultura de lazer inclusiva e enriquecedora.</p>

1. Introduction

Leisure is defined as those practical and freely chosen activities directed towards self-realization, fun, or relaxation (Rodríguez Suárez & Agulló Tomás, 1999). Also, it can be defined as “a way of using free time through a freely chosen and rewarding occupation, whose development is satisfying or pleasurable for the individual” (Andrés-Villas *et al.*, 2020, p.1). Consequently, it can be understood that leisure has importance and impact in people’s lives, as it is the time that can be used to grow and satisfy social and personal needs. In this sense, “it has been shown that, especially, active leisure contributes to maintaining adequate physical and mental fitness” (Sarrate Capdevila, 2008, p. 3).

In relation to youth and leisure time, contemporary young people are immersed in a dynamic sociocultural environment that significantly influences their perception and experience of leisure and free time (Hasanpour *et al.*, 2023). In an era marked by technological advancements, changes in family and work structures, as well as transformations in cultural consumption patterns, youth are faced with a variety of options and challenges when it comes to dedicating time to non-obligatory activities (Hemming & Tillmann, 2023). This life stage is characterized by a search for identity, autonomy, and pleasure, where leisure becomes a space for exploration, expression, and social connection (Lenze *et al.*, 2023).

Within the broad group of youth, young university students represent a particularly

interesting group for the study of leisure and free time (Woodward *et al.*, 2023). As individuals in a crucial stage of transition into adulthood, they face demanding academic requirements but also a wide range of opportunities for personal and social development (Kinder *et al.*, 2023). The university experience not only involves the acquisition of knowledge and skills but also the building of support networks, the exploration of interests and passions, and the consolidation of identity. Thus, it is indisputable the relevance of understanding how students conceptualize and experience leisure and free time, to design strategies that promote their overall well-being and full development during this crucial stage of their academic and personal lives.

Some of the studies being conducted internationally on leisure choices made by university students include research on gender differences in these choices (Gómez-Mazorra *et al.*, 2023), the impact of COVID-19 on the normal development of leisure activities (Turkmani *et al.*, 2023), the relationship between leisure and education (Kono *et al.*, 2024), and the perception of boredom (Labuschagne *et al.*, 2023).

In Spain, the study of leisure has gained relevance over the years thanks to initiatives such as Red OcioGune and the Institute of Leisure Studies at the University of Deusto, which have significantly contributed to the analysis and promotion of this multidimensional field (Caballo Villar *et al.*, 2018). These entities have addressed leisure as a complex phenomenon that goes beyond mere entertainment, recognizing it as a crucial component for individual and social well-being.

Within the whole framework between leisure and its options, Pedagogy and Social Education emerge, as from a pedagogical perspective, leisure becomes fertile ground for the application of active and participatory methodologies that encourage critical reflection, creativity, and autonomy (Kono *et al.*, 2024). Additionally, social education finds opportunities to intervene preventively in the leisure realm, promoting values of inclusion, equality, and well-being through playful and recreational activities. In this sense, the integration of leisure and free time into educational and social processes emerges as a powerful resource to enhance human development and contribute to the construction of a fairer and more equitable society.

Taking all of this into account, one of the greatest benefits of using leisure time in enriching activities for personal development is that “the close relationship that occurs between participating in leisure activities, psychological

well-being, and life satisfaction to counteract daily life problems” has been demonstrated (Sarrate Capdevila, 2008, p.3). The study conducted by Sandoval Acuña (2017), diagnosing the use of leisure and free time among students at the Universidad Nacional Experimental de Táchira (Venezuela), infers that students associate the concept of leisure with “wasting time” or “idleness”, having a negative connotation, while the term “free time” is more linked to “productive” activities. The negative association with the word “leisure” may be due to cultural influences, as in certain regions it is associated with the idea of “laziness” or “loafing”, and some students interpret it as doing “unproductive” things.

Regarding the typology of consumed leisure, this may vary depending on the different factors of the individuals who consume it, although it is worth noting that Spanish universities, currently, within the framework of the Sustainable Development Goals, “are considered promoters of health, defined as places that constantly reinforce their capacity as healthy places to live, learn, and work” (López-Alonso *et al.*, 2021, p. 1). Additionally, López-Alonso *et al.* (2021) assert that those who engage in healthy or active leisure tend to have a better perception of their health and, in turn, a greater commitment to their studies or work activities.

In a study conducted by Agans *et al.* (2022) with university students in the United States regarding the practice of healthy and unhealthy leisure, it was concluded that all the students who participated were able to classify healthy and unhealthy leisure options, prompting the need for interventions to promote different methodologies for engaging in healthy leisure alternatives. In this line, among the preferences for leisure activities of university students, Andrés-Villas *et al.* (2020) highlight that 93 % of the studied group preferred to spend their free time listening to music, going out with friends (92.7 %), using the computer (88.8 %), exercising (78 %), resting/doing nothing (78 %), watching television (77.9 %), going to museums or exhibitions (27 %), going to the theatre (26.7 %), and attending conferences/discussions (20.1 %).

Other studies emphasize that young university students place greater importance on sports and socializing with their peers when investing their leisure time, as opposed to engaging in cultural activities (Cordero Domínguez & Aguilar Luna, 2015; Hernández Prados & Álvarez Muñoz, 2020). However, leisure activities involving digital media have become increasingly prevalent among university students, as the study conducted by López-Alonso *et al.* (2021) concludes that young

people spend their free time chatting on social networks or the internet. In Spain alone, the daily use of the internet among young people aged 16 to 35 exceeds 90 %. This type of leisure allows them to interact with both people from their immediate surroundings and those they do not know, have no relationship with, or are far removed from their circle of friends. Furthermore, they believe that the use of social media is an easy, quick, and effective way to socialize, and internet access is a defining and highly prevalent element in the lives of young people.

It should be noted that certain issues related to leisure among university students have been identified. Suárez *et al.* (2021) argue that in the early years of university life, alcohol and tobacco consumption is more common, although it begins to decrease in the later years, with an increased interest in physical activity. As they progress in their academic and social maturity, they realize that there is a range of healthy leisure activities available within their institution that helps enrich their free time.

Regarding the unhealthy leisure options consumed by university students, López-Cisneros *et al.* (2021) conducted a study at the University of Sonora (Mexico) aiming to examine the relationship between personality traits and alcohol consumption during leisure time. One finding highlights that youth begin their consumption at the age of 17. This is primarily due to being in a transitional period between adolescence and adulthood, where they seek independence and aim to feel like members and participants in their own behaviors, values, norms, principles, habits, customs, and trends. In this regard, the World Health Organization (WHO) stated in the World Health Report on Alcohol and Health that 3.3 million people die each year due to this addiction (WHO, 2018).

On the other hand, in the study conducted by Navarro-Pérez *et al.* (2015) in Valencia (Spain) on adolescent student population, it was revealed that 79.8 % of the respondents admitted to having consumed addictive substances. 22.4 % admitted to consuming alcohol and marijuana, 12.6 % alcohol and tobacco, 9.3 % alcohol and amphetamines, 6.2 % alcohol and cocaine, 2.9 % marijuana and amphetamines, and 1.8 % other combinations of addictive substances. This study shows how alcohol is one of the most problematic substances consumed by this population, as it helps them overcome their introversion and difficulties in interacting with people they do not know or trust.

Therefore, investigating the leisure preferences of university students should be a

fundamental objective for institutions, in order to offer quality healthy leisure alternatives that adapt to their tastes and hobbies. This can contribute to reducing the consumption of unhealthy leisure, which can lead to serious consequences in their personal and educational performance.

In the context of this purpose, the present study arises from the Innovation and Teaching Improvement Project of the University of Salamanca (USAL) for the academic year 2021/2022, named "Healthy Leisure for University Student Population (ID2021/172)". The general objective pursued by this project is to investigate the typology, conceptualization, accessibility, and demands of USAL students regarding their leisure and free time. To achieve this, research questions are defined related to the conceptualization of leisure and free time by USAL students, as well as the barriers to their enjoyment, the availability of healthy activities, the impact of COVID-19, the quality of the university's leisure offerings, predominant habits, and the influence of gender and age on these perceptions and practices. Additionally, this study takes into account the impact of the COVID-19 pandemic on university students' leisure, following the international research lines of other studies such as that of Woodrow & Moore (2021), which considered the impact in the United Kingdom.

2. Objectives and research questions

The development of this work is aligned with the United Nations Sustainable Development Goals on Health and Well-being and Quality Education. It comprehensively addresses the challenges of sustainable education systems and recognizes the inseparable links between healthy individuals, societies, and a healthy planet.

The salutogenic theory is a model of socio-health promotion that views individuals as active subjects capable of increasing control and improving their physical, mental, and social health. Community assets or resources for socio-health attitudes are those human, social, educational, physical, or environmental resources that enhance the capacity to maintain, preserve, and generate health and well-being (Sánchez-Casado *et al.*, 2017).

The aim of asset mapping, in addition to providing visibility and value to all the structures and actions available at the University of Salamanca (USAL) that contribute to quality of life, should serve as a tool for community participation within the framework of social responsibility. From this perspective, the following research questions were formulated for the study:

- How does the student body at USAL conceptualize leisure and free time? (RQ1)
- What prevents students from engaging in and enjoying leisure activities? (RQ2)
- What availability do students have to engage in healthy leisure activities? (RQ3)
- How has the COVID-19 pandemic affected the leisure of university students? (RQ4)
- Is the offering of healthy leisure activities by USAL adequate or does it need further depth and improvement? (RQ5)
- What are the predominant healthy and unhealthy habits among students? (RQ6)
- Are gender and age key factors in defining personal leisure and free time as well as that of USAL? (RQ7)

From the research questions arises the general objective of the investigation, which was to ascertain the *typology, conceptualization, accessibility, and demands of USAL students regarding their leisure and free time*. To achieve this objective, the following specific objectives were formulated:

- Investigating the concept of leisure and free time (SO1).
- Determining the reasons for abstaining from engaging in leisure activities (SO2).
- Identifying the main environments and places available for students to engage in healthy leisure activities (SO3).
- Investigating how the COVID-19 pandemic has affected students' leisure (SO4).
- Exploring the activities offered by USAL to students, aimed at promoting healthy leisure (SO5).
- Defining opportunities for improving the offering and dissemination channels of healthy leisure activities provided by USAL (SO6).
- Observing standards of healthy and unhealthy habits among students (SO7).
- Exploring differences between genders and age groups in the perception of personal leisure and free time as well as that available at USAL (SO8).

3. Methodology

This research has been shaped from the interpretative paradigm with a qualitative methodology based on content analysis (Verdugo-Castro, 2019), where the experiences and perceptions of university students were analyzed based on their knowledge and reference framework. This type of analysis, according to Bardín (2002), is defined as the set of textual

analysis strategies aimed at obtaining indicators (whether quantitative or not) through the use of systematic and objective procedures describing the content of messages, allowing the inference of knowledge related to the production conditions (inferred variables) of these messages. In this case, a thematic content analysis has been carried out. This model focuses solely on the presence of terms or concepts without considering the relationships between them. Common techniques include the use of frequency lists, identification and classification of themes, as well as searching for words in context, and then examining units of analysis more deeply on a specific theme. For this, it is necessary to define and contextualize the topic before conducting the analysis (Andréu, 2002).

The population of the presented work was the student community of USAL during the academic year 2021/2022. It is a finite population which, based on the latest records, is estimated to range between 25,000 and 30,000 students enrolled across different levels: Undergraduate, Master's, Doctorate, and Professional Titles. Through the snowball sampling technique, 487 USAL students were accessed, with the following profile: 123 males (25.26 %) and 364 females (74.74 %). Of these, 150 were first-year students (30.80 %), 141 were second-year students (28.95 %), 46 were third-year students (9.45 %), 126 were fourth-year students (25.87 %), and 23 were Master's students (4.72 %). Regarding their faculties of origin, most faculties are represented in the sample, with higher participation from the Faculties of Education, Law, Social Sciences, Psychology, and Fine Arts.

Within the framework of the Innovation and Teaching Improvement Project of USAL for the academic year 2021/2022, titled "Healthy Leisure for University Student Population (ID2021/172)", a questionnaire of open-ended questions was designed. This questionnaire was based on the methodological guide for the development of a health assets map aimed at health promotion professionals from the Castilla y León Health Council (Consejería de Sanidad Castilla y León, 2022). The purpose was to address the knowledge and perception of USAL student population regarding leisure and free time, as well as the leisure offerings promoted by USAL. Furthermore, its construction is supported by Kretzmann & McKnight (1993), who identify five dimensions for the construction of health and education asset maps, based on reflection on two approaches: abundance and scarcity:

- Individual assets (individuals, knowledge, and their skills).

- Collective assets (projects and resources self-managed by organizations, associations, groups).
- Institutional assets (projects developed by the University).
- Physical environment assets (green spaces, sports facilities, etc.).
- Cultural assets.

All members of the research team for the project, composed of twelve researchers from different areas of expertise (education, psychology, social sciences, and biology), have participated in the construction and validation of the questionnaire¹ from an interdisciplinary perspective. Two dimensions have been used for evaluating the open-ended questions of the questionnaire: adequacy (whether the item is correctly formulated) and relevance (whether the item corresponds to the objectives intended to be achieved with the research), along with a descriptive open-ended assessment for improvement of each. The questionnaire was digitized using the Google Forms application for better distribution and accessibility, as the target population for the study is university students, who are digitally active and generally face difficulties in completing traditional paper-based surveys. Initially, the questionnaire was completed by students from the Social Education and Pedagogy programs, who then disseminated the questionnaire to their friends and acquaintances from other faculties through instant messaging applications and email. In this way, and thanks to the involvement of students in the project, access to a sample that offers a holistic view of the phenomena under study was possible.

The Teaching Innovation Project was approved by the Ethics Committee of USAL and the Vice-Rectorate of Transfer, following the protocol of good research practices established, with special mention of compliance with planning protocols, procedures and methodological rigor, environment, infrastructure, and compliance, financing management, audit and monitoring, safety, and health. The questionnaire responses have been analyzed in aggregate form, respecting the General Data Protection Regulation, and in the invitation email for completion, participants were informed of this Regulation and requested informed consent for participation.

Data analysis was supported by Computer-Aided Qualitative Data Analysis (CAQDAS),

specifically using NVivo version 12.0. The data treatment followed the classic system of qualitative data analysis (García-Toro *et al.*, 2020). This model involved the following steps:

1. Data reduction. Information was divided into units of grammatical content (paragraphs and sentences). An inductive content analysis was conducted (developing categories from reading), analysis of collected material without considering categories, and deductive content analysis (categories are established a priori, and the researcher adapts each unit to an existing category). Evaluation of contents belonging to the corresponding category/subcategory was based on two levels, intra-coder and inter-coder, until agreement was reached among members of the research team (García-Peñalvo *et al.*, 2018; Chirico *et al.*, 2021).
2. Disposition and grouping. Various graphic resources and information were obtained using NVivo as follows: relationships and deep structure of the text, graphic representations or visual images of relationships between concepts, and matrices/cross-tabulations including verbal information according to specified aspects by rows and columns. For calculating the frequency of occurrence of categories and subcategories, the NVivo coding matrix exploration tool was used, developing a matrix per category (Marques-Sule *et al.*, 2022; Serrano *et al.*, 2023).
3. Results obtaining and conclusion verification. This phase involved the use of metaphors and analogies, as well as inclusion of vignettes and narrative fragments, culminating with the mentioned triangulation strategies, conducting processes of textual data analysis, description, interpretation, code counting, concurrence, comparison, and contextualization. To transform data into numerical values, statistical techniques for comparison and contextualization were used (Cabanillas-García *et al.*, 2022).

On the other hand, a category table was constructed for the development of content analysis of textual data, consisting of four metacategories, eleven categories and one hundred and thirty-eight subcategories (Table 1):

Table 1: Table of categories

Research questions (RQ)	Specific objectives (SO)	Metacategories (MC)	Categories (C)	Subcategories (SC)
RQ1: How do USAL students conceptualize leisure and free time?	SO1: Inquire about the concept they have of leisure and free time	MC1: Analysis and perception of leisure and personal free time: This MC covers the analysis of leisure and free time, from a personal perspective of the student himself, including his vision of the concept, the main reasons why he gives up doing leisure activities, leisure or enjoying your free time, the places available within your immediate environment for leisure activities and how the pandemic caused by COVID-19 has affected your leisure and free time	C1.1 Concept and usefulness of leisure and free time: How leisure and free time are understood and conceptualized and why young university students usually use it preferentially	SC1.1.1 Voluntary processes or actions SC1.1.2 Fun and enjoyment SC1.1.3 Mental health SC1.1.4 Rest SC1.1.5 Carry out hobbies SC1.1.6 Disconnect SC1.1.7 Relax SC1.1.8 Socialization SC1.1.9 Physical health SC1.1.10 Space outside of mandatory or routine tasks SC1.1.11 Personal time SC1.1.12 To train SC1.1.13 For distraction and entertainment SC1.1.14 Very important and fundamental SC1.1.15 A necessity SC1.1.16 Promotion of creativity SC1.1.17 To work SC1.1.18 Avoid, evade or forget problems and worries SC1.1.19 Improve quality of life SC1.1.20 Does not know how to define it SC1.1.21 Positive actions SC1.1.22 Activities that motivate me
RQ2: What prevents students from being able to do and enjoy leisure?	SO2: Determine the causes of renunciation of carrying out leisure activities		C1.2 Reason for giving up leisure activities: Main aspects, causes or aspects that prevent them from carrying out leisure activities and having to invest their free time in other types of activities	SC1.2.1 Lack of time SC1.2.2 High teaching load SC1.2.3 I do not enjoy the activity SC1.2.4 There are other activities that I consider more important SC1.2.5 Lack of economic resources SC1.2.6 I do not give up leisure activities SC1.2.7 I don't like the activity SC1.2.8 I don't feel like doing the activity SC1.2.9 Laziness SC1.2.10 Fatigue SC1.2.11 I put my obligations first SC1.2.12 Work SC1.2.13 Injury or health problems SC1.2.14 Personal problems SC1.2.15 I am bored with the activity SC1.2.16 Meteorology SC1.2.17 Lack or loss of interest in the activity SC1.2.18 Lack of motivation

<p>RQ3: What availability do students have to carry out healthy leisure activities?</p>	<p>SO3: Establish the main environments and places available to students to carry out healthy leisure activities.</p>		<p>C1.3 Nearby places for leisure: Environments available for carrying out healthy leisure activities close to your residence or home during the course of the academic year</p>	<p>SC1.2.19 The activity does not benefit me SC1.2.20 I don't know how to explain SC1.2.21 Lack of company to carry out the activity SC1.2.22 Cannot be done in the city SC1.2.23 Due to negative emotions or feelings</p> <p>SC1.3.1 Parks or gardens SC1.3.2 Multi-sports courts SC1.3.3 Bars, cafes or restaurants SC1.3.4 Gyms SC1.3.5 Libraries SC1.3.6 Historic center of the city SC1.3.7 University SC1.3.8 Cinemas SC1.3.9 theatres SC1.3.10 Museums SC1.3.11 Nightclubs SC1.3.12 City Council SC1.3.13 Commercial spaces SC1.3.14 I have many spaces and options SC1.3.15 Youth Center SC1.3.16 Playroom SC1.3.17 Swimming pool SC1.3.18 Game rooms SC1.3.19 My classmates' house SC1.3.20 Neighborhood Association SC1.3.21 Academies SC1.3.22 Bike lane SC1.3.23 University residence</p>
			<p>C1.4 How the pandemic has affected leisure and free time: Brings together the different assessments of students on how the pandemic caused by COVID-19 has affected the way they carry out leisure activities</p>	<p>SC1.4.1 Solitary leisure SC1.4.2 Leisure in closed spaces SC1.4.3 Leisure time is valued and used more SC1.4.4 Outdoor leisure SC1.4.5 I have discovered new forms of leisure SC1.4.6 I value physical well-being more SC1.4.7 I value mental well-being more SC1.4.8 Fewer social relationships SC1.4.9 I value the little things more SC1.4.10 I value the company of close people more SC1.4.11 Normality has returned to leisure SC1.4.12 Increased attendance at nightclubs</p>
<p>RQ4: How has the COVID-19 pandemic affected the leisure of university students?</p>	<p>SO4: Find out how the COVID-19 pandemic has affected student leisure</p>			

<p>RQ3: What availability do students have to carry out healthy leisure activities?</p>	<p>SO3: Establish the main environments and places available to students to carry out healthy leisure activities.</p>	<p>MC2: Analysis and perception of leisure and free time at USAL: This MC covers the analysis of leisure and free time linked to the resources, spaces and activities available at USAL for leisure, along with suggestions and proposals for improvement within from the university environment</p>	<p>C2.1 Places available for leisure at USAL: Spaces and infrastructure available at USAL for carrying out healthy leisure activities that are known to students</p>	<p>SC1.4.13 Enjoy the moment more SC1.4.14 I value being able to go outside more SC1.4.15 Caution and limitations in leisure due to COVID-19</p>
<p>RQ5: Is the offer of healthy leisure activities carried out by USAL adequate or does it need greater depth and improvements?</p>	<p>SO5: Explore the activities offered by USAL to students aimed at practicing healthy leisure</p>		<p>C2.2 Healthy leisure activities offered by USAL: Characterization of the diversity of activities offered by USAL for the realization of healthy leisure by students and that are known to them</p>	<p>SC2.2.1 Activities linked to music SC2.2.2 Activities linked to psychology SC2.2.3 Theatrical performances SC2.2.4 Cinema SC2.2.5 Reading club SC2.2.6 Contests SC2.2.7 Support programs SC2.2.8 Conferences and talks SC2.2.9 Courses, training programs and seminars SC2.2.10 Discussions SC2.2.11 Team sports SC2.2.12 Individual sports SC2.2.13 Exhibitions SC2.2.14 Excursions and trips SC2.2.15 Faculty parties SC2.2.16 Maintenance gymnastics, pilates, aerobics, etc. SC2.2.17 Research conferences SC2.2.18 I do not know the healthy leisure activities of the USAL SC2.2.19 USAL bicycle loan SC2.2.20 Language programs</p>

<p>RQ5: Is the offer of healthy leisure activities carried out by USAL adequate or does it need greater depth and improvements?</p>	<p>SO6: Define the possibilities of improving the offer and the channels of dissemination of healthy leisure activities offered by the USAL</p>		<p>C2.3 Suggestions to improve healthy leisure at USAL: Contributions and evaluations made by students, to improve the quality and supply of healthy leisure activities offered by USAL</p>	<p>SC2.2.21 Bicycle routes SC2.2.22 Hiking SC2.2.23 Rector Trophy SC2.2.24 Cultural guided tours SC2.2.25 Volunteering</p> <p>SC2.3.1 Free or discounted activities SC2.3.2 Novel activities SC2.3.3 Release of teaching load SC2.3.4 Greater volume of activities SC2.3.5 Improve communication channels for activities SC2.3.6 I don't have suggestions or I don't know what to contribute SC2.3.7 Ask students for their opinion SC2.3.8 Linked to social activities SC2.3.9 Linked to infrastructure SC2.3.10 Linked to art, music and cinema SC2.3.11 Linked to sports activity SC2.3.12 Linked to training SC2.3.13 Linked to video games</p>
<p>RQ6: What are the predominant healthy and unhealthy habits among students?</p>	<p>SO7: Observe the standards of healthy and unhealthy habits in students</p>	<p>MC3: Student habits</p>	<p>C3.1 Healthy habits: Behaviours and activities that promote physical, mental and emotional well-being during leisure time</p>	
<p>Q7: Are gender and age key factors when defining personal and USAL leisure and free time?</p>	<p>SO8: Investigate the differences between men and women and according to age in the perception of leisure and personal free time and that available in the USAL</p>	<p>MC4: Differences by gender and age</p>	<p>C3.2 Unhealthy habits: Actions or practices that can harm physical, mental or emotional health while enjoying free time</p>	
			<p>C4.1 Differences by gender C4.2 Differences by age</p>	

4. Results

4.1. Analysis and perception of personal leisure and free time

In this section, we will analyze MC1 to describe how students conceptualize leisure and free time, their knowledge about it, and its most relevant uses. We'll also explore the reasons that prevent them from engaging in leisure activities, the main environments and nearby places for leisure activities, and how the COVID-19 pandemic has affected their leisure.

4.1.1. Concept and utility of leisure and free time

Linked to C1.1: Concept and utility of leisure and free time, it can be observed in Figure 1 that, for university students, leisure implies disconnecting (201 references) from the daily routine, the stress of academic or personal workload, being a key

moment to clear their heads. At the same time, they show that it involves fun and enjoyment (156 references), being pleasurable activities that allow them to have a good time and include a socializing aspect (108 references) with family, friends, partners, and those people who truly fulfill and are loved by them, as well as meeting new people or helping those in need, being something natural in human beings.

Furthermore, students specify that it is also a time for rest (108 references), recovering energy to continue with daily activities and being a time away from their mandatory tasks (75 references). Additionally, they also emphasize that leisure activities help improve their mental health (74 references), clearing the mind, helping to feel comfortable with themselves, and improving mood. It is noteworthy that, for the majority of students, there is no distinction between the concepts of leisure and free time, with less than 10 % of students giving a different conceptualization of leisure and free time.

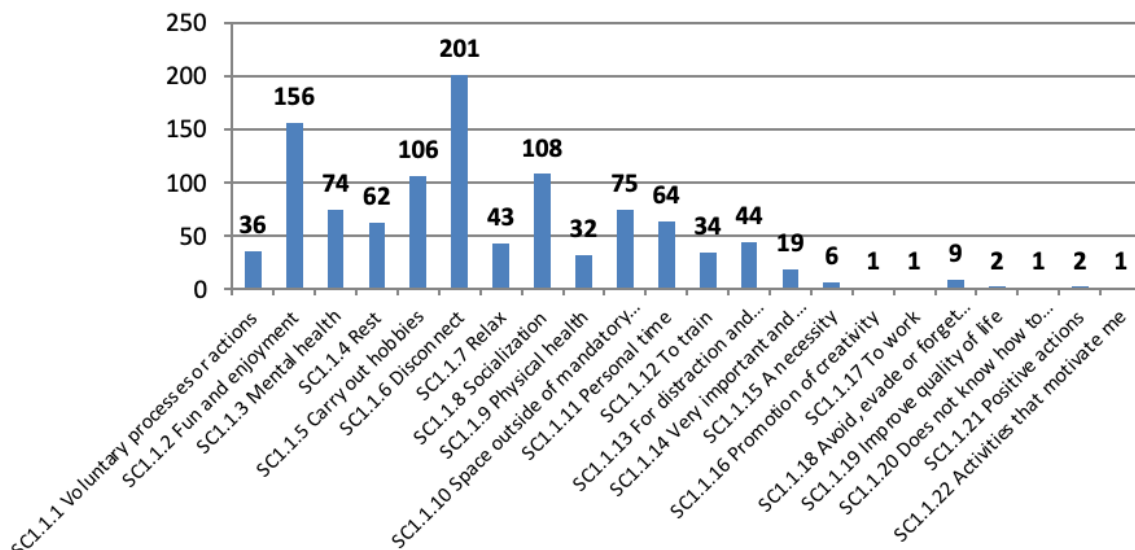


Figure 1. C1.1: Concept and utility of leisure and free time. Source: own elaboration.

4.1.2. Reasons for abstaining from leisure activities

Regarding C1.2: Reasons for renouncing leisure activities, it can be observed in Figure 2 that the main reasons why students do not invest their free time in leisure activities are lack of time (147 references). Currently, university students must invest a significant amount of time in various obligations, both academic, as they have a heavy academic workload (116 references), and family-related. However, this lack of time often arises from poor task organization.

It has also been observed that factors such as not feeling like doing the activity (64 references), laziness (34 references), fatigue (36 references), and negative emotions and feelings (49 references) such as reflected by students "social pressure", "anxiety", "not feeling comfortable", "discouragement", "stress", etc., limit their engagement in leisure activities. As observed in the previous point, leisure activities require motivation, fun, enjoyment, and entertainment, and if a person does not consider that the activity will bring these benefits, they may decide not to do it, potentially leading to a sedentary attitude.

Another factor to consider is the lack of financial resources (51 references), as this group does not have a large amount of money, except for those who receive scholarships or have the money provided by their families. Many of the

activities they want to do require a financial investment that this group often cannot or does not want to spend, as they have other needs such as transportation or food.

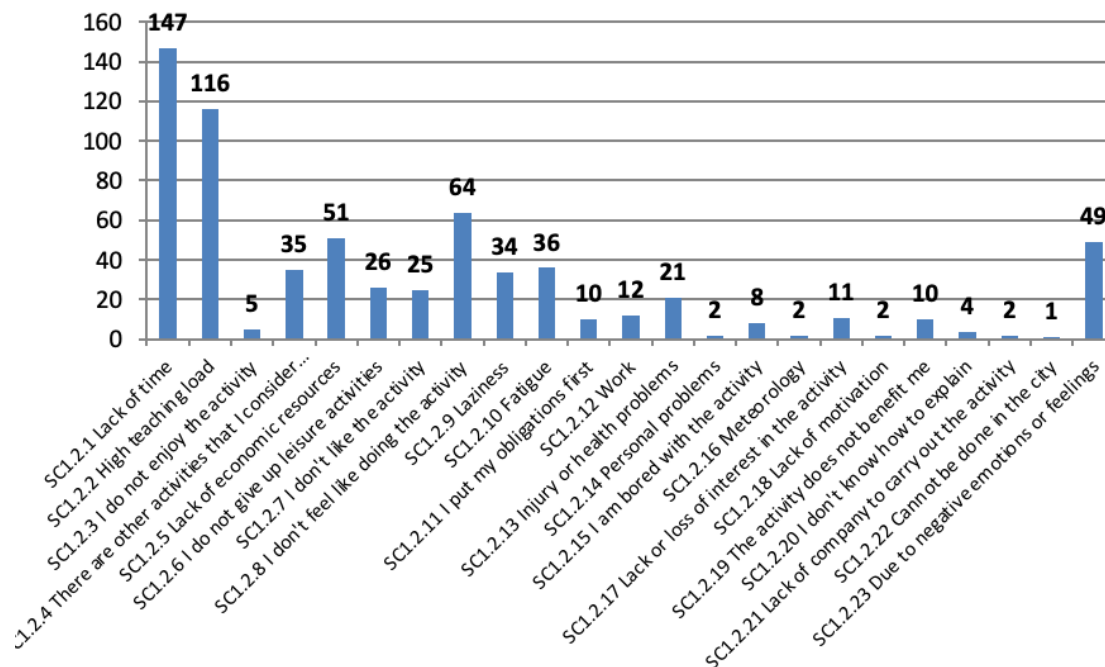


Figure 2. C1.2: Reasons for abandoning leisure activities. Source: own elaboration.

4.1.3. Nearby places for leisure

Regarding C1.3: Nearby places for leisure, the various spaces available to students within a 15-minute walk from their homes for leisure activities were analyzed. It can be observed in Figure 3 that parks and gardens (176 references) have been highlighted, where students can walk, engage in moderate physical activity such as jogging, exercises on the available bio-healthy equipment, and meet with their peers and friends in an outdoor environment.

To a lesser extent, sports courts (69 references) stand out, where different sports disciplines can be practiced, gyms (66 references), bars, cafes, or restaurants (60 references), and the historic city center (42 references). These options allow students to visit places with great cultural and architectural value, while, as students indicate, “they have all the necessary resources and are very accessible from anywhere in the city”.

4.1.4. How the pandemic has affected leisure and free time

Analyzing C1.4: How the pandemic has affected leisure and free time, it can be observed in Figure 4 that students value and make more use of their leisure time (61 references), as the period of

confinement at home and the reduction of their social interactions have led students to express that “I try to live more in the moment and make the most of it”, “I try to take advantage of opportunities to go out and do something”, and “I try to make the most of every moment I have because before I didn't give it as much importance since it was always there”.

Additionally, students highlight that the pandemic has led them to engage in more leisure activities individually (48 references), with statements such as “I appreciate my time alone much more”, “I enjoy my leisure time alone more”, and “I have learned to enjoy leisure more alone”, indicating an alternative way of engaging in leisure activities without company.

On the other hand, it has been observed that students value the company of close individuals more (36 references), as reflected in statements such as “After the pandemic, I realized that I had to make the most of moments with company, so now I feel that I enjoy them more” and “I enjoy my time with friends and family more”, alongside a reduction in social interactions (35 references), as highlighted by students saying, “The pandemic has affected the way I relate to others because it has increased my fear of getting infected, and I interact with far fewer people”.

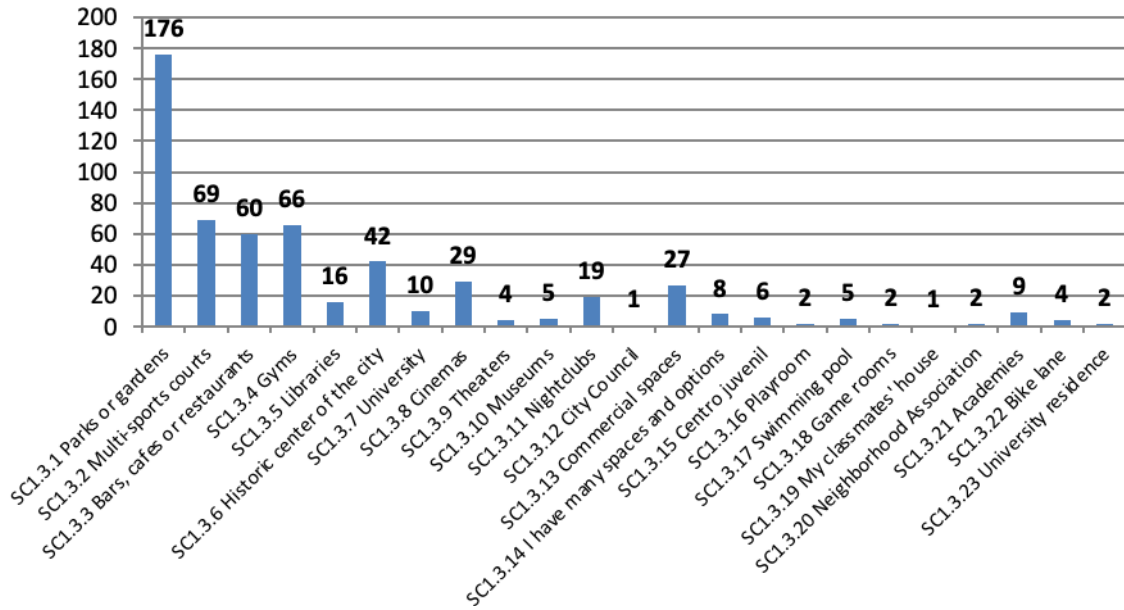


Figure 3. C1.3: Nearby places for leisure. Source: own elaboration.

Moreover, as shown in Table 2 that a significant number of references indicating unfamiliarity with the areas or activities provided by the university correspond to first-year students. This suggests

that universities should focus their information channels on open days for prospective students and on the opening events of each department or faculty at the beginning of the academic year.

Table 2: Differences depending on the course and the subcategories linked to “lack of knowledge of areas, activities and suggestions for leisure at USAL”

Subcategories	1º	2º	3º	4º	Master
SC2.1.10 I do not know the healthy leisure areas in USAL	43.82%	23.32%	8.13%	19.43%	5.3%
SC2.2.18 I do not know the healthy leisure activities of the USAL	43.51%	22.43%	11.35%	20%	2.7%
SC2.3.6 I don't have suggestions or I don't know what to contribute	39.67%	21.49%	5.37%	29.75%	3.72%

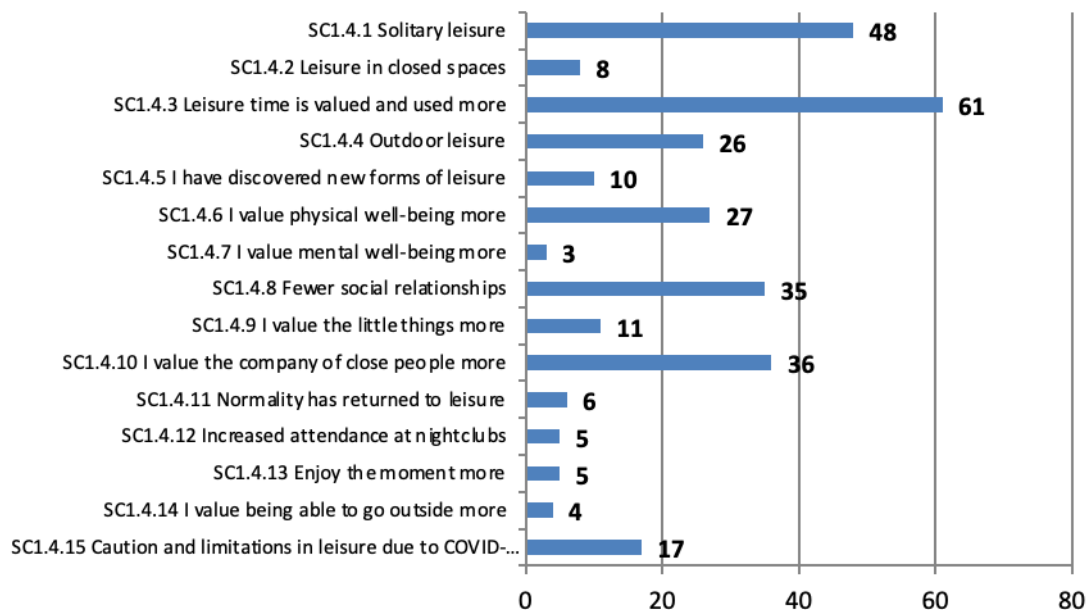


Figure 4. C1.4: How the pandemic has affected leisure and free time. Source: own elaboration.

4.2. Analysis and perception of leisure and free time at USAL

In this section, the analysis of MC2: Analysis and perception of leisure and free time at the University of Salamanca (USAL) is presented, providing a specific perspective on how leisure is addressed within the university environment. It explores the places available for leisure activities within the USAL, the leisure activities offered by the USAL, and the suggestions provided by students to improve the healthy leisure options offered by their university.

4.2.1. Available leisure spaces at the USAL

In an initial approach to C2.1: Available leisure spaces at the USAL, of which, as can be seen in Figure 5, students mainly highlight sports facilities (221 references), which include both outdoor and indoor sports infrastructure. The gym (80 references) also stands out, as well as the libraries (71 references), which gain importance within the academic context and their relevance to students, and the garden areas (46 references). However, it is worth noting that there is a high number of references indicating that students are not aware of the leisure areas at the USAL (131 references), and therefore, they will not be able to use the spaces provided for this purpose.

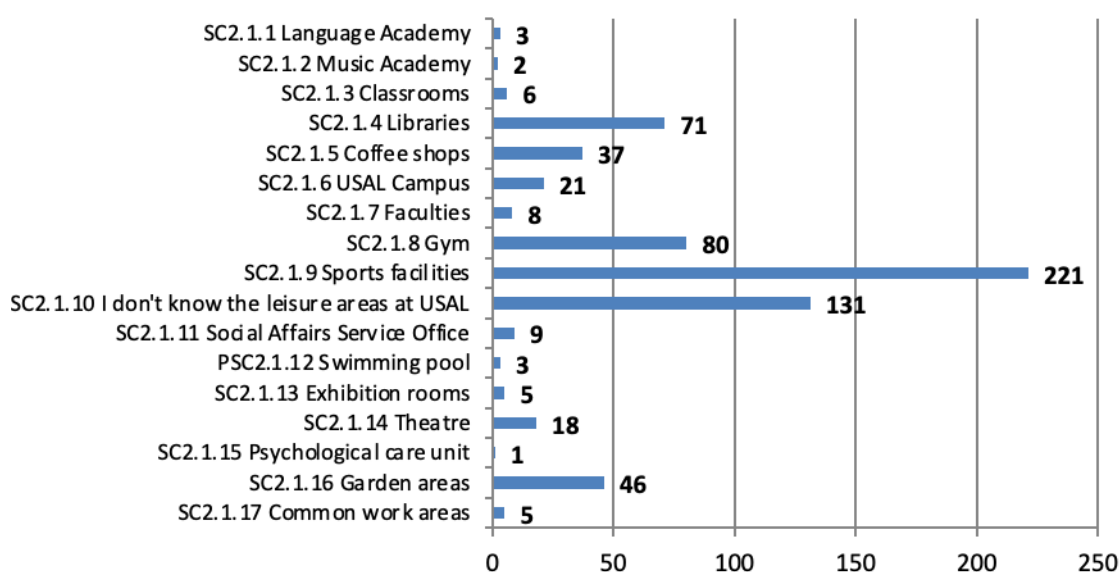


Figure 5. C2.1: Leisure spaces at the USAL. Source: own elaboration.

4.2.2. Healthy leisure activities offered by the USAL

Regarding C2.2: Healthy leisure activities offered by the USAL, it is noteworthy that this university offers a wide range of activities related to healthy leisure. Specifically, it has the Physical Education and Sports Service (SEFYD), responsible for promoting, organizing, and disseminating all aspects of physical and sports-related activities.

As can be seen in Figure 6, students prioritize sports activities, both collective (228 references) and individual (126 references).

In Table 3, it can be observed that within collective sports, football (36.21 % of references) and basketball (27.59 % of references) stand out as the most referenced. Regarding individual sports, paddle tennis (32.5 % of references) and tennis (20 % of references) have been highlighted as the most referenced.

Table 3: Frequency of the most mentioned team and individual sports

Deporte colectivo	Ref. (%)	Deporte individual	Ref. (%)
Basketball	27.59	Chess	15
Handball	2.59	Athletics	7.5
Soccer	36.21	Badminton	2.5

Deporte colectivo	Ref. (%)	Deporte individual	Ref. (%)
Indoor football	4.31	Climbing	12.5
Rugby	8.62	Ski	7.5
Volleyball	20.69	Swimming	2.5
		Paddle	32.5
		Tennis	20

The Rector's Trophy (89 references) has also stood out as another of the most mentioned activities by students. The Rector's Trophy is the university's flagship competition, pitting the various centers (faculties, schools, and residential colleges) of the University against each other in a wide variety of collective and individual sports.

However, it is worth noting that there is a high number of references indicating that students are not aware of the healthy leisure activities

at USAL (162 references), with some mentions such as: "I don't know because I am unaware of all the activities organized by USAL" or "I cannot indicate since I am not very informed". Therefore, it is necessary to make these activities known to students, not only through traditional channels such as social media or institutional websites, as information does not seem to reach students through those channels, but also through USAL faculty themselves.

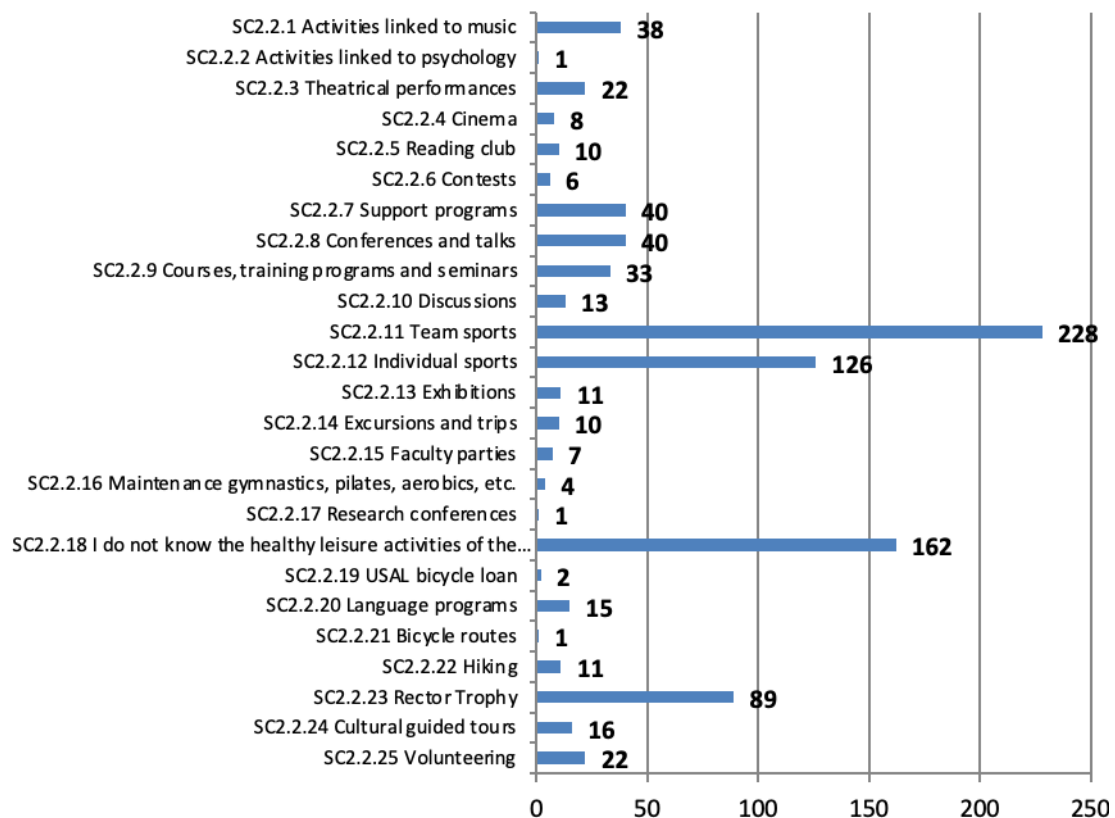


Figure 6. C2.2: Healthy leisure activities at USAL. Source: own elaboration.

4.2.3. Suggestions to improve healthy leisure at USAL

Regarding C2.3: Suggestions to improve healthy leisure at USAL, as shown in Figure 7, the highest volume of suggestions is linked to social activities (139 references), with comments related to

increased excursions, outdoor social activities, spaces for interaction with peers in a relaxed environment, faculty parties, and activities where the entire class group can interact, such as scavenger hunts or debates.

Suggestions related to sports activities were also highlighted (117 references), emphasizing

the need for improvements in the gym, inclusion of more sports activities that are not solely competitive but also recreational, offering charity races to support various groups with registration proceeds, and including some activities that are not currently offered such as baseball, taekwondo, canoeing, and extreme sports. Additionally, there were a total of 78 references indicating that students have no suggestions or are unsure what

to suggest, which may be related to their lack of awareness of leisure activities at USAL.

The results of this category indicate that students demand a greater variety of activities involving interaction and socialization with peers, whether in a familiar environment like USAL or an unfamiliar one outside of Salamanca, as their social interactions have noticeably decreased due to the COVID-19 pandemic.

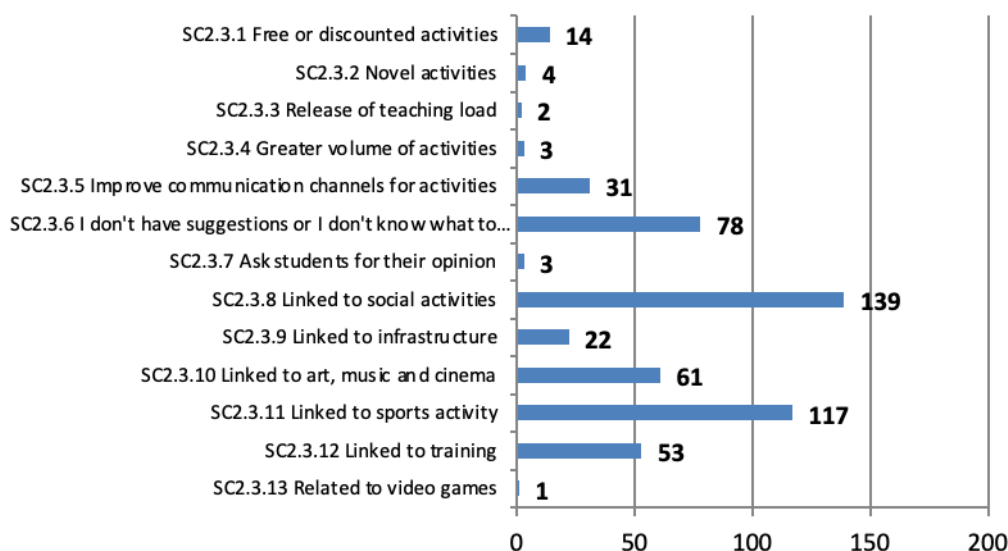


Figure 7. C2.3: Suggestions for improving healthy leisure at USAL. Source: own elaboration.

4.3. Student habits

In this section, the habits of university students (MC3) are analyzed. As seen in Figure 8, sports are the most referenced (316 mentions), followed by hanging out with friends (57 mentions), walking (45 mentions), and physical exercise (39 references). Conversely, as for unhealthy habits most mentioned that influence the worsening of their quality of life, partying stands out primarily (147 mentions), followed by alcohol consumption (96 references), smoking (39 references), drugs (33 references), and inadequate and abusive

consumption of fast food or pre-cooked meals (29 references).

Additionally, it has been found that alcohol exerts a significant influence on this population. This can be observed in Figure 9, illustrating how alcohol consumption is linked to sedentary behaviors, where students remain indoors without engaging in physical activity, in venues that provide alcohol, or in spaces where they engage in binge drinking. Alcohol consumption is associated with the use of other substances such as tobacco and drugs, and it is preferably consumed when partying.



Figure 8. Word clouds of healthy and unhealthy leisure activities performed. Source: own elaboration.

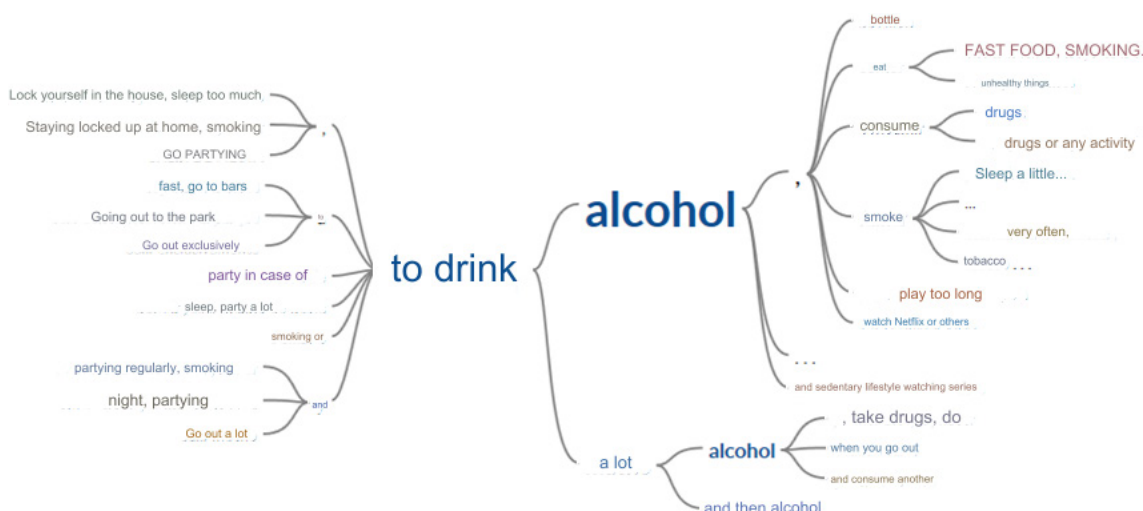


Figure 9. Word tree for “alcohol”. Source: own elaboration.

4.4. Gender and age differences in categories of MC1 and MC2

Regarding gender and age differences, on one hand, analyzing differences based on gender (C4.1), it can be observed from Table 4 that there are no significant differences between both

groups in any of the analysis categories, as the average variance value is 1.25 %, and the variance among them ranges from 2 % in category 1.4 to 0.69 % in category 2.3. This implies that both men and women have a similar perspective on what personal leisure and leisure at USAL entail.

Table 4: Differences based on gender between the analysis categories

Categories	Hombre	Mujer
C1.1 Concept and usefulness of leisure and free time	32.98 %	31.55 %
C1.2 Reason for giving up leisure activities	13.39 %	15.09 %
C1.3 Nearby places for leisure	10.1 %	9.12 %
C1.4 How the pandemic has affected leisure and free time	11.92 %	13.92 %
C2.1 Places available for leisure at USAL	9.05 %	7.78 %
C2.2 Healthy leisure activities offered by USAL	9.33 %	8.62 %
C2.3 Suggestions to improve healthy leisure at USAL	13.23 %	13.92 %

Regarding age differences (C4.2), some important aspects can be observed from Table 5, such as the fact that, at younger ages, there is a greater volume of references to the conceptualization and utility of leisure (C1.1: 18 years=56.52 % compared to 29 years=18.07 %, 30 years=33.33 %, and 31 years=29.03 %). This implies that these students, who often travel to a new city, have a greater consideration of what leisure means and value it more, as they invest more time in it during their first year of college than in their studies, and especially in establishing relationships and networks for their university career. Similarly, this younger student population also shows greater consideration for places near their residence to engage in leisure activities (C1.3:

18 years=34.78 % compared to 30 years=7.78 % and 31 years=1.61 %), as they value and take into account those places in their immediate surroundings, as they are not familiar with other options further away, since it is their first year in the city of study.

However, this younger population gives less consideration to other aspects such as how the pandemic has affected their leisure (C1.4: 18 years=0 % compared to 31 years=19.35 %) compared to older students. The more mature students have shown greater consideration for the analyzed aspects such as the decrease in social relationships, loneliness, or the greater appreciation and subsequent utilization of free time, along with a lower ability to suggest

improvements to USAL's leisure offerings, compared to the younger student group (C2.3: 18 years=0 % compared to 29 years=31.33 %, 30 years=21.11 %, 31 years=16.13 %). These results confirm the differences found by course in the lack of knowledge of USAL leisure activities, as

initially they are not aware of all the available offerings at USAL, and as their university career progresses, they become acquainted with the activities offered and improve their critical capacity regarding these aspects.

Table 5: Differences based on age between the analysis categories

Age	C1.1	C1.2	C1.3	C1.4	C2.1	C2.2	C2.3
18	56.52%	8.7%	34.78%	0%	0%	0%	0%
19	28.87%	16.15%	9.55%	16.15%	8.23%	9.22%	11.82%
20	32.9%	14.43%	8.98%	13.42%	8.96%	8.38%	12.93%
21	36.26%	14.9%	8.7%	11.65%	6.29%	7.94%	14.27%
22	31.59%	13.85%	10.68%	11.69%	8.61%	8.32%	15.25%
23	35%	14.34%	6.13%	12.39%	7.31%	10.54%	14.29%
24	29.49%	13.28%	7.3%	18.25%	7.3%	9.64%	14.74%
25	26.95%	13.64%	16.56%	17.21%	6.82%	8.12%	10.71%
26	25.07%	19.2%	10.67%	14.13%	7.2%	9.33%	14.4%
27	27.03%	9.91%	9.91%	12.61%	6.31%	9.01%	25.23%
29	18.07%	5.42%	22.29%	7.83%	3.61%	11.45%	31.33%
30	33.33%	17.78%	7.78%	0%	7.78%	12.22%	21.11%
31	29.03%	25.81%	1.61%	19.35%	3.23%	4.84%	16.13%

4. Discussion and Conclusions

In response to the research questions and study objectives, it can be concluded that university students are familiar with and preferentially engage in sports activities, with team sports being more prevalent than individual sports. The Trofeo Rector stands out as a key sporting event bringing together students at USAL. These findings align with Andrés-Villas *et al.* (2020), who previously demonstrated in their study that sports are considered fundamental for university students, being one of their preferred choices for engaging in healthy leisure activities.

Regarding the concept of leisure and free time, it is associated with engaging in favourite activities, considered hobbies, which provide time for fun, enjoyment, entertainment, and primarily disconnection during the moments they are performed. They do not have to engage in obligatory activities and can forget about them, such as academic and domestic tasks that hinder their engagement in leisure activities. These results are in line with previous long-standing studies (Rodríguez Suárez & Agulló Tomás 1999; Sarrate Capdevila, 2008) and more recent ones

(Andrés-Villas *et al.* 2020), which show that there have been no changes in the concept of healthy leisure over time. However, they question the results obtained by Sandoval Acuña (2017), who links the conceptualization of leisure with a negative connotation of time loss, finding in the results obtained a clear positive connotation for the participants. However, it is worth noting that a small portion of the participants fail to differentiate between the concepts of leisure and free time, implying that they may not be able to identify the utility when defining stimuli to encourage time away from their obligations, as they lack adequate structuring and understanding of the implications of these activities on their quality of life.

Regarding how university students spend their free time, the majority of participants indicated that they used to socialize with their friends until the pandemic hit. However, despite the pandemic halting leisure activities and limiting them to spending free time alone or at home, they resumed communal leisure activities after the lockdown. Nevertheless, they tend to engage in a higher volume of solitary leisure activities, as the lockdown has led them to socialize primarily through virtual spaces such as social media or

online games, rather than in-person interactions. This results in fewer peer gatherings and difficulties in engaging in group sports activities. However, the COVID-19 pandemic has prompted reflection on the time they dedicate to leisure and has helped them to value more positively the activities they engage in with their closest family members. All of this aligns with findings from other international research such as those of Woodrow & Moore (2021) and Turkmani *et al.* (2023).

Regarding the available spaces for healthy leisure near their residences, apart from what the University offers, they affirm that they have a wide variety of facilities and natural environments such as parks and gardens, sports courts, bars or cafes with board games, restaurants, cinemas, theatres, and shopping areas. Many of these spaces are free or low-cost, which facilitates leisure time. It is worth noting that at this stage they do not have a high level of economic availability, and most depend on family contributions and/or study grants. Both lines of results coincide with the research by Sandoval Acuña (2017).

In the in-depth analysis of the infrastructure of USAL for healthy leisure, they mention that the institution has facilities for sports practice such as a gym, athletics tracks, football fields, rugby fields, basketball courts, paddle tennis courts, tennis courts, etc. The university also offers sports linked to competitive teams that require high weekly discipline, which in many cases cannot be fulfilled due to lack of time linked to the academic workload of university life and in many cases, due to their lack of maturity to perform a good temporal structuring of the weekly activities to be carried out. They also have libraries for reading and study with flexible schedules. In addition, there are other facilities that allow students to socialize, such as landscaped areas, cafeterias, and the USAL campus itself.

As suggestions, they have highlighted those related to social factors, such as organizing activities to meet with classmates from other faculties, tourist routes, healthy parties, or gatherings in natural environments that they are unfamiliar with and include a wider range of non-competitive recreational sports activities. They demand greater dissemination and promotion of activities, especially on open days or social networks, results that coincide with those found in the study conducted by Méndez García (2010), where it is observed that students also obtain information about leisure activities through informal channels. Therefore, it is necessary to continue promoting research on improving leisure for young people, as affirmed by Agans *et al.* (2022) and López-Alonso *et al.* (2021). Additionally,

it should be noted that a large part of the participants have indicated that they are unaware of the leisure areas or activities of USAL and do not have improvement proposals, which indicates a clear lack of knowledge of the university's socio-healthy environment.

Finally, no notable differences have been found based on gender in the aspects analyzed regarding leisure and free time. However, it has been observed that with increasing age, there is a greater importance placed on knowing about activities and having a critical view of the leisure needs of young people. At the same time, it has been found that the group starting their university studies is more unaware of leisure areas and available activities, which implies that they may have more difficulty in providing improvement suggestions, may lack a comprehensive understanding of the implications of healthy and unhealthy leisure, and may end up engaging in harmful activities more easily, such as inappropriate partying or excessive consumption of alcohol, drugs, and/or tobacco, along with improper food intake and an unbalanced diet. Therefore, it is necessary to involve student associations, faculty, university centers such as Sports Services, Cultural Activities, Social Affairs, colleges, and university residences in providing counseling and support to students (Regional Health Council of Castilla y León, 2022).

Regarding the role of the University in recognizing students' leisure practices from a pedagogical and social education perspective, the importance of adopting a comprehensive approach that recognizes leisure as a fundamental component of the educational process is emphasized. The University, through pedagogy, should promote a holistic vision of student development that includes both academic and personal growth. Additionally, from a social education perspective, the University has the responsibility to address inequalities in access to and enjoyment of leisure, promoting inclusive practices that ensure all students have the opportunity to participate in leisure activities under equitable conditions.

In terms of the practical implications of the research, the findings obtained can inform the design and implementation of programs and policies that promote a student-centered and holistic educational approach.

The main limitation found in the study was that, given the high academic workload of the students, several reminders were needed to obtain the sample. An additional limitation of the study lay in the self-reported nature of the collected

data, which could have introduced biases in the responses of the participants due to the inherent subjectivity in the perception of leisure and free time. Furthermore, the sample was limited to students from the University of Salamanca, which may limit the generalizability of the results to other university contexts.

As a future line of research, the intention is to delve deeper into the leisure time consumption of university students through the use of addictive substances and malpractice, technology, social media, and video games to offer a guide of best practices (Innovation Project requested for the academic year 2023/24).

Note

- ¹. The questionnaire can be viewed at the following link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScRPXsV_6P8k-mUfPXygtWOLiovxmwCeixtjipO_NhBOrd4dJQ/viewform

Contributions

Contributions	Autores
Conception and design of work	Author 1, Author 2
Documentary search	Author 3
Data collect	Author 2, Author 3
Critical data analysis and interpretation	Author 1, Author 2, Author 3
Review and approval of versions	Author 1, Author 2, Author 3

Funding

This research has been funded by the Innovation and Teaching Improvement Project of the University of Salamanca for the academic year 2021/2022, entitled "Healthy Leisure for University Student Population (ID2021/172)", and was co-funded by the European Union under the Erasmus+ program, GIRLS Project (ref. 2022-1-ES01-KA220-HED-000089166).

Conflict interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bibliographic References

- Agans, J. P., Hanna, S., Weybright, E. H., & Son, J. S. (2022). College students' perceptions of healthy and unhealthy leisure: Associations with leisure behaviour. *Leisure Studies*, 41(6), 787-801. <https://doi.org/10.1080/02614367.2022.2055773>
- Andréu, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada. <https://www.academia.edu/download/54901527/borra.pdf>
- Andrés-Villas, M., Díaz-Milanés, D., Remesal-Cobrerros, R., Vélez-Toral, M., & Pérez-Moreno, P. J. (2020). Dimensions of Leisure and Perceived Health in Young University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), Article 23. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238750>
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Caballo Villar, M. B., Caride Gómez, J. A., Gradaílle Pernas, R., Martínez García, R., & Valenzuela Bandín, Á. L. de. (2018). Investigar sobre tempos educativos e sociais. Experiencias da Rede Ociogune. *Conectando redes. La relación entre la investigación y la práctica educativa. Simposio REUNI+D y RILME, 2018, ISBN 978-84-09-05212-7*, pp. 531-540. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7547648>

- Cabanillas-García, J. L., Martín-Sevillano, R., Sánchez-Gómez, M. C., Martín-Cilleros, M. V., Verdugo-Castro, S., Mena, J., Pinto-Llorente, A. M., & Izquierdo Álvarez, V. (2022). A Qualitative Study and Analysis on the Use, Utility, and Emotions of Technology by the Elderly in Spain. In A. P. Costa, A. Moreira, M. C. Sánchez-Gómez, & S. Wa-Mbaleka (Eds.), *Computer Supported Qualitative Research. New Trends in Qualitative Research (WCQR 2022)* (pp. 248–263). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04680-3_16
- Chirico, I., Chattat, R., Dostálová, V., Povolná, P., Holmerová, I., de Vugt, M. E., ... & Ottoboni, G. (2021). The Integration of psychosocial care into national dementia strategies across Europe: evidence from the skills in Dementia Care (SiDECar) Project. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3422. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073422>
- Consejería de Sanidad Castilla y León (2022). *Guía metodológica para el desarrollo de un mapa de activos en salud orientada a profesionales de promoción de la salud*. Junta de Castilla y León. <https://www.saludcastillayleon.es/es/mapa-activos>
- Cordero Domínguez, J. D. J., & Aguilar Luna, C. (2015). Cartografiar lo cultural del ocio en el centro histórico de Guanajuato. *Revista Ciudades, Estados y Política*, 2(1), 15-25. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revcep/article/view/47583>
- García-Peñalvo, F. J., Moreno López, L., & Sánchez-Gómez, M. C. (2018). Empirical evaluation of educational interactive systems. *Quality & Quantity*, 52, 2427-2434. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11135-018-0808-4>
- García-Toro, M., Sánchez-Gómez, M. C., Madrigal Zapata, L., & Lopera, F. J. (2020). “In the flesh”: Narratives of family caregivers at risk of early-onset familial Alzheimer’s disease. *Dementia*, 19(5), 1474-1491. <https://doi.org/10.1177/1471301218801501>
- Gómez-Mazorra, M., Torres, H. G. T., & Carvajal, N. I. A. (2023). Leisure and free time from a gender perspective in postgraduate university students. *Retos-Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, 47, 823-830.
- Hasanpour, S., Khakzand, M., & Faizi, M. (2023). Improving quality of leisure environment considering youth preferences in Mashhad, Iran. *Frontiers in Built Environment*, 8, 1066338. <https://doi.org/10.3389/fbuil.2022.1066338>
- Hemming, K., & Tillmann, F. (2023). Selective Leisure Time—Social background and the use of non-formal education in youth. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 43(1), 4-21.
- Hernández Prados, M. Á., & Álvarez Muñoz, J. S. (2020). Una mirada socioeducativa al ocio cultural. *RES. Revista de Educación Social*, 31. <https://eduso.net/res/revista/31/el-tema-revisiones/una-mirada-socioeducativa-al-ocio-cultural>
- Kinder, C. J., Nam, K., Kulinna, P. H., Woods, A. M., & McKenzie, T. L. (2023). System for Observing Play and Leisure Activity in Youth: A Systematic Review of US and Canadian Studies. *Journal of School Health*, 93(10), 934-963. <https://doi.org/10.1111/josh.13345>
- Kretzmann, J. P., & McKnight, J. (1993). *Building communities from the inside out*. ACTA Publications.
- Kono, S., Nagata, S., Dattilo, J., & Cho, S. J. (2024). Identifying leisure education topics for university student well-being: A Delphi study. *Journal of Leisure Research*, 55(2), 231-249. <https://doi.org/10.1080/00222216.2023.2204321>
- Labuschagne, N., Schreck, C. M., & Weilbach, J. T. (2023). Patterns of Participation in Active Recreation and Leisure Boredom Among University Students. *South African Journal for Research in Sport Physical Education and Recreation*, 45(2), 46-62.
- Lenze, L., Klostermann, C., Schmid, J., Lamprecht, M., & Nagel, S. (2023). The role of leisure-time physical activity in youth for lifelong activity—a latent profile analysis with retrospective life course data. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00884-9>
- López-Alonso, A., Presa, C. L., Sánchez-Valdeón, L., López-Aguado, M., Quiñones-Pérez, M., & Fernández-Martínez, E. (2021). La universidad como un entorno saludable: Un estudio transversal. *Enfermería Global*, 20(3), Article 3. <https://doi.org/10.6018/eglobal.441601>
- López-Cisneros, M., Sifuentes-Castro, J. A., Guzmán-Facundo, F. R., Telumbre-Terrero, J. Y., & Noh-Moo, P. M. (2021). Rasgos de personalidad y consumo de alcohol en estudiantes universitarios. *SANUS*, 6, e194-e194. <https://doi.org/10.36789/sanus.vi1.194>
- Marques-Sule, E., Muñoz-Gómez, E., Almenar-Bonet, L., Moreno-Segura, N., Sánchez-Gómez, M. C., Deka, P., López-Vilella, R., Klompstra, L., & Cabanillas-García, J. L. (2022). Well-Being, Physical Activity, and Social Support in Octogenarians with Heart Failure during COVID-19 Confinement: A Mixed-Methods Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), Article 22. <https://doi.org/10.3390/ijerph192215316>
- Méndez García, R. M. (2010). El tiempo libre o de ocio en la universidad: un perfil de estudiante y una responsabilidad formativa. *Innovación educativa*, (20), 183-202. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5007/14.Mendez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Navarro-Pérez, J. J., Pérez-Cosín, J. V., & Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes postmodernos: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (25), 143-170. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.07

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). *El consumo nocivo de alcohol mata a más de 3 millones de personas al año, en su mayoría hombres*. <https://www.who.int/es/news/item/21-09-2018-harmful-use-of-alcohol-kills-more-than-3-million-people-each-year--most-of-them-men>
- Rodríguez Suárez, J., & Agulló Tomás, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11(2), 247-259. <http://hdl.handle.net/10651/27674>
- Sánchez-Casado, L., Paredes-Carbonell, J. J., López-Sánchez, P., & Morgan, A. (2017). Mapa de activos para la salud y la convivencia: propuestas de acción desde la intersectorialidad. *Index de Enfermería*, 26(3), 180-184. <https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci.arttext&pid=S1132-12962017000200013>
- Sandoval Acuña, N. R. (2017). Diagnóstico acerca del uso del ocio y el tiempo libre entre los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (30), 169-188. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.12
- Sarrate Capdevila, M. L. (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 51-61. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28868>
- Serrano, Á., Sanz, R., Cabanillas-García, J. L., & López-Lujan, E. (2023). Socio-Emotional Competencies Required by School Counsellors to Manage Disruptive Behaviours in Secondary Schools. *Children*, 10(2), 231. <https://doi.org/10.3390/children10020231>
- Suárez, H. V., Ayán, C., Gutiérrez-Santiago, A., & Cancela, J. M. (2021). Evolución de hábitos saludables en estudiantes universitarios en ciencias del deporte. *Retos*, 41, 524-532. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.83313>
- Turkmani, E. M., Dzioban, K., Almasizadeh, S., Hoseinkhani, S., & Kheyri, N. (2023). Analysis of university students' perceived freedom in leisure during covid-19 lockdowns. *World Leisure Journal*, 65(4), 585-604. <https://doi.org/10.1080/16078055.2023.2212642>
- Verdugo-Castro, S. (2019). Detection of needs in the lines of work of third sector entities for unemployed women in situations of social exclusion. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 0(34), Article 34. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.12
- Woodrow, N., & Moore, K. (2021). The Liminal Leisure of Disadvantaged Young People in the UK Before and During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Applied Youth Studies*, 4(5), 475-491. <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00064-2>
- Woodward, T. C., Smith, M. L., Mann, M. J., Kristjansson, A., & Morehouse, H. (2023). Risk & protective factors for youth substance use across family, peers, school, & leisure domains. *Children and Youth Services Review*, 151, 107027. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107027>

HOW TO CITE THE ARTICLE

Sánchez-Gómez, M.C., Cabanillas-García, J.L. & Verdugo-Castro, S. (2024). Perception and experiences of University of Salamanca students about leisure and free time. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 257-280. DOI:10.7179/PSRI_2024.45.13

AUTHOR'S ADDRESS

María Cruz Sánchez-Gómez. mcsago@usal.es

Juan Luis Cabanillas García. jluisabanillas@usal.es

Sonia Verdugo-Castro. soniavercas@usal.es

ACADEMIC PROFILE

MARÍA CRUZ SÁNCHEZ-GÓMEZ

<https://orcid.org/0000-0003-4726-7143>

She holds a PhD and a Bachelor's degree in Education Sciences from the University of Salamanca and a Master's degree in Speech Therapy from the Pontifical University of Salamanca. She is a Full Professor in the Department of Teaching, Organization, and Research Methods at the University of Salamanca with a focus on Research Methods and Diagnosis in Education. Her research is applied in nature with a social component. She is a member of the Interdisciplinary Research Group on Digital Intelligence in Educational Processes (INDIE). She has developed collaborations with various research groups at IBSAL, INICO, FUNDACIÓN INTRAS, some of which are recognized for excellence by the Junta de Castilla y León (GRIAL, INFOAUTISMO), where she has contributed her expertise in research methodology, with continuous participation and leadership in international and national research projects. She has received, among others, the first National Research Award from the Caja Madrid Social Work in 2008, Honorary Mention in awards, and the Perfecta Corselas Award for educational research in 2014.

JUAN LUIS CABANILLAS GARCÍA

<https://orcid.org/0000-0001-8458-3546>


He is a lecturer and researcher at the University of Extremadura, awarded the Margarita Salas postdoctoral scholarship (2021) to carry out a research stay at the University of Salamanca with the project titled "Leisure and Free Time in the University Population". He shares teaching duties in the Department of Teaching, Organization, and Research Methods. He holds a Bachelor's degree in Physical Education from the University of Extremadura (2009) and completed the Master's in Research in Teacher Training and ICT (2017), receiving the award for best academic record. He has undertaken doctoral stays linked to research projects on methods and qualitative data analysis in Portugal and Honduras. He obtained his PhD in Education from UEX (2021) with the distinction of Cum Laude. He belongs to the CiberDidact research group at the Faculty of Education of the University of Extremadura and the Biomedical Research Group of Salamanca (IBSAL). He participates as a researcher in the European project: "Generation for Innovation, Resilience, Leadership and Sustainability. The game is on!", the national project: "Design and validation of an instrument to evaluate language competence in children in Early Childhood Education (second cycle) and Primary Education (first cycle), in Castilian and Valencian. EVALCOMPLIN", and in various teaching innovation projects at USAL.

SONIA VERDUGO-CASTRO

<https://orcid.org/0000-0002-9357-1747>

PhD with Cum Laude distinction and International Mention from the University of Salamanca (2022), with Extraordinary PhD Award from the same university (2022), and II Cecilia Castaño Award (2022). Graduated in Social Education (2016) and holding a Master's degree in Educational Psychology (2017) from the University of Valladolid. Assistant Professor affiliated with the Department of Teaching, Organization, and Research Methods, in the area of Research Methods and Diagnosis in Education (MIDE) at the University of Salamanca. Member of the GGroup of Interaction And e-Learning (GRIAL) at the University of Salamanca, of the IUCE of USAL, and researcher at the Biomedical Research Institute of Salamanca (IBSAL).

**Formación continua sobre infancia en situación vulnerable:
necesidades y preferencias en profesionales**
**Continuing education on children in vulnerable situations:
needs and preferences for professionals**
**Formação contínua sobre crianças em situações vulneráveis:
necessidades e preferências dos profissionais**

Alicia GONZÁLEZ CAPARRÓS  <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0000-5307-4845>
Encarnación BAS-PEÑA  <https://orcid.org/0000-0003-2433-3152>
Universidad de Murcia

Fecha de recepción: 14.VIII.2023
Fecha de revisión: 09.XI.2023
Fecha de aceptación: 10.II.2024

CONTACTO CON LAS AUTORAS

Alicia González Caparrós: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo s/n. 30100 Espinardo - Murcia (España). E-mail: alicia.g.c@um.es

<p>PALABRAS CLAVE: Formación profesional; protección a la infancia; educación permanente; derechos humanos; derechos del niño.</p>	<p>RESUMEN: La formación continua a profesionales se muestra como un reto por la necesidad de mantener actualizadas a las personas en un entorno en constante evolución. Este reto toma un cariz de mayor envergadura cuando se trata de infancia en situación de vulnerabilidad, porque afecta a sus derechos y es ineludible cumplir los tratados internacionales ratificados por España, así como la normativa estatal y autonómica específica. El texto que presentamos forma parte de una investigación más amplia, relacionada con el estudio de necesidades y preferencias del colectivo de profesionales, de diferentes entidades del tercer sector de acción social (fundaciones, asociaciones, cooperativas, etc.), que desarrollan el Programa CaixaProinfancia en la Región de Murcia (RM).</p> <p>El método empleado, de enfoque cuantitativo, fue la consulta a profesionales que desarrollaban el PCPI, una investigación no experimental, descriptiva o exploratoria, de tipo encuesta, con un marco teórico basado en el enfoque de derechos humanos. En la encuesta participaron 224 profesionales, que formaban parte del PCPI en la RM, durante el curso 2019-2020.</p> <p>Los resultados evidenciaron las carencias formativas de este colectivo profesional en el conocimiento de las situaciones de riesgo para la infancia, legislación vinculada y protocolo autonómico. Se concluye en la urgente necesidad de articular planes de formación continua, que integren contenidos específicos, teóricos y prácticos, sobre estas cuestiones, a fin de que todas las personas vinculadas profesionalmente al citado programa tengan la capacidad de saber detectar situaciones de riesgo para la infancia, así como el protocolo regional a seguir, en su caso.</p>
---	--

<p>KEYWORDS: Vocational training; child protection; continuing education; human rights; children's rights.</p>	<p>ABSTRACT: Continuous training for professionals is a challenge due to the need to keep people up to date in a constantly changing environment. This challenge is even greater when dealing with children in vulnerable situations because it affects their rights and it is essential to comply with international treaties also ratified by Spain, as well as with specific state and local community regulations. The text we present is part of a wider research, related to the study of needs and preferences of the group of professionals, belonging to different entities of the third sector of social action (foundations, associations, cooperatives, etc.), which develop the CaixaProinfancia Program in the Region of Murcia.</p> <p>The method used, with a quantitative approach, was the consultation of professionals who developed the PCPI, a non-experimental, descriptive or exploratory, survey-type research, with a theoretical framework based on a human rights approach. A total of 224 professionals participated in the survey, who were part of the PCPI in the RM, during the 2019-2020 academic year.</p> <p>The results showed the lack of training of this professional group in the knowledge of risk situations for children, related legislation, and autonomic protocol. It is concluded that there is an urgent need to articulate continuous training plans that integrate specific theoretical and practical contents on these issues, so that all the people professionally linked to the aforementioned program have the capacity to know how to detect situations of risk for children, as well as the regional protocol to be followed, if applicable.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Formação profissional; proteção da criança; aprendizagem ao longo da vida; direitos humanos; direitos das crianças.</p>	<p>RESUMO: A formação contínua dos profissionais é um desafio devido à necessidade de manter as pessoas atualizadas num ambiente em constante mudança. Este desafio é ainda maior quando se trata de crianças em situação de vulnerabilidade, porque afeta os seus direitos e é essencial cumprir os tratados internacionais ratificados por Espanha, bem como os regulamentos específicos do Estado e da comunidade autónoma. O texto que aqui apresentamos faz parte de um projeto de investigação mais amplo, relacionado com o estudo das necessidades e preferências do grupo de profissionais, de diferentes entidades do terceiro sector da ação social (fundações, associações, cooperativas, etc.), que desenvolvem o Programa CaixaProinfância na Região de Múrcia (RM).</p> <p>O método utilizado, com uma abordagem quantitativa, foi a consulta aos profissionais que desenvolvem o PCPI, uma investigação não experimental, descritiva ou exploratória do tipo inquérito, com um quadro teórico baseado na abordagem dos direitos humanos. A pesquisa envolveu 224 profissionais que faziam parte do PCPI na RM durante o ano letivo de 2019-2020.</p> <p>Os resultados evidenciaram a falta de formação deste grupo profissional no conhecimento das situações de risco para as crianças, da legislação conexas e dos protocolos regionais. Conclui-se que é urgente articular planos de formação contínua que integrem conteúdos teóricos e práticos específicos sobre estas questões, para que todos os profissionais ligados ao referido programa tenham a capacidade de saber detetar situações de risco para as crianças, bem como o protocolo regional a seguir, se aplicável.</p>

Introducción

Al vivir en una sociedad globalizada, en constante cambio, la formación continua es un reto dado que ha de garantizar que quienes ejercen sus tareas profesionales estén provistos con las mejores prácticas y enfoques actualizados (Smith, 2019). La importancia de la formación sobre infancia vulnerable y su protección, tiene una especial relevancia reconocida en la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia, al dedicar específicamente el art.16 al “deber de comunicación cualificado”. Analizar e impulsar la formación a profesionales, con perspectiva de género, es también una pieza fundamental de la formación continua, tal y como indican las recomendaciones de la *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer* (CEDAW, 2019), en

la Observación a y b sobre la implementación de la perspectiva de género en el sistema educativo. Por otra parte, al intervenir con infancia, el equipo de profesionales se convierte, además, en agente clave en la detección de situaciones que atenten contra sus derechos, por lo que su formación continua es clave para favorecer el bienestar de este colectivo de intervención.

La necesidad de luchar contra la pobreza se evidencia en diferentes informes (European Anti Poverty Network - España [EAPN-ES], 2012, 2016, 2022; Observatorio de Sostenibilidad, 2016; Naciones Unidas, 2020; Fundación FOESSA y Cáritas Española, 2022; Save the Children, 2022), donde se observa la situación alarmante, en el caso de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, teniendo un fuerte impacto en la infancia, en su salud física, mental y social (Bas Peña y Pérez de Guzmán Puya, 2017).

La crisis originada por la pandemia de COVID-19 incrementó también la violencia de género, por las tensiones económicas y las medidas de confinamiento que “agravan la situación del hacinamiento en los hogares, el abuso de sustancias, el acceso limitado a los servicios y la reducción del apoyo de los pares” (Naciones Unidas, 2020, p.12), realidades de violencia que también impactan directamente sobre la infancia. UNICEF analiza los efectos de esta crisis también en la protección, señalando el impacto negativo de la pérdida de espacios de socialización, en los que es posible la detección de situaciones de riesgo y, por tanto, aumentando el riesgo de desprotección (UNICEF, 2020, p.26). La participación de familias en el PCPI también supone uno de estos espacios de socialización, donde el equipo de profesionales debe actuar como factor protector, garantizando espacios seguros, siendo capaces de detectar y conociendo los protocolos para garantizar la comunicación de las posibles situaciones de desprotección.

El informe *Análisis de la Encuesta de Condiciones de Vida con Enfoque de Infancia 2023* (Quiroga, 2023) evidencia que la infancia continúa reflejando las tasas más altas de AROPE (riesgo de pobreza o exclusión social) en comparación con los demás grupos de edad. Concretamente, 3 de cada 10 niños, niñas y adolescentes estaban en riesgo de pobreza o exclusión social en España. Este informe señala que “España sigue teniendo la tercera tasa más alta de riesgo de pobreza y/o exclusión social infantil en la Unión Europea” (p.7). Estos datos siguen poniendo de manifiesto la necesidad de apostar por la protección a este colectivo desde todas las instituciones competentes.

Desde el año 2007, Fundación “la Caixa” impulsa el Programa CaixaProinfancia (PCPI), con el objetivo de romper el círculo de la pobreza. Para ello, ofrece oportunidades educativas de calidad a la infancia en situación de vulnerabilidad, realizando una intervención social individualizada con cada familia. Es un programa de intervención socioeducativa, desarrollado por entidades sociales especializadas en acción social. En el caso de la Región de Murcia (RM), se implementa actualmente en los municipios de Murcia, Lorca, Alcantarilla, Molina de Segura y Alguazas. Al tratarse de un programa de intervención educativa, constituye un elemento fundamental de la comunidad educativa y social para impulsar la incorporación de la perspectiva de género en la protección a niños, niñas y adolescentes (NNA).

En relación con la estructuración de la red de entidades, el PCPI se construye a través de redes territoriales, que abarcan barrios

concretos y donde se pueden diferenciar tres roles de entidades, que responden a funciones profesionales diferenciadas:

- *Entidad Coordinadora (EC)*: entidad que coordina la red de entidades.
- *Entidad Referente (ER)*: entidad/es referente/es de la acción social con las unidades familiares, siendo responsables del plan de trabajo general de la familia.
- *Entidad Prestadora (EP)*: entidad/es prestadora/s de servicios, siendo responsables de un objetivo específico del plan de trabajo de la familia.

A su vez, esta intervención territorial emerge como una red de acción socioeducativa, mediante la coordinación y gobernanza, en alianza con los agentes público-privados del territorio, principalmente con centros escolares, servicios sociales y centros de salud. Este modelo de trabajo en red se ve como un elemento fundamental por su incidencia sobre el territorio, las culturas profesionales y la sostenibilidad de una nueva forma de trabajar (Longás et al., 2018).

En el PCPI, el equipo investigador de la RM se ha interesado por identificar la presencia de la perspectiva de género en el mismo. En este sentido, se plantea conocer la formación que poseen, quienes participan profesionalmente en la implementación del PCPI, en la Región de Murcia, tanto en cuestiones de género (igualdad, violencia, discriminación, lenguaje) como sobre las situaciones de riesgo para la infancia. En este artículo presentamos una parte de la investigación realizada, relativa a situaciones de riesgo para la infancia.

1. Justificación y objetivos

Además de los manuales metodológicos del PCPI, las entidades sociales han de realizar la intervención respetando la legislación vigente, por lo que planteamos un marco teórico desde el enfoque de derechos, dado que la comprensión de las políticas y el marco legal que rigen la protección a la infancia son un elemento fundamental en su protección. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de la ONU, 1948), señala en el art. 1, la igualdad y dignidad de todas las personas; el Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, (1989), que indica en su art. 19 que los Estados Partes favorecerán todas las medidas legislativas administrativas, sociales y educativas para proteger a menores de todo tipo de abuso y maltrato; los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), donde la educación de calidad es el cuarto

objetivo de los objetivos de Desarrollo Sostenible (Asamblea General de la ONU, 2015), y el quinto establece lograr la igualdad de género, para lo que es imprescindible una educación integral que contemple la formación de la ciudadanía con perspectiva de género; la Constitución Española (1978) establece, en el art. 14, la igualdad y no discriminación por nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición y en el art. 15, reconoce el derecho de todas las personas a la vida y a la integridad física y moral, por lo que no puedan ser subyugadas a torturas ni a malos tratos; y la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia, para cuyo cumplimiento, las entidades han tenido que revisar cómo articula la formación a profesionales y garantizar una política interna de protección a este colectivo.

Al intervenir con infancia en situación de vulnerabilidad, es fundamental que todo el equipo tenga formación en factores de riesgo y de protección. Por ejemplo, la pobreza, la violencia y la falta de acceso a la educación pueden aumentar el riesgo, mientras que el apoyo familiar, la educación de calidad y el acceso a servicios de salud pueden ser factores protectores (Masten y Coatsworth, 1998). Además, es esencial saber identificar los problemas de conducta, puesto que, si son frecuentes y repetitivos en la infancia, se asocia a un alto riesgo de que se mantengan durante la adolescencia (Bégin et al., 2020). Por otra parte, es crucial saber identificar y comprender quiénes son los actores clave involucrados en la protección a la infancia (Bronfenbrenner, 1979; Zeanah y Smyke, 2009), como progenitores, profesionales de la salud, de la educación, del trabajo social, ONGs, agencias gubernamentales y la comunidad en general. Por tanto, las entidades que desarrollan el PCPI, están llamadas a esta responsabilidad clave en la protección a menores.

Durante el curso académico 2017-2018, realizamos el primer “Informe de análisis de los Planes de Trabajo Familiares (PTF), del Programa CaixaProinfancia (PCPI), en la Región de Murcia”, donde se detectó la falta de integración de perspectiva de género en la propia intervención. A raíz de este dato, se desarrolló una segunda investigación “Análisis de Planes de Trabajo Familiares del Programa CaixaProinfancia en la Región de Murcia 2019”, identificando casos de violencia contra la mujer y la infancia, interviniendo

en más del 70 % de los casos sólo con la madre. Ante los resultados de ambas investigaciones, concluimos la clara necesidad de analizar los procesos de formación continua de las entidades y de sus profesionales, en la Región de Murcia.

A partir de las preguntas anteriores, surgen los siguientes objetivos:

1. Detectar la formación sobre situaciones de riesgo para la infancia ofrecida a profesionales a partir de su incorporación al PCPI.
2. Examinar las necesidades de formación continua del colectivo de profesionales que desarrollan el PCPI en situaciones de riesgo para la infancia, y sus preferencias a la hora de poder recibir formación.

2. Metodología

Se realizó una investigación cuantitativa, no experimental, descriptiva o exploratoria, de tipo encuesta (Sabariego, 2009) con profesionales que desarrollan el PCPI en la RM. Se optó por este tipo de investigación porque responde a una finalidad descriptiva, específica y concreta (Torrado, 2009), como es detectar y describir la formación de profesionales sobre situaciones de riesgo para la infancia.

2.1. Participantes

La investigación se dirigió a todo el colectivo de profesionales que desarrollaban el PCPI en la RM durante el curso académico 2019-2020, obteniendo respuesta de 224 profesionales, sobre una población total de 335, es decir, hubo un porcentaje de participación del 66.9 %. Para la selección de participantes se empleó un muestreo no probabilístico, intencional por accesibilidad o conveniencia.

Tal y como se puede observar en la Tabla 1, el perfil de profesionales con mayor presencia fue el de mujer (79.5 %), con una edad entre 26 y 35 años (58.5 %), principalmente con Diplomatura o Grado en Magisterio (31.7 %), una antigüedad de menos de un año en el PCPI (32.6 %) y rol de entidad prestadora, es decir, profesional que desarrolla la actividad concreta, que responde a un objetivo específico del plan de trabajo individual que se desarrolla con cada familia (72.8 %).

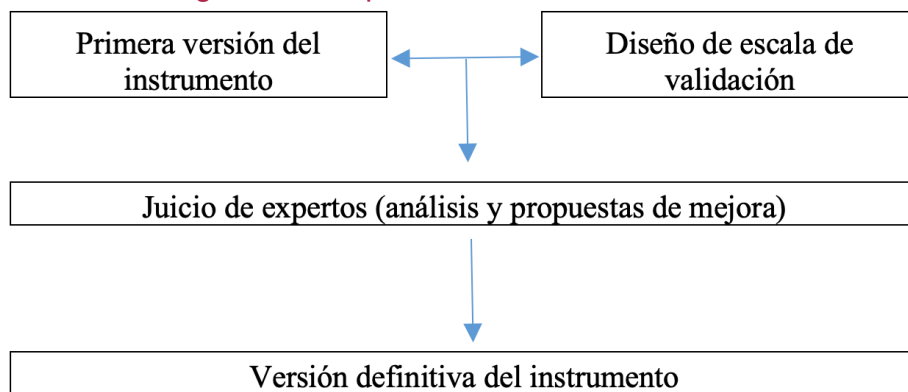
Tabla 1: Variables y distribución de la muestra			
Variables	Respuestas	Valor	%
Sexo	Mujer	178	79.5
	Hombre	44	19.6
	Otro	0	.0
	No contesta	2	.9
	Total	224	100
Edad	Hasta 25 años	36	16.1
	26 a 35 años	131	58.5
	36 a 45 años	36	16.1
	46 a 55 años	14	6.3
	56 o más años	7	3.1
	Total	224	100
Nivel de estudios	Ciclos formativos de Grado Superior	11	4.9
	Diplomatura o Grado en Trabajo Social	43	19.2
	Diplomatura o Grado en Educación Social	44	19.6
	Diplomatura o Grado en Magisterio	71	31.7
	Licenciatura o Grado en Pedagogía	30	13.4
	Licenciatura o Grado en Psicología	21	9.4
	Otros	4	1.8
	Total	224	100
Antigüedad	Menos de 1 año	73	32.6
	2 años	39	17.4
	De 3 a 5 años	60	26.8
	De 6 a 9 años	31	13.8
	De 10 a 13 años	21	9.4
	Total	224	100
Rol	Rol entidad prestadora (EP)	163	72.8
	Rol entidad referente (ER)	61	27.2
	Total	224	100
Fuente: Elaboración propia			

2.2. Instrumento

Una vez detectada la necesidad y establecido el objetivo de investigación, se realizó una revisión bibliográfica de toda la documentación disponible para profesionales que desarrollan el PCPI, incorporando también la específica de la RM.

Para la elaboración del instrumento, se diseñó una primera versión, así como una escala de validación para analizar la validez mediante el juicio de personas expertas, analizando y recogiendo las propuestas de mejora que darían lugar a la versión definitiva del instrumento (Figura 1).

Figura 1: Proceso para la elaboración del instrumento



Fuente: Elaboración propia

En la cumplimentación de la escala de validación participaron 10 personas expertas, pertenecientes tanto al ámbito de las entidades que desarrollan el PCPI como al ámbito universitario (Tabla 2).

Tabla 2: Jueces

Orden	Titulación académica	Profesión	Lugar/es donde la ejerce	Años de experiencia
1	Diplomatura en Trabajo Social	Responsable de intervención	Fundación Secretariado Gitano	8
2	Diplomatura en Trabajo Social	Trabajo social	Asociación Columbares	3
3	Diplomatura en Educación Social	Responsable de Red	Fundación Cepaim	7
4	Diplomatura en Trabajo Social	Trabajo social	Fundación Cepaim	7
5	Diplomatura en Educación Social	Responsable de Red	Fundación Cepaim	6
6	Doctorado en Pedagogía	Profesorado universitario	Universidad Pablo de Olavide	23
7	Doctorado en Derecho	Profesor Ayudante Doctor	Universidad de Vigo	6
8	Licenciatura en Ciencias Políticas	Coordinación de programas de Igualdad	Fundación Cepaim	8
9	Diplomatura en Trabajo Social	Responsable de programa	Cáritas Diócesis Cartagena	8
10	Doctorado en Pedagogía	Profesorado universitario	Universidad de Murcia	20

Fuente: Elaboración propia

Una vez analizadas sus aportaciones y propuestas de mejora, se creó la versión definitiva del instrumento, compuesto por 68 preguntas, de las que mostramos las referidas en este texto, divididas en tres bloques:

- Bloque I: Variables sociodemográficas.
Este bloque permite el análisis pormenorizado para que cada red territorial de entidades pueda analizar los resultados de su red y entidad concreta. También facilita el análisis de las titulaciones que tiene el equipo de profesionales antes de incorporarse al PCPI.
- Bloque II: Primera acogida a profesionales.

Apartado dedicado exclusivamente a documentación específica del programa PCPI.

- Bloque III: Formación continua/detección de necesidades formativas.
 - a. Lenguaje no sexista.
 - b. Educación para la Igualdad.
 - c. Discriminación por razón de sexo.
 - d. Riesgo para la infancia.
 - e. Violencia de género.

En este bloque de ítems, se ahonda tanto en la formación que se facilita al equipo profesional,

desde la red y desde cada entidad, como en conceptos y conocimientos clave, que permiten realizar una detección de necesidades de formación sobre los temas referidos.

2.3. Procedimiento

Al ser una investigación en la se recogen datos personales, se realizó una solicitud de aprobación ante la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia, tal y como queda reflejado en el *Formulario de autoevaluación para el cumplimiento de los Protocolos de Ética en la Investigación*. La solicitud incluyó el modelo de consentimiento informado, que se trasladó a cada participante para valorar su comprensión, aceptación y firma. El informe favorable recibido por parte de la Comisión permitió la realización de esta investigación. Igualmente, agradecer la participación de las 224 personas en ella, dado que su respuesta es vital para avanzar en la detección de necesidades formativas.

La versión definitiva del instrumento se volcó en la plataforma de la Universidad de Murcia (encuestas.um.es) como herramienta que permite diseñar, publicar y analizar encuestas, al personal de la Comunidad Universitaria.

El plazo de realización de la encuesta se acordó con las entidades que desarrollan el PCPI en la RM. Fueron informadas mediante un correo explicativo y en reuniones presenciales, contando con su compromiso para informar y motivar, a todo el equipo profesional que desarrollaba el PCPI, en la cumplimentación de la encuesta de manera voluntaria y anónima. Este plazo tuvo que

ser ampliado, dado que impactó a nivel mundial la crisis provocada por la COVID-19 y, en el caso de España, se declaraba el confinamiento. En aquel momento, tuvieron que priorizar la estabilización de la intervención con familias e infancia, ampliando el plazo desde el tercer trimestre académico de 2020, hasta octubre de 2020.

Una vez finalizado el periodo de realización de la encuesta, los datos se volcaron en los programas informáticos Microsoft Excel e IBM SPSS Statistics 28, para la validación del instrumento y el análisis de datos.

3. Resultados

1. Detectar la formación sobre situaciones de riesgo para la infancia ofrecida a profesionales a partir de su incorporación al PCPI

Teniendo en cuenta que se trató de profesionales con titulación universitaria previa a su incorporación laboral al PCPI, se preguntó específicamente si, al incorporarse a la entidad, se les facilitó formación sobre situaciones de riesgo para la infancia. En el caso de la formación recibida desde la entidad a la que se vincula profesionalmente, en un 26.7 % de los casos sí se manifiesta haberla recibido. El porcentaje disminuye hasta el 22 %, cuando se pregunta por la misma formación, recibida desde la red de entidades. En ambos casos preocupa el porcentaje de profesionales que indicaron que no han recibido formación sobre los temas indicados (7,9 % desde la entidad, 26,3 % desde la red)-ver Tabla 3-.

Tabla 3: Formación recibida al incorporarse profesionalmente al PCPI

Ítem	Respuestas		Valor	%
11	Indica si la Entidad, además, te han facilitado formación sobre:			
	1	Lenguaje inclusivo	81	13,9
	2	Educación para la igualdad	123	21,2
	3	Discriminación por razón de sexo	84	14,5
	4	Situaciones de riesgo para la infancia	155	26,7
	5	Violencia de género	92	15,8
	6	No me han facilitado formación sobre los temas indicados	46	7,9
		Total	581	100
18	Indica si la Red, además, te han facilitado formación sobre:			
	1	Lenguaje inclusivo	36	8,7
	2	Educación para la igualdad	69	16,7
	3	Discriminación por razón de sexo	43	10,4

Ítem	Respuestas	Valor	%
4	Situaciones de riesgo para la infancia	91	22
5	Violencia de género	66	15,9
6	No me han facilitado formación sobre los temas indicados	109	26,3
	Total	414	100
Fuente: Elaboración propia			

Respecto a la entidad (véase Tabla 4), al preguntar por protocolos específicos de protección a la infancia, es preocupante que el resultado más significativo se encuentre en la opción “No sabe/no contesta” (48.2 %), seguido

por la opción “Tu Entidad dispone de un protocolo específico de protección o similar y se te ha facilitado su localización a tu incorporación en el programa” (37.9 %).

Tabla 4: Protocolo de protección a la infancia

Ítem	Respuestas	Valor	%
47	En el caso de tu entidad:		
1	Tu entidad dispone de un protocolo específico de protección a la infancia o similar y se te ha facilitado su localización a tu incorporación en el programa	85	37,9
2	Tu entidad dispone de un protocolo específico de protección a la infancia o similar pero no se te ha facilitado su localización, sino que conoces de su existencia por búsqueda autónoma	21	9,4
3	No dispone de un protocolo específico de protección a la infancia o similar	10	4,5
4	No sabe/no contesta	108	48,2
	Total	224	100
Fuente: Elaboración propia			

Es urgente responder a este desconocimiento, analizando con las entidades y redes esta situación y buscando estrategias para que todo el personal del PCPI conozca y domine el protocolo específico de protección a la infancia. Si las entidades no contaran con uno, tendríamos que buscar alternativas, siendo imperativo el conocimiento del protocolo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

2. Examinar las necesidades de formación continua del colectivo de profesionales que desarrollan el PCPI, sobre infancia vulnerable y las preferencias a la hora de poder recibir formación

Siendo esencial el conocimiento de la definición de “maltrato infantil”, responden correctamente el 85,7 % de los casos (Tabla 5). Para dicha definición, atendimos a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), que lo define como:

Los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. (párr. 2)

Atendiendo a la legislación específica vigente, en el momento de realización de la investigación, se preguntó por su conocimiento, tanto en el nivel estatal como autonómico. En el ámbito estatal, se encontraba vigente la Ley 26/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, identificando correctamente esta ley el 58,1 % de profesionales (Tabla 6), existiendo sólo la respuesta errónea en la legislación autonómica. Se detecta un desconocimiento del alcance estatal o autonómico en la legislación, así como de la legislación asociada, es decir, del ordenamiento jurídico. Mientras que, en

el autonómico, estaba vigente la Ley 3/1995, del 21 de marzo, de la Infancia de la Región de Murcia, que es reconocida por el 50.4 % de profesionales (Tabla 6). En ambos casos, preocupa el porcentaje de profesionales que no distinguen adecuadamente la legislación, lo que evidencia un desconocimiento de la competencia en la detección y notificación de sospecha de casos de maltrato infantil. Esta competencia, en materia de bienestar y servicios sociales, queda reflejada

en el Estatuto de Autonomía de la Región de Murcia, reformado por Ley Orgánica 4/1994, de 24 de marzo, establece en su art. 10, apartado uno, número 18. Por tanto, es indispensable su conocimiento para la correcta notificación de la sospecha de un caso de maltrato infantil, así como para velar por el interés superior del menor, puesto que el desconocimiento de la ley no exime de su cumplimiento.

Tabla 5: Definición de maltrato infantil

Ítem	Respuestas	Valor	%
45	Considero que una situación de maltrato infantil supone:		
1	Una acción, omisión o trato negligente, no accidental, que no prive al niño de sus derechos y su bienestar, que no amenacen y/o interfieran su ordenado desarrollo físico, psíquico y/o social, cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad	28	12.5
2	Los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder	192	85.7
3	Una situación en la que la infancia se encuentra en riesgo al convivir en una unidad familiar en la que existe violencia de género, pero sólo cuando recibe esa violencia de manera directa	0	0
4	No sabe/no contesta	4	1.8
	Total	224	100
Fuente: Elaboración propia			

En el caso de la Región de Murcia, existe un protocolo específico y accesible donde se indican los pasos a seguir en caso de detectar una situación de riesgo para la infancia. Al preguntar “existe un protocolo concreto para seguir en caso de detectar una situación de riesgo para la infancia, cuyo uso es en un nivel autonómico”, tan sólo marca esta opción el 47.8 % de profesionales (Tabla 6). Este porcentaje es alarmante, dado que el citado protocolo reconoce a familia, cuerpos y fuerzas de seguridad, ONG’s y ciudadanía en general, como agentes clave en la detección de situaciones de riesgo para la infancia, estableciendo el cauce de notificación en cada caso.

En cuanto a la relación entre maltrato infantil y violencia de género, un 84.4 % de profesionales responde que “Existe relación entre los conceptos” (Tabla 6), tanto si la infancia recibe esa violencia de manera directa como si está presente en esos actos de violencia o no puede tomar distancia de ellos, lo que significa violencia

indirecta, que a su vez es violencia psicológica y, por lo tanto, maltrato infantil”, siendo necesario que el 100 % de profesionales sea consciente de lo establecido en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género, en cuya exposición de motivos se indica que:

Las situaciones de violencia sobre la mujer afectan también a los menores que se encuentran dentro de su entorno familiar, víctimas directas o indirectas de esta violencia. La Ley contempla también su protección no sólo para la tutela de los derechos de los menores, sino para garantizar de forma efectiva las medidas de protección adoptadas respecto de la mujer. (p.7)

Este dato también pone de manifiesto la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la propia formación continua a profesionales, siguiendo así la Observación realizada por la CEDAW (2019).

Tabla 6: Legislación y protocolos asociados

Ítem	Respuestas	Valor	%
50	Indica la ley que rige el sistema de protección a la infancia y menores a nivel estatal:		
1	Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género	23	8.6
2	Ley 26/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia	155	58.1
3	Ley Orgánica 1/1982, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen	11	4.1
4	Ley 3/1995, del 21 de marzo, de la Infancia de la Región de Murcia	18	6.7
5	No sabe/no contesta	60	22.5
	Total	267	100
51	Indica la ley por la que se rige el sistema de protección a la infancia y menores a nivel autonómico:		
1	Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil	21	9.4
2	Ley 26/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia	32	14.3
3	Ley 3/1995, del 21 de marzo, de la Infancia de la Región de Murcia	113	50.4
4	No sabe/no contesta	58	25.9
	Total	224	100
53	En el caso de la Región de Murcia y maltrato infantil:		
1	Existe un protocolo concreto para seguir en caso de detectar una situación de riesgo para la infancia, cuyo uso es a nivel autonómico	107	47.8
2	No existe un protocolo al respecto, sino que la situación se tramita mediante el protocolo que tenga cada ayuntamiento en el municipio donde se produzca ese riesgo para la infancia	107	47.8
3	Existe un protocolo concreto para seguir en caso de detectar una situación de riesgo para la infancia, pero podemos hacer uso del que haya proporcionado el ayuntamiento del municipio	1	.4
4	No sabe/no contesta	9	4
	Total	224	100
55	Respecto al maltrato infantil y la violencia de género, consideras que:		
1	No hay ningún tipo de relación entre ambos conceptos, de hecho, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género no contiene medidas de protección para la infancia	3	1.3
2	Existe relación entre los conceptos, tanto si la infancia recibe esa violencia de manera directa como si está presente en esos actos de violencia o no puede tomar distancia de ellos, lo que significa violencia indirecta, que a su vez es violencia psicológica y, por lo tanto, maltrato infantil	189	84.4
3	Sólo existe relación entre esos conceptos cuando la violencia que recibe la mujer también la recibe la infancia de manera directa	0	0
4	No sabe/no contesta	32	14.3
	Total	224	100
Fuente: Elaboración propia			

Respecto a las preferencias de formación, se preguntó por los aspectos concretos, relacionados con situaciones de riesgo para la infancia, sobre los que les gustaría recibir formación. En este caso, el 32 % de profesionales querrían que fuera

sobre casos prácticos, seguido en un 26.4 % por quienes optan por normativa y protocolos y, en un 25 % de los casos, prefieren un modelo de formación mixta, teórica y práctica (Figura 2).

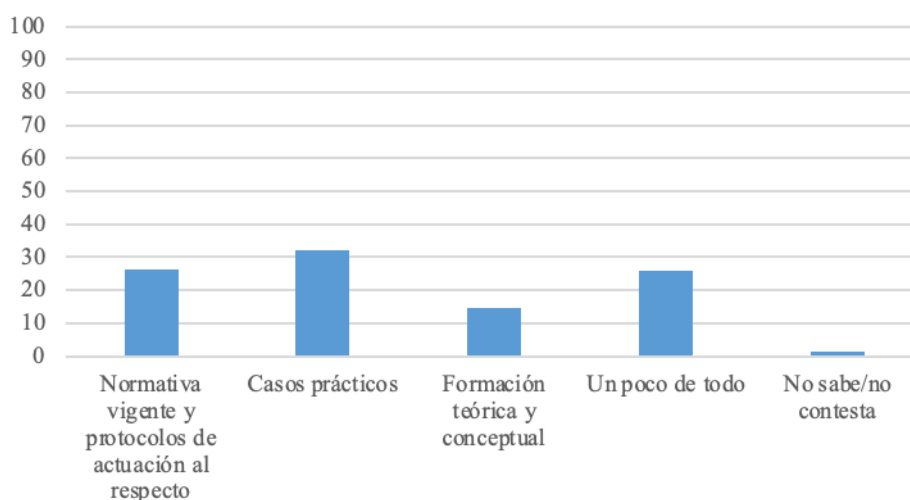


Figura 2: Preferencias de formación. Fuente: Elaboración propia

Tal y como se ha expresado anteriormente, la formación continua de profesionales ha de alcanzar al 100 % de este colectivo, para atender al interés superior del menor, a la legislación vigente, y al modelo metodológico del PCPI.

Se preguntó por la presencia de casos de riesgo para la infancia (véase Tabla 7), encontrando el resultado más representativo en “Se han presentado y/o has detectado casos, en los que la infancia ha estado en riesgo dentro, de la unidad familiar” (66.5 %). El porcentaje profesional que responden positivamente a esta situación, relacionado con el desconocimiento

del protocolo regional, reclama la formación de profesionales para identificar estas situaciones y poder responder satisfactoriamente a las mismas. Respecto a las tipologías de situaciones de riesgo en este colectivo, en los casos detectados, encontramos el siguiente orden: 1) Absentismo escolar (27. %); 2) Maltrato a la infancia (14.7 %); 3) Adicciones dentro de la unidad familiar (13.1 %); 4) Abandono escolar (12.5 %); 5) Violencia de género (9.8 %); 6) No sabe/no contesta (9.6 %); 7) Violencia doméstica (8.2 %); 8) Abuso a menores (4.4 %).

Tabla 7: Detección de casos y tipología

Ítem	Respuestas	Valor	%
48	A lo largo de tu carrera profesional en el PCPI:		
1	No se han presentado, ni has detectado casos en los que la infancia ha estado en riesgo, dentro de la unidad familiar	45	20.1
2	Se han presentado y/o has detectado casos, en los que la infancia ha estado en riesgo dentro, de la unidad familiar	149	66.5
3	No sabe/no contesta	30	13.4
	Total	224	100
49	En caso de que se te hayan presentado, ¿cuál se ha presentado con más frecuencia?		
1	Absentismo escolar	153	27.8
2	Abandono escolar	69	12.5
3	Adicciones dentro de la unidad familiar	72	13.1
4	Violencia de género	54	9.8
5	Violencia doméstica	45	8.2
6	Abuso a menores	24	4.4
7	Maltrato a la infancia (incluyendo tanto violencia física y psicológica como omisión de cuidados)	81	14.7

Ítem	Respuestas		Valor	%
8	No sabe/no contesta		53	9.6
	Total		551	100
Fuente: Elaboración propia				

Resultados que reclaman un análisis profundo con las entidades y redes, pues no podemos olvidar la finalidad y objetivos del PCPI y con estos datos, es evidente que no se alcanzan. No es posible permanecer al margen de situaciones que inciden directamente en el desarrollo y calidad de vida de la infancia, a la que el PCPI pretende proteger.

Finalmente, se pregunta por las formaciones que organiza la entidad, en materia de riesgo para la infancia y sorprende que el resultado más representativo se encuentre en la opción “No

sabe/no contesta” (38.8 %), seguida de la opción “No organiza formaciones, pero los equipos reciben información actualizada de manera informal cada poco tiempo por diferentes vías o canales (como correo electrónico, reuniones de equipo)” (24.6 %). Tan sólo en el 13.4 % se afirma que “Organiza formaciones periódicamente para que el personal de plantilla esté actualizado” (Tabla 8). Es necesario analizar con las entidades y con cada red respecto a la formación de estas temáticas, para buscar respuestas a esta situación y revertirla.

Tabla 8: Formación desde la entidad

Ítem	Respuestas		Valor	%
56	En cuanto a formaciones internas en materia de situaciones de riesgo para la infancia, la entidad:			
1	Organiza formaciones periódicamente para que el personal de plantilla esté actualizado		30	13.4
2	No organiza formaciones periódicamente, pero la entidad contempla esta categoría en el Plan Anual de Formación		15	6.7
3	No organiza formaciones, pero los equipos reciben información actualizada de manera informal cada poco tiempo por diferentes vías o canales (como correo electrónico, reuniones de equipo)		55	24.6
4	A lo largo del tiempo que perteneces al programa CaixaProinfancia, todavía no se ha realizado ninguna formación		37	16.5
5	No sabe/no contesta		87	38.8
	Total		224	100
Fuente: Elaboración propia				

4. Discusión y conclusiones

La mayor parte de profesionales que realizaron la encuesta tenían una antigüedad inferior a un año de vinculación al PCPI, no obstante, el 100 % ya se encontraba interviniendo profesionalmente con infancia, por lo que es urgente y necesario articular un plan de formación continua que garantice sus conocimientos para detectar las situaciones de riesgo para NNA y conocer el protocolo regional de notificación.

Reflexionando sobre las titulaciones que poseen estas figuras profesionales (Ciclos Formativos de Grado Superior, Diplomatura o Grado en Trabajo Social, Diplomatura o Grado en Educación Social, Diplomatura o Grado en Magisterio, Licenciatura o Grado en Pedagogía,

Licenciatura o Grado en Psicología), es llamativo que no posean los conocimientos para detectar estas situaciones, ni conozcan el procedimiento o protocolo a llevar a cabo como profesional, dado que existe un protocolo público a nivel regional. Esta cuestión no sólo apremia a tomar medidas urgentes para las entidades y desde la responsabilidad individual, sino que también llama a la comunidad universitaria para que revisen los planes de estudio de estas titulaciones, como se viene señalando en diferentes investigaciones (Bas Peña *et al.*, 2021; Ortega y Pagès, 2018; Sánchez Morales, 2020; Resa Ocio, 2021).

A la luz de estos datos, ni desde la entidad, ni desde la red de entidades, se llegó al 100 % de profesionales con formación específica sobre situaciones de riesgo para la infancia. Dicha

formación se considera absolutamente esencial, dado que es un programa de intervención socioeducativa en el que participan familias y menores en situación de vulnerabilidad, por lo que el colectivo de profesionales tiene una responsabilidad en el conocimiento de los indicadores de riesgo y sistemas de notificación de sospecha de maltrato. Por tanto, se evidencia la necesidad de articular un plan de formación continua y reciclaje profesional, que alcance al 100 % de profesionales que desarrollan el PCPI en la RM y que contemple específicamente un capítulo sobre situaciones de riesgo para la infancia, factores de riesgo y de protección, así como la normativa asociada.

Se propone, a cada entidad, que examinen los procedimientos de selección de personal, para verificar si las personas que optan a ofertas de empleo, destinadas a trabajar con infancia, poseen formación específica, dado que puede ser un elemento a tener en cuenta en la baremación de su candidatura, para poder llevar a cabo los planteamientos y requerimientos del PCPI (Longás et al, 2021).

Es necesario trabajar con las redes y entidades para diseñar una estrategia de comunicación, que difunda la oferta formativa accesible para el colectivo profesional y acompañarlas en impulsar planes formativos que contemplen lo señalado sobre situaciones de riesgo para la infancia (Austin et al., 2020; Golinkoff, et al, 2019; Justice et al, 2019), incluida las consecuencias de la violencia de género (García et al., 2023; Gil-Flores et al., 2011).

El PCPI se articula como una red de acción socioeducativa, por lo que la colaboración interinstitucional público-privada, estudiada como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa (Civís y Longás, 2015; Tomás et al, 2023) y, concretamente, en el PCPI, el trabajo en red “es valorado por los profesionales y expertos como una aportación novedosa del programa y de alto impacto, con gran potencialidad de futuro a tenor de los procesos que ya ha movilizado” (Longás et al, 2016, p.94). Teniendo en cuenta ambas cuestiones, se considera que esta colaboración puede ser una fortaleza para dar respuesta a la formación continua de profesionales de estas redes. La cual habrá de incluir factores de riesgo y de protección para la infancia en situación de vulnerabilidad (Masten y Coatsworth, 1998), dado que las ONGs son un actor clave en la protección a la infancia (Bronfenbrenner, 1979; UNICEF, 2020).

En el caso de la RM, el PCPI interviene en coordinación con los servicios sociales de cada localidad, donde las entidades mantienen una

estrecha relación con los equipos profesionales de las Unidades de Trabajo Social. En este sentido, el equipo investigador se plantea ¿cómo es posible desarrollar correctamente dicha coordinación, sin conocimiento de la competencia y protocolos en materia de protección? Dado que no se ha analizado esta situación, no podemos afirmar la respuesta correcta. No obstante, sin duda es una cuestión para abordar con las entidades, a fin de desarrollar su intervención con los mayores estándares de calidad y atendiendo al interés supremo del menor.

La igualdad de derechos, reflejada en las directrices de organismos internacionales y legislación citada anteriormente, llama a las instituciones, a la ciudadanía y al colectivo de profesionales a conocer la legislación vigente y contribuir a la protección de la infancia. La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia (LOPVI), entra en vigor después de la recogida de datos de esta investigación; por este motivo, no se preguntó sobre ella. No obstante, en el diseño de formación se contemplan actuaciones específicas sobre la misma y el protocolo de actuación regional. A pesar de contar con legislación estatal y autonómica previa, esta Ley supone un gran impulso y un cambio de paradigma para erradicar la violencia contra la infancia. Por ejemplo, en su Artículo 5, otorga una importancia capital a la formación en materia de derechos de la infancia y la adolescencia; en el art. 15 especifica el deber de comunicación general, aclarando, en el art. 16, lo relativo al deber de comunicación cualificado, es decir, aquellas personas que, por razón de su cargo profesión, oficio o actividad, tengan encomendada la asistencia, el cuidado, la enseñanza o la protección de niños, niñas y adolescentes. En este sentido, todas las entidades tendrán que dar cumplimiento a esta legislación, teniendo todas ellas una política y protocolo de protección a la infancia, de obligado conocimiento y cumplimiento por parte de toda la plantilla. En el caso de las entidades que ya lo tenían en el momento de la investigación, queda de relieve que no han conseguido que toda su plantilla lo conozca, por lo que es igualmente necesario articular estrategias de formación e información para todo el equipo.

Las dudas o falta de conocimiento de conceptos específicos tales como “maltrato infantil”, no sólo ponen de manifiesto las necesidades formativas, sino que aumentan el riesgo de desprotección, dado que hay un porcentaje de profesionales que no podrán actuar desde un rol protector, capaz de detectar y comunicar situaciones de desprotección.

Esta investigación ha tenido un carácter innovador, en el marco del PCPI en la RM, porque es la primera vez que se analiza cómo se realiza la incorporación de profesionales, así como su participación en la detección de necesidades formativas relacionadas con la infancia y la perspectiva de género. Si bien, somos conscientes de sus limitaciones, por la movilidad de profesionales, lo que nos lleva a plantear la necesidad de evaluación continua de la formación y de su impacto en su ejercicio profesional.

A raíz de los resultados obtenidos y compartidos con todas las entidades, se acordaron las temáticas de formación (Lenguaje no sexista, Educación para la Igualdad, Protección a la infancia), que ya se han comenzado a desarrollar, así como el cronograma a seguir, realizándose en horario laboral, certificadas y con acceso online

para el total de los profesionales que desarrollan el PCPI en la RM.

El trabajo de futuro consistirá en acompañar a las entidades en la estructuración de un plan de formación continua, evaluado de manera periódica, que atienda a la realidad cambiante de la sociedad en la que trabajan y que tenga un impacto real en el impulso de la protección a la infancia.

Finalmente, es necesario mencionar dos limitaciones importantes para este estudio. En primer lugar, el condicionamiento resultante de la época en la que se realizó, durante la pandemia provocada por la COVID-19 y, en segundo lugar, la dificultad de plantear un plan de formación conjunta a entidades con planes formativos individuales.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

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

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras y el autor declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Asamblea General de la ONU (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Asamblea General de la ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Austin, A., Lesak, A. y Shanahan, M. E. (2020). Risk and protective factors for child maltreatment: A review. *Current Epidemiology Reports*, 7(4), 334-342. <https://doi.org/10.1007/s40471-020-00252-3>
- Bas Peña, E. y Pérez de Guzmán Puya, V. (2017). Educación, salud y pobreza. Programa CaixaProinfancia en Murcia. Estudio de casos. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 17(2), 179-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6106506>
- Bas Peña, E., Pérez de Guzmán, V. y Celorrio Moreno, S. (2021). Políticas educativas y formación en género en el grado de maestro y maestra de educación infantil, de las universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(92), 1-37. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5181>

- Bégin, V., Déry, M. y La Croft, Y. (2020). Developmental Associations between Psychopathic Traits and Childhood-Onset Conduct Problems. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 42, 1-12.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and desing*. Harvard University Press.
- Civís Zaragoza, M. y Longás Mayayo, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12318>
- Constitución Española. (1978). BOE núm. 311, de 29/12/1978. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer. (2019). *Informe Sombra sobre la aplicación en España 2015-2018 de la CEDAW*. <https://cedawsombraesp.files.wordpress.com/2019/05/190513-informe-cedaw-sombra.pdf>
- European Anti Poverty Network - España. (2012). *Impactos de la crisis. 2º Informe. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España*. https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2012.pdf
- European Anti Poverty Network - España. (2016). *VI informe de la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español (EAPN-ES). El estado de la pobreza: Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009-2015*. https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2016_Resumen_Ejecutivo.pdf
- European Anti Poverty Network - España. (2022). *12.º Informe anual sobre el estado de la pobreza. Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2020*. <https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/informe-AROPE-2022-resumen-ejecutivo.pdf>
- Fundación FOESSA y Cáritas Española. (2022). *Evolución de la cohesión social y consecuencias de la COVID-19 en España*. <https://www.caritas.es/main-files/uploads/sites/31/2022/01/Informe-FOESSA-2022.pdf>
- García Gutiérrez, A. G., Mérida Serrano, R. M., Olivares García, M. A. y González Alfaya, E. (2023). Infancia víctima de violencia de género. Propuestas educativas frente a la violencia vicaria. *Infancia y adolescencia*, 12, 91-119. <https://monografias.editorial.upv.es/index.php/iya/article/view/435>
- Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M. T. y Suárez-Ortega, M. (2011). Influence of gender, educational attainment, and family environment on the educational aspirations of secondary school students. *Educational Review*, 63(3), 345-363. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.571763>
- Golinkoff, R. M., Hoff, E., Rowe, M. L., Tamis-LeMonda, C. S. y Hirsh-Pasek, K. (2019). Language matters: Denying the existence of the 30-million-word gap has serious consequences. *Child Development*, 90(3), 985-992. <https://doi.org/10.1111/cdev.13128>
- Justice, L. M., Jiang, H., Purtell, K. M., Schmeer, K., Boone, K., Bates, R. y Salsberry, P. (2019). Conditions of poverty, parent-child interactions, and toddlers' early language skills in low-income families. *Maternal and Child Health Journal*, 23(7), 971-978. <https://doi.org/10.1007/s10995-018-02726-9>
- Ley Orgánica 4/1994, de 24 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía de la Región de Murcia. BOE núm. 72, de 25 de marzo de 1994. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1994-6943>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género. BOE núm. 313, de 29/12/2004. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Ley Orgánica 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE núm. 180, de 29/07/2015. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-8470>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. BOE núm. 134, de 05/06/2021. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/06/05/pdfs/BOE-A-2021-9347.pdf>
- Ley 3/1995, de 21 de marzo, de la infancia de la Región de Murcia. BOE núm. 131, de 2 de junio de 1995. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-13297>
- Longás, J., Riera, J., y Civís, M. (2016). Asesoramiento al programa CaixaProinfancia; evaluación del cambio hacia un modelo de acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 85-98. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2016.28.07>
- Longás, J., De Querol, R., Ciraso-Calí, A., Riera, J. y Úcar, X. (2018). Redes de acción socioeducativa contra la pobreza infantil. Evaluación de la percepción de impacto del programa CaixaProinfancia. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 2, 109-126. <https://doi.org/10.21703/rexe.Especial220181111286>
- Longás Mayayo, J., Cañete-Massé, C., Cussó-Parcerisas, I., Querol Duran, R. D. y Guàrdia-Olmos, J. (2021). Evaluación del programa CaixaProinfancia de refuerzo educativo y acompañamiento escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38c, 165-180. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2021.38.11>

- Masten, A. S. y Coastworth, J. D. (1998). *The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children*. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Naciones Unidas (1989). *Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño*, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. BOE núm. 313, de 31/12/1990. <https://www.boe.es/eli/es/ai/1989/11/20/1>
- Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: Las repercusiones de la COVID-19 en las mujeres y las niñas*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/informe_guterres_covid_mujeres.pdf
- Observatorio de Sostenibilidad (2016). *Sostenibilidad en España 2016. Cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas*. http://www.observatoriosostenibilidad.com/documentos/SOS16_v23_PDF_final.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2022). *Maltrato infantil*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- Ortega, D. y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área de didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos*, 1(21), 53-66. <https://doi.org/10.18172/con.3315>. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3315>
- Quiroga, D. (coord.). (2023). *Análisis de la encuesta de condiciones de vida con enfoque de infancia 2023*. Plataforma de Infancia. https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2023/07/INFORME-PLATAFORMA-INFANCIA-ECV-2023_ed03-1.pdf
- Región de Murcia. (2008). *Maltrato infantil. Protocolos de actuación*. Murcia: Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración Dirección General de Familia y Menor. <https://muriasocial.carm.es/documents/20182/25532/Maltrato+infantil.+Protocolos+de+actuacion/88faa93d-6614-4476-895b-27d836d6100d>
- Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Sabariego Puig, M. (2004). *El proceso de investigación*. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (5.ª ed., pp. 19-49).
- Sánchez Morales, E. (2020). Papel de la educación en la primera infancia en una sociedad de cambio. *INFAD - Revista de Psicología*, 1(2), 255-262.
- Save the Children (2022). *Muchas personas juntas pueden cambiar el mundo*. Memoria 2022. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/202307/Memoria2022_QR_web.pdf
- Smith, A. (2019). The Challenge of Continuous Training for Child Protection Professionals. *Child Welfare Quarterly*, 43(4), 321-334.
- Tomás, J. M., Fernández, I., Navarro-Pérez, J.J. y Carbonell, Á. (2023). Evolución del riesgo y protección en la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.3.5698>
- Torrado Fonseca, M. (2009). *Estudios de encuesta*. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (5.ª ed., pp. 231-257). La Muralla.
- UNICEF (2020). *Impacto de la crisis por Covid-19 sobre los niños y niñas más vulnerables*. https://tiab-badalonca.cat/wp-content/uploads/2020/09/covid19-infancia_vulnerable_unicef.pdf
- Zeanah, C. H. y Smyke, A. T. (2009). Building attachment relationships following maltreatment and severe deprivation. En J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 611-634).

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

González-Caparrós, A. y Bas-Peña, E. (2024). Formación continua sobre infancia en situación vulnerable: necesidades y preferencias en profesionales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 281-297. DOI:10.7179/PSRI_2024.45.14

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS

Alicia González Caparrós. alicia.g.c@um.es

Encarnación Bas Peña. ebas@um.es

PERFIL ACADÉMICO

ALICIA GONZÁLEZ CAPARRÓS

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0000-5307-4845>

Diplomada en Trabajo Social. Especialista Universitaria en Mediación Intercultural y Máster Universitario en Género e Igualdad. Actualmente doctoranda en la Universidad de Murcia. Trabajo, desde el año 2013, en Fundación Cepaim. Actualmente como coordinadora del Área de intervención socioeducativa con infancia, juventud y familias. Algunas publicaciones, conjuntas con Encarna Bas Peña, han sido “Organización de redes de acción socioeducativa en la ciudad de Murcia”, “La coordinación como eje para la gobernanza y el liderazgo socioeducativo”, o “Planes de trabajo familiares del Programa CaixaProinfancia en la Región de Murcia: Análisis de la incorporación de la perspectiva de género en la intervención familiar”.

ENCARNACIÓN BAS PEÑA

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

Profesora Titular, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Directora de la revista *iQual. Revista de Género e Igualdad*, (<https://revistas.um.es/iqual>). Premio de transferencia del conocimiento 2016, de la UMU. Colabora, en materia de igualdad entre mujeres y hombres, con el Ministerio de Ciencia e Innovación: Agencia Estatal de Investigación (AEI), Subdivisión de Coordinación y Evaluación, con la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña, con Fundación “la Caixa” y diferentes entidades del Tercer Sector. Investiga sobre educación y situación de las mujeres.

Informaciones

RESEÑA DE LIBROS

TÍTULO DE LA OBRA: EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. HACER PERSONAS COMPETENTES

Autor/a del libro: Santos Rego, Miguel Ángel; Lorenzo Moledo, Mar; y Mella Núñez, Igor. Año 2020. Editorial: Octaedro. N.º de páginas: 193. ISBN: 9788418615009

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”. Aunque a estas célebres palabras probablemente no les debamos la revolución pedagógica liderada por las metodologías de innovación educativa, recogen de manera bastante exacta la filosofía detrás de la misma: la necesidad de formar personas competentes a partir de la experiencia. La obra a la que nos remitimos presenta una de esas metodologías que persigue que el alumnado adquiera conocimientos, destrezas y valores mediante la implicación activa: el aprendizaje-servicio (ApS).

El contenido se estructura en cuatro capítulos que cuentan con objetivos específicos: contextualizar el aprendizaje-servicio, conceptualizarlo, guiar la práctica y transferir los resultados derivados de su aplicación.

Para situar al lector, en el capítulo uno se ubica el aprendizaje-servicio dentro de la concepción de aprendizaje imperante actualmente, a saber, el alumnado como protagonista del proceso de desarrollo competencial. En esencia, se responde a la cuestión de qué suponen para la universidad las modificaciones legislativas derivadas de la incorporación de metodologías innovadoras, apuntando a la formación de alumnado competente como fin último. ¿Y cómo contribuye la universidad a este propósito?

Poniendo la práctica docente en el epicentro del cambio pedagógico. Lo esencial es instruir al profesorado para que conozca estas pedagogías que transforman al estudiante en agente activo de su proceso de aprendizaje y las incorpore en sus materias. Sin embargo, las universidades tienen una segunda misión respecto a las metodologías innovadoras: reflexionar e investigar sobre la docencia y transferir los resultados derivados de su aplicación para garantizar su valor.

Este es precisamente uno de los propósitos del presente libro, en el que se aúnan teoría, práctica y resultados de investigación y se nos comunican a la comunidad docente y científica. Concretamente, el capítulo dos se encarga de esa aproximación conceptual al aprendizaje-servicio, definiéndolo y destacando sus potencialidades. Entre sus aspectos clave destaca que se trata de una metodología adaptada al escenario social y pedagógico actual, puesto que, ante todo, consiste en un servicio a la comunidad que se presta desde un marco curricular de referencia, manteniendo la armonía entre los dos conceptos. De sus principales características, podemos apreciar que, efectivamente, el aprendizaje-servicio no pone el foco de atención en la adquisición de conocimientos, aunque no se olvida de ello, sino que apela a una dimensión más moral y reflexiva del aprendizaje. Si bien los autores no esconden lo complejo que puede resultar incorporar adecuadamente esta metodología en el aula, también sostienen que el esfuerzo valdría la pena si logra responder a las demandas y necesidades de la sociedad a través de la formación de profesionales integrales.

Para ayudarnos a verlo como una opción plausible, en el capítulo tres se describe cómo

se pueden poner en marcha experiencias de aprendizaje-servicio en la universidad. Aquí los autores hacen un gran trabajo al ofrecernos una guía por fases que tiene como punto de partida la identificación de aquellos servicios que pueden ser educativamente interesantes en las materias que impartimos. Posteriormente, nos proporcionan cada uno de los pasos que debemos seguir para plantear, llevar a la práctica y evaluar nuestro proyecto. Además de las distintas etapas y fases descritas, para diseñar una propuesta de aprendizaje-servicio debemos tener en cuenta, además, tres ejes fundamentales: la reflexión, la evaluación continua y la formación académica integral, es decir, académica, profesional y cívico-social.

Para terminar esta guía para la incorporación de experiencias de aprendizaje-servicio en la universidad, asumiendo y exponiendo la complejidad, pero también la necesidad, de institucionalizar esta metodología innovadora, en el capítulo cuatro los autores nos muestran cómo lograrlo. A partir de su propio ejemplo, nos exponen en detalle su plan de acción, orientado a la formación del profesorado y la difusión de las iniciativas y de las personas que se encargaron de su implementación. Además, no se olvidan

de compartir los resultados derivados de sus propuestas brindándonos algunas evidencias de la contribución del aprendizaje-servicio a la adquisición de competencias por parte del alumnado universitario. Sin ánimo de adelantar información a los futuros lectores de este libro, semeja que, efectivamente, el aprendizaje-servicio constituye una metodología que favorece la adquisición de competencias como la participación social, el liderazgo o la autoeficacia en la universidad. Con todo, los autores dejan la puerta abierta a la obtención de nuevas evidencias.

Estamos ante un importante referente tanto para el profesorado universitario como para las instituciones de educación superior que sientan inquietud acerca de la incorporación de experiencias de aprendizaje-servicio en sus centros. Inequívocamente, nos encontramos en un contexto que apuesta por este tipo de iniciativas y contamos con suficiente volumen teórico para saber en qué consisten estas nuevas pedagogías e, incluso, con numerosos ejemplos prácticos y evidencias de su efectividad. Solo necesitamos pasar a la acción.

Carolina Rodríguez-Llorente
Universidade da Coruña

Versión en español: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/102104/78880>**BOOK TITLE: EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. HACER PERSONAS COMPETENTES****Author of the book: Santos Rego, Miguel Ángel; Lorenzo Moledo, Mar; & Mella Núñez, Igor. Year 2020. Publisher: Octaedro. Number of pages: 193. ISBN: 9788418615009**

“Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn”. Although we probably do not owe these famous words the pedagogical revolution led by the methodologies of educational innovation, they reflect quite accurately the philosophy behind it: the need to train competent people from experience. The work to which we refer presents one of these methodologies that aims to ensure that students acquire knowledge, skills and values through active involvement: service-learning (SL).

The content is structured in four chapters with specific objectives: to contextualize service-learning, conceptualize it, guide the practice and transfer the results derived from its application.

To provide context for the reader, chapter one situates service-learning within the currently prevailing conception of learning, namely, the student as the protagonist of the process of competence development. In essence, it answers the question of what the legislative modifications derived from incorporating innovative methodologies mean for the university, aiming at forming competent students as the ultimate goal. And how does the university contribute to this purpose? By placing teaching practice at the epicentre of the pedagogical change. It is imperative to instruct teachers to learn about these pedagogies that transform students into active agents of their learning process and encourage them to incorporate them into their subjects. However, universities have a second mission concerning innovative methodologies: to reflect on teaching and transfer the results derived from their application in the classroom to guarantee its value.

This is precisely one of the purposes of this book, in which theory, practice and research results are combined and communicated to the teaching and scientific community. Specifically, chapter two deals with this conceptual approach to service-learning, defining it and highlighting its potential. One of its key aspects is that it is a methodology adapted to the current social and pedagogical scenario, since, above all, it consists of a service to the community that is provided from a curricular framework of reference, maintaining harmony between the two concepts. From its main characteristics, we can appreciate

that service-learning does not focus on the acquisition of knowledge but rather appeals to a more moral and reflective dimension of learning. Although the authors do not hide the complexity of adequately incorporating this methodology in the classroom, they also argue that the effort would be worthwhile if it manages to respond to the demands and needs of society through the training of integral professionals.

To help us understand it as a plausible option, chapter three describes how service-learning experiences can be implemented in the university. Here the authors do a great job in offering us a phased guide that begins with the identification of those services that can be educationally interesting in the subjects we teach. Subsequently, they provide us with each of the steps we must follow to plan, implement and evaluate our project. In addition, to design a service-learning proposal we must take into account three fundamental axes: reflection, continuous evaluation and integral academic training, that is, academic, professional and civic-social.

To conclude this guide for the incorporation of service-learning experiences in the university, assuming and exposing the complexity, but also the necessity, of institutionalizing this innovative methodology, in chapter four the authors show us how to achieve it. Based on their example, they explain in detail their plan of action, oriented towards teacher training and the dissemination of the initiatives and the people in charge of their implementation. Also, they do not forget to share the results derived from their proposals, providing us with some evidence of the contribution of service-learning to the acquisition of competencies by university students. Without wanting to advance information to future readers of this book, it seems that, indeed, service-learning is a methodology that favours the acquisition of competencies such as social participation, leadership or self-efficacy in the university. Nevertheless, the authors leave the door open for further evidence.

This is an important reference for both higher education institutions and professors who are concerned about incorporating service-learning experiences in their centres. Unequivocally, we find ourselves in a context that is committed to this type of initiative. There is a sufficiently broad conceptual framework to know what these new pedagogies consist of and numerous practical examples and evidence of their effectiveness. We just need to take action.

Carolina Rodríguez-Llorente

Universidade da Coruña

TÍTULO DE LA OBRA: **COMPETENCIAS INTERCULTURALES. UNA PROPUESTA EMANCIPADORA**

Autores: Aguilar Idáñez, Ma José y Burashi, Daniel.
Año: 2023. **Editorial:** Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha & CSA. **N.º páginas:** 103.
Disponible en la web: <https://institutoicsa.com/>
ISBN: 9788490445891

El discurso de la interculturalidad y la consiguiente capacidad de desenvolverse adecuadamente en contextos diversos constituye un tema central de la sociedad global. Por este motivo se han diseñado un sin número de programas destinados a enseñar competencias interculturales (CI), muchos de ellos con un planteamiento economicista dirigido a mejorar las relaciones comerciales y los logros profesionales. Aunque no es el único enfoque. Desde un enfoque humanista, la UNESCO propone una visión holista caracterizada por la actitud, la sensibilidad y la apertura hacia la diversidad. Se trata de un reto complejo que pretende encontrar puntos de entendimiento, así como superar estereotipos y perspectivas culturales esencialistas.

La presente publicación se dirige a una audiencia amplia de profesionales sociales y políticos que trabajan en el campo de la intervención socioeducativa. Los autores abordan las CI desde un planteamiento crítico y práctico, como un recurso para provocar un cuestionamiento profundo de ideas y discursos previos. Para ello formulan un doble objetivo: visibilizar las desigualdades y cuestionar los modelos de intervención actuales.

La obra se estructura en tres grandes capítulos. El primero, titulado *Análisis crítico de los modelos de gestión de la diversidad*, presenta una revisión de los modelos clásicos de la gestión de la diversidad. Los autores exponen el debate terminológico e ideológico que subyace a cada uno de los conceptos analizados (asimilación, multiculturalidad e interculturalidad) y desarrollan un modelo propio. Desde la perspectiva de la educación antirracista, hacen hincapié en la transformación de las estructuras sociales de dominación y, abiertamente, apuestan por la lucha contra las desigualdades sociales y económicas. Por este motivo, y sin descartar la interculturalidad como proyecto político y enfoque de intervención, su propuesta enfatiza los aspectos emancipadores, críticos y transformadores de la intervención socioeducativa.

El segundo capítulo, *Los modelos implícitos en la intervención social con personas migrantes*, se basa en un exhaustivo trabajo previo de investigación

acción. En una línea similar al anterior capítulo, los autores analizan algunos de los principales desafíos a los que se enfrentan el colectivo de origen migrante. El debate actual en torno a este tema imprime relevancia al texto, destacando los aspectos más problemáticos en materia de migraciones para posteriormente vincular dicha situación con la práctica socioeducativa. Para ello proponen cuatro elementos, o ejes de análisis, de la puesta en marcha de los procesos educativos: la concepción del problema, la identificación de las personas, la naturaleza de la ayuda y la posición de poder en que se definen los elementos anteriores. Relacionada con una obra anterior de los autores sobre el Racismo, ambas publicaciones reflejan su compromiso ciudadano y su cuestionamiento de las estructuras sociales, así como de los modelos reduccionistas de la intervención social.

Tras estos dos primeros capítulos que conforman el marco referencial de la obra, el tercero aborda las CI. Aguilar y Burashi presentan una serie de acciones pedagógicas que buscan desarrollar la conciencia crítica, base de las CI emancipadoras. Con el adjetivo emancipador, los autores se refieren a aquellas formas de intervención que van más allá de la eficacia funcional, cuestionando el estatus quo y aspirando a la transformación social. Defienden un proceso secuencial, a través de 18 pautas operativas estructuradas en torno a seis factores (reflexividad; comprensión de otros marcos de referencia; sensibilidad intercultural; comunicación y gestión creativa de conflictos). Si bien la reflexividad es un eje transversal en todo el proceso, la propuesta no solo aborda la toma de conciencia crítica sobre las diversas situaciones, sino que incide en una revisión de las pautas desplegadas en los procesos de intervención social. Este diseño práctico del libro resulta congruente con el objetivo planteado.

Abordar el tema de la intervención socioeducativa y debatir las políticas interculturales actuales requiere un planteamiento exigente para los profesionales, pero, a mi entender, necesario. Este libro supone una contribución para cuestionar planteamientos limitados y, en definitiva, adquirir competencias claves que permitan avanzar hacia un modelo transformador. En conjunto, se trata de una obra oportuna, reflejo una investigación comprometida, que ofrece al lector un conjunto de ideas y herramientas interesantes.

Concepción Maiztegui Oñate
Universidad de Deusto

**TÍTULO DE LA OBRA: ¡ABAJO LAS ARMAS!
¿DÓNDE ESTÁ EL PACIFISMO? 32 MIRADAS
INCÓMODAS.**

**Dios Diz, Manuel (Coord.). Año: 2023. Editorial
Alvarellos. N.º páginas: 235. ISBN: 978-84-18567-
40-7**

En 1889 Bertha von Suttner, la primera mujer galardonada con el Premio Nobel de la Paz, publicaba *Die Waffen nieder!* (¡Abajo las armas!), traducida a varios idiomas y llevada al cine en 1914 y 1952. Recientemente, la editora compostelana Alvarellos -una verdadera “fábrica de contenidos culturales”- en colaboración con la Fundación Cultura de Paz, hizo suyo el título para incorporar a su catálogo una obra con la que se retomaba la que había sido editada -en gallego, finalizando 2022- por el Foro OBenComún: *Adeus ás armas: que foi do Pacifismo?*.

Situando en su título principal el que, en 1929, intitularía una de las novelas más emblemáticas de Ernest Hemingway, inspirándose en un verso del poeta inglés George Peele (1556-1596), sus capítulos resumen las respuestas que aportaron 21 autoras y autores con una reconocida trayectoria investigadora, académica, cívica, pacifista... en la construcción de la educación para una cultura de paz y los derechos humanos. Y, con ellas, su opinión sobre las presencias y ausencias del movimiento por la paz en un tiempo histórico caracterizado por una creciente confrontación bélica -entonces agravada por la invasión de Ucrania por el ejército ruso-, la carrera armamentística y el incremento del gasto militar, superior a los 2,30 billones de dólares en los veinte primeros años del siglo XXI.

Su coordinador, Manuel Dios Diz -fundador y presidente hasta 2014 del Seminario Galego de Educación para a Paz (SGEP), exdirector de la Fundación Cultura de Paz y expresidente de la Asociación Española de Educación y de Investigación para la Paz (AIPAZ)- en su persistente e incansable afán por abrir nuevos horizontes en la reflexión, el diálogo y la acción a favor de la paz, ampliaría la nómina de quienes serían convocados a ofrecer sus testimonios, diversificando o matizando la pregunta original: ¿qué fue del pacifismo y de los pacifistas? ¿dónde están? ¿Qué ha pasado con los movimientos que han promovido la paz durante décadas, denunciando las guerras, la carrera armamentística y la amenaza nuclear? ¿Cuáles son sus realidades de hoy, mirando al futuro? Preguntas inquietantes

que no se limitan a interrogar: también describen, interpretan, comprometen y responsabilizan a quienes no pueden ni deben callar, para que alcen sus voces cívicas ante la barbarie y el sufrimiento provocado por los conflictos armados.

En la “nueva” obra, recuperando el sentido coral de la publicada por el Foro OBenComún, se exponen los pareceres y saberes de las “32 miradas incómodas” que encarnan el grito colectivo de los millones de personas que en los movimientos sociales, la investigación, la formación, los medios de comunicación..., siguen confiando en que algo cambie, aunque se eche en falta el clamor social de las calles, como concluye Manuel Dios en su “a modo de epílogo”.

Esta circunstancia, que evidencia una preocupante desafección social hacia los horrores inducidos por la escalada bélica, espejo y reflejo de los riesgos que amenazan la convivencia mundial, contrasta con lo sucedido pocos años atrás. Sin embargo, para quienes han colaborado en la obra, no es tan palpable, proyectando -al menos- una doble y contradictoria perspectiva: de un lado, en las valoraciones que reconocen las fortalezas del pacifismo, asumiendo que está vivo y coleando (idonde ha estado siempre!) frente a la denuncia de su parálisis, como si estuviese en duermevela o desencantado; de otro, las que proponen alternativas orientadas a diferenciar entre pacifismo y el movimiento por la paz, alentando la búsqueda de nuevos paradigmas, la educación para una ciudadanía global y los desaprendizajes sobre la guerra.

El “*lamento de la paz*” con el que Erasmo de Róterdam, en 1517, apelaba a la concordia, la unidad y la tolerancia para combatir las intrigas, los fanatismos y sus atrocidades, sigue vigente. Siendo malos tiempos para los derechos y los deberes humanos, educar para un mundo pacífico es más indispensable y urgente que nunca. Federico Mayor Zaragoza, prologando esta obra, nos sitúa en el camino: “que las generaciones que llegan a un paso de nosotros... nunca puedan decirnos: ‘*esperábamos vuestra voz... y no llegó*’. Delito de silencio”. Rendición ante la fuerza, negación de la palabra: “a veces callada para siempre jamás por los enemigos de la vida y sus cómplices”. El triunfo, diremos, siempre lamentable, de las anti-pedagogías y sus brutalidades.

José Antonio Caride

Universidade de Santiago de Compostela

TÍTULO DE LA OBRA: LOS AGUJEROS NEGROS DE LA FELICIDAD. EDUCACIÓN, CULTURA Y POLÍTICA EN NUESTRO TIEMPO

Autoras: García Gómez, Teresa y Martín González Saray. **Año:** 2023. **Editorial** Trea. **N.º de páginas:** 216. **ISBN:** 978-84-19823-03-8. **Depósito Legal:** AS02757-2023

Nos encontramos en un momento de sobreabundancia y proliferación de libros y revistas sobre la felicidad cuyas ramificaciones afectan directamente a dos espacios relevantes de la educación como son el desarrollo del currículum y la formación del profesorado. Afortunadamente, las y los autores de este libro se enfrentan a este movimiento revisando los supuestos del aprendizaje, la educación y la pedagogía. Y lo hacen cuestionando la categorización tradicional que opone el dolor emocional o afectivo al placer. Se enfrentan a la especulación actual sobre la felicidad que abraza el prejuicio de lograrlo todo con voluntad y motivación; denuncian el hecho de vivir de ilusiones, de fantasías que alimentan el individualismo narcisista que esconde los sufrimientos más íntimos y cualquier forma de dolor, sin ser conscientes del agravamiento de nuestra situación económica, social o terapéutica.

Los diferentes capítulos de este libro salen al paso y se enfrentan al diagnóstico generalizado que ha caracterizado a las condiciones de la posmodernidad, descritas desde múltiples disciplinas y teorizaciones, que valoran el énfasis de los sentimientos y de la estética frente al declive de la razón y de la ética. Abordan el asunto de la felicidad desde la razón crítica, examinando las actuales tendencias de la psicología, la cultura, la política, la educación y el mercado. Desde el “giro afectivo” de la corriente anglosajona, del pensamiento positivo, del capitalismo emocional, el neoliberalismo, analizan críticamente la aplicación expandida de la psicología positiva, favorecida en el marco de un capitalismo emocional desde el que se promueve la “nueva ciencia de la felicidad”.

También aportan argumentos para desmontar la determinación de nuestras vidas por el orden económico capitalista de ideología sociopolítica neoliberal, y se reivindica una mejor y mayor reflexión de las concepciones y modelos de vida, sustentados en el favorecimiento de la práctica del bienestar singular de las personas, y una educación que aporte a la organización social una ética al servicio del bien común.

La idea que se utiliza como hilo conductor en el conjunto de autores y autoras es valorar que las revisiones y tratamientos dominantes de la felicidad dejan ver de forma nítida la insistencia en prescindir

del sufrimiento y dolor obviando el hecho de la interdependencia de los sujetos y sus relaciones sociales construidas en común. Denuncian así la patologización y medicalización de los sujetos. En este sentido, evalúan la felicidad como un constructo que distorsiona y modifica la visión que tenemos del dolor, y de todas aquellas dimensiones que afectan vitalmente nuestro sufrimiento.

En el texto se critica la formación del profesorado al que se le instruye como “técnico emocional” que aplica en el aula las distintas estrategias y técnicas de la psicología positiva (*mindfulness*, *coaching*, inteligencia emocional) adquiridas durante la formación. Desde perspectiva cuantitativa de la felicidad se elaboran diversas mediciones, los contenidos de la felicidad son manipulados desde el *marketing* y la publicidad, promoviendo una imagen de felicidad y de realización personal difundiendo experiencias de una “identidad deseable” de condiciones idílicas, persona de éxito o belleza ideal.

Lo novedoso de la aportación de esta obra consiste en situar el campo educativo como referente discursivo esencial debido a las implicaciones que los asuntos relacionados con la felicidad tienen en la formación de la ciudadanía, tanto en el marco institucional del sistema educativo como en los entornos informales de la calle, la familia y los medios de comunicación. La representación social de la noción de felicidad en estudiantes y profesionales de educación marca y regula la vida afectiva, social y educativa por la que sentirnos “obligados” a ser felices, lo que, en definitiva, supone aspirar a organizar la vida y la política desde el referente del “imperativo de la felicidad”, situado en el origen de la psicología positiva en este nuevo siglo, que inunda la oferta educativa desde prácticas lideradas por el mundo de la gestión empresarial que dan lugar a lo que se ha denominado “industria de la felicidad”.

En definitiva, este libro hace una radiografía sancionadora del “pensamiento positivo” como una narrativa que reproduce el orden económico neoliberal, por medio de la patologización del sujeto individual bajo el paraguas de una “nueva ciencia de la felicidad”, que legitima las estructuras de poder vigentes. El abordaje de los diferentes capítulos sobre “el agujero negro de la felicidad” se inspiran en la teoría crítica de la sociedad que pretende superar la contradicción entre la educación ideal y la real, lo que permite dar lugar a un interés transformador del currículum y de la formación del profesorado, algo totalmente imprescindible en este tiempo de incertidumbres.

Juan Bautista Martínez Rodríguez

Universidad de Granada
(<https://juanbautistamartinezrodriguez.com>)

