

48

TERCERA ÉPOCA
ENERO-JUNIO 2026

IPS

Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

Intervención socioeducativa con
las personas jóvenes atendidas
en el sistema de protección:
análisis de resultados e impacto

PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA
(ENERO-JUNIO 2026)



© 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



EQUIPO EDITORIAL

Directora

María Victoria Pérez de Guzmán Puya
Universidad Pablo de Olavide

Editor jefe

Ángel de Juanas Oliva
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Secretaría

Diego Antonio Galán Casado
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Secretaría académica

Jorge Díaz Esterri
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Secretaría y Edición Técnica

María José Vázquez Pérez

Secretaría de Difusión y Divulgación

Paloma Valdivia Vizarreta
Universidad Autónoma de Barcelona

Consejo de redacción:

Compuesto por los siguientes 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

María de los Ángeles Valdemoros San Emeterio
Universidad de La Rioja

Comité editorial

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

CONSEJO ASESOR

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 Brasília

Winfried Böhm
Universität Würzburg

Antonio Teodoro
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Liliana María Castro Alvarez
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
N.º 48. Enero / January / Janeiro - Junio / June / Junho 2026

Presentación del Monográfico

Intervención socioeducativa con las personas jóvenes atendidas en el sistema de protección: análisis de resultados e impacto	
Laura Arnau-Sabatés y Josefina Sala-Roca	9

Monográfico

Modelos y estrategias de intervención socioeducativa en el acogimiento en familia extensa: la perspectiva de los profesionales de la educación social	
Tania GARCÍA-BERMEJO, Miguel MELENDRO y Marta RUIZ-CORBELLA.....	15
Uso de pantallas por adolescentes en acogimiento residencial: implicaciones del tiempo de permanencia en los centros para la intervención socioeducativa	
Jesús RUEDAS-CALETRIO, Sara SERRATE-GONZÁLEZ y José Manuel MUÑOZ-RODRÍGUEZ.....	29
Trayectorias educativas de jóvenes extutelados en Cataluña: factores asociados y apoyos tras el egreso	
Josefina SALA-ROCA, Valeska CABRERA-CUADROS y Laura ARNAU-SABATÉS	45
Improving the postsecondary educational outcomes of young people in extended foster care: an evaluation of the effects of My First Place	
Amy DWORSKY y Amanda M. GRIFFIN	61
Participación social, pertenencia y flourishing en adolescentes residentes en centros de protección vascos	
Sara GONZÁLEZ-ÁLVAREZ, María AGUIÓN-LAMAS y Marta RUIZ-NAREZO.....	81
Hari-katu: el euskera como lengua, emoción y comunidad en hogares del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia	
Odei GUIRADO, Joana MIGUELENA, María DOSIL-SANTAMARÍA y Aintzane RODRÍGUEZ	97
Hari-katu: basque as language, emotion, and community in residential care homes for children and adolescents in the protection system	
Odei GUIRADO, Joana MIGUELENA, María DOSIL-SANTAMARÍA y Aintzane RODRÍGUEZ	97
Academia de Líderes Ubuntu - casas de acolhimento: percepções de impacto e de satisfação de jovens acolhidos e de técnicos	
José Luis GONÇALVES, Tânia NEVES y Patrícia ANTUNES.....	113

[SUMARIO]

SIPS - PEDAGOGÍA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA [(2026) 48, 7-8] TERCERA ÉPOCA

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

Investigaciones

Acción colectiva y cultura participativa en situaciones de crisis: respuestas comunitarias a la infancia y la juventud Laura CORBELLA, Xavier ÚCAR, Pere SOLER-MASÓ y Xavier CASADEMONT	135
Juventud, ocio y gestión del tiempo libre: una necesidad formativa en Melilla María GARCÍA-PÉREZ, Margarita VASCO-GONZÁLEZ, Rosa GOIG-MARTÍNEZ y Francisco Javier GARCÍA-CASTILLA.....	151
Breakout educativo como experiencia en el aprendizaje de las desigualdades sociales en educación superior Natalia SIMÓN-MEDINA y María Ángeles ABELLÁN-LÓPEZ	165
Quality education for sustainability: a systematic review of primary education initiatives aligned with SDG 4 David PÉREZ-JORGE y María Carmen MARTÍNEZ-MURCIANO	183
Desarrollo de competencias emocionales para educadores sociales: resultados de la aplicación de un programa formativo Patricia TORRIJOS-FINCIAS, Eva María TORRECILLA-SÁNCHEZ, José Carlos SÁNCHEZ-PRIETO y Virginia GONZÁLEZ-SANTAMARÍA.....	199
Envejecimiento y dinámica familiar: un enfoque interseccional Zoraida CÁRDENAS-RAMOS, Carmenza SÁNCHEZ-QUINTERO y Abel SOTO-HIGUERA	215
El reconocimiento profesional de los educadores/as sociales en Portugal Germán VARGAS-CALLEJAS, Paulo DELGADO y Fátima CORREIA.....	235

Informaciones

Resumen de tesis.....	253
Reseña de libros.....	259

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO

Intervención socioeducativa con las personas jóvenes atendidas en el sistema de protección: análisis de resultados e impacto

Laura ARNAU-SABATÉS y Josefina SALA-ROCA

Las personas jóvenes atendidas en el sistema de protección deben enfrentarse a situaciones complejas que, en muchos casos, derivan de experiencias de adversidad o trauma vividas durante la infancia. Estas vivencias pueden dejar un impacto duradero en su desarrollo emocional, educativo y social, situándolas en una posición de desigualdad respecto a sus pares no tutelados (Gypen *et al.*, 2017; Häggman-Laitila *et al.*, 2020). Numerosos estudios documentan estas brechas: dificultades de continuidad educativa (Arnau & Sala, 2025; Cameron *et al.*, 2018), obstáculos en el acceso al empleo y la estabilidad habitacional (Bender *et al.*, 2015; Hagleitner *et al.*, 2022), o una menor disponibilidad de redes de apoyo significativas en la vida adulta (Arnau & Sala, 2023; Foradada & Sala, 2025; Stubbs *et al.*, 2023). Asimismo, algunos perfiles encuentran desafíos adicionales asociados al género, la maternidad, el origen, la orientación sexual, la discapacidad o la migración, que acentúan situaciones de discriminación y vulnerabilidad (Diraditsile & Nyadza, 2018).

Comprender estas desigualdades exige revisar las concepciones teóricas y metodológicas que sustentan la práctica profesional. Tal como

señala Úcar (2018), la intervención socioeducativa es un proceso complejo y situado que reconoce la agencia de los jóvenes, la importancia de los vínculos y el papel central de los referentes pedagógicos. Desde esta perspectiva, la intervención con personas jóvenes tuteladas no solo acompaña su desarrollo emocional, relacional y social, sino que también facilita la adquisición de competencias necesarias para la vida independiente.

Evaluar el impacto y la efectividad de estas intervenciones resulta imprescindible para orientar mejoras en la práctica y en las políticas públicas. Incluso desde un enfoque económico. La evidencia disponible muestra que los programas de apoyo, especialmente durante la transición a la vida adulta, generan un retorno significativo: por cada dólar invertido se recuperan casi dos en beneficios a largo plazo (Courtney, 2015; 2021). Sin embargo, las investigaciones existentes siguen señalando una escasez de estudios que analicen en profundidad los efectos de los programas socioeducativos (Cruz *et al.*, 2025; O'Donnell *et al.*, 2020; Taylor *et al.*, 2021), así como la necesidad de modelos de intervención sensibles a las particularidades biográficas e identitarias de cada joven.

Con el propósito de contribuir a llenar este vacío, este monográfico reúne diversas investigaciones que analizan los resultados e impactos de intervenciones socioeducativas dirigidas a niños, niñas y jóvenes atendidos en el sistema de protección, tanto durante la tutela como en la transición a la vida adulta. El conjunto de estudios permite valorar en qué medida dichas intervenciones generan cambios significativos, identificar los factores que favorecen su eficacia y aportar evidencias que orienten la mejora de las prácticas profesionales y el diseño de políticas públicas más ajustadas.

En la primera parte del monográfico, se presentan dos estudios centrados en la intervención socioeducativa durante la tutela, se trata de estudios que abarcan desde modelos integrales hasta intervenciones más específicas. En el primer artículo, **Tania García-Bermejo, Miguel Melendro y Marta Ruiz-Corbella** analizan los **modelos y estrategias de intervención socioeducativa en el acogimiento en familia extensa**, ofreciendo una mirada sistémica en y desde la práctica profesional. A partir de la experiencia de las educadoras sociales de los Centros de Atención a la Infancia de Madrid, se destacan la complejidad de las dinámicas familiares, la importancia de la alianza educativa y las necesidades asociadas a la elaboración de la historia de vida o a las relaciones con la familia de origen. Esta perspectiva refuerza la necesidad de intervenciones contextualizadas y adaptadas a la singularidad de cada unidad familiar.

El segundo artículo, **Josefina Sala-Roca, Valeska Cabrera-Cuadros y Laura Arnau-Sabatés** sobre el uso de pantallas, se aborda la gestión de los hábitos digitales, los riesgos asociados al uso intensivo de dispositivos y las dificultades vinculadas a la regulación emocional en un contexto tecnológico y socialmente exigente. El análisis sitúa esta temática dentro de la acción educativa cotidiana de los centros y recursos residenciales, mostrando su relevancia en la vida diaria de los jóvenes tutelados.

El segundo bloque de artículos, centrado en los resultados educativos derivados de políticas y programas de apoyo, **Josefina Sala-Roca, Valeska Cabrera-Cuadros y Laura Arnau-Sabatés** presentan un estudio en que se analiza cómo determinadas medidas institucionales pueden favorecer la continuidad educativa y la inclusión formativa. El artículo sobre trayectorias educativas de jóvenes extutelados en Cataluña evalúa los efectos de la prestación económica y del programa de vivienda, poniendo de relieve tanto su contribución a la continuidad educativa como las desigualdades que persisten en

función del origen, el género o la modalidad de acogimiento.

Por su parte, el estudio sobre My First Place de **Amy Dworsky y Amanda Griffin** examina un programa desarrollado en EE.UU. durante la extensión de la tutela (después de los 18 años) en que combina vivienda subvencionada con apoyo educativo intensivo. El análisis muestra mejoras en la continuidad educativa y el rendimiento académico, evidenciando el potencial de los programas integrados y basados en evidencias para acompañar de forma efectiva la transición hacia estudios postsecundarios.

El tercer bloque, dedicado a la comunidad, la participación social y las identidades, aborda dimensiones fundamentales para el bienestar y la inclusión. El artículo de **Sara González-Álvarez, María Aguión-Lamas y Marta Ruiz-Narezo** sobre participación social analiza las formas en que los jóvenes tutelados se implican en su comunidad, las barreras que encuentran y los factores que fortalecen los vínculos significativos. La participación emerge como un elemento clave para reforzar la autoestima, el sentido de pertenencia y la construcción de ciudadanía.

El siguiente artículo, **Odei Guirado, Joana Miguelena, María Dosil-Santamaría y Aintzane Rodríguez** presentan la experiencia Hari-Katu, desarrollada en hogares del sistema de protección en el País Vasco, que trabaja la lengua, la identidad y las emociones mediante procesos de translanguaging consciente y emocional. El programa fortalece la identidad lingüística, la vinculación comunitaria y la seguridad relacional, mostrando cómo la cultura y la lengua pueden convertirse en motores potentes de arraigo y bienestar.

Finalmente, **José Luis Gonçalves, Tânia Neves y Patrícia Antunes** en el último artículo evalúan Academia de Líderes Ubuntu, un programa que promueve el desarrollo socioemocional, el liderazgo ético, el sentido de comunidad y la construcción de relaciones significativas. El enfoque holístico de este trabajo permite comprender la intervención como un proceso transformador que impulsa el crecimiento personal y colectivo.

En conjunto, los artículos que conforman este monográfico permiten avanzar en la comprensión del impacto real de las intervenciones socioeducativas y de los factores que facilitan o dificultan la construcción de trayectorias vitales más sólidas entre los jóvenes atendidos en el sistema de protección. Las evidencias presentadas muestran que, cuando las intervenciones se basan en modelos integrales, sensibles a la diversidad y fundamentados en la investigación,

pueden generar transformaciones significativas en el bienestar, las oportunidades educativas y la inclusión social de este colectivo. Confiamos en que estas aportaciones contribuyan a fortalecer la reflexión, orientar la mejora de las prácticas

profesionales y promover políticas públicas más efectivas y equitativas para garantizar el pleno desarrollo de la infancia y la juventud en el sistema de protección.

Referencias bibliográficas

- Arnau-Sabatés, L. y Sala-Roca, J. (2023). *Projecte CA-LEAMI. Estudi longitudinal de la transició dels joves tutelats a la vida independent*. <https://ddd.uab.cat/record/284754>
- Arnau-Sabatés, L. y Sala-Roca, J. (2025). Between books and bonds: exploring school and peer experiences along with other predictors of academic attainment among youth in care. *Child Care in Practice*. En revisión.
- Bender, K., Yang, J., Ferguson, K. y Thompson, S. (2015). Experiences and needs of homeless youth with a history of foster care. *Children and Youth Services Review*, 55, 222-231. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.06.007>
- Bravo, A., Martín, E. y Del Valle, J. F. (2023). The changing character of residential care for children and youth in Spain. In J. K. Whittaker, L. Holmes, J. F. Del Valle, & S. James (Eds.), *Revitalizing residential care for children and youth. Cross-national trends and challenges* (pp. 179-192). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197644300.003.0013>
- Cameron, C., Hollingworth, K., Schoon, I., van Santen, E., Schröer, W., Ristikari, T. y Pekkarinen, E. (2018). Care leavers in early adulthood: How do they fare in Britain, Finland and Germany? *Children and Youth Services Review*, 87, 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.031>
- Cross, S., Bywaters, P., Brown, P. y Featherstone, B. (2022). 'Housing, homelessness and children's social care: Towards an urgent research agenda', *The British Journal of Social Work*, 52(4), 1988-2007. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab130>
- Cruz, D., García-Alba, L. y del Valle, J. F. (2025). Helping care leavers develop life skills: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 108298. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108298>
- Diraditsile, K. y Nyadza, M. (2018). Life after institutional care: Implications for research and practice. *Child & Family Social Work*, 23(3), 451-457. <https://doi.org/10.1111/cfs.12436>
- Foradada-Villar, M. y Sala-Roca, J. (2025). Young Women in Foster Care: Social Support Capital as an Empowerment Resource against Gender-based Violence in Intimate Partners. *Child and Adolescent Social Work Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10560-025-01023-z>
- Fuentes-Peláez, N., Montserrat, C., Sitjes-Figueras, R. y Crous, G. (2022). Breaking the silence on special needs children in foster care: The diversity of children in foster care, carers and processes. *Children & Society*, 36(2), 183-200. <https://doi.org/10.1111/chso.12510>
- Gypen, L., Vanderfaeillie, J., De Maeyer, S., Belenger, L. y Van Holen, F. (2017). Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic-review. *Children and Youth Services Review*, 76, 74-83. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.02.035>
- Häggman-Laitila, A., Salokkila, P. y Karki, S. (2020). Integrative review of the evaluation of additional support programs for care leavers making the transition to adulthood. *Journal of pediatric nursing*, 54, 63-77. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.05.009>
- Hagleitner, W., Sting, S. y Maran, T. (2022). Socio-economic status and living situation of care leavers in Austria. *Children and Youth Services Review*, 142, 106620. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106620>
- Iglesias, E., Montserrat, C., Llosada-Gistau, J. y Gallart, J. (2024). The well-being of unaccompanied migrant children: Between dreams and reality. *Children and Youth Services Review*, 157, 107389. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107389>
- Jariot García, M., Sala Roca, J. y Arnau Sabatés, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: Indicadores de éxito. *REOP*, 26(2), 90-103. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338241632007.pdf>
- Martín, E., Montserrat, C. y Crous, G. (2023). La transición a la vida adulta en perspectiva de género: jóvenes extutelados después de los 25 años. *Revista de Educación*, 399, 159-181. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-565>
- O'Donnell, R., Hatzikiriakidis, K., Mendes, P., Savaglio, M., Green, R., Kerridge, G. y Skouteris, H. (2020). The impact of transition interventions for young people leaving care: a review of the Australian evidence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 1076-108. <https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1842216>
- Phillips, A. R., Halligan, S. L., Lavi, I., Macleod, J. A., Robinson, S., Wilkins, D. y Hiller, R. M. (2024). A scoping review of factors associated with the mental health of young people who have "aged out" of the child

- welfare system. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(3), 1780-1798. <https://doi.org/10.1177/15248380231196107>
- Rogers, M. (2022). Employing care leavers. *Children and Young People Now Select*, 2022(6), 40-40. <https://doi.org/10.12968/cypn.2022.6.40>
- Sanz-Escutia, C., Arnau-Sabatés, L. y Sala-Roca, J. (2025). Characteristics and Views of Young Unaccompanied Migrants Transitioning to Independent Living in the Catalan (Spain) Protection System. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 42, 799-810. <https://doi.org/10.1007/s10560-024-00992-x>
- Stubbs, A., Baidawi, S. y Mendes, P. (2023). Young people transitioning from out-of-home care: their experience of informal support. A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 144, 106735. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106735>
- Taylor, D. J., Albers, B., Mann, G., Chakraborty, S., Lewis, J., Mendes, P. y Shlonsky, A. R. (2021). Systematic review and meta-analysis of policies, programmes and interventions that improve outcomes for young people leaving the out-of home care system. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-121892/v1>
- Úcar, X. (2018). Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica/ Metaphors for socio-educational intervention: pedagogical implications for practice. *Revista española de pedagogía*, 76(270), 209-224. <https://doi.org/10.22550/rep76-2-2018-01>
- Woodgate, R. L., Morakinyo, O. y Martin, K. M. (2017). Interventions for youth aging out of care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 82, 280-300. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.09.031>
- Zárate Alva, N., Arnau-Sabatés, L. y Sala-Roca, J. (2018). Factors influencing perceptions of teenage motherhood among girls in residential care. *European Journal of Social Work*, 21(4), 572-584. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1292397>

Monográfico

**INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA
CON LAS PERSONAS JÓVENES
ATENDIDAS EN EL SISTEMA
DE PROTECCIÓN: ANÁLISIS
DE RESULTADOS E IMPACTO**

Modelos y estrategias de intervención socioeducativa en el acogimiento en familia extensa: la perspectiva de los profesionales de la educación social

**Models and strategies of socio-educational intervention in kinship foster care:
the perspective of social education**

**Professionals modelos e estratégias de intervenção socioeducativa no acolhimento
em família extensa: a perspectiva dos profissionais da educação social**

Tania GARCÍA-BERMEJO  <https://orcid.org/0000-0001-6773-4402>

Miguel MELENDRO  <https://orcid.org/0000-0003-3035-9412>

Marta RUIZ-CORBELLA  <https://orcid.org/0000-0001-5498-4920>

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Fecha de recepción: 14.VIII.2025

Fecha de revisión: 20.X.2025

Fecha de aceptación: 03.XI.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Tania García Bermejo: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Calle de Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid. E-mail: tgarciabermejo@edu.uned.es

PALABRAS CLAVE:

Acogimiento en
familia extensa;
intervención
socioeducativa;
protección a la
infancia;
historia de vida;
modelo sistémico.

RESUMEN: El acogimiento en familia extensa es una de las medidas protectoras a la infancia más utilizada en la actualidad con la que trabajan profesionales de diversas disciplinas. Este artículo tiene el objetivo de analizar la percepción de las educadoras sociales de los Centros de Atención a la Infancia de Madrid (España) de la intervención que desarrollan, las problemáticas que presenta la medida protectora junto con los modelos y estrategias de intervención socioeducativas que emplean. Se optó por un diseño cuantitativo no experimental con un alcance descriptivo-correlacional, llevado a cabo con un cuestionario elaborado ad hoc, validado por expertos y profesionales, con una fiabilidad interna de Alfa de Cronbach de 0.79. La muestra estuvo compuesta por 45 profesionales lo que supuso el 86,5 %. Entre sus resultados destacan las dificultades de las personas acogedoras para acompañar a la infancia y adolescencia en la elaboración de su historia vital, las complejas relaciones entre los acogidos y la familia de origen o los conflictos entre las familias acogedoras y los progenitores. En relación con el desarrollo de la intervención, se comprueba la importancia de la creación de una alianza familiar, del trabajo individual y grupal con la unidad familiar y de la acción específica para mejorar la elaboración de la

	historia de vida de las personas acogidas. Como conclusión se subraya la necesidad de profundizar en el desarrollo de capacidades y competencias en la familia acogedora para abordar de una manera eficaz la elaboración de la historia vital de la infancia y adolescencia acogida y mejorar las relaciones familiares aumentando la intervención con la familia de origen, todo ello desde una perspectiva sistémica.
KEYWORDS: Kinship foster care; socio-educational intervention; child protection; life story; systemic model.	ABSTRACT: Kinship foster care is currently one of the most widely used child protection measures, involving professionals from various disciplines. This article aims to analyze the perceptions of social educators from the Child Care Centers of Madrid (Spain) regarding the interventions they carry out, the challenges presented by this protective measure, and the socio-educational models and strategies they employ. A non-experimental quantitative design with a descriptive-correlational scope was chosen, based on an ad hoc questionnaire validated by experts and professionals, with an internal reliability (Cronbach's Alpha) of 0.79. The sample consisted of 45 professionals, representing 86.5 % of the total. Among the findings, the main difficulties identified include the challenges faced by caregivers in helping children and adolescents construct their life stories, the complex relationships between the fostered children and their families of origin, and the conflicts between foster and biological families. Regarding the development of the intervention, the study highlights the importance of building a family alliance, conducting both individual and group work with the family unit, and implementing specific actions to support the creation of life narratives for fostered individuals. In conclusion, the study emphasizes the need to deepen the development of skills and competencies within foster families to effectively support children and adolescents in constructing their life stories and to improve family relationships by strengthening interventions with the family of origin, all from a systemic perspective.
PALAVRAS-CHAVE: Acolhimento em família extensa; intervenção socioeducativa; proteção à infância; história de vida; modelo sistêmico.	RESUMO: O acolhimento em família extensa é atualmente uma das medidas de proteção à infância mais utilizadas, envolvendo profissionais de diversas disciplinas. Este artigo tem como objetivo analisar a percepção das educadoras sociais dos Centros de Atenção à Infância de Madri (Espanha) sobre a intervenção que desenvolvem, as problemáticas apresentadas por essa medida protetiva, bem como os modelos e estratégias de intervenção socioeducativa que empregam. Optou-se por um delineamento quantitativo não experimental, com um alcance descritivo-correlacional, realizado com um questionário elaborado ad hoc, validado por especialistas e profissionais, com confiabilidade interna (Alfa de Cronbach) de 0,79. A amostra foi composta por 45 profissionais, o que representou 86,5 % do total. Entre os resultados, destacam-se as dificuldades enfrentadas pelas pessoas acolhedoras para acompanhar as crianças e adolescentes na construção de sua história de vida, as complexas relações entre os acolhidos e a família de origem, e os conflitos entre as famílias acolhedoras e os progenitores. No que se refere ao desenvolvimento da intervenção, verifica-se a importância da criação de uma aliança familiar, do trabalho individual e grupal com a unidade familiar e da realização de ações específicas para melhorar a elaboração da história de vida das pessoas acolhidas. Como conclusão, ressalta-se a necessidade de aprofundar o desenvolvimento de capacidades e competências na família acolhedora, a fim de abordar de maneira eficaz a elaboração da história de vida das crianças e adolescentes acolhidos e de melhorar as relações familiares, aumentando a intervenção com a família de origem - tudo isso a partir de uma perspectiva sistêmica.

Introducción

El acogimiento en familia extensa (AFE) es una medida de protección en la que las personas acogedoras son familiares directos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) acogidos, sistema que, en la actualidad, constituye una de las medidas más implementadas en España (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda, 2030, 2023). Entre sus objetivos destaca proporcionar a los NNA una cobertura de sus necesidades básicas y unos cuidados en un entorno familiar, promoviendo su bienestar al mantener el derecho a vivir en familia y favoreciendo, así, el desarrollo de su identidad personal, familiar y cultural.

Actualmente cada Comunidad Autónoma del territorio español es la responsable de formalizar los procesos de AFE. En el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid, y en concreto de la ciudad de Madrid, el seguimiento de esta medida protectora y de intervención se realiza desde los Servicios Sociales Especializados y, más específicamente, en los Centros de Atención a la Infancia (CAI). Los profesionales de estos centros dan cobertura a situaciones específicas en materia de familia e infancia y es una de las principales referencias en la intervención rehabilitadora de los NNA cuando se detectan factores graves de riesgo o situaciones de desprotección (Ayuntamiento de Madrid, 2024a). Los CAI están repartidos de forma zonificada por toda la ciudad

de Madrid, por lo que en cada uno de ellos se trabaja directamente con las familias que residen en los distritos de la ciudad que le corresponden. Actualmente se cuenta con 12 CAI que atienden los 21 distritos, lo que permite una mayor cercanía física y de especialización a las problemáticas que se presentan en cada uno de ellos (Ayuntamiento de Madrid, 2024b).

La intervención realizada con los AFE se lleva a cabo por equipos profesionales multidisciplinares integrados por profesionales del campo de la educación social (37.14 %), la psicología (32.14 %) y el trabajo social (30.71 %) lo que permite una aproximación integral a la problemática de estas familias. Al analizar el número de estos tres colectivos comprobamos que son las educadoras sociales las que presentan un mayor protagonismo en esta medida protectora. Entre sus funciones destacan el seguimiento de los AFE, la elaboración de un informe semestral que se envía a la Comunidad de Madrid sobre la situación de cada acogido y la respuesta a las necesidades y problemáticas de cada familia, todas ellas identificadas en las entrevistas realizadas tanto en el CAI como en el domicilio familiar. En esta intervención llevan a cabo sesiones individuales y grupales con las familias que exigen contextualizar la intervención socioeducativa y adaptarla a las características y necesidades concretas de cada colectivo (Pérez Serrano *et al.*, 2016). Por ello, el trabajo con AFE siempre requiere partir de sus singularidades, en cuanto que sus problemáticas no pueden ser abordadas desde conocimientos generales de intervención o basados en experiencias de otro tipo de acogimientos o adopción, pues cada medida de protección resulta diferente (Palacios, 2014).

1. Justificación y objetivos

En España encontramos escasas investigaciones centradas únicamente en los AFE en los que se estudie la intervención socioeducativa desarrollada por profesionales de la educación social. Si analizamos los estudios realizados en nuestro país, estos se centran en describir el perfil de estas familias a partir de los datos proporcionados por las administraciones públicas (García-Bermejo, 2019; García-Bermejo y Fuentes, 2023a), también identificamos investigaciones que analizan el impacto psicosocial de la medida en las personas acogedoras (Martínez-Miguel *et al.*, 2021) o comparan las opiniones que tienen las propias familias y los profesionales que trabajan con ellos sobre el acogimiento (Montserrat, 2006). Aunque los estudios sobre la intervención socioeducativa resultan aún escasos, estos se concentran principalmente en determinadas comunidades

autónomas (Balsells *et al.*, 2019). Cabe subrayar que la evaluación de las intervenciones implementadas con los AFE no puede llevarse a cabo sin un análisis contextualizado, dado que dichas actuaciones deben sustentarse necesariamente en una realidad socioeducativa específica (Pérez Serrano *et al.*, 2016).

Los estudios realizados sobre los AFE han identificado diferentes problemáticas recurrentes. Una de las más comunes es la diferencia intergeneracional existente entre las personas acogidas y las familias acogedoras ya que la mayoría de estos acogimientos se formalizan con las abuelas (Wellard *et al.*, 2017). Esta relevante diferencia de edad y de generación origina la incomprensión por parte de las personas acogedoras de algunos comportamientos de los NNA, como los horarios de llegada a casa, las actividades de ocio o la manera de vestirse, lo que se convierte, frecuentemente, en fuente de conflicto. Las personas cuidadoras se enfrentan a problemas para poner normas y límites a los NNA (Konijn *et al.*, 2020; Martínez-Miguel *et al.*, 2021) al pasar de un estilo de autoridad permisivo en la infancia a un modelo autoritario en la adolescencia. Por su parte, los NNA no entienden este cambio de actitud en sus cuidadores, demandando un establecimiento de normas claro y coherente (Mateos *et al.*, 2012). A su vez, la diferencia de edad supone un reto importante para la capacidad física de las personas cuidadoras que, en ocasiones, puede dificultar la correcta atención a los NNA (Smith *et al.*, 2023), al requerir de una vitalidad en las personas acogedoras que, con el normal proceso de envejecimiento, suele disminuir considerablemente. Atendiendo a aspectos académicos se concluye que los NNA obtienen peores resultados que la media de los estudiantes (Fernández Simo y Cid, 2018) y más de la mitad están en cursos inferiores al que les corresponde por edad (Montserrat *et al.*, 2013).

Las relaciones conflictivas entre las familias acogedoras y las de origen son también señaladas en diferentes investigaciones (González-Pasarín y Bernedo, 2023), especialmente debido a las dificultades que se derivan de las visitas que mantienen las familias de origen con sus hijos (Clements y Birch, 2023), así como los problemas de salud de los NNA y de las personas acogedoras (Taylor y McQuillan, 2014).

Otra de las problemáticas que se plantean en diferentes investigaciones sobre el AFE es la elaboración de la historia vital de los NNA (García-Bermejo, 2017), donde se señalan tanto las dificultades de estos para preguntar sobre su trayectoria vital, en muchos casos motivadas por pasados traumáticos, como las que muestran

las personas acogedoras para facilitar el tránsito necesario en esos procesos vitales de los NNA.

En consecuencia, el objetivo de este trabajo es describir y analizar la relación entre las percepciones que las educadoras sociales de los CAI del Ayuntamiento de Madrid tienen sobre el AFE, las problemáticas principales que identifican y los modelos de intervención y estrategias que consideran más eficaces para su resolución, examinando asimismo las asociaciones entre variables sociodemográficas (edad y experiencia profesional) y las dimensiones de dificultad e intervención, así como las diferencias según el género. Finalmente, resulta de gran interés abordar esta investigación en la ciudad de Madrid, ya que de los 10.812 acogidos en familia extensa atendidos en España en 2022, 1.184 residen en esta ciudad (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2023).

2. Metodología

Para responder al objetivo de nuestra investigación hemos optado por un diseño cuantitativo no experimental de tipo descriptivo-correlacional, que se ha llevado a cabo con un cuestionario elaborado *ad hoc* de carácter anónimo con una fiabilidad interna de un Alfa de Cronbach de 0,79. El instrumento consta de dos partes: en la primera se recogen los datos sociodemográficos (sexo, edad, experiencia de trabajo con AFE y formación complementaria) y en la segunda se plantean 31 preguntas cerradas. Para la elaboración del cuestionario se ha realizado una matriz con tres dimensiones donde se insertan las variables e ítems basados en las problemáticas y formas de intervención descritas en el marco teórico.

- La primera dimensión hace referencia a las principales problemáticas de los acogimientos en familia extensa en la que se valora de 1 a 6, dónde 1 es *nada importante* y 6 *muy importante* las diferentes problemáticas. Contiene un total de 15 ítems ($\alpha = 0,82$).
- La segunda se centra en las estrategias empleadas en la intervención socioeducativa para valorar aspectos de la intervención, especialmente, los elementos básicos de la alianza familiar, la intervención a nivel grupal y el trabajo de la elaboración de la historia de vida de los NNA, dónde se valora en una escala de cuatro niveles que van desde *nada de acuerdo* a *completamente de acuerdo* y desde *nunca* a *siempre*. Contienen un total de 12 ítems ($\alpha = 0,78$).
- La tercera dimensión hace referencia a los modelos de intervención sistémico,

psicoanalítico, cognitivo-conductual y de competencias en la que se valora de 1 a 6, dónde 1 es *nada importante* y 6 *muy importante* ($\alpha = 0,67$).

La validez de contenido se ha asegurado en primer lugar, mediante su fundamentación teórica. En segundo lugar, a partir del juicio de expertos formado por investigadores de distintas universidades españolas y por profesionales de las entidades que trabajan con los AFE del Ayuntamiento de Madrid. Y, en tercer lugar, por el pilotaje interdisciplinar conformado por profesionales con experiencia en la intervención con este tipo de acogimientos, en el que se encontraban profesionales de la psicología, el trabajo social y la educación social, para asegurar la comprensión, pertinencia y consistencia interna preliminar. Tras este proceso se realizaron los cambios definitivos en el instrumento: eliminación de preguntas repetitivas o sustitución de términos más acordes con algunos conceptos. Tanto los expertos como los profesionales a los que se les ha aplicado la prueba piloto son diferentes a la población diana, formada exclusivamente por las 52 educadoras sociales en ejercicio que trabajan en los CAI de la ciudad de Madrid.

A lo largo del desarrollo de recogida de los datos y su análisis se han atendido todas las cuestiones éticas relacionadas con la Declaración de Helsinki (1964). Para acceder a la información se ha contado con el permiso explícito y por escrito de la Dirección General Familia e Infancia del Ayuntamiento de Madrid y para realizar el análisis de los datos se ha atendido a la normativa de protección de datos (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales - LOPD-GDD), en cuanto a anonimato y voluntariedad.

El cuestionario se envió a los CAI desde la Dirección General Familia e Infancia del Ayuntamiento de Madrid por email, se enviaron cumplimentados a los investigadores desde los correos institucionales de los centros para proteger la identidad y se consiguió una muestra de 45 profesionales (86.5 %).

Los datos que se han analizado con SPSS versión 30 han sido frecuencias, desviaciones típicas, medias, pruebas no paramétricas y correlaciones.

3. Resultados

En este epígrafe se presentan los resultados obtenidos sobre el perfil profesional de las educadoras sociales y las principales problemáticas detectadas en los AFE. Asimismo, se analizan las estrategias de intervención

socioeducativa aplicadas y los modelos teóricos que las sustentan, con el fin de comprender la coherencia y eficacia de la práctica profesional en este ámbito.

Datos sociodemográficos

Los resultados muestran que estamos ante un grupo de profesionales joven en el que el 75.6 % tienen entre 36 y 45 años, seguido por un 15.6 % entre 25 y 35. Si atendemos al sexo verificamos un sector profesional feminizado con un 88.9 % de mujeres frente al 11.1 % de hombres, dato habitual en este ámbito profesional como muestran las estadísticas oficiales disponibles de egresados en Educación Social en la Comunidad de Madrid (2023), donde la media de mujeres (77.17 %) supera ampliamente al de hombres (22.83 %) (Ministerio de Educación, 2024).

Con respecto a la experiencia profesional con AFE, la mitad de la muestra (50.9 %) lleva más de 10 años atendiendo a estas familias, lo que implica que se trata de un grupo experimentado en la intervención con esta medida de protección, confirmando así una importante fiabilidad a los resultados obtenidos.

En relación con su formación académica, la totalidad de las participantes han obtenido la titulación universitaria en Educación Social, completando esta formación el 64.44 % con un Experto o Máster sobre Terapia Familiar Sistémica y el 37.77 % en Mediación Familiar.

Principales problemáticas de los acogimientos en familia extensa

Personas acogedoras

En cuanto a las principales problemáticas en las personas acogedoras destacan las dificultades para contar a los NNA su historia de vida (5.07) y las dificultades para establecer normas y límites coherentes (5.07), seguido de los problemas derivados de las diferencias intergeneracionales entre ellos (4.84).

Aunque la valoración de los problemas económicos (3.71), los derivados de tener a su cargo varios NNA (3.51) y los relacionados con la salud (3.31) obtienen puntuaciones por encima de la media, todos ellos representan una menor preocupación para las educadoras (Tabla 1).

Tabla 1. Puntuación media y desviación típica de las problemáticas de las personas acogedoras

Problemática de los acogedores	N	Puntuación media (0-6)	Desviación típica
Dificultad para contar a los NNA su historia de vida	45	5,07	0,95
Dificultades para establecer normas y límites	45	5,07	1,03
Problemas derivados de las diferencias intergeneracionales	45	4,84	0,95
Problemas económicos	45	3,71	1,18
Dificultades de tener a varios NNA a su cargo	45	3,51	1,14
Problemas de salud	45	3,31	0,99
Fuente: Elaboración propia			

Niños, niñas y adolescentes

Las tres problemáticas más importantes valoradas por las educadoras en relación con los NNA coinciden en gran medida con las indicadas con las personas acogedoras. La más importante para estas profesionales son los problemas derivados de la relación de los NNA con su familia de origen (5), seguida del establecimiento de normas (4.98),

junto con las dificultades para la elaboración de su historia de vida (4.91). En cuanto a la problemática con valoración más baja mencionan el bajo rendimiento escolar de los NNA (3.78).

De forma similar a como ocurría con las personas acogedoras, los problemas de salud de los NNA resultan la única dificultad que obtiene una puntuación por debajo de la media (2.82) (Tabla 2).

Tabla 2. Puntuación media y desviación típica de las problemáticas de los NNA			
Problemática de los acogidos	N	Puntuación media (0-6)	Desviación típica
Problemas derivados de la relación con sus progenitores/as	45	5	0,96
Problemas derivados del establecimiento de las normas	45	4,98	0,80
Dificultades para la elaboración de su historia de vida	45	4,91	1,08
Bajo rendimiento escolar	45	3,78	1,24
Problemas de salud	45	2,82	1,19
Fuente: Elaboración propia			

Familia de origen

Todas las problemáticas asociadas a la familia de origen obtienen puntuaciones por encima de la media (Tabla 3). La más importante para las educadoras son las relaciones conflictivas que se establecen con las personas acogedoras (5,16),

seguida de la ausencia de tratamiento de los problemas que motivaron la medida protectora (5). Las relaciones conflictivas entre la familia de origen y los NNA obtienen una valoración de 4.49, mientras que los problemas derivados de la relación inexistente entre ellos un 4.38.

Tabla 3. Puntuación media y desviación típica de las problemáticas de la familia de origen			
Problemática de los progenitores	N	Puntuación media (0-6)	Desviación típica
Relaciones conflictivas con las personas acogedoras	45	5,16	0,85
Ausencia de tratamiento de los problemas que motivaron la medida de protección	45	5	1,14
Relaciones conflictivas con los NNA	45	4,49	1,1
Problemas derivados de la relación inexistente con sus hijos/as	45	4,38	1,33
Fuente: Elaboración propia			

Estrategias empleadas en la intervención socioeducativa

A pesar de que no existe un consenso en la comunidad científica (Úcar, 2018), cabe definir las estrategias de intervención socioeducativa en este ámbito como el conjunto de actuaciones sistematizadas, fundamentadas teóricamente, basadas en el análisis de las necesidades específicas de las familias y programadas por los equipos multidisciplinares encaminadas al cumplimiento de los objetivos del programa de atención familiar. En nuestro caso de estudio se desarrollan estrategias de intervención tanto individuales como grupales, tal como ya mencionamos (Ayuntamiento de Madrid, 2024b). En cuanto a la intervención a nivel individual que realizan las educadoras de los CAI destacan las

dimensiones de la alianza familiar (Friedlander *et al.*, 2009): enganche en el proceso de intervención que implica que la intervención tiene sentido para la persona al estar involucrada y trabajar con el profesional para conseguir los objetivos establecidos; seguridad en el sistema de intervención, que se consigue cuando la persona siente las entrevistas como un lugar donde puede asumir riesgos y mostrarse abierta, ofreciendo información que ayudará a mejorar su situación; conexión emocional del usuario con el profesional que se alcanza cuando el profesional trata bien a las personas, generando confianza, interés y sentido de pertenencia a la intervención y el sentido compartido en la familia en el que aunque todos los miembros tengan objetivos de trabajo diferentes, identifican la intervención como algo común a todos ellos.

En esta línea de intervención a nivel individual el 62.2 % de las educadoras consideran el enganche como una estrategia completamente adecuada para la intervención socioeducativa, mientras que el 37.8 % lo valora muy adecuada, encontrándose de esta manera un consenso entre las educadoras sobre su relevancia en la intervención socioeducativa. Además, el 51.1 % afirman que siempre hacen partícipes a las personas en la definición de sus problemas y el 46.7 % la mayoría de las veces, lo que facilita la consecución de esta dimensión.

En cuanto a la estrategia de seguridad en la intervención, el 71.1 % de las educadoras la considera como una estrategia completamente adecuada para la intervención que desarrollan. El 64 % afirman que siempre facilitan que las familias hablen en las entrevistas de todo lo que las preocupa y el 33.3 % manifiestan que lo realizan la mayoría de las veces.

La conexión emocional es el tercer elemento de la alianza y el 20 % de las educadoras sociales afirman que siempre hacen que las personas con las que trabajan las perciban como referentes en su vida y el 55.6 % manifiestan que lo hacen la mayoría de las veces, valorando esta acción como completamente adecuada en el 24.4 % de los casos y muy adecuada en el 55.6 %. Unido a esto, el 55.6 % de las educadoras afirman que en las entrevistas con AFE trabajan siempre para que las personas perciban que confían en ellas. Un 44.4 % mantienen que lo logran la mayoría de las veces.

Finalmente, en relación con el sentido compartido de la intervención, las educadoras aseveran que posibilitan siempre que los miembros de la familia la perciban como una tarea común de todos ellos (68.9 %) y el 68.9 % valoran este hecho como completamente adecuado.

La metodología grupal es ampliamente utilizada con los AFE, al afirmar el 91.1 % aplicarla. El 44.4 % lo hace con las personas acogedoras y NNA; el 22.2 % además con la familia de origen; 13.3 % únicamente con las personas acogedoras y cerca del 7 % únicamente con NNA.

Con respecto al trabajo de la historia de vida de los NNA en la que se utilizan diferentes estrategias para conseguir que dispongan de la información que necesitan sobre su pasado y las herramientas necesarias para llevarlo a cabo, la totalidad de las educadoras afirman que lo trabajan de una manera directa. El 80 % de las profesionales lo atienden a través del libro de vida, material en el que se recogen los principales datos sobre la vida del NNA: información sobre su familia de origen, la llegada a casa de las personas acogedoras, sus pensamientos y sentimientos, etc. El 57.8 % a través de la literatura y, en menor medida, a través de material audiovisual (46.7 %).

Modelos de intervención

El último aspecto que analizamos son los modelos teóricos que fundamentan y dan sentido a las estrategias de intervención, ya que la acción de los profesionales no puede basarse únicamente en el sentido común, sino que es necesario fundamentarla en modelos teóricos capaces de guiar la práctica profesional y de aportar coherencia a las actuaciones profesionales. Estas actuaciones deben permitirnos realizar una intervención integral sobre toda la unidad familiar, incidiendo sobre las relaciones que se establecen entre los diferentes subsistemas familiares: personas acogedoras y NNA, personas acogedoras y familias biológicas o NNA y familia de origen. En este sentido, la intervención socioeducativa puede tener como base diferentes modelos de referencia que orientan las actuaciones y justifican las decisiones de los profesionales. Actualmente, la producción científica (Martínez-Otero, 2018, Melendro, 2014), identifica entre los modelos más utilizados en este ámbito el sistémico, el cognitivo-conductual, el de competencias y el psicoanalítico. En esta dimensión, al analizar la valoración de las educadoras sociales hallamos que todos ellos reciben puntuaciones por encima de la media, si bien el que obtiene una mayor estimación es el modelo sistémico (5.81) con 1.76 puntos más que el siguiente mejor valorado, el de competencias, con una media de 4.05 (Tabla 4).

Tabla 4. Media y desviación típica de los modelos de intervención			
Modelos de intervención	N	Puntuación media (0-6)	Desviación típica
Sistémico	45	5,81	0,45
Competencias	45	4,05	1,10
Cognitivo-conductual	45	3,54	1,27
Psicoanalítico	45	3,58	1,29
Fuente: Elaboración propia			

Se analizaron las asociaciones entre las variables *edad* y *experiencia profesional* con cada una de las dimensiones de *dificultad* y con los *modelos de intervención*, no evidenciándose correlaciones estadísticamente significativas. Asimismo, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney con el objetivo de determinar la existencia de diferencias en las puntuaciones obtenidas por hombres y mujeres; los resultados no mostraron diferencias estadísticamente relevantes entre ambos grupos.

4. Discusión y conclusiones

Lo primero a destacar del equipo de educadoras sociales de los CAI del Ayuntamiento de Madrid es su alta experiencia profesional y formación en el ámbito de la intervención socioeducativa en el que trabajan, lo que respalda una alta cualificación en el desarrollo de la tarea desempeñada en la atención a los AFE.

Alcomentarycompararconotrasinvestigaciones los principales resultados extraídos, comprobamos que las dos problemáticas más importantes destacadas por las educadoras en relación con las personas acogedoras son los problemas derivados para abordar la historia de vida con los NNA, junto con las dificultades para establecer normas y límites. Esta situación es derivada del motivo que produjo la medida protectora en la mayoría de los AFE: la drogodependencia de los progenitores (Waite et al., 2018; Wilson, 1999). Las personas acogedoras se culpabilizan de esta situación desarrollando, en ocasiones sentimientos de fracaso con respecto a la educación que proporcionaron a sus propios hijos. Viven esta situación como un fracaso personal, por lo que la ven como una segunda oportunidad para remediar sus errores pasados. Esto se visualiza en su modelo educativo, puesto de relieve también en otras investigaciones. Así, coinciden con Molero et al. (2012) al afirmar que el modelo educativo predominante en los AFE, especialmente con los formalizados por abuelos, es el sobreprotector,

reconduciéndose a autoritario cuando los NN se van acercando a la adolescencia (Palacios y Jiménez, 2007), intentando no repetir situaciones ya vividas con la familia de origen.

En cuanto a la problemática indicada por las situaciones derivadas de las diferencias intergeneracionales entre las personas acogedoras y los NNA, resulta lógica ante el vertiginoso cambio social de las últimas décadas que ha incrementado las diferencias entre generaciones de tal manera que los AFE encuentran obstáculos importantes que evidencian las diferencias entre la sociedad en la que los abuelos ejercieron sus funciones parentales y la que están viviendo actualmente sus nietos, dificultando en muchos casos las relaciones entre ellos. Estas diferencias se hacen aún más patentes cuando son las abuelas las que acogen a sus nietos, lo que se da en la mayoría de los casos (Crowley, 2024). Además, la diferencia de edad entre acogedores y acogidos es de 47.45 años de media, lo que supone una diferencia de más de 16 años con respecto a la diferencia de edad en las familias constituidas entre hijos biológicos y progenitores (García-Bermejo, 2019). A ello hay que añadir que, con la entrada en la adolescencia, se producen cambios en los vínculos entre abuelos y nietos, debido a la disminución de la influencia de los cuidadores en la vida de los adolescentes (Triadó et al., 2008).

Ahora bien, un dato que no coincide con los recogidos en otras investigaciones es la valoración de los problemas económicos de las personas acogedoras como una de las cuestiones menos importantes (Figueiredo et al., 2024; Poyatos 2015).

La única problemática de las personas acogedoras que es valorada por debajo de la media es la relacionada con la salud. En algunos estudios, sin embargo, se pone de relevancia que las abuelas acogedoras tienen más problemas de salud que las abuelas que no cuidan a sus nietos y que las primeras tienen mayores niveles de depresión, cansancio físico, baja satisfacción con la vida, ansiedad o consumo de medicamentos

(Pinazo y Ferrero, 2003), situaciones que dificultan la adecuada atención a los NNA.

En cuanto a los problemas relacionados con el bajo rendimiento escolar de los NNA, segunda problemática menos importante para las educadoras, llama la atención los datos alarmantes sobre este aspecto al presentar los NNA un rendimiento escolar más bajo que la media, situación que se agrava en la adolescencia (Jiménez y Palacios, 2008). Ejemplo de esto es el elevado porcentaje de absentismo escolar, además de que más de la mitad de los acogidos están en cursos que no les corresponden por edad (43.4 % han repetido curso) (Martínez-Miguel *et al.*, 2021). Montserrat *et al.*, (2013) concretan que el 22.5 % de los acogidos que cursan la ESO lo tienen que hacer con algún apoyo o en régimen especial. Significativo es también el dato de que sólo el 25 % de las personas acogedoras reconoce que el rendimiento académico de sus nietos es bajo. Situación que exige fomentar la motivación de las personas acogedoras por las tareas escolares y por el desarrollo integral de los NNA (Razeto, 2016).

La problemática peor valorada es la relacionada con los problemas de salud en los NNA, afirmación que no coincide con los datos que arrojan otras investigaciones. Si prestamos atención a los estudios realizados encontramos que Turney y Wildeman (2016) afirman que los NNA en acogimiento tienen peor salud mental y física que los que no lo están, incluso peor que los NNA que se encuentran en una situación de riesgo social con sus familias de origen. Vis *et al.*, (2016) aseveran que los niños muestran más temprano los problemas que las niñas y que los NNA que residen cerca de la familia de origen desarrollan significativamente menos problemas de salud mental que otros NNA con medidas de protección que residen alejados de su entorno. Estos problemas de salud mental se mantienen tanto al inicio de la medida de protección como a lo largo de los años, lo que señala la importancia de la continuidad en la historia vital de los NNA y el mantenimiento de los vínculos con los elementos identitarios básicos. Estudios recientes sobre salud mental en NNA afirman que no hay evidencias de que el AFE sea un factor protector para prevenir estas dificultades (Tarren-Sweeney y Goemans, 2019).

En cuanto a la valoración de las problemáticas de la familia de origen, como hemos comentado, una de las más importantes es la ausencia de tratamiento de los problemas que motivaron el acogimiento y que, por lo tanto, dificulta el retorno de sus hijos y, en muchos casos, el desarrollo adecuado de las visitas (Ainsworth & Hansen, 2017; Healy *et al.*, 2024). Este aspecto es

destacado por Melendro *et al.*, (2017) y Vallejo-Slocker *et al.*, (2024) en cuanto que observan una baja colaboración y participación de las familias en las intervenciones desarrolladas por parte de diferentes profesionales (Reyes y Cantera, 2021), entre los que se encuentran las educadoras sociales.

Una explicación al hecho de que las familias de origen no tengan relación con sus hijos o que esta relación sea conflictiva, tanto con ellos como con las familias acogedoras, puede encontrarse en la ausencia o escasa intervención de la familia de origen en los primeros momentos del acogimiento, debido a que o bien no se les explica de una manera clara los motivos y funcionamiento del acogimiento, o bien que la situación traumática producida por la separación de sus hijos no les deja en las mejores condiciones para entender estas explicaciones (Balsells *et al.*, 2019). Sin embargo, y a pesar de las dificultades que pueden surgir en las visitas de la familia de origen con sus hijos, las investigaciones ponen de relevancia que en la mayoría de las ocasiones son beneficiosas para los NNA, por lo que hay que trabajar tanto con la familia acogedora, para que favorezcan los contactos entre NNA y familia de origen, como con estos últimos para que cumplan con el régimen establecido para ver a sus hijos (Carvalho y Delgado, 2021).

A través de las preguntas formuladas a las educadoras sobre las dimensiones de la alianza, comprobamos que, durante las entrevistas, en la mayor parte de las ocasiones, llevan a cabo estrategias diversas que facilitan la creación de la alianza con cada una de las personas con las que trabajan, considerando además muy importante poder desarrollar estas acciones para mejorar la intervención socioeducativa con AFE (García-Bermejo y Fuentes, 2023b). Destacan las estrategias a nivel grupal, lo que coincide con las investigaciones realizadas sobre AFE que ponen de relieve que este tipo de metodología grupal resulta muy positiva para el correcto desarrollo de los NNA, aumentan la capacidad de resiliencia de las familias, les ayuda a cobrar conciencia de su situación (Balsells *et al.*, 2017; Fuentes-Peláez *et al.*, 2014) y facilita el mantenimiento del acogimiento (Leos-Urbel *et al.*, 2002). Si analizamos las investigaciones previas realizadas sobre la formación grupal con AFE, encontramos varias experiencias relevantes basadas en la implementación de diferentes programas formativos de manera grupal con personas acogedoras y NNA (Balsells, *et al.*, 2019; Fuentes-Peláez *et al.*, 2017), que son utilizadas en las formaciones grupales desarrolladas en los CAI. En este sentido, diversos estudios han señalado también la necesidad de realizar formación

grupal con los protagonistas de los acogimientos partiendo siempre de sus necesidades.

Con respecto a los resultados del trabajo de la historia de vida con los AFE, se encuentran en consonancia con investigaciones recientes sobre la importancia del trabajo de historia vital de los NNA para su correcto desarrollo (García-Bermejo, 2017; Medina *et al.*, 2024) y los diferentes manuales y guías para desarrollar este trabajo con las familias (Fundación Meniños, 2016; Shotton, 2020). De igual manera, tal y como hemos analizado previamente, son datos coherentes con las valoraciones realizadas por las propias educadoras con respecto a la importancia atribuida a las problemáticas derivadas de la elaboración de la historia de vida.

Finalmente, en relación con la última dimensión analizada, hay que destacar que existen en la actualidad diferentes modelos que son utilizados en la acción socioeducativa, teniendo en cuenta las circunstancias familiares y sociales concretas. Entre ellos, ha adquirido gran relevancia el modelo sistémico (Escudero, 2013; Laszloffy, 2004; Partridge *et al.*, 2019), que se centra en el conjunto de personas que componen un núcleo familiar, analizando e interviniendo sobre las relaciones familiares que se establecen entre los miembros de la familia y entre éstos y la sociedad y no únicamente sobre la individualidad de las personas o sobre sus capacidades personales. Es el modelo de intervención que las educadoras sociales valoran especialmente, con 1.76 puntos más que el segundo mejor valorado, lo que coincide con su formación complementaria, que, como señalamos, poseen gran parte de estas profesionales.

Conclusiones

Este estudio destaca el valor de la intervención socioeducativa con el AFE que se desarrolla en la ciudad de Madrid al llevarse a cabo principalmente por educadoras sociales con una gran experiencia profesional en este ámbito y con una formación muy adecuada a las problemáticas sobre las que inciden. Esta modalidad de acogimiento se percibe como el mejor medio para el desarrollo de los NNA, aunque no podemos obviar las dificultades a las que se enfrentan tanto las personas acogedoras como las acogidas. Ayudar a los NNA a aprender a narrar y a elaborar sus historias de vida es uno de los grandes retos que afrontan estas profesionales, por lo que es necesaria la implantación sistemática de

programas de acompañamiento para abordarla desde una perspectiva socioeducativa. Por otro lado, estos modelos todavía tienen pendiente tratar con las familias los problemas que originaron las medidas de protección, lo que ayudaría a comprender mejor y aceptar sus historias de vida. Los resultados sugieren el desarrollo de talleres prácticos dirigidos especialmente a las abuelas acogedoras sobre pautas de crianza positiva, establecimiento de normas y límites adecuados, y gestión del conflicto intergeneracional, introduciendo enfoques restaurativos basados en la comunicación y espacios de reflexión intergeneracional en los que se aborden las diferencias tecnológicas, sociales y culturales entre generaciones para reducir así los conflictos entre las personas acogedoras y las acogidas.

Finalmente, y debido a la amplia presencia femenina en los AFE, se recomienda visibilizar y dignificar el papel de las abuelas acogedoras como principales cuidadores de sus nietos, reconociendo su aporte fundamental para la sostenibilidad de esta medida de protección a través de espacios de reflexión crítica sobre el género en los cuidados, realización de grupos de autocuidado y empoderamiento para las acogedoras y acompañamiento emocional para hacer frente a la culpa o al fracaso ligados a sus experiencias previas como cuidadoras de sus propios hijos.

El estudio se centró en los AFE de Madrid, no obstante, tanto la amplitud de la muestra como la diversidad de contextos que se encuentran en esta ciudad tan plural nos proporcionan un punto de referencia de gran interés para este espacio tan específico de los profesionales de la educación social. Punto de arranque para ampliar este estudio a otras ciudades y contextos, así como a otros profesionales que trabajan con esta medida protectora, para conocer sus percepciones y comparar las semejanzas y las diferencias entre ellos. Esta investigación nos ayudará a mejorar los modelos y pautas de intervención socioeducativa con los diferentes actores de estas medidas de protección familiar.

Aunque el diseño descriptivo permite obtener una visión inicial y útil de la práctica profesional, futuras investigaciones deben incorporar metodologías mixtas y la participación de otros informantes como familias y NNA para enriquecer la comprensión del fenómeno y reducirse la deseabilidad social en las contestaciones de los participantes.

Contribuciones (Taxonomía CRediT)

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

Financiación

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

Declaración de conflictos de interés

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Agradecimientos

Agradecemos sinceramente a la Dirección General de Familia e Infancia del Ayuntamiento de Madrid, y, especialmente, al Departamento de Protección a la Infancia y Adolescencia, así como a las profesionales de los Centros de Atención a la Infancia, por su amable colaboración en la realización de esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Ainsworth F., & Hansen P. (2017). Understanding the Behaviour of Children in Care before and after Parental Contact. *Children Australia*, 42(1), 2058. doi.org/10.1017/cha.2016.50
- Ayuntamiento de Madrid (2024a). *Carta de Servicios Centros de Atención a la Infancia (CAI)*. Ayuntamiento de Madrid <https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Infancia-y-familia/Cartas-de-servicios/Carta-de-Servicios-de-los-Centros-de-Atencion-a-la-Infancia/?vgnnextfmt=default&vgnnextoid=b6371a3be9ffb610VgnVCM1000001d4a900aRCRD&vgnnextchannel=a971b7dd3f7fe410VgnVCM1000000b205a0aRCRD>
- Ayuntamiento de Madrid (2024b). *Los Centros de Atención a la Infancia (CAI) del Ayuntamiento de Madrid*. Ayuntamiento de Madrid <https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Infancia-y-familia/Centros-de-Atencion-a-la-Infancia-CAI-/?vgnnextfmt=default&vgnnextoid=f788c76387d56610VgnVCM1000001d4a900aRCRD&vgnnextchannel=2fbfb7dd3f7fe410VgnVCM1000000b205a0aRCRD>
- Balsells, M. Á., Fuentes-Peláez, N., Mateo, M., Torralba J. M. & Violant, V. (2017). Skills and professional practices for the consolidation of the support group model to foster families, *European Journal of Social Work*, 20(2), 253-264. <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1188771>
- Balsells, M. Á., Urrea, A., Ponce, C., Vaquero, E. y Navajas, A. (2019). Claves de acción socioeducativa para promover la participación de las familias en procesos de acogimiento. *Educación XX1*, 22(1), 401-423. <http://orcid.org/0000-0003-3283-8222>
- Carvalho J. y Delgado, P. (2021). Percepciones de los niños sobre contacto y bienestar subjetivo en cuidado residencial y en acogida familiar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 115-128. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.08
- Clements J. y Birch, S. (2023). Exploring risk and protective factors in kinship family environments: a systematic literature review of the views of children in kinship care. *Theory, research and practice in educational psychology*, 39(4), 475-499. <https://doi.org/10.1080/02667363.2023.2243212>

- Crowley, M., Tate, A., Hur, Y., Castro, S., Musil, C., Dolbin-MacNab, M., O'Neill, P., Infurna, F. & Smith, G. (2024). Investing in Custodial Grandparents: Cost Analysis of the Social Intelligence Program. *Prevention Science*, 25, 1310-1319. <https://doi.org/10.1007/s11121-024-01745-z>
- Escudero, V. (2013). *Guía práctica para la intervención familiar II. Contextos familiares cronificados o de especial dificultad*. Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades Gerencia de Servicios Sociales.
- Fernández Simo, D. y Cid, X. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(2), 25-38.
- Figueiredo, R., Amante, M. J., Simo, D., & Araújo, L. (2024). Professionals' perspective on support and assistance to grandparents with grandchildren custody. *Millenium. Journal of Education, Technologies, and Health*, 2(15), 1-8. <https://doi.org/10.29352/millo215e.35176>
- Friedlander M., Escudero V. y Heatherington, L. (2009). *La alianza terapéutica. En la terapia familiar y de pareja*. Paidós.
- Fuentes-Peláez, N., Pastor, C., Amorós, P. (coord.) (2017). *SAFE: Programa de Soporte para Adolescentes Acogidos y Acogidas en Familia Extensa*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Fuentes-Peláez, N., Balsells, M. A., Fernández, J., Vaquero, E., & Amorós, P. (2014). The social support in kinship foster care: A way to enhance resilience. *Child and Family Social Work*. 21(4), 581-590. <https://doi.org/10.1111/cfs.12182>
- Fundación Meniños (2016). *La elaboración de la historia de vida*. Fundación Meniños.
- García-Bermejo, T. (2017). Fundamentos y estrategias socioeducativas en la elaboración de la historia de vida en el acogimiento en familia extensa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 145-165. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292145165>
- García-Bermejo, T. (2019). Los Acogimientos en Familia Extensa en Madrid: Análisis del Perfil Familiar y Propuestas de Intervención. *Revista psicología educativa*, 25(1), 67-75. <https://doi.org/10.5093/psed2018a22>
- García-Bermejo, T. y Fuentes, J. L. (2023a). Análisis del perfil familiar y sociodemográfico de los acogimientos en familia extensa en la ciudad de Madrid. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(3), 45-62. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95998>
- García-Bermejo, T. y Fuentes, J. L. (2023b). La orientación escolar con familias en riesgo psicosocial: análisis de la alianza educativa con acogimientos en familia extensa. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 461-470. <https://doi.org/10.5209/rced.83671>
- González-Pasarín, L. y Bernedo, I. (2023). Programa de apoyo a la parentalidad positiva dirigido a familias biológicas y acogedoras durante el acogimiento familiar. *Revista de Investigación en Educación*, 21(1), 80-95. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i1.4533>
- Healy, K., Venables, J., Povey, J., Baxter, J., Scull, S., Thompson, K. y Boman, M. (2024). The emotional terrain of foster and kinship carers' relationships with parents of children in care: Carers' perspectives. *Children and Youth Services Review*, 16, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107672>
- Jiménez, J. M. y Palacios, J. (2008). *El acogimiento familiar en Andalucía. Procesos familiares, perfiles personales*. Junta de Andalucía.
- Konijn, C., Colonnese, L., Kroneman, L., Lindauer, R., & Stams, G. (2020). Prevention of Instability in Foster Care: A Case File Review Study. *Child & Youth Care Forum*, 50, 493-509.
- Laszloffy, T. A. (2004). Rethinking Family Development Theory: Teaching with the Systemic Family Development (SFD) Model. *Family Relations*, 51(3), 206-214.
- Leos-Urbel, J., Bess, R., & Geen, R. (2002). The evolution of federal and state policies for assessing and supporting kinship caregivers. *Children and Youth Services Review*, 24, 37-52. [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(01\)00167-0](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(01)00167-0)
- Martínez-Otero, V. (2018). *Modelos de intervención socioeducativa*. CCS.
- Martínez-Miguel, E., Gimeno Collado, A. y González Sala, F. (2021). Acogimiento en familia extensa: perfil psicosocial de las familias y de los menores acogidos. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 20, 96-117.
- Mateos, A., Balsells, M. Á., Molina, M. C. y Fuentes-Peláez, N. (2012). *The Perception Adolescents in Kinship Foster Care Have of their Own Needs*. *Revista de cercetare*, 38, 25-41.
- Medina Rodríguez, M. V., Gallego Molinero, A. y Clemente Martínez, CH. K. (2024). La construcción de la identidad en personas adoptadas a través de la búsqueda de orígenes: ¿necesidades y derechos? *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1071>
- Melendro, M., De-Juanas, Á. y Rodríguez, A. E. (2017). Déficit en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón, Revista de pedagogía*, 69(1), 123-138. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48596>
- Melendro, M. (Coord.) (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024). *Estudiantes de estudiantes*. <https://www.universidades.gob.es/estadistica-de-estudiantes/>

- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2023). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/infancia-y-adolescencia/PDF/Estadisticaboletineslegislacion/boletin25.pdf>
- Molero, R. J., Gil, M. D., Pla, L. R. y Moral, M. J. (2012). Necesidades percibidas por las familias acogedoras extensas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 397-406.
- Montserrat, C. (2006). Acogimiento en familia extensa: un estudio desde la perspectiva de los acogedores, de los niños y niñas acogidos y de los profesionales que intervienen. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 203-221.
- Montserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-453. <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>
- Palacios, J. (2014). *Valoración de idoneidad para el acogimiento familiar*. Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales.
- Palacios, J. y Jiménez, J. M. (2007). *Acogimiento Familiar en Andalucía*. Universidad de Sevilla - Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social.
- Partridge, K., Dugmore, P., Mahaffey, H., Chidgey, M., & Owen, J. (2019). 'Step by step, side by side': the quest to create relational artistry through systemic practice within children's social care. *Journal of Family Therapy*, 41(3), 321-342.
- Pérez Serrano, G., Poza, F. y Fernández, A. (2016). Criterios para una intervención de calidad con jóvenes en dificultad social. *Revista Española de Pedagogía*, 63(1), 51-69.
- Pinazo S. y Ferrero, C. (2003). Impacto psicosocial del acogimiento familiar en familia extensa: el caso de las abuelas y los abuelos acogedores. *Revista multidisciplinar de gerontología*, 13(2), 89-101.
- Poyatos, A. (2015). El acogimiento familiar de la infancia: modelos de familias y contextos de intervención social. *Quaderns de ciències socials*, 31, 7-29.
- Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 449-462.
- Reyes Legaza, C. y Cantera Rey, C. (2021). La familia biológica en el acogimiento familiar. Pistas para su evaluación e intervención. *Itinerarios de Trabajo Social*, 1, 71-78. <https://doi.org/10.1344/its.v0i1.32364>
- Smith, J., Infurna, F., Dolbin-MacNab, M., Webster, B., Castro, S., Crowley, D., Musil, C., Hu, L., & Hancock, G. (2023). A Randomized Clinical Trial of Online Social Intelligence Training with Custodial Grandmothers. *The Gerontologist*, 64, 1-12.
- Shotton, G. (2020). *A session by session guide to life story work: a practical resource to use with looked after or adopted children*. Routledge.
- Taylor, B. J., & McQuillan, K. (2014). Perspectives of Foster Parents and Social Workers on Foster Placement Disruption. *Child Care in Practice*, 20(2), 232-249. <https://doi.org/10.1080/13575279.2013.859567>
- Tarren-Sweeney, M., & Goemans, A. (2019). A narrative review of stability and change in the mental health of children who grow up in family-based out-of-home care. *Developmental Child Welfare*, 1, 273-294. <https://doi.org/10.1177/2516103219874810>
- Triadó, C., Villar, F., Pinazo, S., Sole, C. Montoro, J. y Celdrán, M. (2008). La relación entre abuelos/as y sus nietos/as adolescentes: comparación de perspectivas generacionales. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 385-398.
- Turney K. y Wildeman C. (2016). Mental and Physical Health of Children in Foster Care. *Pediatrics*, 138(5), 1-12. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1118/>
- Úcar, X. (2018). Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (270), 209-224. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-01>
- Vallejo-Slocker, L., Idoaga-Mondragon, N., Axpe, I., Willi, R., Guerra-Rodríguez, M., Montserrat, C., & del Valle, J. F. (2024). Systematic review of the evaluation of foster care programs. *Psychosocial Intervention*, 33(1), 1-14. <https://doi.org/10.5093/pi2023a14>
- Vis, S. A., Handegård, B. H., Holtan, A., Fossum, S. y Thørnblad, R. (2016). Social functioning and mental health among children who have been living in kinship and non-kinship foster care: results from an 8-year follow-up with a Norwegian sample. *Child and Family Social Work*, 21(4), 557-567.
- Waite, D., Greiner, M. y Laris, Z. (2018). Putting Families First: How the Opioid Epidemic Is Affecting Children and Families, and the Child Welfare Policy Options to Address It. *Journal of Applied Research on Children*, 9(1), 1-35.
- Wellard, S., Meakings, S., Farmer, E. y Hunt, J. (2017). *Growing up in Kinship Care: Experiences as Adolescents and Outcomes in Young Adulthood*. Grandparents Plus.
- Wilson, D. (1999). Kinship Care in Family-Serving Agencies. In R. Hegar & M. Scannapieco (Ed.), *Kinship Foster Care: Policy, Practice and Research* (pp.84-92). Oxford University Press.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

García-Bermejo, T., Melendro, M. y Ruiz-Corbella, M. (2026). Modelos y estrategias de intervención socioeducativa en el acogimiento en familia extensa: la perspectiva de los profesionales de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 15-28. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.01

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Tania García Bermejo. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Calle de Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid. E-mail: tgarciabermejo@edu.uned.es

Miguel Melendro Estefanía. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Calle de Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid. E-mail: mmelendro@edu.uned.es

Marta Ruiz Corbella. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Calle de Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid. E-mail: mruiz@edu.uned.es

PERFIL ACADÉMICO

TANIA GARCÍA BERMEJO

<https://orcid.org/0000-0001-6773-4402>

Doctora en Educación (UNED), Educadora Social, Psicopedagoga y Experta en intervención familiar (UCM) Profesora del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Educación (UNED), con un sexenio de investigación. Ha sido coordinadora del Grado en Educación Social en la UNIR. Tiene más de 10 años de experiencia profesional con familias y menores en situación de dificultad social en los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid. Sus líneas de investigación abarcan la intervención socioeducativa con infancia y familia, la elaboración de la historia vital en infancia con medidas de protección y la ética y deontología socioeducativa.

MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA

<https://orcid.org/0000-0003-3035-9412>

Doctor en Educación. Profesor titular de la Facultad de Educación (UNED), investigador del grupo TABA International Research. Inclusión social y derechos humanos, de la UNED (G482). Profesor invitado en nueve universidades europeas y americanas, ha participado en más de una veintena de proyectos de investigación nacionales y en nueve proyectos internacionales financiados por entidades públicas y privadas en el ámbito de la educación social, la intervención socioeducativa con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social, el pensamiento complejo y la teoría de sistemas aplicados al ámbito educativo, con más de ciento cincuenta publicaciones en estos ámbitos.

MARTA RUIZ CORBELLA

<https://orcid.org/0000-0001-5498-4920>

Profesora Titular de Teoría de la Educación, Facultad de Educación de la UNED. Miembro del Grupo de Investigación Educación Superior Presencial y a Distancia - ESPYD (GI-35) y del Grupo de Innovación Docente para el Desarrollo de la Competencia Ética y Cívica y las metodologías basadas en la Comunidad (APS-CBR) en la Educación Superior - COETIC (GID 2016-43). La línea de investigación gira en torno a la educación superior desde la perspectiva de educación moral y cívica y la educación política, con especial énfasis en las instituciones a distancia y virtuales. En este contexto también ha centrado su investigación en la transferencia del conocimiento y la evolución y visibilidad de la producción y publicaciones científicas.

Uso de pantallas por adolescentes en acogimiento residencial: implicaciones del tiempo de permanencia en los centros para la intervención socioeducativa

**Screen use by adolescents in residential care: implications of length of stay
in care centres for socio-educational intervention**

**Uso de telas por adolescentes em acolhimento residencial: implicações do tempo
de permanência nos centros para a intervenção socioeducativa**

Jesús RUEDAS-CALETRIO  <https://orcid.org/0000-0002-9159-1568>

Sara SERRATE-GONZÁLEZ  <https://orcid.org/0000-0002-9985-7623>

José Manuel MUÑOZ-RODRÍGUEZ  <https://orcid.org/0000-0002-4688-6420>

Universidad de Salamanca

Fecha de recepción: 14.VIII.2025

Fecha de revisión: 02.X.2025

Fecha de aceptación: 12.XI.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Jesús Ruedas Caletrio: Universidad de Salamanca, Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169, C.P. 37008 Salamanca. E-mail: ruedasjc@usal.es

PALABRAS CLAVE:

Adolescencia;
protección a la
infancia;
identidad;
educación social;
Internet;
pantallas.

RESUMEN: Las pantallas han alterado las formas de interacción y construcción identitaria de la población adolescente, pero apenas existen estudios que aborden esta perspectiva en colectivos vulnerables, concretamente en aquellos protegidos por el sistema de protección a la infancia. Este estudio se centra en analizar la influencia del uso de pantallas, la exposición online, la capacidad de autocontrol y la superación de dificultades en función del tiempo de permanencia en el centro adolescentes en acogimiento residencial. Se presenta un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional realizado con una muestra de 258 adolescentes de 12 a 18 años tutelados en centros de protección de Castilla y León. Se aplicó un cuestionario ad hoc validado por juicio de expertos (n = 13), compuesto por 8 ítems agrupados en cuatro dimensiones: uso, exposición, autocontrol y superación de dificultades (α total = 0,829). Se realizaron análisis descriptivos, correlaciones de Spearman y pruebas de Kruskal-Wallis. Los resultados sugieren que quienes llevan menos tiempo en el centro (1-7 meses) usan Internet principalmente para mantener vínculos familiares lo que subraya la necesidad de desarrollar intervenciones tempranas en autocontrol digital. Se observan correlaciones significativas entre el uso relacional de Internet y la exposición

	orientada a la validación social. Estos hallazgos evidencian la necesidad de diseñar intervenciones socioeducativas diferenciadas según la fase de acogida, promoviendo un uso crítico y regulado de las pantallas como recurso de inclusión y desarrollo identitario positivo.
KEYWORDS: Adolescence; child protection; identity; social education; Internet; screens.	ABSTRACT: Screens have reshaped the ways adolescents interact and construct their identities, yet there is a notable lack of studies addressing this perspective in vulnerable groups, particularly those under the child protection system. This study focuses on analyzing the influence of screen use, online exposure, self-control, and overcoming difficulties according to the length of stay in the center among adolescents in residential care. A quantitative, descriptive, and correlational study was conducted with a sample of 258 adolescents aged 12 to 18 who were under guardianship in child protection centers in Castilla y León. An ad hoc questionnaire validated through expert judgment (n = 13) was administered, consisting of 8 items grouped into four dimensions: use, exposure, self-control, and overcoming difficulties (total $\alpha = 0.829$). Descriptive analyses, Spearman correlations, and Kruskal-Wallis tests were performed. The results suggest that those who have spent less time in the center (1-7 months) primarily use the Internet to maintain family ties, underscoring the need to develop early interventions focused on digital self-control. Significant correlations were found between relational Internet use and exposure oriented toward social validation. These findings highlight the need to design socio-educational interventions tailored to the stage of placement, promoting a critical and regulated use of screens as a resource for inclusion and positive identity development.
PALAVRAS-CHAVE: Adolescência; proteção à infância; identidade; educação social; Internet; telas.	RESUMO: As telas têm alterado as formas de interação e de construção identitária da população adolescente, mas existem poucos estudos que abordem essa perspectiva em grupos vulneráveis, nomeadamente naqueles protegidos pelo sistema de proteção à infância. Este estudo centra-se em analisar a influência do uso de telas, da exposição online, da capacidade de autocontrolo e da superação de dificuldades em função do tempo de permanência no centro entre adolescentes em acolhimento residencial. Apresenta-se um estudo quantitativo, descritivo e correlacional, realizado com uma amostra de 258 adolescentes entre 12 e 18 anos tutelados em centros de proteção de Castilla y León. Foi aplicado um questionário ad hoc validado por juízo de especialistas (n = 13), composto por 8 itens agrupados em quatro dimensões: uso, exposição, autocontrolo e superação de dificuldades (α total = 0,829). Realizaram-se análises descritivas, correlações de Spearman e testes de Kruskal-Wallis. Os resultados sugerem que aqueles que permanecem há menos tempo no centro (1-7 meses) utilizam a Internet principalmente para manter vínculos familiares, o que sublinha a necessidade de desenvolver intervenções precoces em autocontrolo digital. Observam-se correlações significativas entre o uso relacional da Internet e a exposição orientada para a validação social. Estes achados evidenciam a necessidade de desenhar intervenções socioeducativas diferenciadas de acordo com a fase de acolhimento, promovendo um uso crítico e regulado das telas como recurso de inclusão e de desenvolvimento identitário positivo.

Introducción

La construcción identitaria puede entenderse como un proceso dinámico y relacional en el que los individuos integran experiencias, vínculos y representaciones personales para conformar un sentido coherente de sí mismos (Erikson, 1994). En el contexto actual de dominancia tecnológica, el espacio digital ha derivado en una revolución en todas las esferas de la sociedad y, en consecuencia, en una reconfiguración humana capaz de promover cambios en las formas de ser, pensar, interactuar y construirse (García del Dujo *et al.*, 2021) a través de nuevos espacios de socialización y autorrepresentación (Pangrazio, 2019; Rubio-Romero *et al.*, 2019) que forman parte del desarrollo de adolescentes contemporáneos.

Así, la vida digital actual ya no se entiende como un complemento de la realidad offline, sino como un ecosistema simbólico en el que los

adolescentes producen y negocian significados sobre sí mismos y sobre los demás (Lim y You, 2019; Muñoz-Rodríguez *et al.*, 2023). En este entorno, las pantallas y los medios digitales se han integrado en la vida cotidiana de la adolescencia hasta convertirse en un componente esencial para la comunicación, la pertenencia y la validación social (Ballesta *et al.*, 2021; Valkenburg *et al.*, 2017). De hecho, el uso de entornos digitales no solo posibilita el intercambio social, sino que también se vincula con la construcción del autoconcepto y la autoestima (Gui *et al.*, 2023; Guyer *et al.*, 2016). Así, la interacción en redes y plataformas digitales permite a los adolescentes explorar intereses, mantener vínculos, expresar emociones y proyectar una imagen deseada o idealizada de sí mismos (Morán-Pallero y Felipe-Castaño, 2021).

No obstante, el papel que desempeñan las pantallas y las interacciones digitales no es uniforme ni neutro y varía según los contextos

familiares, sociales y personales de los adolescentes (Valkenburg *et al.*, 2022). En poblaciones con experiencias de vulnerabilidad, estas prácticas pueden adquirir significados y funciones distintas, lo que hace necesario analizar cómo se relacionan los adolescentes con el entorno digital desde realidades específicas, como es el caso de quienes conviven en centros de protección.

1. Justificación y objetivos

A pesar del notable crecimiento de estudios sobre la influencia de las pantallas en la adolescencia, es necesario poner el foco en poblaciones en situación de vulnerabilidad, particularmente los menores acogidos por el sistema de protección a la infancia. Este colectivo puede haber vivido experiencias de maltrato, negligencia o desprotección familiar (Cuenca *et al.*, 2018; Guerrero-Muñoz *et al.*, 2021), lo que puede condicionar sus formas de relación, autorregulación y afrontamiento tanto en el mundo offline como en el digital. En este sentido, los adolescentes tutelados suelen mostrar mayores necesidades en el desarrollo de habilidades sociales (Campos *et al.*, 2019), así como de su autoconcepto y su autoestima (López *et al.*, 2016), junto con una menor disponibilidad de apoyos familiares y redes sociales estables (Melendro *et al.*, 2022; Torrecilla y Melendro, 2023). Ante esto, el entorno digital puede representar o no un espacio de inclusión, apoyo y expresión personal que contribuya a compensar carencias relacionales y emocionales, permitiendo mantener o reconstruir vínculos y reforzar su sentido de pertenencia.

A partir de esta base, se destaca el análisis de cuatro variables que la literatura ha identificado como claves para comprender la influencia que puede tener el uso de pantallas en la construcción identitaria de la adolescencia en el contexto digital: uso de pantallas, exposición online, autocontrol y superación de dificultades. Estas variables han sido ampliamente estudiadas en población adolescente general, donde se ha constatado su influencia en el desarrollo socioemocional y en la configuración de su identidad. En primer lugar, el uso de pantallas, entendiendo el uso como la finalidad por la que se utilizan los dispositivos y el espacio virtual, constituye una práctica cotidiana que facilita la comunicación, la expresión emocional y el mantenimiento de vínculos sociales y familiares (Ballesta *et al.*, 2021; Valkenburg *et al.*, 2017), evidenciando que un uso activo y relacional de las pantallas favorece la percepción de apoyo social y la construcción de identidad (Gui *et al.*, 2023), mientras que un uso pasivo o excesivo puede relacionarse con aislamiento o dependencia tecnológica (Anderson *et al.*, 2017).

Por otro lado, la exposición online la vinculamos con las estrategias de autopresentación y la búsqueda de validación social a través del uso de redes y plataformas digitales (Casaló *et al.*, 2022; Yau y Reich, 2019). Los estudios indican que esta exposición puede fortalecer la autoestima cuando se recibe retroalimentación positiva, pero también generar vulnerabilidad ante el juicio externo y la comparación social (Cipolletta *et al.*, 2020; Rides *et al.*, 2024).

La tercera variable, el autocontrol digital, hace referencia a la capacidad de regular el tiempo de conexión y gestionar los impulsos vinculados al uso de dispositivos y redes (Hilma *et al.*, 2025). Una adecuada autorregulación se asocia con un mayor bienestar emocional, mientras que las dificultades en el autocontrol se relacionan con un uso problemático y compulsivo de las pantallas (Arrivillaga *et al.*, 2022; Kim y Koh, 2018). Con ello, la falta de autocontrol puede conllevar conductas problemáticas que podrían verse agravadas cuando el/la adolescente no cuenta con una red de apoyo (De-Juanas *et al.*, 2022) que acompañe en la mediación del uso de las pantallas (López-Mora *et al.*, 2021).

Por último, la superación de dificultades aborda el papel del entorno digital como espacio de afrontamiento y resiliencia. Investigaciones recientes señalan que los adolescentes utilizan Internet para buscar apoyo, información o alivio ante problemas personales (Schwab-Reese *et al.*, 2021; Weinstein *et al.*, 2021; Zaragozá *et al.*, 2023), integrando esas experiencias en su desarrollo social y emocional.

Con todo ello, resulta necesario profundizar en las posibles relaciones de las variables planteadas. Hay estudios sobre jóvenes en acogimiento (Sage y Jackson, 2021) que muestran que el acceso a las pantallas puede favorecer el desarrollo de identidad mediante el mantenimiento de vínculos sociales. A este respecto, la constitución de las relaciones sociales en Internet dentro de este colectivo viene motivada por causas asociadas a las experiencias vividas y a la consecuente soledad del adolescente en el entorno offline (Penner *et al.*, 2020; Ruedas-Caletrio *et al.*, 2024), pudiendo considerar el espacio digital como un remedio a sus necesidades. Por otro lado, en ocasiones este grupo de adolescentes cuenta con poco apego hacia el grupo de iguales y/o familia (Macdonald *et al.*, 2017) por lo que, el mundo online se entiende como un potencial espacio de inclusión para aquellos/as adolescentes en situación de vulnerabilidad familiar y relacional (Casado *et al.*, 2019; Rico y Martínez-Carrera, 2020), como vía para satisfacer la necesidad de establecer nuevos vínculos y mantener los existentes. Sin embargo, también podría generar una necesidad constante de conexión por la facilidad de comunicación para solventar sus problemas (Anderson *et al.*, 2017).

pudiendo implicar una mayor exposición en el espacio online (Hart *et al.*, 2022).

En ese contexto, consideramos que el tiempo de permanencia en el centro de acogimiento puede actuar como un factor modulador relevante, pues una estancia prolongada se asocia con mayor estabilidad emocional, mejor desarrollo de competencias sociales y menor incidencia de conductas disfuncionales (Asif *et al.*, 2024; Gutterswijk *et al.*, 2025). Durante los primeros meses de ingreso suelen concentrarse las principales dificultades de ajuste y las mayores tasas de ruptura o crisis convivenciales (Kliwer-Neumann *et al.*, 2023; NICE, 2021), mientras que estancias más prolongadas se relacionan con una mejora en la regulación emocional, la percepción de apoyo y la capacidad de afrontamiento (Li *et al.*, 2019). En este sentido, consideramos esencial analizar el tiempo de permanencia en el centro de protección, cuestión que ayudaría a mejorar el proceso de acompañamiento del menor en el centro, ofreciendo pautas de actuación que favorezcan sus lazos con el exterior y poder realizar diagnósticos ajustados a su realidad desde su llegada.

Así, con este trabajo buscamos contribuir a la comprensión de la influencia que tiene el uso de pantallas en adolescentes tutelados en base al tiempo de permanencia en los centros, con la finalidad de que los profesionales de la educación social afronten esta realidad en el diseño de los planes de acompañamiento inicial. En este sentido, resulta necesario conocer qué otros canales utilizan para relacionarse con sus familias más allá del cara a cara, así como saber si recurren al espacio online para solucionar sus problemas, entre otras cuestiones. Con ello, el presente estudio pretende contribuir a dicho vacío al analizar la relación entre el uso de pantallas, la exposición online, el autocontrol digital y el afrontamiento de dificultades personales en adolescentes en acogimiento residencial, considerando el tiempo de permanencia en el centro como variable moduladora. Para ello, se concretan los siguientes objetivos específicos:

Ob.1. Describir las tendencias en los patrones de uso, exposición online, autocontrol y superación de dificultades de los adolescentes en acogimiento residencial.

Ob.2. Examinar si existen diferencias significativas en estas dimensiones en función del tiempo de permanencia en el centro residencial.

Ob.3. Explorar las relaciones entre las cuatro dimensiones evaluadas para identificar posibles vínculos dentro de la experiencia online.

2. Metodología

Para el estudio, se estableció un diseño de investigación cuantitativo, de corte no experimental, transversal y descriptivo-correlacional.

Población y muestra

Para el proceso de muestreo, se partió del objetivo de obtener una muestra representativa de adolescentes tutelados por el Sistema de Protección a la Infancia de la región de Castilla y León. Se consideró la población total de adolescentes de 12 a 18 años residentes en centros de protección, que en el momento del estudio ascendía a 401 jóvenes residentes en 57 centros. Previa solicitud a la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León, a través del Servicio de Protección a la Infancia dependiente de la Dirección General de Familias, Infancia y Atención a la Diversidad, se contactó con los centros de protección de la Comunidad para invitarles a participar en el estudio. El cálculo del tamaño muestral con un nivel de confianza del 95 % ($\alpha = .05$), dio como resultado un valor de representatividad de $n = 197$. La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia o disponibilidad. En este sentido, la tasa de rechazo de los centros participantes fue del 45,6 %. En el caso de los adolescentes, no existió tasa de rechazo dado que aceptaron participar todos los residentes en los centros participantes. Los criterios de inclusión de los centros fueron: centros de titularidad pública o concertada situados en Castilla y León, que acojan a menores entre 12 y 18 años. Con respecto a los adolescentes, los criterios de inclusión fueron: tener entre 12 y 18 años, hablar castellano y disponer de acceso a dispositivos digitales. Como criterios de exclusión se establecieron: edad inferior a 12 años, ausencia de dispositivos y dificultades lingüísticas para hablar o comprender castellano. La muestra final estuvo compuesta por 258 adolescentes residentes en 31 centros de protección de Castilla y León con una edad media de $\bar{X} = 15,24$ años. Se garantizó el principio de paridad de género, participando un 53,3 % de chicos ($\bar{X} = 15,2$ años) y un 46,7 % de chicas ($\bar{X} = 15,28$ años).

Instrumento

Para la recogida de los datos, se utilizó una adaptación del cuestionario validado en un proyecto de investigación nacional¹, utilizado para analizar en qué grado y de qué forma incide la hiperconectividad y la percepción que tienen los adolescentes entre 12 y 18 años del tiempo de conexión en diferentes espacios digitales de ocio.

Para esta investigación se realizó una adaptación en la que se incluyeron datos sociodemográficos, así como edad, sexo y tiempo de estancia en el centro. Del mismo modo, se incluyó una escala tipo Likert (1-5) conformada por cuatro dimensiones y 8 ítems (*Tabla 1*). Los ítems relacionados con las dimensiones Uso de pantallas y Autocontrol siguieron una escala donde 1 representaba “nada de acuerdo” y 5 representaba “totalmente de acuerdo”. En cuanto a los ítems relacionados con las dimensiones Exposición online y Superación de dificultades siguieron una escala donde 1 representaba “nunca” y 5 representaba “siempre”. Asimismo, en función de evidencias en la literatura (Kliwer-Neuman *et al.*, 2023; Li *et al.*, 2019; NICE, 2021) el tiempo de estancia en el centro se clasificó en seis categorías: menos de 1 mes; 1-6 meses; 7 meses-1 año; 1-2 años; 2-3 años; más de 3 años describiendo las diferentes fases que atraviesan los menores tras su ingreso: una etapa inicial de valoración y primeras reacciones durante el primer mes, un periodo de alto riesgo de ruptura en los primeros seis meses y hasta el primer año de convivencia, una fase de adaptación y estabilización entre los 6 meses y los 3 años, y estancias prolongadas que se asocian con trayectorias de desarrollo y estabilidad.

La validación del instrumento se realizó a través de juicio de expertos, en el que intervinieron 10 investigadores/as del área de Pedagogía Social, Teoría de la Educación y Métodos de investigación en educación, y 3 educadores/as sociales profesionales en centros de protección colaboradores con la investigación, que evaluaron

el nivel de claridad, coherencia y relevancia de los ítems. La prueba Alfa de Cronbach para comprobar el índice de consistencia interna dio como resultado un índice satisfactorio de consistencia interna de alta confiabilidad (Alfa de Cronbach = 0,829) de acuerdo al criterio de George & Mallery (2003) donde los índices superiores a 0,7 son considerados apropiados para su aplicación. Previo a la implementación del instrumento, se llevó a cabo una prueba piloto a través de una muestra incidental de 15 adolescentes, en un centro colaborador previo consentimiento de los tutores legales. Para el análisis, el instrumento fue aplicado de forma presencial y los datos fueron tratados y analizados mediante el software estadístico SPSSv.28.

El estudio se desarrolló siguiendo los principios éticos y las recomendaciones para la investigación con menores de edad. Se obtuvo autorización escrita de la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León para acceder a los centros participantes e implementar el instrumento. Los equipos profesionales y las figuras tutelares fueron informados sobre los objetivos, procedimiento y uso académico de los datos. La participación de los adolescentes fue voluntaria, garantizando en todo momento su anonimato, confidencialidad y protección de datos personales. Previamente a la aplicación, se explicó a los/as adolescentes el propósito del estudio, ajustando el proceso a los principios de respeto y protección, asegurando un tratamiento responsable de la información recopilada.

Tabla 1: Cuestionario *ad hoc* implementado en adolescentes en centros de protección

Dimensión	Ítem	Denominación	Escala Likert
Uso de pantallas y socialización	Ítem 1	El uso de Internet te permite mantener la relación con amigos/as y familiares	Nada de acuerdo – Totalmente de acuerdo
	Ítem 4	El uso de Internet te hace sentir parte de la sociedad	
Exposición online	Ítem 5	Utilizas filtros para mostrar una mejor versión de ti mismo/a	Nunca – Siempre
	Ítem 6	Buscas tener cada vez más likes en tus publicaciones	
	Ítem 7	Buscas tener cada vez más seguidores/as en tu perfil	
Autocontrol	Ítem 8	Si dependiera de ti estarías conectado/a más tiempo	Nada de acuerdo – Totalmente de acuerdo
Superación de dificultades	Ítem 2	Has superado dificultades personales utilizando Internet	Nunca – Siempre
	Ítem 3	Buscas ayuda en Internet para mejorar tu situación personal	

Fuente: elaboración propia

Análisis de datos

Con el propósito de comprobar la existencia de diferencias significativas en la actividad hiperconectada del grupo de adolescentes según el sexo y el tiempo de estancia en el centro, se aplicaron técnicas estadísticas inferenciales. Para ello, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para muestras superiores a 30 participantes (sig. ,000) que evidenció una distribución no normal. Posteriormente, se procedió a la aplicación de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis para comprobar diferencias según el tiempo de estancia en el centro junto al tamaño del efecto. Finalmente, se analizaron las correlaciones entre las dimensiones aplicando la técnica estadística de correlación de Spearman.

3. Resultados

Usos, exposición, autocontrol y superación de dificultades a través de Internet

En relación a los resultados descriptivos (Tabla 2), se observó una predisposición general por parte de los y las adolescentes a utilizar Internet para mantener vínculos sociales y familiares (77,0 %), con una muestra reducida que no contempla este tipo de uso como una acción recurrente (23,0 %) y que podría indicar la ausencia de comunicación con su entorno. Asimismo, aunque se mostró una marcada disconformidad con el hecho de usar Internet para sentirse parte de la sociedad (69,3 %), se observó una tendencia menor, aunque importante, de adolescentes que dirigen su uso hacia un objetivo de integración (30,7 %).

Respecto a la exposición, las respuestas no mostraron una clara tendencia hacia exponerse en Internet utilizando filtros de imagen. Con ello, una ligera mayoría afirmó no utilizar apenas este tipo de complemento estético (50,6 %),

aunque prácticamente la mitad del colectivo de adolescentes (49,4 %) afirmó recurrir al uso de filtros, lo que implica una preocupación manifiesta por la imagen que exhiben de sí mismos/as. Con tendencias menos marcadas se encontró la exhibición dirigida a la consecución de likes y seguidores. En cuanto a la búsqueda de reconocimiento, la mayoría indicó no publicar con el objetivo de conseguir “likes” (68,6 %) ni seguidores (60,2 %), aunque una parte relevante (31,4 % y 39,8 %, respectivamente) sí persigue cierta validación social. En conjunto, los y las adolescentes parecen cuidar su imagen, pero sin mostrar una orientación predominante hacia el reconocimiento online.

En relación a la capacidad de autocontrol, se detectó una predisposición llamativa a sentir la necesidad de conectarse al espacio online durante más tiempo si dependiese de sí mismos/as y no de horarios y normas. En este sentido, aunque el porcentaje de adolescentes que no sienten esa necesidad y aparentan mostrar signos positivos de autocontrol (55,2 %), prácticamente la mitad de la muestra sí mostró sentir la necesidad de conectarse durante más tiempo (44,8 %).

Por último, con respecto a la superación de dificultades, se encontraron pequeñas tendencias que reflejan cómo el espacio online puede suponer en determinadas ocasiones un lugar donde sentir que pueden afrontar distintos problemas. En esta línea, un 30,7 % señaló haber superado problemas personales gracias a Internet, frente a un 50,3 % que no lo ha necesitado. De igual modo, la mayoría nunca ha pedido ayuda por esta vía (71,8 %), aunque un 28,2 % sí lo ha hecho en alguna ocasión. Estos resultados reflejan que, aunque el espacio online no constituye el principal recurso de apoyo, para una parte de los adolescentes puede funcionar como medio complementario de superación de problemáticas.

Tabla 2: Tabla de frecuencias respecto a usos, exposición, autocontrol y superación de dificultades

Escala	1		2		3		4		5	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ítem 1	30	11,5	29	11,3	52	20,3	40	15,6	106	41,4
Ítem 4	97	37,7	81	31,6	44	17,1	16	6,2	19	7,4
Ítem 5	69	26,8	61	23,9	57	22,3	33	12,9	36	14,1
Ítem 8	74	29,2	66	26,0	43	17,0	18	7,1	53	20,7
Ítem 6	120	46,8	56	21,8	38	14,9	17	6,8	25	9,7

Escala	1		2		3		4		5	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ítem 7	98	38,3	56	21,8	42	16,5	22	8,8	37	14,5
Ítem 2	128	50,3	48	18,9	51	20,1	16	6,3	11	4,3
Ítem 3	184	71,9	32	12,6	25	9,7	9	3,5	6	2,3
Fuente: elaboración propia										

Diferencias según el tiempo de estancia en el centro

En cuanto al tiempo de estancia en los centros de protección, se encontraron diferencias significativas (*Tabla 3*) respecto a usar Internet para mantener vínculos afectivos ($p,021$); hacer una exposición dirigida a conseguir más seguidores ($p,029$); y sentir la necesidad de conectarse durante más tiempo si pudiesen ($p,026$). Respecto a mantener relaciones sociales y familiares, las diferencias significativas se apreciaron en aquellos/as participantes que llevan entre 1 mes y 6 meses y el grupo entre 1 año y 2 años.

En cambio, los/as adolescentes que llevan residiendo en los centros más de 2 años mostraron mayor rechazo a utilizar Internet para mantener dichas relaciones. Estas diferencias sugieren que los adolescentes que aún son de ingreso reciente (1-6 meses) se encuentran en fase de ajuste inicial y priorizan recurrir a Internet como un puente de vínculo social externo, observando en aquellos/as que llevan más tiempo integrados en el centro una menor relación de uso del espacio online para mantener relaciones sociales y familiares. En cuanto a las diferencias significativas con respecto al reconocimiento social a través de búsqueda de seguidores/as, se apreciaron especialmente en quienes llevan conviviendo en los centros un periodo de tiempo entre 1-6 meses y 7 meses-1 año, quienes mostraron mayor predisposición a buscar dicho reconocimiento social. Estos

resultados sugieren en quienes llevan menos tiempo en los servicios de protección tienen una mayor necesidad de conexión, de ser aceptados y visibles al resto. Por último, respecto a la necesidad de conexión prolongada se observaron diferencias con respecto a la conformidad entre quienes llevan menos de 1 mes, 7 meses y 1 año y quienes llevan conviviendo en el centro más de 3 años. Los análisis mostraron que los adolescentes con una estancia de menos de 1 mes reportan una percepción significativamente menor de dependencia de conexión en comparación con el grupo de entre 7 meses y 1 año y el grupo de más de 3 años. En este sentido, el grupo de 7 meses-1 año no solo maximiza el beneficio social (Ítem 1), sino que también reporta mayor dependencia. Asimismo, respecto al grupo de más de 3 años sugiere que, con el paso de los años en el centro, Internet podría haberse convertido en el principal o único vínculo estable con el mundo exterior.

Para valorar la magnitud de las diferencias encontradas, se calcularon los tamaños del efecto (η^2) a partir del estadístico H de Kruskal-Wallis. Las diferencias significativas se localizaron en los ítems 1 ($\eta^2 = .030$), 7 ($\eta^2 = .028$) y 8 ($\eta^2 = .029$). Aunque los tamaños del efecto son pequeños ($\eta^2 \approx .03$), resultan relevantes en contextos socioeducativos, ya que apuntan a diferencias sostenidas en el modo en que la estabilidad institucional influye en la regulación digital y en las dinámicas de validación social (Richardson, 2011).

Tabla 3: Diferencias significativas según el tiempo de estancia en el centro

Ítems	Valor	Sig.	η^2
Ítem 1	12,602	,021	,036
Ítem 4	6,243	,277	,009
Ítem 5	6,295	,273	,090
Ítem 6	9,052	,101	,190
Ítem 7	11,966	,029	,320

Ítems	Valor	Sig.	η^2
Ítem 8	12,241	,026	,340
Ítem 2	5,213	,384	,001
Ítem 3	3,704	,587	,000
La diferencia es significativa en el nivel < ,05			
Fuente: elaboración propia			

Relación entre usos, exposición autocontrol y superación de dificultades

El análisis relacional entre las dimensiones evaluadas aportó correlaciones positivas y estadísticamente significativas (Tabla 4) que atisban patrones de conducta en el uso e influencia del espacio online en los y las adolescentes acogidos/as en centros de protección, destacando que las distintas dimensiones no se desarrollan de forma aislada, sino que sugieren una vinculación estrecha entre los tipos de uso, formas de exposición, capacidad de autocontrol y estrategias de afrontamiento. En primer lugar, se detectó en adolescentes que tienden a usar Internet para mantener vínculos afectivos también tienden a recurrir con mayor frecuencia a exponer una imagen idealizada basada en filtros estéticos, buscando obtener un mayor reconocimiento y validación en base a likes, así como a manifestar tener una mayor necesidad de conectarse durante más tiempo. Del mismo modo, este grupo también mostró una mayor tendencia a haber superado dificultades personales a través del espacio online, sugiriendo que el uso relacional que desarrollan en Internet podría estar directamente vinculado con procesos de autopresentación y de regulación emocional.

En la misma línea, quienes afirmaron usar Internet como medio para sentirse parte de la sociedad también evidenciaron la tendencia a desarrollar estrategias de autopromoción, como la aplicación de filtros estéticos, una exposición basada en obtener seguidores/as y la obtención de validación a través de likes. Asimismo, esta dimensión social del uso de pantallas como medio de integración también se asoció con una necesidad de conexión con el medio online, reflejada en una mayor predisposición a permanecer conectados/as si no existieran restricciones en los servicios de protección.

Por otro lado, el grupo de adolescentes que tienden a exponer una imagen mediada por filtros estéticos también tienden a buscar reconocimiento y validación social a través de likes y seguidores, así como también tienden a mostrar una mayor necesidad de conexión al espacio digital. Este resultado refuerza la idea que sugiere cómo la construcción de una imagen mejorada e idealizada podría estar vinculado con el deseo de pertenencia y la autoaceptación como función compensatoria hacia un desarrollo identitario saludable y positivo. Con ello, observamos que las correlaciones más fuertes se centraron entre aquellos ítems dirigidos hacia la validación social, como el deseo de conseguir más likes que se asoció con la búsqueda de seguidores/as, y ambas con la sensación de tener la necesidad de prolongar la conexión online durante más tiempo. En este sentido, la exposición mediada por el deseo de validación sugiere una vinculación con una menor sensación de autocontrol ante una necesidad de exposición online más prolongada.

Respecto al uso del espacio online como medio para superar dificultades personales, se identificó en quienes han percibido haber superado dificultades personales a través de Internet una mayor tendencia a haber buscado ayuda y apoyo tras las pantallas, a utilizar filtros, y a realizar una exposición basada en dinámicas de validación social (likes y seguidores/as). Además, manifestaron una mayor necesidad de conectarse por más tiempo si pudiesen. Estos resultados sugieren que el espacio online no sólo es percibido por el colectivo de adolescentes en centros de protección como un medio donde expresarse y entretenerse, sino también como un medio efectivo donde encontrar refugio para gestionar dificultades personales, especialmente en aquellos/as que encuentran apoyo.

Tabla 4: Índice de correlaciones a través de Correlación de Spearman

	I.1.	I.2.	I.3.	I.4.	I.5.	I.6.	I.7.	I.8.
I.1.	1							
I.2.	,208**	1						
I.3.	,099	,387**	1					
I.4.	,272**	,219**	,145*	1				
I.5.	,265**	,146*	,150*	,169**	1			
I.6.	,137*	,128*	,201**	,247**	,367**	1		
I.7.	,111	,058	,184**	,164**	,330**	,686**	1	
I.8.	,303**	,245**	,203**	,359**	,190**	,193**	,243**	1
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).								
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).								
Fuente: elaboración propia								

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten identificar diferencias significativas en el uso de pantallas para mantener relaciones sociales y familiares a través de Internet, en la búsqueda de seguidores y en la dependencia de la conexión. En relación al periodo de estancia en el centro, se comprobó que los adolescentes entre 1-7 meses de estancia muestran un uso más relacional y dependiente del entorno digital. Estos resultados, aunque de magnitud reducida, refuerzan la idea de que el tiempo de permanencia en el sistema de protección modula las prácticas online. Esta situación podría deberse al periodo de adaptación por el que pasan al llegar a un espacio desconocido y alejado de su red de apoyo, siendo una fase en la que es posible que sientan mayor necesidad de mantener los lazos y el vínculo emocional al ser separados/as de ese entorno (Cuenca *et al.*, 2018). A medida que aumenta el tiempo de estancia, se observa una disminución progresiva de la necesidad de exposición y conexión prolongada, lo que podría indicar un proceso de adaptación y consolidación de nuevos vínculos offline (Gutterswijk *et al.*, 2025) y de establecimiento de vínculos íntimos con otros adolescentes del centro (Campos *et al.*, 2019). En este sentido, el tiempo de permanencia actúa como una variable moduladora del equilibrio entre dependencia digital y autonomía identitaria coincidiendo con los resultados de Asif *et al.* (2024), que asocian la estabilidad en el acogimiento con un mejor ajuste socioemocional. Por tanto, el tiempo de permanencia no actúa

como un predictor directo del comportamiento online, sino como un modulador del equilibrio entre conexión, autonomía y reconocimiento social, lo que coincide con modelos de ajuste emocional progresivo en contextos de acogimiento (Li *et al.*, 2019).

Asimismo, los resultados se alinean parcialmente con investigaciones sobre identidad y autopresentación digital (Casaló *et al.*, 2022; Pérez-Torres, 2024). Mientras la mayoría de los estudios confirman la búsqueda de validación como rasgo generalizado durante toda la adolescencia (Rides *et al.*, 2024; Serrate *et al.*, 2023), los datos de esta investigación evidencian que el grado de dependencia de esa validación disminuye cuando el adolescente registra una estabilidad y un apoyo socioeducativo estable en el entorno residencial. Este matiz introduce una perspectiva relevante para la intervención: la estabilidad institucional puede operar como un factor protector frente a la exposición y la dependencia emocional del entorno digital. Desde un punto de vista crítico, los resultados también invitan a cuestionar la narrativa simplificada de “uso problemático” de Internet en adolescentes tutelados. La interpretación de las pantallas exclusivamente como riesgo invisibiliza su potencial como espacio de resiliencia, comunicación y aprendizaje (Zaragozá *et al.*, 2023). Los adolescentes acogidos parecen recurrir a Internet no solo para entretenerse, sino como recurso de superación personal, lo que coincide con investigaciones que describen la red como un entorno de búsqueda de sentido y pertenencia

para jóvenes con trayectorias de adversidad (Liu y Zhang, 2024).

Asimismo, cuanto más utilizan Internet para sentirse parte de la sociedad, mayor es el deseo de estar más tiempo conectados/as si pudiesen, lo que sugiere que cuando utilizan Internet para sentirse incluidos/as podrían experimentar un sentimiento de pertenencia y conexión social que pueda generarles una mayor necesidad de conectarse más tiempo para mantener y fortalecer sus relaciones (Weinstein *et al.*, 2021). Llegados a este punto, tiene sentido que cuanto más tienden a superar problemáticas personales a través de Internet, mayor sensación tienen de querer conectarse durante más tiempo, ya que pueden vincular el espacio digital a un sentimiento de apoyo y de resolución de problemas que genere una mayor confianza para enfrentar desafíos personales, pudiendo brindarles una forma de evadirse de problemas a través de actividades online y desconectar temporalmente de sus circunstancias cotidianas (Vasco-González y Pérez, 2017).

En conclusión, se percibe necesario introducir estrategias de intervención socioeducativa en el medio de referencia para que desde las instituciones de protección centren su intervención en acciones que promuevan el manejo emocional de los adolescentes su, su capacidad de resolución de problemas y la promoción de habilidades sociales (Calle *et al.*, 2014) que posibiliten una mayor madurez de este colectivo ante las pantallas (Ricoy & Martínez-Carrera, 2020). A este respecto, las implicaciones prácticas podrían concretarse en intervenciones adaptadas a las fases del proceso de acogida de cada menor y su interacción online, ya sea en su acompañamiento inicial a su llegada al centro o en la fase avanzada de convivencia. En concreto, durante la fase inicial se percibe necesario desarrollar estrategias de intervención personalizadas con procesos de mayor apoyo inicial ante la necesidad de conexión constante para reforzar progresivamente la autonomía y el autocontrol, a través de protocolos de acompañamiento digital como espacios de comunicación guiada o talleres de autocontrol digital. En el caso de adolescentes en fase intermedia (7-12 meses), convendría trabajar

la identificación de riesgos y el diseño de rutinas online equilibradas, junto a talleres de participación comunitaria a través de las pantallas. Con ello, las prácticas educativas partirían con un proceso de reconversión adaptado a las necesidades que surjan en el adolescente mediante planes personalizados de uso de pantallas y responsabilidad digital. Por ello, resulta imprescindible aplicar una formación continua en los profesionales de la educación social en centros de protección (Sala, 2019), abordando no sólo conocimientos técnicos sobre el espacio online, sino también competencias necesarias que promuevan la comprensión de las dinámicas de uso, exposición, autocontrol y superación que les permita asumir el reto de acompañar en el proceso de construcción y reconstrucción identitaria desde un enfoque crítico y adaptado a las realidades que envuelven a la adolescencia acogida por los servicios de protección en sus aprendizajes vitales en los distintos espacios (Úcar, 2023), incluido el digital.

Finalmente, respecto a las limitaciones del estudio podemos destacar, en primer lugar, que la muestra recogida pertenece a una región concreta del territorio nacional, por lo que sería recomendable ampliar el alcance muestral. Por otro lado, destacamos la posibilidad de que los/as adolescentes hayan podido participar influidos/as por el sesgo de deseabilidad social ante las diversas experiencias negativas vividas, lo que podría haber presentado más dificultades a la hora de responder de manera totalmente sincera. Asimismo, se observaron correlaciones estadísticamente significativas que demostraron la no eventualidad de estas, pero no se demostró su causalidad. Por ello, sería recomendable en estudios posteriores considerar otros factores no contemplados y que ayuden a profundizar en estas relaciones. Asimismo, sería recomendable ampliar el estudio incluyendo variables contextuales y/o psicológicas, como la calidad del vínculo con los educadores sociales, las competencias emocionales o el historial previo del menor, así como replicar este estudio utilizando metodologías mixtas que posibiliten la triangulación de datos dirigido a una comprensión más rica y profunda de la influencia de las pantallas en adolescentes en acogimiento residencial.

Notas

¹ "CONNECT-ID". La identidad hiperconectada de la juventud y su percepción del tiempo en el ocio digital". Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Referencia: PGC2018-097884-B-I00

Contribuciones (Taxonomía CRediT)

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

Financiación

Esta investigación ha sido financiada con la Ayuda Proyecto NATEC-ID. Análisis de los procesos de (des-re)conexión con la NATuraleza y la TECnología en la construcción de la IDentidad del niño -PID 2021-122993NB-I00- financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa y con la Ayuda Proyecto Tecnología disruptiva como catalizadora de la transición ecológica desde la educación ambiental. Estudio y diseño de soluciones tecnoeducativas desde NATUR-TEC Kids LivingLab -TED2021-130300A-C22- financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR.

Declaración de conflictos de interés

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses

Referencias bibliográficas

- Anderson, E., Steen, E., & Stavropoulos, V. (2017). Internet use and Problematic Internet Use: a systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 430-454. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1227716>
- Arrivillaga, C., Rey, L. y Extremera, N. (2022). Uso problemático de redes sociales e inteligencia emocional en adolescentes: análisis de las diferencias por género. *European Journal of Education and Psychology*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.32457/ejep.v15i1.1748>
- Asif, N., Breen, C. y Wells, R. (2024). Influence of placement stability on developmental outcomes of children and young people in out-of-home care: Findings from the Pathways of Care Longitudinal Study. *Child abuse & neglect*, 149, 106145. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106145>
- Ballesta, F. J., Lozano, J., Cerezo, M. C. y Castillo, I. S. (2021). Participación en las redes sociales del alumnado de Educación Secundaria. *Educación XX1*, 24(1), 141-162. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26844>
- Calle, I., Montañés, R. y Palacios, R. (2014). Intervención del trabajador social en el servicio de mediación con menores infractores y entrenamiento en habilidades sociales como sistema de reparación. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 54, 211-239.
- Campos, J., Barbosa-Ducharme, M., Dias, P., Rodrigues, S., Martins, A. C., & Leal, M. (2019). Emotional and behavioral problems and psychosocial skills in adolescents in residential care. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 36(3), 237-246. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0594-9>
- Casado, M., Garmendia, M. y Garitaonandia, C. (2019). Internet y la infancia española con problemas de aprendizaje, de comportamiento y otras discapacidades. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 653-667. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1350>
- Casaló, L. V., Escario, J. J. y Giménez-Nadal, J. I. (2022). Tiempo destinado a Internet por los adolescentes españoles: diferencias según la práctica de deporte y el afecto recibido. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 177, 3-20. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.177.3>

- Cipolletta, S., Malighetti, C., Cenedese, C., & Spoto, A. (2020). How can adolescents benefit from the use of social networks? The iGeneration on Instagram. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 6952-6952. <https://doi.org/10.3390/ijerph17196952>
- Cuenca, M. E., Campos, G. y Goig, R. M. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: el rol de la Familia. *Educación XX1*, 21, 321-344. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16510>
- De-Juanas, A., Díaz-Esterri, J., García-Castilla, F. J. y Goig-Martínez, R. (2022). La influencia de la preparación para las relaciones socioafectivas en el bienestar psicológico y la autonomía de los jóvenes en el sistema de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 51-66. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2022.40.03>
- Erikson, E. (1994). *Identity, youth and crisis*. W.W. Norton.
- García del Dujo, A., Vlieghe, J., Muñoz-Rodríguez, J. M. y Martín-Lucas, J. (2021). Pensar la (teoría de la) educación, desde la tecnología de nuestro tiempo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 5-26. <https://doi.org/10.14201/teri.25432>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Allyn & Bacon.
- Guerrero-Muñoz, D., Salazar, D., Constain, V., Perez, A., Pineda-Cañar, C. A., & García-Perdomo, H. A. (2021). Association between family functionality and depression: a systematic review and meta-analysis. *Korean J. Family Med.*, 42, 172-180. <https://doi.org/10.4082/kjfm.19.0166>
- Gui, M., Gerosa, T., Argentin, G., & Losi, L. (2023). Mobile media education as a tool to reduce problematic smartphone use: Results of a randomised impact evaluation. *Computers and Education*, 194, 104705. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104705>
- Gutterswijk, R. V., Kuiper, C. H. Z., Harder, A. T., van der Horst, F. C. P., Bocanegra, B. R., & Prinzie, P. (2025). Reducing Behavioral Problems and Treatment Duration of Adolescents in Secure Residential Care: A Multiple Single-Case Experimental Design Study. *Evaluation & the health professions*, 48(1), 95-111. <https://doi.org/10.1177/01632787241228552>
- Guyer, A. E., Silk, J. S., & Nelson, E. E. (2016). The neurobiology of the emotional adolescent: From the inside out. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 70, 74-85. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.07.037>
- Hart, A., Kara, B., Morris, R., Mezes, B., Butler, S., Mckenzie, C., Gordon, R., Cameron, J., & Eryigit-Madzwamuse, S. (2022). A social pedagogical intervention to support children in care: Back on Track. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 29-42. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2022.41.02>
- Hilma, D., Dadeh, T., & Ervika, E. (2025). Self-Control and Screen Time: Understanding Their Interplay in the Digital Age. *Indonesian Journal of Education and Psychological Science*, 3(2), 107-118. <https://doi.org/10.59890/ijeps.v3i2.449>
- Kim, E., & Koh, E. (2018). Avoidant attachment and smartphone addiction in college students: The mediating effects of anxiety and self-esteem. *Computers in Human Behavior*, 84, 264-271. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.037>
- Kliwer-Neumann, J., Zimmermann, J., Bovenschen, I., Gabler, S., Lang, K., Spangler, G., & Nowacki, K. (2023). Attachment disorder symptoms in foster children: development and associations with attachment security. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 17(98), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00636-5>
- Li, D., Chng, G. S., & Chu, C. M. (2019). Comparing Long-Term Placement Outcomes of Residential and Family Foster Care: A Meta-Analysis. *Trauma, violence & abuse*, 20(5), 653-664. <https://doi.org/10.1177/1524838017726427>
- Lim, S., & You, S. (2019). Effect of Parental Negligence on Mobile Phone Dependency Among Vulnerable Social Groups: Mediating Effect of Peer Attachment. *Psychological Reports*, 122(6), 2050-2062. <https://doi.org/10.1177/0033294118799339>
- López, F., Sarrate, M. y Lebrero, M. (2016). El ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 127-145.
- López-Mora, C., Carlo, G., Roos, J., Maiya, S., & González-Hernández, J. (2021). Perceived Attachment and Problematic Smartphone Use in Young People: Mediating Effects of Self-Regulation and Prosociality. *Psicothema*, 33(4), 564-570. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.60>
- Macdonald, G., Kelly, G. P., Higgins, K. M., & Robinson, C. (2017). Mobile Phones and Contact Arrangements for Children Living in Care. *The British Journal of Social Work*, 47(3), 828-845. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw080>
- Melendro, M., Rodríguez-Bravo, A. E., Rodrigo-Moriche, M. P. y Díaz, M. J. (2022). Evaluación de la acción socioeducativa con jóvenes de protección en programas de tránsito a la vida adulta. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 35-49. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2022.40.02>
- Montserrat, C., Casas, F. y Beltrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-453. <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>
- Morán-Pallero, N. y Felipe-Castaño, E. (2021). Autoconcepto en las redes sociales y su relación con el afecto en adolescentes. *Behavioral Psychology*, 29(3), 611-625. <https://doi.org/10.51668/bp.8321306s>
- Muñoz-Rodríguez, J. M., Torrijos Fincias, P., Serrate González, S. y Murciano Hueso, A. (2020). Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 457-475. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-07>

- Muñoz-Rodríguez, J. M., Patino, C., Pessoa, T., & Martín-Lucas, J. (2023). Identity profile of young people experiencing a sense of risk on the internet: A data mining application of decision tree with CHAID algorithm. *Computers & Education*, 197, 104743. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104743>
- Muro, A. (2021). Intervención con Menores Inimputables: una Necesidad Social. *Revista Encuentros de Educación y Psicoterapia*, 2, 37-42.
- NICE. (2021). *Looked-after children and young people: NICE guideline*. NHS England.
- Pangrazio, L. (2019). Technologically situated: the tacit rules of platform participation. *Journal of Youth Studies* 22(4), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1575345>
- Penner, F., Hernández Ortiz, J., & Sharp, C. (2020). Change in Youth Mental Health During the COVID-19 Pandemic in a Majority Hispanic/Latinx US Sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(4), 513-523. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.12.027>
- Pérez-Torres, V. (2024). Social media: a digital social mirror for identity development during adolescence. *Current Psychology*, 43, 22170-2218. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05980-z>
- Richardson, T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>
- Ricoy, M. C. y Martínez-Carrera, S. (2020). El uso informal del smartphone en adolescentes de centros de protección: un reto para promover la intervención socioeducativa. *Educación XXI*, 23(1), 459-482. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23879>
- Rides, G., Pote, H., & Watling, D. (2025). Adolescents' perceptions of using likes, comments, and other reactions-A qualitative investigation. *British Journal of Developmental Psychology*, 43, 595-610. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12537>
- Rubio-Romero, J., Jiménez, J. M. y Barón-Dulce, G. (2019). Las redes sociales digitales como espacios de sociabilidad de los adolescentes. El caso del colegio Escolapios de Aluche. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 10(2), 85-99. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2019.10.2.19>
- Ruedas-Caletrio, J., Pacetti, E., Serrate González, S. y Muñoz-Rodríguez, J. M. (2024). Aproximación al desarrollo de la identidad digital en adolescentes acogidos por el sistema de protección en Castilla y León. En Martín-García, A. V. (Coord.), *La pedagogía social en una sociedad digital e hiperconectada: desafíos y propuestas* (pp. 215-236), Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0369>
- Sage, M., & Jackson, S. (2021). A Systematic Review of Internet Communication Technology Use by Youth in Foster Care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 39(4), 375-390. <https://doi.org/10.1007/s10560-021-00738-z>
- Sala, J. (2019). Parentalidad profesional en el acogimiento institucional: propuesta para mejorar la atención a los niños acogidos en centros de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 97-109. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2019.34.07>
- Serrate-González, S., Sánchez-Rojo, A., Andrade-Silva, L. y Muñoz-Rodríguez, J. M. (2023). Identidad onlife: La cuestión del género y la edad en el comportamiento adolescente ante las redes. *Comunicar*, 31(75), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C75-2023-01>
- Serrate, S., Muñoz, J. M. y Huete, A. (2025). *Educación y educarse entre pantallas ¡Todo el día con el móvil!* Narcea.
- Torrecilla, E. y Melendro, M. (2023). Las habilidades sociales en jóvenes en riesgo de exclusión social: una revisión sistemática. *Aula Abierta*, 52(2), 175-183. <https://doi.org/10.17811/rife.52.2.2023.175-183>
- Úcar, X. (2023). La educación escindida: perspectivas desde la pedagogía y la educación social. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 81-100. <https://doi.org/10.14201/teri.27805>
- Valkenburg, P. M., Koutamanis, M., & Vossen, H. G. (2017). The concurrent and longitudinal relationships between adolescents' use of social network sites and their social self-esteem. *Computers in Human Behavior*, 76, 35-41. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.008>
- Valkenburg, P. M., Beyens, I., Pouwels, J. L., van Driel, I., & Keijsers, L. (2022). Social Media Browsing and Adolescent Well-Being: Challenging the "Passive Social Media Use Hypothesis", *Journal of Computer-Mediated Communication*, 27(1), zmab015. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmab015>
- Vasco-González, M. y Pérez, G. (2017). Ocio digital en los jóvenes en dificultad social. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 147-160. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.49499>
- Weinstein, E., Kleiman, E. M., Franz, P. J., Joyce, V. W., Nash, C. C., Buonopane, R. J., & Nock, M. K. (2021). Positive and negative uses of social media among adolescents hospitalized for suicidal behavior. *Journal of adolescence*, 87, 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.003>
- Yau, J. C., & Reich, S. M. (2019). It's Just a Lot of Work: Adolescents' Self-Presentation Norms and Practices on Facebook and Instagram. *Journal of research on adolescence*, 29(1), 196-209. <https://doi.org/10.1111/jora.12376>
- Zaragozá Marquina, E., Moliner Cros, A. y Sabín Galán, F. (2023). *La innovación tecnológica aplicada al cuidado de la salud. La mirada de adolescentes y jóvenes*. Centro Reina Sofía de Fad Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8378935>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Ruedas-Caletrio, J., Serrate-González, S. y Muñoz-Rodríguez, J.M. (2026). Uso de pantallas por adolescentes en acogimiento residencial: implicaciones del tiempo de permanencia en los centros para la intervención socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 29-43. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.02

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Jesús Ruedas Caletrio. Universidad de Salamanca, Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169. C.P. 37008 Salamanca. E-mail: ruedasjc@usal.es

Sara Serrate González. Universidad de Salamanca, Facultad de Ciencias Sociales. Campus Miguel de Unamuno, P.º Francisco Tomás y Valiente, s/n. C.P. 37007 Salamanca. E-mail: sarasg@usal.es

José Manuel Muñoz Rodríguez. Universidad de Salamanca, Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169. C.P. 37008 Salamanca. E-mail: pepema@usal.es

PERFIL ACADÉMICO

JESÚS RUEDAS CALETRIO

<https://orcid.org/0000-0002-9159-1568>

Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Doctor en Educación (2025) con Mención Internacional por la Universidad de Salamanca y miembro del grupo de investigación reconocido de la Universidad de Salamanca «Procesos, espacios y prácticas educativas (GIPEP)». Actualmente sus líneas de investigación se centran en el área de la Pedagogía Social y la Teoría de la Educación, enfocándose en líneas relacionadas con el desarrollo de la identidad de niños, niñas y adolescentes en espacios naturales y digitales y el estudio de colectivos vulnerables en su desarrollo social y personal.

SARA SERRATE GONZÁLEZ

<https://orcid.org/0000-0002-9985-7623>

Profesora titular de Pedagogía Social en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca. Es doctora en Educación con mención europea por la Universidad de Salamanca. Directora Académica del Máster Universitario en Intervención Social y Educativa con Infancia y Juventud (MUISEIA), Directora del Centro Propios de Transferencia Socioeducativa de la Universidad de Salamanca y Coordinadora de la Red InterES. Su línea de investigación se inscribe en torno a la pedagogía social y la intervención socioeducativa, en especial en el ámbito de la infancia y la adolescencia en contextos sociales y escolares. Ha realizado estancias en algunas universidades europeas (Trinity College Dublín, Coimbra). Es autora de diversos artículos científicos y ha colaborado en diferentes obras colectivas. Ha participado en congresos nacionales e internacionales e impartido cursos relacionados, entre otros, con la intervención socioeducativa del educador social en espacios emergentes.

JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ

<https://orcid.org/0000-0002-4688-6420>

Catedrático de Teoría de la Educación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Doctor en Pedagogía (2004), con premio extraordinario de doctorado, por la Universidad de Salamanca. Editor adjunto de la Revista Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria (2019-). Director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación (2020-). Su investigación se centra en la teoría de la educación y la educación ambiental para el desarrollo sostenible. Es el investigador principal del grupo de investigación reconocido de la Universidad de Salamanca «Procesos, espacios y prácticas educativas (GIPEP) » desde 2018. Ha publicado alrededor de cincuenta artículos científicos y ha colaborado en más de cuarenta obras colectivas. Asimismo, ha sido editor o coordinador de siete libros o monografías. Ha participado en más de veinte proyectos de investigación. Es, además, miembro de diferentes redes internacionales de docencia e investigación y miembro, a su vez, del grupo de trabajo «Sostenibilización curricular-CRUE». En la actualidad, dirige un proyecto financiado por el Ministerio: «Análisis de los procesos de (des-re) conexión con la naturaleza y con la tecnología en la construcción de la identidad infantil (NATEC-ID)» (2022-2026).

**Trayectorias educativas de jóvenes extutelados en Cataluña:
factores asociados y apoyos tras el egreso**
**Educational trajectories of care leavers in Catalonia:
associated factors and post-care supports**
**Trajelórias educacionais de jovens egressos do acolhimento na Catalunha:
fatores associados e apoios**

Josefina SALA-ROCA  <https://orcid.org/0000-0001-9829-5131>
Valeska CABRERA-CUADROS  <https://orcid.org/0000-0002-2560-6303>
Laura ARNAU-SABATÉS  <https://orcid.org/0000-0003-3359-4071>
Universitat Autònoma de Barcelona

Fecha de recepción: 01.VIII.2025
Fecha de revisión: 27.IX.2025
Fecha de aceptación: 07.XI.2025

CONTACTO CON LAS AUTORAS

Josefina Sala-Roca: Facultad de Ciencias de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona. 08193 Cerdanyola del Valles. Barcelona. E-mail: fin.sala@uab.cat

PALABRAS CLAVE:

Jóvenes extutelados;
trayectorias
educativas;
transición a la vida
adulta;
apoyos a la
transición;
educación
postobligatoria.

RESUMEN: Este estudio examina las trayectorias educativas de 161 jóvenes extutelados en Cataluña tres años después de su egreso del sistema de protección. A través de entrevistas estructuradas, se analizan sus niveles formativos, la continuidad educativa y los factores individuales y contextuales que inciden en su progresión académica. Se consideran variables como el origen migrante, el género, el tipo de acogimiento, la edad de entrada al sistema, la estabilidad en los recursos y, de forma específica, el impacto del acceso a los programas de apoyo a la transición: el programa de vivienda y la prestación económica para jóvenes extutelados.

Los resultados muestran una elevada heterogeneidad. Un 44 % había accedido a estudios postobligatorios, mientras que un 36,3 % no había completado la educación secundaria obligatoria. La continuidad educativa era baja (36 %), con escasa presencia en la universidad, con un 2,1 % de jóvenes migrantes no acompañados (MNA) y un 8,20 % de jóvenes No-MNA. Las diferencias por origen eran significativas: los jóvenes MNA presentaban niveles formativos más bajos, menor continuidad y menos acceso a apoyos. En el grupo No-MNA, las chicas mostraban una mayor continuidad que los chicos, y quienes fueron acogidos en familias alcanzaban niveles educativos superiores que quienes vivieron en centros.

	<p>Entre los jóvenes no migrantes, la edad de entrada en el sistema y la estabilidad en los recursos se asociaron positivamente con la formación alcanzada. El acceso a la prestación económica predijo mejores resultados entre las chicas y los jóvenes acogidos en centros. En el caso de los jóvenes migrantes, la participación en el programa de vivienda se asoció significativamente con una mayor probabilidad de estar estudiando.</p> <p>Los hallazgos subrayan la importancia de reforzar las políticas públicas que garanticen apoyos prolongados y personalizados tras el egreso, incorporando acompañamiento educativo, apoyo económico y recursos residenciales que faciliten la continuidad educativa.</p>
<p>KEYWORDS: Care leavers; educational trajectories; transition to adulthood; transition supports; post-compulsory education.</p>	<p>ABSTRACT: This study examines the educational trajectories of 161 care leavers in Catalonia three years after exiting the child protection system. Using structured interviews, we analyze their educational attainment, continuity in education, and the individual and contextual factors that influence their academic progression. Variables considered include migration background, gender, type of placement, age at entry into care, stability of placements, and, specifically, the impact of access to transition support programs: the housing support program and the financial allowance for care leavers.</p> <p>The results reveal substantial heterogeneity. A total of 44 % had accessed post-compulsory education, while 36.3 % had not completed compulsory secondary education. Educational continuity was low (36 %), and university attendance was limited, with 2.1 % among unaccompanied migrant youth (UMY) and 8.2 % among non-UMY. Differences by origin were significant: UMY showed lower levels of educational attainment, lower continuity, and less access to support. Among non-UMY, girls demonstrated higher continuity than boys, and those who experienced family foster care achieved higher educational levels than those who lived in residential care.</p> <p>Among non-migrant youth, age at entry into care and placement stability were positively associated with educational attainment. Access to the financial allowance predicted better outcomes among girls and among young people who had been in residential care. In the case of migrant youth, participation in the housing support program was significantly associated with a higher likelihood of being enrolled in education.</p> <p>The findings highlight the need to strengthen public policies that ensure sustained and individualized support after leaving care, including educational guidance, financial support, and residential resources that facilitate continuity in education.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Jovens egressos do acolhimento; trajetórias educacionais; transição para a vida adulta; apoios à transição; educação pós- obrigatória.</p>	<p>RESUMO: Este estudo examina as trajetórias educacionais de 161 jovens egressos do sistema de proteção na Catalunha, três anos após deixarem o acolhimento. Com base em entrevistas estruturadas, analisam-se seus níveis de escolaridade, a continuidade educativa e os fatores individuais e contextuais que influenciam sua progressão acadêmica. São consideradas variáveis como origem migrante, gênero, tipo de acolhimento, idade de entrada no sistema, estabilidade nos recursos e, de forma específica, o impacto do acesso aos programas de apoio à transição: o programa de moradia e o subsídio econômico para jovens egressos.</p> <p>Os resultados revelam uma elevada heterogeneidade. Um total de 44 % havia ingressado no ensino pós-obrigatório, enquanto 36,3 % não havia concluído o ensino secundário obrigatório. A continuidade educativa era baixa (36 %), com reduzida presença no ensino universitário: 2,1 % entre jovens migrantes não acompanhados (MNA) e 8,2 % entre os não-MNA. As diferenças por origem eram significativas: os jovens MNA apresentaram níveis educacionais mais baixos, menor continuidade e menos acesso a apoios. No grupo não-MNA, as jovens mulheres mostraram maior continuidade do que os homens, e aqueles que viveram em acolhimento familiar alcançaram níveis educacionais superiores aos que foram acolhidos em instituições.</p> <p>Entre os jovens não migrantes, a idade de entrada no sistema e a estabilidade nos recursos associaram-se positivamente com o nível de formação alcançado. O acesso ao subsídio econômico previu melhores resultados entre as mulheres e entre os jovens acolhidos em instituições. No caso dos jovens migrantes, a participação no programa de moradia esteve significativamente associada a uma maior probabilidade de estar estudando.</p> <p>Os achados ressaltam a importância de fortalecer políticas públicas que garantam apoios prolongados e personalizados após o egresso, incluindo acompanhamento educativo, apoio financeiro e recursos residenciais que favoreçam a continuidade educativa.</p>

Introducción

La educación, especialmente la educación secundaria, constituye un factor fundamental para la inclusión sociolaboral y el bienestar a largo

plazo de la juventud con experiencia en el sistema de protección, actuando como un elemento protector durante su proceso de transición a la vida adulta (Courtney & Hook, 2017; Tootell & Harvey, 2024). Además, el hecho de alcanzar

mayores niveles educativos no solo incrementa las oportunidades laborales, habitacionales y los ingresos, sino que también contribuye a reducir las desigualdades y se asocia con mejores indicadores de salud, esperanza de vida y redes de apoyo social (Brandt & Hagge, 2020; Raghupathi & Raghupathi, 2020).

No obstante, la mayoría de los jóvenes con experiencia en el sistema de protección alcanza niveles educativos inferiores a los de sus pares no tutelados, lo que dificulta que puedan aprovechar plenamente las oportunidades y beneficios asociados a la educación. La evidencia internacional muestra que estos jóvenes presentan un rendimiento académico inferior al de sus iguales durante toda la escolaridad obligatoria, así como mayores dificultades para acceder y mantenerse en la educación secundaria y postsecundaria, lo que refleja una brecha persistente en sus logros educativos (Ellis & Johnson, 2024; McNamara *et al.*, 2019; O'Higgins *et al.*, 2017; Sebba & Luke, 2019) que puede perpetuarse de una generación a otra (Parsons *et al.*, 2023).

Entre los múltiples factores que explican esta situación, destacan las experiencias de adversidad previas a la entrada en protección, como el maltrato, así como la alta movilidad escolar, la escasa coordinación entre los sistemas educativo y de protección (Clemens *et al.*, 2017) y la interrupción repentina del apoyo a los 18 años (Tootell & Harvey, 2024). Asimismo, el hecho de estar en acogimiento residencial se asocia con un mayor riesgo de desventaja educativa, lo que sugiere que estos jóvenes constituyen el grupo con mayores dificultades en términos de progreso académico (Gypen *et al.*, 2022; Montserrat *et al.*, 2015). Dentro de este grupo, Miguelena *et al.* (2022) observan que hay más chicos que chicas que continúan estudiando tras el egreso; sin embargo, ellas lo hacen en mayor medida en itinerarios postobligatorios y superiores y expresan mayores expectativas de seguir formándose. Por otra parte, también señalan que los jóvenes nacidos fuera de España, de menor edad o que residen en recursos de emancipación presentan una mayor continuidad educativa. Más allá del tipo de acogimiento, existen otras variables individuales como el género, la orientación sexual o el origen, que pueden generar desigualdades adicionales. Así, los jóvenes LGBTQ tienen más probabilidades de sufrir acoso escolar (Mountz *et al.*, 2020), mientras que los migrantes no acompañados presentan mayores tasas de abandono educativo debido a barreras lingüísticas, a las situaciones de discriminación o a las dificultades de adaptación cultural (Di Lisio *et al.*, 2025; Mohamed Si Ali *et al.*, 2025; Sanz *et al.*, 2024).

Ante estos retos y dificultades, muchos jóvenes tutelados experimentan frustración y una sensación de diferencia respecto a sus compañeros (Häggman *et al.*, 2018). Esto se ve agravado por la estigmatización social que sufren (Sting *et al.*, 2025) y por las experiencias de aislamiento y acoso escolar que, con frecuencia, enfrentaron durante la escolaridad obligatoria (Arnau y Sala, en revisión).

En este contexto, su red de apoyo, a menudo muy limitada, juega un papel crucial (Okpych & Courtney, 2019), pero no siempre proporciona el acompañamiento necesario para sostener la continuidad educativa (Okland & Oterholm, 2022; Yang & Bechtold, 2021). En algunos casos los propios profesionales de los servicios de apoyo a la transición, ante la urgencia de lograr independencia económica, priorizan itinerarios formativos cortos orientados a la inserción laboral, en detrimento de la continuidad académica (Clemens *et al.*, 2017).

Dentro de la red de apoyo, la familia biológica también puede desempeñar un papel relevante en la continuidad educativa después del egreso (Gilligan *et al.*, 2025). Sin embargo, no todos los jóvenes con experiencia en el sistema de protección cuentan con este respaldo, y en algunos casos esta falta de apoyo se puede ver agravada por responsabilidades familiares, como la maternidad, así como por dificultades relacionadas con los ingresos, el apoyo y la vivienda, lo que dificulta dedicar tiempo al estudio (Clemens *et al.*, 2017; Schelbe *et al.*, 2022).

A pesar de estas barreras, existen factores que pueden promover el progreso académico, como las aspiraciones personales y el apoyo de profesionales y educadores (O'Higgins *et al.*, 2017), así como las relaciones positivas con docentes y compañeros, el uso de estrategias educativas eficaces (Sinclair *et al.*, 2022; Townsend *et al.*, 2023) y la agencia individual (Brady & Gilligan, 2020). También influyen positivamente la estabilidad en el acogimiento (Sebba *et al.*, 2015) así como la prolongación de la permanencia en el sistema de protección (Courtney & Hook, 2017; Kelly *et al.*, 2024). En el estudio longitudinal CalYOUTH, entre el 77 % y el 85 % de los jóvenes que permanecieron en el sistema hasta los 21 años obtuvieron una titulación secundaria y entre el 31 % y el 52 % accedieron a la educación superior, si bien solo una minoría logró completar un título universitario a los 25 años (Okpych & Courtney, 2019). De modo parecido, en Inglaterra, la ampliación de la permanencia en el sistema de protección contribuyó a un incremento notable de la participación de los jóvenes egresados en la educación secundaria y superior, si bien estos

jóvenes seguían siendo cuatro veces menos propensos a acceder a la educación superior que sus pares de la misma edad (Harrison, 2018).

A pesar de los obstáculos que aún afronta la juventud extutelada para acceder y mantenerse en la educación postsecundaria, los resultados prometedores de las políticas de extensión de la tutela han despertado un creciente interés internacional como estrategia para mejorar sus oportunidades educativas. No obstante, existen diferencias importantes en la manera en que estas medidas se conceptualizan e implementan en distintos contextos (Van Breda *et al.*, 2020). Esta disparidad entre países subraya la necesidad de analizar de manera más específica cómo las políticas de extensión de tutela y programas de apoyo a la transición inciden en las trayectorias formativas de los jóvenes al alcanzar la mayoría de edad.

1. Justificación y objetivos

En el caso catalán, la tutela legal finaliza a los 18 años y no existe una extensión formal, lo que obliga a los jóvenes egresados a asumir la independencia de manera más rápida y temprana que la mayoría de sus pares de la misma edad. No obstante, desde 1994 se han venido desarrollando programas de apoyo a la transición, regulados con legislación autonómica específica, que permiten a los jóvenes continuar recibiendo ayudas económicas, educativas y habitacionales hasta los 24 años, siempre que permanezcan en formación (Arnau *et al.*, 2021). Estos programas buscan compensar la ausencia de una extensión formal de la tutela y facilitar una transición más gradual hacia la vida adulta. En este marco, Cataluña destaca por disponer de una red amplia y diversificada de servicios de apoyo a la transición para jóvenes extutelados, en contraste con otras comunidades autónomas donde el despliegue de recursos resulta más limitado y desigual (Sanz y Sevillano-Monje, 2022). Sin embargo, pese a la relevancia de estas políticas y apoyos a la transición en Cataluña, la evidencia empírica sobre su efectividad sigue siendo muy limitada. De hecho, son prácticamente inexistentes los estudios que analizan cómo estos programas de apoyo pueden influir en las trayectorias educativas de los jóvenes extutelados.

Esta falta de conocimiento adquiere especial relevancia dado el importante volumen de recursos públicos destinados a acompañar la emancipación de este colectivo. En este sentido, se hace necesario analizar en qué medida los servicios de apoyo a la transición, juntamente con otras variables, inciden en el desarrollo de las trayectorias educativas,

con el fin de comprender mejor su efectividad y orientar futuras acciones de mejora.

Para ello, el estudio incorpora la voz de los propios jóvenes tres años después del egreso, con el propósito de responder a las siguientes preguntas:

¿Cuál es su situación educativa actual? ¿Existen diferencias según género, origen, tipo de acogimiento, edad de ingreso o estabilidad en los recursos? ¿Se observan diferencias entre quienes han participado en programas de apoyo a la transición y quienes no? ¿Qué factores contribuyen a explicar su continuidad educativa y el nivel de estudios máximo alcanzado?

El objetivo principal del estudio consiste en analizar las trayectorias educativas de la juventud extutelada en relación con su nivel educativo máximo y la continuidad formativa, considerando la influencia de algunas variables (género, el origen, el tipo de acogimiento, la edad de ingreso, la estabilidad en el acogimiento), y, especialmente, evaluando si la participación en recursos de apoyo a la transición tiene un impacto diferencial en su trayectoria educativa. Se parte de la hipótesis de que la participación en programas o servicios de apoyo a la transición, como los programas económicos y de vivienda, constituyen un elemento clave para favorecer la continuidad en la formación y alcanzar niveles educativos más elevados. De este modo, se espera que los jóvenes que han tenido acceso a estos apoyos presenten trayectorias educativas más desarrolladas y prolongadas, en comparación con aquellos que no han contado con este tipo de recursos.

2. Metodología

Este estudio forma parte de una investigación longitudinal sobre la transición a la vida adulta de jóvenes tutelados (proyecto CALEAMI), desarrollada con la colaboración de la Dirección General de Prevención y Protección a la Infancia y la Adolescencia (DGPPIA) y la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (FEPA). La muestra inicial fue de 204 jóvenes, seleccionados mediante muestreo por afijación simple, considerando el género, tipo de acogimiento y condición de migrante no acompañado. Se realizaron dos olas de recogida de datos: la primera entre los 17 y 18 años, centrada en la preparación para la transición, y la segunda, tres años después, enfocada en los apoyos recibidos y su impacto. En este estudio se analizan los resultados correspondientes a la segunda ola.

Muestra

En la segunda ola participaron 161 jóvenes (87 chicos, 74 chicas), cuya edad prevista era entre 20 y 21 años. Sin embargo, cinco participantes tenían 22 años en el momento de la entrevista debido a las dificultades para localizarlos con los datos de contacto facilitados en la primera ola, lo que retrasó su incorporación a la muestra ($M = 20,6$; $SD = 0,8$). Estos jóvenes habían sido acogidos en centros residenciales ($n = 89$) o familias ($n = 72$). La edad media de ingreso fue menor en acogimiento familiar ($M = 7,5$) que en centros ($M = 13,7$). La estabilidad en el sistema fue muy variable ($M = 2,49$ lugares de acogida). De los participantes, 94 nacieron en España y 67 en el extranjero (principalmente Marruecos). Cincuenta fueron tutelados como menores migrantes no acompañados. En el momento de la entrevista, 100 jóvenes tenían nacionalidad española, y casi todos los restantes contaban con permiso de residencia y trabajo, salvo algunos casos que estaban tramitando la renovación. El 62 % había vivido en viviendas subvencionadas y el 76 % había recibido la prestación económica para jóvenes extutelados.

Instrumento

La recogida de datos se realizó mediante una entrevista estructurada con preguntas cerradas sobre distintos ámbitos relevantes para el estudio: situación educativa actual y su continuidad, el nivel educativo máximo alcanzado, experiencias durante la tutela (tipo de acogimiento, edad de entrada y estabilidad en el acogimiento), experiencias durante la transición y apoyos recibidos (programas de apoyo y permanencia).

En el contexto de este estudio, la continuidad educativa refleja tanto la progresión del participante en el sistema educativo como su permanencia en él a lo largo del tiempo. El nivel educativo máximo alcanzado corresponde al grado más alto completado formalmente y se clasifica en bajo (sin estudios obligatorios), medio (ESO o equivalente) y alto (estudios postobligatorios, como Ciclo Formativo de Grado Superior, bachillerato o estudios superiores).

El instrumento fue revisado por académicos, responsables de administración y jóvenes extutelados, y se pilotó con entrevistas cognitivas (Willis, 2015). No fue necesaria su traducción, ya que todos los participantes hablaban español.

Procedimiento

El contacto con los jóvenes se realizó por los canales facilitados en la primera ola (redes sociales,

correo o teléfono). Entre ambas olas se llevó a cabo un contacto intermedio de seguimiento con el fin de mantener la vinculación con los participantes y reducir las pérdidas muestrales. En la segunda ola, se volvió a informar a los jóvenes sobre sus derechos de participación y privacidad, y se programó la entrevista, que fue grabada, transcrita y codificada. La investigación fue aprobada por el comité ético de la Universitat Autònoma de Barcelona (CEEAH 4546). De los 204 jóvenes iniciales, solo se pudo contactar y entrevistar 118. Para compensar las pérdidas –especialmente entre migrantes no acompañados– se incorporaron 43 nuevos participantes proporcionados por la administración, mayoritariamente usuarios de programas de transición, para alimentar la muestra inicial. Se aplicó una ponderación muestral para corregir desequilibrios según sexo, origen, tipo de acogimiento y acceso a apoyos (vivienda y prestación económica). Las ponderaciones se definieron por subgrupos, tomando como referencia la distribución de la población en estas variables. En ambos grupos se aplicó el mismo instrumento, asegurando así la fiabilidad y comparabilidad de la información.

Análisis de datos

Las respuestas fueron codificadas mediante análisis categorial mixto, combinando categorías deductivas definidas previamente en las opciones de la entrevista estructurada, y emergentes, en las dos preguntas abiertas sobre el tipo de estudios realizados y la forma de financiación. Todas las respuestas fueron transformadas en una matriz numérica que permitió su análisis cuantitativo con el software SPSS Statistics.

Se aplicaron análisis descriptivos e inferenciales, incluyendo tablas de contingencia, comparaciones de medias, correlaciones y regresión logística. Además, se realizaron análisis comparativos entre los jóvenes que ingresaron en el sistema de protección por ser menores migrantes no acompañados (MNA) y aquellos que lo hicieron por otras razones, tuvieran o no nacionalidad española (No-MNA).

También se compararon los resultados según el sexo y el tipo de acogimiento (residencial o familiar). Estas dos comparaciones se efectuaron únicamente con los jóvenes No-MNA, dado que casi todos los MNA son varones y han estado exclusivamente en acogimiento residencial, lo que habría introducido un sesgo en el análisis. Finalmente, se examinó el efecto de la edad de entrada en el sistema de protección y la participación en los programas de vivienda y prestación económica para jóvenes extutelados.

3. Resultados

Para analizar la formación reglada de los jóvenes se tuvieron en cuenta las siguientes variables: a) el nivel máximo de estudios alcanzado, ya fueran finalizados o en curso; b) la continuidad educativa (si estaban estudiando en el momento de la entrevista); c) el tipo de estudios que cursaban en ese momento; y d) la forma de financiación de dichos estudios.

3.1. Nivel de estudios alcanzado

Se preguntó a los jóvenes por los estudios finalizados y se analizó el nivel máximo de estudios

alcanzados. En la Tabla 1, se puede observar la distribución del nivel formativo máximo. Más de un tercio de los jóvenes no había completado la educación obligatoria, casi una quinta parte tenía como nivel máximo la ESO o equivalente, y menos de la mitad había alcanzado o estaba cursando estudios postobligatorios.

En cuanto a las certificaciones educativas obtenidas, dos tercios contaban con la ESO o estudios equivalentes, mientras que algo menos de la mitad había completado ciclos formativos. Muy pocos habían cursado el bachillerato y ninguno había finalizado aún estudios universitarios.

Tabla 1. Niveles educativos, continuidad y financiación de los estudios según origen migrante (jóvenes MNA y No-MNA)			
	GLOBAL	MNA	No-MNA
NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS (obtenidos o en desarrollo)			
Bajo (sin estudios obligatorios)	36,3%	55,7%	6,5%***
Medio (ESO o equivalente)	19,7%	9,3%	35,5%***
Alto (postobligatorio)	44,0%	35,1%	58,1%***
CERTIFICACIONES OBTENIDAS			
Sin estudios obligatorios	31,4%	50,6%	4,9%***
Certificado escolaridad obligatorio	6,8%	10,3%	1,5%*
Educación secundaria o equivalente	64,5%	44,7%	95,6%***
CFGM	35,7%	31,3%	42,7%
Bachillerato	6%	0,2%	12,2%*
CFGS	4,1%	1,8%	10,3%***
Estudios universitarios	0%	0%	0%
ESTUDIOS REGLADOS EN CURSO	36,0%	18,4%	68,2%***
TIPO DE ESTUDIOS en curso			
ESO	1,1%	0%	3,3%
CFGM	8,2%	8,2%	8,2%
CFGS	27,0%	10,5%	53,2%***
Bachillerato	0%	0%	0%
Universitarios	4,7%	2,1%	8,2%

	GLOBAL	MNA	No-MNA
FINANCIACIÓN ESTUDIOS REGLADOS EN CURSO			
Prestación	25,5%	4,8%	31,6%**
Recursos propios	20,7%	47,6%	13,2%**
Ayuda de la familia	2,5%	0%	5,3%**
Gratuitos o exentos	42,5%	33,3%	42,1%
Beca	8,0%	14,3%	7,9%
Nota: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$			
Fuente: elaboración propia			

3.2. Continuidad educativa y financiación de los estudios

Como puede observarse en la Tabla 1, aproximadamente una tercera parte de los jóvenes continuaba estudiando en el momento de la entrevista algún estudio reglado. La mayoría de los que lo hacían estaba estudiando formación profesional de grado medio y superior. Muy pocos jóvenes estaban estudiando en la universidad, y solo tres jóvenes lo hacían en estudios no reglados. Respecto al tipo de formación que realizaban, los CFGM más habituales eran auxiliar de enfermería, electromecánica, cocina, estética o administración. Los CFGS se centraban en integración social, educación infantil, informática, cocina y enfermería. Los estudios universitarios incluían grados como Educación Social, Trabajo Social, Sociología e Ingeniería.

En conjunto, al preguntar a los jóvenes cómo financiaban sus estudios, la mayoría indicó que estos eran gratuitos o estaban exentos de pago. Una cuarta parte mencionó que contaba con la prestación económica para jóvenes extutelados para cubrirlos, mientras que unos pocos manifestaron que los financiaban con una beca. Aproximadamente una quinta parte afirmó que los financiaba con recursos propios y un número reducido mencionó recibir ayuda familiar (Tabla 1).

3.3. Diferencias según origen migrante

Tal como se observa en la Tabla 1, los jóvenes MNA presentaban niveles formativos significativamente inferiores a los de sus pares no migrantes. Aproximadamente la mitad no había completado la educación obligatoria, mientras que entre los No-MNA algo más de la mitad había accedido a estudios postobligatorios.

En la misma línea, la continuidad educativa – entendida como estar cursando estudios reglados en el momento de la entrevista – era mucho menor entre los MNA que entre los No-MNA, y además se concentraba en niveles formativos más bajos (Tabla 1).

En relación con las fuentes de financiación de los estudios, los jóvenes MNA informaban que dependían sobre todo de sus propios recursos, si bien un tercio señalaba que cursaba estudios gratuitos o exentos de pago. Este patrón sugiere un notable esfuerzo personal para sostener sus estudios, junto con el aprovechamiento de medidas de apoyo institucional. En cambio, las prestaciones tienen un papel prácticamente residual en este grupo y la ayuda familiar es inexistente (Tabla 1).

Por su parte, los jóvenes No-MNA señalaron que se beneficiaban principalmente de la gratuidad, aunque en su caso las prestaciones y la ayuda familiar tienen una presencia más destacada, lo que refleja un acceso relativamente más diversificado a los recursos económicos disponibles.

3.4. Diferencias según género

Dado que en el grupo de jóvenes No-MNA no había prácticamente chicas, se analizó la incidencia de la variable género solo en el subgrupo de jóvenes No-MNA, para evitar sesgos en los resultados.

Como puede observarse en la Tabla 2, los chicos tendían a alcanzar niveles educativos más altos, mientras que las chicas mostraban una mayor continuidad educativa en estudios reglados. Por último, considerando la variable género, no se observaron diferencias significativas en cómo financiaban sus estudios.

Tabla 2. Comparaciones por tipo de acogimiento y género en jóvenes No-MNA

	Residencia	Familiar	Chicos	Chicas
NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS (obtenidos o en desarrollo)	%	%	%	%
Bajo (sin estudios obligatorios)	5%	9,1%**	11,5%	2,8%*
Medio (ESO o equivalente)	50%	9,1%**	15,4%	50,0%
Alto (postobligatorio)	45%	81,8%**	73,1%	47,2%
ESTUDIOS REGLADOS EN CURSO	71,9%	63,6%	52,0%	82,8%
TIPO DE ESTUDIOS en curso				
Secundaria	2,6%	4,8%	4,0%	2,9%*
CFGM	7,7%	9,5%	8,0%	8,6%
CFGS	64,1%	33,3%	36,0%	65,7%
Bachillerato	0%	0%	0%	0%
Universitarios	2,6%	19,0%	4%	11,4%*
FINANCIACIÓN ESTUDIOS				
Prestación extutelados	19%	61,5%**	25,0%	40,9%
Recursos propios	9,5%	15,4%**	16,7%	9,1%
Ayuda de la familia	0%	7,7%**	0%	4,5%
Gratuitos o exentos	66,7%	7,7%**	50%	40,9%
Beca	4,8%	7,7%	8,3%	4,5%
Nota: se indican las diferencias significativas con * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$				
Fuente: elaboración propia				

3.5. Impacto del tipo de acogida

Para analizar las diferencias atribuibles al tipo de acogimiento (Tabla 2) se realizó una prueba χ^2 dentro del grupo de jóvenes No-MNA. También en este análisis se excluyeron los jóvenes MNA porque prácticamente la totalidad de ellos fueron acogidos en centros residenciales (99 %), por lo que incluirlos habría sesgado los resultados.

El tipo de acogida también influyó en el nivel educativo máximo alcanzado (Tabla 2). Entre los jóvenes No-MNA, los jóvenes acogidos en familia alcanzaban niveles educativos notablemente más altos que quienes habían vivido en centros residenciales. No obstante, se debe considerar que el efecto del tipo de acogimiento puede estar influido por la edad de ingreso en el sistema de protección que se analizará más adelante, ya que los jóvenes que fueron acogidos en familia

entraron a edades más tempranas en el sistema de protección que los jóvenes acogidos en centros residenciales (15,4 vs. 12,9, $p = ,033$).

En el momento de la entrevista se observó que los jóvenes acogidos en familia cursaban con mayor frecuencia estudios universitarios y menos ciclos formativos de grado superior que los acogidos en centros residenciales, aunque estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas. En cuanto a la financiación, los jóvenes en familia señalaban depender más de las prestaciones y menos de la gratuidad o exención de pago.

3.6. Edad de entrada y estabilidad en el acogimiento

El impacto de la edad de entrada en el sistema de protección sobre la formación se analizó mediante

el índice Tau-b, diferenciando entre jóvenes MNA y No-MNA, ya que el rango de edad al inicio de la tutela es mucho más amplio en el caso de los jóvenes No-MNA (0-17 años) que en el de los jóvenes MNA (13-17 años) (Tabla 3).

Entre los jóvenes No-MNA, la edad de entrada en el sistema mostró una fuerte correlación inversa con el nivel educativo alcanzado; es decir, que los jóvenes que fueron tutelados a edades

más tempranas eran los que alcanzaron niveles educativos superiores. Igualmente, la estabilidad en el acogimiento (menos cambios de recurso) se asoció fuertemente con mejores resultados educativos en estos jóvenes. En cambio, entre los MNA, las correlaciones fueron más débiles y en sentido opuesto, lo que indica un patrón distinto respecto al observado en el grupo no migrante.

Tabla 3. Relación entre la edad de entrada y la estabilidad en el acogimiento con el nivel educativo alcanzado

	MNA	No-MNA
	Nivel máximo de estudios alcanzados	Nivel máximo de estudios alcanzados
Edad de entrada en protección	,110	-,580**
Ratio recursos/10 años tutela	,256**	-,679**
Número de recursos totales	,211*	-,648**
Nota: se indican las diferencias significativas con * $p = ,05$; ** $p < ,01$		
Fuente: elaboración propia		

3.7. Programas de apoyo: vivienda y prestación económica

Al alcanzar la mayoría de edad, en Cataluña los jóvenes pueden acceder a dos recursos fundamentales para facilitar su transición a la vida adulta: el programa de vivienda para extutelados, que ofrece pisos compartidos con acompañamiento educativo, y la prestación económica, destinada a quienes carecen de recursos y mantienen un proyecto formativo o de inserción laboral. Un 44,2 % de los jóvenes MNA accedió al programa de vivienda, frente a un 10,9 % de los No-MNA. Dada la baja participación de estos últimos en el programa de vivienda, el impacto de este programa se analizó únicamente en el grupo MNA.

Los resultados muestran que la participación en estos programas se asocia con diferencias significativas en los logros educativos y la posibilidad de continuar sus estudios (Tabla 4).

Los jóvenes MNA que accedieron al programa de vivienda y a la prestación económica para jóvenes extutelados tenían niveles formativos un poco más altos que los que no accedieron. Se observó un mayor porcentaje de jóvenes estudiando en el grupo del programa de vivienda, aunque esta diferencia no alcanzó la significación estadística. Además, un mayor porcentaje de

jóvenes que se continuaba formando que recibía la prestación económica. Sin embargo, no se halló ninguna relación entre la duración de la prestación y la continuidad educativa en este grupo.

En el grupo No-MNA, la prestación económica para jóvenes extutelados también aparece asociada a trayectorias educativas más favorables. Entre los jóvenes que si percibieron la prestación económica había niveles educativos más altos, y si bien había un mayor porcentaje de ellos que continuaba estudiando, esta diferencia no alcanzaba la significación estadística. Sin embargo, todos los que estudiaban en la universidad si tenían prestación. En lo que se refiere a la financiación, la mitad de los que tenían la prestación para jóvenes extutelados informaban que la prestación les permitía financiar los estudios, con lo que podían cursar estudios no gratuitos, mientras que todos los jóvenes que no recibían la prestación y se hallaban estudiando lo hacían en estudios gratuitos.

En conjunto, los resultados indican que la participación en los programas de apoyo -tanto residenciales como económicos- ejerce un efecto positivo moderado sobre la continuidad educativa de los jóvenes extutelados, si bien su impacto varía en función del origen y del contexto de acogimiento.

Tabla 4. Diferencias en el nivel educativo y la continuidad formativa según la participación en programas de apoyo (vivienda y prestación económica)

	MNA		MNA		No-MNA	
	VIVIENDA		PRESTACIÓN ECONÓMICA		PRESTACIÓN ECONÓMICA	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS						
Bajo (sin estudios obligatorios)	50,0 %	60,4 %*	41,7 %	63,8% **	8,6 %	5,3 %
Medio (ESO o equivalente)	18,2 %	1,9 %*	22,2 %	0% **	14,3 %	47,4 %*
Alto (postobligatorio)	31,8 %	37,7 %*	36,1 %	36,2 %	77,1 %	47,4 %*
ESTUDIOS REGLADOS EN CURSO	23,3 %	14,5 %	30,6 %	12,1 %*	65,7 %	50,0 %
TIPO DE ESTUDIOS en curso						
Secundaria	0 %	0 %	0 %	0 %	6,1 %	0 %
CFGM	10,0 %	7,4 %	11,8 %	5,4 %*	15,2 %	0 %*
CFGS	15,0 %	5,6 %	23,5 %	3,5 %*	33,3 %	72,2 %*
Bachillerato	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Universitarios	4,8 %	0 %	0 %	3,6 %	15,2 %	0 %*
COMO FINANCIAN LOS ESTUDIOS REGLADOS EN CURSO						
Con la prestación extutelados	0 %	16,7 %	10,0 %	0 %	54,5 %	0 %**
Con recursos propios	50 %	33,3 %	40,0 %	50 %	13,6 %	0 %**
Con la ayuda de la familia	0 %	0 %	0 %	0 %	9,1 %	0 %**
Son gratuitos o exentos	50 %	16,7 %	30,0 %	50 %	13,6 %	100 %**
Con la beca	0 %	33,3 %	20,0 %	0 %	9,1 %	0 %**
Nota: se indican las diferencias significativas con * $p = ,05$; ** $p < ,01$						
Fuente: elaboración propia						

3.8. Variables predictoras

Con el objetivo de identificar los factores que explican las diferencias educativas entre los jóvenes extutelados, se realizaron análisis de regresión logística diferenciando por origen, tipo de acogimiento y sexo mediante el método paso a paso por razón de verosimilitud (Tabla 5).

Entre los jóvenes No-MNA, la edad de entrada en el sistema de protección emergió como el principal predictor del nivel educativo alcanzado: quienes ingresaron a edades más tempranas presentaban mayor probabilidad de

realizar estudios postobligatorios ($\chi^2(1) = 7.54$; Nagelkerke $R^2 = ,24.7$; $p = .006$). El modelo clasificó correctamente el 75.9 % de los casos.

Dado que los jóvenes acogidos en familia suelen haber ingresado a edades más tempranas en el sistema de protección, se profundizó en el análisis con diferentes regresiones logísticas para los jóvenes No-MNA acogidos en centros residenciales y los jóvenes acogidos en familias, considerando como potenciales predictores la edad de entrada y la percepción de la prestación económica. En el grupo de jóvenes No-MNA acogidos en centros residenciales, tanto la edad

de entrada en protección como la percepción de prestación económica emergieron como variables predictoras del nivel educativo alcanzado, pero en sentidos opuestos: la edad de entrada tenía una relación inversa con el nivel educativo alcanzado –siendo los que entraron más temprano los que obtuvieron niveles más elevados– y la prestación económica en sentido positivo ($\chi^2(1) = 14.64$; Nagelkerke $R^2 = 0.61$; $p = .001$). El modelo clasificaba correctamente el 84.4 % de los casos. En cambio, en el grupo acogido en familia no se identificó ningún modelo significativo con estas variables.

Cuando se realizó un análisis diferencial por chicos y chicas, en el grupo de chicas No-MNA solo emergió una variable predictora del nivel educativo alcanzado, la prestación económica

($\chi^2(1) = 18.43$; Nagelkerke $R^2 = .85$; $p < .001$). El modelo clasificaba correctamente el 95.2 % de los casos. En el caso de los chicos, no se identificó ningún modelo predictor significativo.

No obstante, no se halló ningún potencial modelo predictor de la continuidad educativa entre los diferentes grupos de jóvenes No-MNA.

En el caso de los jóvenes MNA el análisis de regresión logística no encontró ningún modelo significativo que predijera el nivel educativo alcanzado, pero sí la continuidad educativa. En este caso la participación en el programa de vivienda predecía de forma significativa estar cursando estudios reglados en el momento de la entrevista ($\chi^2(1) = 5.91$; Nagelkerke $R^2 = .12$; $p = .015$). El modelo clasificó correctamente el 86.7 % de los casos.

Tabla 5. Variables predictoras del nivel educativo y la continuidad formativa en jóvenes extutelados

							95 % C.I. Exp (B)	
Nivel educativo máximo alcanzado		B	SE	p	R ²	Exp(B)	inferior	superior
No-MNA	Edad de entrada	0,21	0,88	,016	24,7	0,81	0,89	0,96
Acogimiento residencial	Edad de entrada Prestación económica	-0,76 3,23	0,31 1,54	,014 ,036	61,4	0,47 25,29	0,26 1,24	0,86 517,99
Acogimiento familiar	-							
Chicas	Prestación económica	6,24	2,49	,012	85	513,87	3,89	67963,63
Chicos	-							
Continuidad educativa		B	SE	p	R ²	Exp(B)	inferior	superior
MNA	Programa de vivienda	1,64	0,73	,024	12,5	5,17	1,24	21,45
Fuente: elaboración propia								

4. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que, tres años después de egresar del sistema de protección, la juventud extutelada presenta trayectorias educativas desiguales y fragmentadas. La baja continuidad en los estudios postsecundarios reglados, el reducido acceso a la universidad y el hecho de que un porcentaje significativo aún no había completado la educación secundaria obligatoria evidencian la persistencia de barreras estructurales y de oportunidades dentro de este colectivo. Estos resultados coinciden con estudios previos que describen trayectorias poco lineales, a menudo prolongadas en el tiempo, con interrupciones, reenganches y dificultades de acceso a la educación superior (Montserrat *et al.*, 2013;

Schelbe *et al.*, 2022; Yang & Bechtold, 2021). Esta desigualdad estructural no solo limita sus oportunidades educativas, sino que representa un factor de riesgo añadido en la transición a la vida adulta, especialmente en relación con el empleo y los ingresos. Según el informe Panorama de la Educación 2022, la tasa de ocupación se incrementa significativamente con el nivel educativo, y los ingresos de quienes acceden a estudios superiores son un 41 % más altos que los de quienes solo finalizan la secundaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Estos hallazgos ponen de relieve que las trayectorias educativas limitadas acumulan desventajas a lo largo de la transición a la vida adulta.

Uno de los factores de desigualdad más relevantes que se desprende de los resultados

es la condición MNA. Más de la mitad no había alcanzado la secundaria obligatoria, y tenían una continuidad más limitada en los estudios, en comparación con los jóvenes tutelados no-MNA. A estas dificultades se sumaban importantes barreras económicas, ya que casi la mitad de los jóvenes MNA se costeaba sus estudios con recursos propios y apenas un pequeño porcentaje decía haber recibido la prestación para jóvenes extutelados. Estos resultados coinciden con la literatura previa que subraya el impacto de los obstáculos lingüísticos, el estrés derivado de la aculturación y las experiencias de discriminación en el acceso y permanencia educativa (Di Lisio *et al.*, 2025; Mohamed Si Ali *et al.*, 2025).

Los resultados también muestran que la edad de entrada en el sistema de protección aparece como una variable explicativa relevante. Entre los jóvenes no-MNA, se observó una clara correlación inversa entre la edad de entrada y el nivel educativo: cuanto más temprana fue la entrada, mayor fue la probabilidad de alcanzar estudios postobligatorios. Este hallazgo refuerza la evidencia sobre el valor de las intervenciones precoces (Gardiner *et al.*, 2019; Sebba *et al.*, 2015) y plantea interrogantes sobre la demora en separar a los niños de entornos familiares negligentes o maltratantes. Asimismo, los resultados del estudio mostraron que la estabilidad durante la etapa tutelada desempeña un papel importante: los jóvenes no-MNA que habían cambiado menos veces de recurso tendían a presentar mejores resultados educativos; estos resultados están en línea con estudios que vinculan la movilidad institucional con rupturas escolares y pérdida de vínculos significativos (Clemens *et al.*, 2017).

Otro aspecto relevante que se desprende de los resultados fue el tipo de acogida. Dentro del grupo no-MNA, los jóvenes que vivieron en familias de acogida presentaban niveles educativos notablemente más altos que los que estuvieron en centros residenciales. Estas diferencias se pueden explicar, en parte, por factores estructurales asociados al tipo de acogimiento, como los cambios frecuentes de recurso y la menor individualización del acompañamiento en contextos residenciales (Montserrat *et al.*, 2013; O'Higgins *et al.*, 2017). No obstante, debe considerarse que el tipo de acogida está estrechamente relacionado con la edad de entrada en el sistema, ya que quienes vivieron en familias de acogida ingresaron a edades más tempranas, lo que el efecto observado podría deberse más a la edad de entrada temprana en el sistema que al tipo de acogimiento en sí. Esto señala la necesidad de estudios futuros que profundicen en cómo la edad de entrada y el

tipo de acogimiento interactúan para influir en los resultados educativos. Respecto al género, se observan patrones diferenciados. En el grupo no-MNA, los chicos accedieron con más frecuencia a estudios postobligatorios, mientras que las chicas lograron mantener una continuidad más sostenida en la educación reglada. Estos datos sugieren que, pese a partir de posiciones más vulnerables, las chicas desarrollan trayectorias más resilientes y sostenidas (Larsson *et al.*, 2024).

El papel de los apoyos institucionales después del egreso también resulta clave tanto en la continuidad educativa como en nivel máximo de estudios alcanzado. En el caso de los jóvenes MNA, el único factor que predijo la continuidad educativa fue el acceso al programa de vivienda. La prestación económica también mostró efectos favorables, especialmente entre las chicas No-MNA, donde se relacionó con el nivel máximo de estudios alcanzados. Sin embargo, su influencia no fue significativa respecto al hecho de estar estudiando en el momento de la entrevista, lo que sugiere que el impacto de la prestación económica podría estar más ligado al acceso inicial que al mantenimiento en los estudios. Entre los jóvenes MNA, la ausencia de la prestación se vinculó con peores resultados, aunque no emergió como un predictor único. En conjunto, estos hallazgos constatan que los recursos de apoyo a la transición, como los programas de vivienda y la prestación económica, pueden facilitar el acceso a estudios postobligatorios y mejorar los niveles educativos alcanzados, así como la continuidad educativa. Estos resultados concuerdan con los estudios del Midwest, que muestran que permanecer en el sistema de protección más allá de los 18 años aumenta la probabilidad de acceder a estudios postsecundarios (Okpych & Courtney, 2020). Los datos subrayan la importancia de mantener y asegurar estos apoyos una vez los jóvenes abandonan el sistema de protección a los 18 años para que puedan consolidar trayectorias educativas más estables, acceder a estudios postobligatorios y minimizar el riesgo de interrupciones educativas que comprometan su continuidad. Finalmente, los análisis permitieron identificar perfiles diferenciados. Entre los jóvenes no-MNA en centros residenciales, la edad de entrada y la percepción de la prestación explicaban más del 60 % de la varianza en el nivel educativo. En cambio, entre quienes estuvieron en familias de acogida o entre los chicos, no se encontraron predictores estadísticamente significativos. Esto sugiere que el efecto de los factores contextuales puede variar según el perfil, y refuerza la necesidad de abordajes más personalizados e interseccionales.

Los resultados del estudio confirman la influencia del tipo de acogida, la edad de entrada, la estabilidad y los apoyos disponibles en las trayectorias educativas. Es necesario reforzar en Cataluña las políticas de acompañamiento tras el egreso, asegurando la provisión de recursos económicos y residenciales con enfoque interseccional, de manera que se promueva la equidad y se mitiguen las desigualdades estructurales. Es fundamental que las políticas públicas contemplen itinerarios flexibles y diversificados, así como apoyos sostenidos que se ajusten a las necesidades y ritmos individuales,

reconociendo la diversidad de experiencias de los jóvenes (Yang y Bechtold, 2021). Se recomienda, además, ampliar programas como la reserva de plazas universitarias (Sala-Roca et al., 2024) y promover políticas capaces de responder a la complejidad y a la prolongada temporalidad de sus itinerarios formativos. Asimismo, resulta clave combatir el estigma y las bajas expectativas para fomentar aspiraciones elevadas tanto entre los jóvenes como entre los profesionales. De igual modo, es necesario desarrollar estudios que permitan analizar con mayor profundidad los apoyos que favorecen la continuidad educativa.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

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

Financiación

Este artículo se ha realizado con financiación de la Agencia Estatal de Investigación (PID2019-105163RB-I00).

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Agradecimientos

Agradecemos sinceramente a los jóvenes con experiencia en el sistema de protección por compartir sus vivencias y contribuir al desarrollo de esta investigación. El estudio fue financiado por la Agencia Estatal de Investigación (PID2019-105163RB-I00) y realizado en colaboración con la Dirección General de Prevención y Protección a la Infancia y la Adolescencia (DGPPIA) y la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (FEPA).

Referencias bibliográficas

- Arnau, L. y Sala, J. (en revisión). *Unpacking predictors of academic attainment among youth in care: The role of school and peer experiences, and other influential factors*. Manuscrito sometido a revisión.
- Arnau-Sabates, L., Dworsky, A., Sala-Roca, J. y Courtney, M. E. (2021). Supporting youth transitioning from state care into adulthood in Illinois and Catalonia: Lessons from a cross-national comparison. *Children and Youth Services Review*, 120, 105755.

- Brady, E. y Gilligan, R. (2020). Supporting care-experienced adults' educational journeys: "Linked lives" over the life course. *Child & Family Social Work*, 25(2), 221-229. <https://doi.org/10.1111/cfs.12677>
- Brandt, J. y Hagge, K. S. (2020). Education and social support: do migrants benefit as much as natives? *Comparative Migration Studies*, 8(1), 41 <https://doi.org/10.1186/s40878-020-00199-w>
- Clemens, E. V., Helm, H. M., Myers, K., Thomas, C. y Tis, M. (2017). The voices of youth formerly in foster care: Perspectives on educational attainment gaps. *Children and Youth Services Review*, 79, 65-77. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.003>
- Courtney, M. E. y Hook, J. L. (2017). The potential educational benefits of extending foster care to young adults: Findings from a natural experiment. *Children and Youth Services Review*, 72, 124-132. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.030>
- Di Lisio, G., Fernández, M. y Serrano, I. (2025). Unveiling Vulnerability Determinants Among Migrant-Background Students: A Systematic Review. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1, 2069119. <https://doi.org/10.1155/cad/2069119>
- Ellis, K. y Johnston, C. (2024). Care and education: Instability, stigma and the responsabilisation of educational achievement. *Children and Youth Services Review*, 156, 107319.
- Gardiner, J., Bolton, C., Sutcliffe, A. G. y Melhuish, E. (2019). The Educational Progress of Children in Out of Home Care in the UK. En *Education in Out-of-Home Care: International Perspectives on Policy, Practice and Research*, 61-74. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26372-0_5
- Gilligan, R., Brady, E. y Arnau-Sabatés, L. (2025). The educational and work progress of care experienced adults: The potential contribution of birth family adults over time. *Children and Youth Services Review*, 172, 108277. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108277>
- Gypen, L., West, D., Stas, L. y Vanderfaellie, J. (2022). The key role of education for Flemish care leavers. *Developmental Child Welfare* 4(4), 253-269. <https://doi.org/10.1177/25161032221124330>
- Häggman-Laitila, A., Salokelkilä, P. y Karki, S. (2018). Transition to adult life of young people leaving foster care: A qualitative systematic review. *Children and Youth Services Review*, 95, 134-143. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.017>
- Harrison, N. (2018). Students-as-insurers: rethinking 'risk' for disadvantaged young people considering higher education in England. *Journal of Youth Studies*, 22(6), 752-771. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1535174>
- Kelly, B., van Breda, A. D., Pinkerton, J., Frimpong-Manso, K., Chereni, A. y Bukuluki, P. (2024). Youth in Transition: Exploring a life course perspective on leaving Care in Africa. *Youth & Society*, 56(5), 926-945. <https://doi.org/10.1177/0044118X231193708>
- Larsson, B., Schofield, G., Biggart, L., Ward, E., Dodsworth, J. y Scaife, V. (2024). Navigating risk: Young women's pathways through the care, education and criminal justice systems. *Child & Family Social Work*, 29(3), 818-829. <https://doi.org/10.1111/cfs.13139>
- McNamara, P., Montserrat, C. y Wise, S. (Eds.). (2019). *Education in Out-of-Home Care: International Perspectives on Policy, Practice and Research*, 22. Springer Nature.
- Miguelena Torrado, J., Dávila, P., Naya, L. M. y Villar, S. (2022). El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el estado español. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 40, 67-80. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2022.40.04>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Panorama de la Educación 2022*. Indicadores OCDE. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://stecyl.net/wp-content/uploads/2022/10/Panorama-de-la-Educacion-OCDE2022-Esp.pdf>
- Mohamed Si Ali, M., Toutouh El Alamin, J., Segado Sánchez-Cabezudo, S. y Gilbert, N. (2025). Socioeconomic barriers and educational pathways of unaccompanied foreign minors in Europe's southern border. *International Journal of Social Welfare*, 34(3), e70025. <https://doi.org/10.1111/ijsw.70025>
- Montserrat, C. y Casas, F. y Baena, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección ¿un problema o una oportunidad?* Editorial Universitat de Girona.
- Montserrat, C., Casas, F. y Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: the case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16(1), 6-21. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722981>
- Mountz, S., Capous-Desyllas, M. y Sevillano, L. (2020). Educational Trajectories of Youth Formerly in Foster Care who are LGBTQ. *Child Welfare*, 97(6), 77-100 <https://www.jstor.org/stable/48626317>
- O'Higgins, A., Sebba, J. y Gardner, F. (2017). What are the factors associated with educational achievement for children in kinship or foster care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 79, 198-220. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.004>
- Okland, I. y Oterholm, I. (2022). Strengthening supportive networks for care leavers: A scoping review of social support interventions in child welfare services. *Children and Youth Services Review*, 138, 106502.

- Okpych, N. J. y Courtney, M. E. (2020). The relationship between extended foster care and college outcomes for foster care alumni. *Journal of Public Child Welfare*, 14(2), 254-276. <https://doi.org/10.1080/15548732.2019.1608888>
- Okpych, N. y Courtney, M. (2019). Longitudinal analyses of educational outcomes for youth transitioning out of care in the US: trends and influential factors. *Oxford Review of Education*, 45(4), 461-480. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1592747>
- Parsons, S., Fitzsimons, E. y Schoon, I. (2023). Intergenerational transmission of educational disadvantage: Education progression of children of care leavers compared to a general population sample. *British Educational Research Journal*, 49(5), 875-899. <https://doi.org/10.1002/berj.3872>
- Raghupathi, V. y Raghupathi, W. (2020). Healthcare expenditure and economic performance: insights from the United States data. *Frontiers in public health*, 8, 156. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00156>
- Sala-Roca, J., Fuentes Peláez, N. y Montserrat Boada, C. (2024). Reserva de plazas para jóvenes tutelados y egresados en las universidades públicas de Cataluña. *Infancia Y Adolescencia*, 13, 143-162.
- Sanz-Escutia, C., Arnau-Sabatés, L. y Sala-Roca, J. (2024). Characteristics and Views of Young Unaccompanied Migrants Transitioning to Independent Living in the Catalan (Spain) Protection System. *Child and Adolescent Social Work Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10560-024-00992-x>
- Sanz, C. & Sevillano-Monje, V. (2022). Los recursos de apoyo a la transición a la vida adulta de los jóvenes tutelados y extutelados en Andalucía y Cataluña. Un estudio comparado. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 195-209. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2022.40.11>
- Schelbe, L., Dworsky, A., Shpiegel, S., Eastman, A. L., Geiger, J. M., Garrido, M. y Desiderio, G. (2022). Promoting postsecondary educational success among young parents in and aging out of foster care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 39(6), 763-775. <https://doi.org/10.1007/s10560-022-00854-4>
- Sebba, J. y Luke, N. (2019). The educational progress and outcomes of children in care: editorial. *Oxford Review of Education*, 45(4), 435-442. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1622281>
- Sebba, J., Berridge, D., Luke, N., Fletcher, J., Bell, K., Strand, S., Thomas, S., Sinclair, I & O'Higgins, A. (2015). *The educational progress of looked after children in England: Linking care and educational data*. University of Oxford Department of Education/University of Bristol.
- Sinclair, I., Fletcher, J., O'Higgins, A., Luke, N. y Thomas, S. (2022). 'Closing the gap': the conditions under which children in care are most likely to catch up in mainstream schools. *Oxford Review of Education*, 48(2), 252-269. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1967118>
- Sting, S., Stohler, R., Brady, E., Gilligan, R. y Werner, K. (2025). Barriers to the educational progress of care leavers: The neglected role of stigma?. *Children and Youth Services Review*, 108294. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108294>
- Tootell, N. y Harvey, A. (2024). Raising post-secondary education participation of young people transitioning from care: The effects of extended legislative support. *AJSI Australien Journal of Social Issues*, 60(3), 768-790. <https://doi.org/10.1002/ajs4.367>
- Townsend, I. M., Reupert, A. E. y Berger, E. P. (2023). School Experiences of Young People in Out-of-Home Care: Young People's Perspectives. *School Mental Health*, 15(2), 498-507. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09564-9>
- Van Breda, A. D., Munro, E. R., Gilligan, R., Anghel, R., Harder, A., Incarnato, M., Mann-Feder, V., Refaeli, T., Stohler, R. y Storø, J. (2020). Extended care: Global dialogue on policy, practice and research. *Children and Youth Services Review*, 119, 105596. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105596>
- Willis, G. B. (2015). The practice of cross-cultural cognitive interviewing. *Public opinion quarterly*, 79(S1), 359-395. <https://doi.org/10.1093/poq/nfu092>
- Yang, J. L. y Bechtold, S. (2021). The educational journey of former foster youth: A dream deferred. *Journal of Social Work*, 22(2), 498-517. <https://doi.org/10.1177/14680173211008369>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Sala-Roca, J., Cabrera-Cuadros, V. y Arnau-Sabatés, L. (2026). Trayectorias educativas de jóvenes extutelados en Cataluña: factores asociados y apoyos tras el egreso. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 45-60. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.03

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS

Josefina Sala Roca. Facultad de Ciencias de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona. 08193 Cerdanyola del Valles. Barcelona. E-mail: fina.sala@uab.cat

Valeska Cabrera Cuadros. Facultad de Ciencias de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona. 08193 Cerdanyola del Valles. Barcelona. E-mail: valeska.cabrera@uab.cat

Laura Arnau Sabatés. Facultad de Ciencias de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona. 08193 Cerdanyola del Valles. Barcelona. E-mail: laura.arnau@uab.cat

PERFIL ACADÉMICO

JOSEFINA SALA ROCA

<https://orcid.org/0000-0001-9829-5131>

Catedrática del Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordina el Grupo de Investigación en Infancia y Adolescencia en Riesgo Social (IARS). El grupo IARS ha desarrollado diversos estudios sobre dificultades y apoyos a su transición a la vida independiente y la evaluación del sistema de protección, en colaboración con FEPA, FEDAI y DGPIA. También ha desarrollado estudios sobre los factores que inciden en el bienestar y desarrollo positivo de los jóvenes tutelados, y el desarrollo de competencias socioemocionales y de empleabilidad de niños, niñas y jóvenes. Las investigaciones desarrolladas se han publicado en diversos artículos e informes.

VALESKA CABRERA CUADROS

<https://orcid.org/0000-0002-2560-6303>

Profesora lectora del Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Doctora en Educación y Sociedad, Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa, Licenciada en Educación y profesora de secundaria de Geografía e Historia. Investigadora del grupo IARS (en Infancia y Adolescencia en Riesgo Social).

LAURA ARNAU SABATÉS

<https://orcid.org/0000-0003-3359-4071>

Profesora titular en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Universitat Autònoma de Barcelona y miembro del grupo de investigación IARS de la misma universidad. Su trabajo se centra en el estudio de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes con experiencia en el sistema de protección, así como sus procesos de transición hacia la vida adulta.

Improving the postsecondary educational outcomes of young people in extended foster care: an evaluation of the effects of My First Place

Mejorar los resultados educativos postsecundarios de los jóvenes en acogida temporal prolongada: una evaluación de los efectos de My First Place

Melhorar os resultados educacionais pós-secundários de jovens em acolhimento prolongado: uma avaliação dos efeitos do My First Place

Amy DWORSKY  <https://orcid.org/0000-0001-6538-8550>
Amanda M. GRIFFIN  <https://orcid.org/0000-0002-5971-5954>
Chapin Hall

Received date: 19.VIII.2025
Reviewed date: 20.X.2025
Accepted date: 30.X.2025

CONTACT WITH THE AUTHORS

Amy Dworsky. Chapin Hall. 200 W. Madison Street, Chicago, IL, 60606. Email: adworsky@chapinhall.org

KEYWORDS:

Extended foster care;
postsecondary educational attainment;
postsecondary educational outcomes.

ABSTRACT: Young people in foster care continue to lag behind their peers with respect to postsecondary educational attainment. This study examines whether participation in an education and employment program that provides fully subsidized housing to young people currently or formerly in extended foster care is associated with better postsecondary educational outcomes (i.e., college enrollment, semester completion, and credential attainment). The study compares the postsecondary educational outcomes of young people who participated in the program to the postsecondary educational outcomes of a propensity score matched sample of young people who were eligible for the program but did not participate using program data and data from the National Student Clearinghouse. Participating in My First Place (MFP) increased the hazard of enrolling in college by 32 percent and the hazard of completing a semester by 39 percent. However, participating in MFP had no effect on the hazard of earning a credential. The findings contribute to the evidence base for interventions that improve the postsecondary educational outcomes of young people transitioning out of extended foster care.

PALABRAS CLAVE: Acogimiento familiar prolongado; logros educativos postsecundarios; resultados educativos postsecundarios.	RESUMEN: Las personas jóvenes en acogida temporal siguen estando por detrás de sus compañeros en lo que respecta al nivel educativo postsecundario. Este estudio examina si la participación en un programa de educación y empleo que proporciona alojamiento totalmente subvencionado a jóvenes que se encuentran actualmente o se han encontrado anteriormente en acogida temporal prolongada está relacionada con mejores resultados educativos postsecundarios (es decir, matriculación universitaria, finalización de semestres y obtención de títulos). El estudio compara los resultados educativos postsecundarios de los jóvenes que participaron en el programa con los resultados educativos postsecundarios de una muestra emparejada por puntuación de propensión de jóvenes que eran elegibles para el programa, pero no participaron, utilizando datos del programa y datos del National Student Clearinghouse. La participación en el MFP aumentó el riesgo de matricularse en la universidad en un 32 por ciento y el riesgo de completar un semestre en un 39 por ciento. Sin embargo, la participación en el MFP no tuvo ningún efecto sobre el riesgo de obtener un título. Los resultados contribuyen a la base empírica de las intervenciones que mejoran los resultados educativos postsecundarios de los jóvenes que salen del acogimiento familiar prolongado.
PALAVRAS-CHAVE: Acolhimento prolongado; nível de escolaridade pós-secundário; resultados educacionais pós-secundários.	RESUMO: Os jovens em acolhimento familiar continuam a ficar para trás em relação aos seus pares no que diz respeito ao nível de escolaridade pós-secundária. Este estudo examina se a participação num programa de educação e emprego que oferece alojamento totalmente subsidiado a jovens que estão ou estiveram em acolhimento familiar prolongado está associada a melhores resultados escolares pós-secundários (ou seja, matrícula na faculdade, conclusão do semestre e obtenção de credenciais). O estudo compara os resultados educacionais pós-secundários dos jovens que participaram no programa com os resultados educacionais pós-secundários de uma amostra de jovens com propensão igual, elegíveis para o programa, mas que não participaram, utilizando dados do programa e dados do National Student Clearinghouse. A participação no MFP aumentou o risco de matrícula na faculdade em 32 percentagem e o risco de conclusão de um semestre em 39 percentagem. No entanto, a participação no MFP não teve efeito sobre o risco de obtenção de um diploma. As conclusões contribuem para a base de evidências para intervenções que melhoram os resultados educacionais pós-secundários de jovens em transição para fora do acolhimento prolongado.

The vast majority of young people in foster care aspire to go to college (Courtney *et al.*, 2014; Kirk *et al.*, 2011). Nevertheless, research indicates that young people in foster care are less likely to earn a college degree than their peers in the general population. Based on a review of 13 publications, several of which used data from the same two studies, Okpych and colleagues (2025) found that between 8 and 12 percent of young people who were in foster care on or after their 13th birthday earned a two- or four-year college degree. By comparison, in 2024, 51 percent of 25 to 29-year-olds in the U.S. had at least an associate’s degree, and 40 percent had a bachelor’s degree (U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, 2025).

Increasing postsecondary educational attainment among young people in foster care has been a public policy goal in the United States for the past 40 years. The federal government, state governments, and philanthropic organizations have made significant investments aligned with this goal. One such investment is the Education and Training Voucher (ETV) program. Created in 2001, this federal program provides states with funds that can be used to cover the costs

of college attendance, including tuition, fees, or other college-related expenses for young people who experienced foster care at age 14 or older, who aged out of foster care, or who exit foster care through adoption or kinship guardianship at age 16 or older. Young people are eligible for up to \$5000 per year for up to five years or until their 26th birthday, whichever comes first, as long as they are making satisfactory academic progress (Fernandes-Alcantara, 2019). Receipt of ETVs is associated with higher rates of college persistence (Hanson *et al.*, 2022; Okpych *et al.*, 2020) and graduation (Hanson *et al.*, 2022). However, many young people who are eligible for an ETV do not receive one (Hanson *et al.*, 2022; Okpych *et al.*, 2020).

State tuition waiver programs are another type of investment designed to promote postsecondary educational attainment among young people in foster care¹. These state-funded programs require public colleges and universities to waive the cost of tuition and fees for young people currently or formerly in foster care after other sources of financial aid are applied (Hernandez *et al.*, 2017). Eligibility for these programs varies widely across states. As of 2023, 24 states offered statewide tuition waiver programs specifically for

youth who have been in foster care (University of Washington, n.d.). Tuition waivers are associated with an increase in postsecondary educational enrollment (Geiger & Okpych, 2022; Watts *et al.*, 2018). Although one study found that students who received tuition waivers were 3.5 times more likely to graduate than those who did not receive a tuition waiver, many students who were eligible to receive a tuition waiver did not use one (Watt & Faulkner, 2020). Moreover, another study found no relationship between the availability of state tuition waivers and degree completion (Gross *et al.*, 2022).

Unlike ETVs and state tuition waivers, which aim to remove financial barriers to postsecondary education, campus support (or college success) programs aim to increase college retention and graduation rates among students who have experienced foster care by providing a range of academic, psychosocial, and other supports (Dworsky & Perez, 2010; Geiger *et al.*, 2018). Despite a proliferation of campus support programs over the past two and a half decades (Geiger *et al.*, 2018; Okpych *et al.*, 2020), research on these programs is limited (Geiger *et al.*, 2018). Most studies have examined student outcomes rather than program impacts (Dworsky, 2020; Huang *et al.*, 2019; Lenz-Rashid, 2018; Watt *et al.*, 2013). One exception is a recent study by Day and colleagues (2025), which found that students with lived experience in foster care who participated in a campus support program were significantly more likely to be retained than students with lived experience in foster care who did not participate and as likely to be retained as low income, first generation students who had not experienced foster care. Moreover, unlike other studies that have focused on a single program, Okpych and colleagues (2020) found that participation in campus support programs was associated with an increase in college persistence at both 2-year and 4-year schools.

Finally, although the extension of foster care beyond age 18 was not explicitly designed to increase postsecondary educational attainment, growing evidence suggests that allowing young people to remain in foster care until their 21st birthday is associated with an increase in college enrollment (Courtney & Hook, 2017; Courtney *et al.*, 2018; Dworsky & Courtney, 2010; Okpych & Courtney, 2020). However, extended foster care does not appear to increase persistence or graduation (Courtney *et al.*, 2018; Dworsky & Courtney, 2010; Okpych & Courtney, 2020).

Much has been written about the reasons for the gap in postsecondary educational attainment

between young people who have experienced foster care and their peers in the general population (Hayes Piel, 2018; Tobolowsky *et al.*, 2019). One factor that has received relatively little attention is housing instability (Geiger *et al.*, 2018; Kinarsky, 2017; Okpych *et al.*, 2020; Tobolowsky *et al.*, 2019). This is somewhat surprising given the high rate of homelessness among young people who aged out of foster care. Research suggests that between one-quarter and one-third of these young people will experience homelessness after they age out of foster care (Dworsky *et al.*, 2013; Feng *et al.*, 2020; Fowler *et al.*, 2009; Hernandez *et al.*, 2023).

The present study examines the postsecondary educational attainment of young people currently or formerly in extended foster care who participated in a program that provides participants with housing so they can focus on their education and employment goals. The study had three primary objectives. The first was to describe the postsecondary educational outcomes of young people currently or formerly in extended foster care. The second was to examine the relationship between postsecondary educational outcomes and young people's demographic characteristics. The third was to determine whether program participation improves young people's postsecondary educational outcomes.

These three study objectives lead to our four research questions:

1. What percentage of young people currently or formerly in extended foster care enroll in college, complete at least one semester of college, and earn a credential?
2. How do the percentage of young people who enroll in college, complete at least one semester of college, and earn a credential vary by gender, race/ethnicity, sexual orientation, parenting status, and county?
3. Are young people who participate in the program more likely to enroll in college, complete at least one semester of college, and earn a credential than young people who were eligible for but did not participate in the program?
4. Does participation in the program increase college enrollment, semester completion, and credential attainment after controlling for other factors?

Before describing the methodology, we used to answer these questions, we briefly describe the program that was the focus of our evaluation.

My First Place

My First Place (MFP) is a program operated by First Place for Youth (FPFY) that provides housing, education and employment supports, and intensive case management services to 18- to 25-year-olds in six California counties (Alameda, Contra Costa, Los Angeles, San Francisco, Santa Clara, and Solano) who are or were in extended foster care. Young people typically remain in the program for between one and three years. In Fiscal Year 2024, the program served 550 youth in California.

Upon program entry, all young people are provided with fully subsidized housing that is chosen through a collaborative process that takes the young person's needs, neighborhood safety, and proximity to school, work, transportation, and community resources into account. Young people receive a monthly stipend to cover basic needs and are encouraged to contribute to a savings account that is paid out when they exit the program.

Once they are stably housed, young people focus on their education and employment goals and develop independent living that will promote self-sufficiency. Young people meet weekly with a Youth Advocate and biweekly with an Education and Employment Specialist, develop positive relationships with supportive adults, and are encouraged to reframe setbacks as opportunities for growth.

Service delivery is trauma-informed, based on positive youth development and harm-reduction principles, and developmentally and culturally appropriate. During the *Engagement* phase, which lasts up to six months, staff meet with youth regularly to build relationships, understand their needs, and collaboratively set goals around education, employment, housing, and healthy living. These goals and the steps youth will take to achieve them are captured in the youth's individualized Action Plan. During the *Skill-Building* phase, which typically lasts 6 to 18 months, staff support youth as they build skills in household management, financial literacy, interpersonal relations, and responsible tenancy. Youth also work with staff to develop community connections and positive relationships with caring adults, complete high school and/or prepare for postsecondary education, and secure employment related to their career interests. During the *Transition to Independence* phase, which typically lasts 12 to 24 months, staff engage with youth proactively to develop a plan for securing housing, maintaining relationships with caring adults, accessing needed services, and continuing progress toward education and employment goals.

Methods

Data Sources

Our evaluation relied on data from two sources.

First Place for Youth

The research team received individual-level data for 1,598 MFP participants who exited the program between 2015 and 2022 ("participants") and 820 young people who were referred to MFP but did not participate either by choice or because the program was at capacity ("non-participants"). The latter were assigned a pseudo exit date based on their referral date and the average length of stay in the program for their county. The data included race/ethnicity, gender identity, sexual orientation, parenting status, history of homelessness, prior legal system involvement, and county. Most of this information came from intake forms completed when young people were referred to the program. For young people who participated in the program, information about parenting status and legal system involvement is updated while they are in the program. For program participants, they also included length of time in the program, exit destination, and termination reason.

National Student Clearinghouse

We obtained individual-level data from the National Student Clearinghouse (NSC), a nonprofit organization that receives college enrollment and graduation data from more than 36,000 colleges and universities across the U.S. We provided the NSC with a data file that include the first name, last name, birthdate, and unique identification number for each of the 2,418 young people in our sample. The NSC matched the names and birthdates of the young people in our sample against its database and returned a file with college enrollment and graduation data through October 2024 for the young people with matching records. Each record included enrollment start and end dates, the postsecondary institution's name and state, the type of institution (i.e., public or private, 2-year or 4-year), and, if relevant, the graduation date and credential earned. Then we linked the NSC data to the data we had received from First Place for Youth using the unique identification number.

Analysis

Our analysis focused on college enrollment, semester completion, and credential attainment.

Young people were counted as having completed a semester if they did not withdraw or take a leave of absence. Credentials included certifications, associate's degrees, bachelor's degrees, and master's degrees. We examined whether these outcomes varied by gender, sexual orientation, race/ethnicity, parenting status, cohort, region, and program participation, and ran chi-square tests to determine whether the between-group differences were statistically significant.

Because any differences in outcomes between the young people who participated in the program and the young people who did not could potentially be explained by pre-existing differences between the two groups, we used propensity score matching (PSM) to create comparable participant and non-participant groups. We estimated propensity scores by regressing participation status on gender, race/ethnicity, age, parenting status, and region. We did not include sexual orientation, homelessness history, or legal system involvement in the model because data were missing for a non-trivial percentage of the young people.

We experimented with different matching algorithms. Based on the balance diagnostics, we used one-to-one greedy matching (Austin, 2011). With this algorithm, one treatment group member is randomly selected and matched to the comparison group member with the closest propensity score (even if that comparison group member would be a better match for a subsequent treatment group member). We also required that the absolute difference in propensity scores between the matched pairs be below .2 (i.e., the caliper distance). Treatment group members were excluded from the matched sample if no comparison group member had a propensity score whose difference from the treatment group member's propensity score was within the caliper distance. After constructing the matched groups, we tested whether they were roughly equivalent on observable measures.

Because MFP participants could have enrolled in college, completed a semester of college, or earned a credential before entering MFP, we could not use logistic regression to examine the effects of MFP on our outcome measures. Instead, we used survival analysis, a set of methods for analyzing "time to event" data and estimated a set of proportional hazard models. The hazard is the instantaneous risk that an event will occur at a particular time, given that the event has not already occurred. Hazard models allow for right censoring (i.e., when the event in question does not occur before the end of the observation period) and can

incorporate time-varying covariates whose values change over time (Allison, 1984, 1995). In this case, MFP entry can be considered a time-varying covariate (i.e., coded zero before entry and coded one thereafter).

To estimate the effect of the program on the hazard of first enrolling in college, our dependent variable was the number of days between each young person's 16th birthday and the date on which they first enrolled in college (if they ever enrolled) or the last enrollment date recorded in the data (i.e., September 3, 2024). We used the young people's 16th birthday as a starting point because none of the young people had enrolled in college before age 16. To estimate the effect of the program on the hazard of first completing one semester, our dependent variable was the number of days between each young person's 16th birthday and the date on which they completed their first semester (if they completed at least one) or the last semester completion date recorded in the data (i.e., March 21, 2025). Finally, to estimate the effect of the program on the hazard of earning a credential, our dependent variable was the number of days between the first day on which a young person enrolled in college and their first (or only) graduation date (if they earned a credential) or the last graduation date (i.e., September 25, 2024). This analysis was limited to the sample of young people who enrolled in college.

All three models included gender, race/ethnicity, county, and parenting status, and MFP entry as covariates, and MFP entry could vary over time. The time-varying covariate was initially coded zero for all the young people. The value of that covariate switched to one on the date the young people enrolled in MFP if they enrolled. Exponentiating the parameter estimates from the hazard models converts the coefficients into estimated hazard ratios. A hazard ratio greater than one means that the hazard is higher for the group whose value is one than for the group whose value is zero; a hazard ratio less than one means that the hazard is higher for the group whose value is zero than for the group whose value is one (Yamaguchi, 1991).

Hazard ratios can be interpreted as a percentage change in risk for the group exposed to the treatment as compared to the unexposed group. The percentage change can be calculated by subtracting 1 from the hazard and multiplying by 100. For example, if the hazard ratio is 1.5, the increased risk for the exposed group is $(1.5-1) * 100$ or 50 percent. Similarly, if the hazard ratio is .5, the decreased risk for the exposed group is $(.5-1) * 100$ or -50 percent.

Ethics

The study was approved by the study team's institutional review board. The study team received a waiver of informed consent to analyze the First Place for Youth and NSC data.

Sample Characteristics

Table 1 compares the characteristics of the young people who participated in the program to the characteristics of the young people who did not. The percentage of young people in Los Angeles County was much lower in the participant group than in the non-participant group. This reflects the fact that Los Angeles County has more young people in extended foster care than any other county in the United States and the number

of young people being referred to MFP in Los Angeles is far higher than the number of young people the program can serve. Most of the young people in both groups are either Black or Latino. In both groups, young women outnumber young men. About one in eight young people in both groups identify as gay, lesbian, or bisexual, but young people in the earlier exit cohorts were not asked about their sexual orientation. Participants were more likely to be parents than non-participants, which could be because information about parenting status is updated while young people are in the program. About half of both groups reported a history of homelessness, and about one in ten young people in both groups reported being arrested or incarcerated. However, data were far more likely to be missing for non-participants than for participants for both variables.

Table 1. Characteristics of MFP Participants and Non-Participants

	Participants (n = 1,598)		Non-Participants (n = 820)		P
	n	%	n	%	
Region					< .0001
Contra Costa	184	11.5	59	7.2	
Los Angeles	599	37.5	531	64.8	
San Francisco/Alameda	481	30.1	165	20.1	
Santa Clara	170	10.6	64	5.7	
Solano	164	10.3	18	2.2	
Exit cohort					< .0001
2015	189	11.8	0	0	
2016	201	12.6	60	7.3	
2017	208	13.0	80	9.8	
2018	218	13.6	155	18.9	
2019	226	14.1	165	20.1	
2020	160	10.0	159	19.4	
2021	224	14.0	120	14.6	
2022	172	10.8	81	9.9	
Race/ethnicity					.1103

	Participants (n = 1,598)		Non-Participants (n = 820)		p
	n	%	n	%	
Black	795	49.7	349	42.7	
Latino	435	27.3	241	29.4	
Multiracial	178	11.1	77	9.4	
White	99	6.2	40	4.9	
Other	32	2.0	21	2.6	
Unknown	59	3.7	92	11.2	
Gender					< .0001
Woman	918	57.5	446	54.4	
Man	667	41.7	336	41.0	
Non-binary/other	7	0.4	14	1.7	
Unknown	6	0.4	24	2.9	
Sexual orientation					< .0001
Straight	986	61.7	402	49.0	
Lesbian, gay, or bisexual	197	12.3	91	11.1	
Unknown/missing ²	415	26.0	327	39.9	
Parent status					< .0001
Parent	384	24.0	137	16.7	
Non-parent	1212	75.9	674	82.2	
Missing	2	0.1	9	1.1	
Homelessness history					< .0001
Ever homeless	854	53.4	388	47.3	
Never homeless	714	44.7	220	26.8	
Missing	30	1.9	212	25.9	
Legal system involvement					< .0001
Ever arrested/incarcerated	174	10.9	88	10.7	
Never arrested/incarcerated	1236	77.3	479	58.4	
Missing	188	11.8	253	30.9	
Source: own elaboration					

Results

Sixty-one percent ($n = 1,465$) of the young people whose records we shared with the NSC ever enrolled in college. The vast majority of these young people enrolled in a two-year public (i.e., community) college. Of those who ever enrolled in college, 89 percent ($n = 1,302$) first enrolled in a community college while 5 percent ($n = 79$) first enrolled in a four-year public college or university. When both first and sequent enrollments are included, 95 percent ($n = 1,389$) of the young

people who ever enrolled in college ever enrolled in a community college and 12 percent ($n = 170$) ever enrolled in a four-year public college or university. The difference between the percentage who first enrolled and the percentage who ever enrolled reflects the fact that 52 percent ($n = 767$) of the young people who ever enrolled in college enrolled in more than one. Fifty-eight percent ($n = 1,377$) of the young people whose records we shared with NSC, or 94 percent of the young people who ever enrolled, completed at least one semester.

Table 2. Type of Postsecondary Institutions

Type	First Enrollment		Ever Enrolled	
	n	% of enrolled	n	% of enrolled
2-year public	1302	88.9	1389	94.8
4-year public	79	5.4	170	11.6
< 2-year private	18	1.2	31	2.1
2-year private	26	1.8	78	5.3
4-year private	40	2.7	106	7.2

Overall, 130 young people earned a postsecondary credential. These young people represent 5 percentage of the sample or 9 percentage of the young people who ever enrolled in college. They include 56 young people who earned a certificate, 71 who earned an associate's degree, 52 who earned a bachelor's degree, and

3 who earned a master's degree. These numbers sum to more than 130 because some young people earned more than one credential. The highest credential earned was a certificate for 23 young people, an associate's degree for 55 young people, a bachelor's degree for 49 young people, and a master's degree for 3 young people.

Table 3. Type of Credential Earned

Type	Earned Credential		Highest Credential Earned	
	n	% of enrolled	n	% of enrolled
Certificate	56	3.8	23	1.6
Associate's degree	71	4.8	55	3.8
Bachelor's degree	52	3.5	49	3.3
Master's degree	3	0.2	3	0.2
Total	182	-	130	8.9
Source: own elaboration				

Program Participation and Postsecondary Educational Outcomes

Sixty-eight percent of MFP participants enrolled in college, and 64 percent completed at least one semester, compared to 49 percent and 45 percent,

respectively, of non-participants. Both of these differences are statistically significant. However, among young people who enrolled in college, 10 percent of MFP participants and 7 percent of non-participants earned a postsecondary credential. This difference was not statistically significant.

Table 4. Postsecondary Educational Outcomes by Program Participation

	Ever Enrolled		Completed Semester		Earned Credential (If Enrolled)	
	%	p	%	p	%	p
Program Status		< .0001		< .0001		.0822
Participated in MFP	67.5		64.1		9.7	
Did not participate in MFP	48.9		44.5		6.7	

Exit Cohort and Postsecondary Educational Outcomes

Although early exit cohorts tended to have higher enrollment and semester completion rates than

later cohorts, this was in part because they had more time to pursue postsecondary education. However, these differences were not statistically significant. Moreover, young people were equally likely to have earned a postsecondary credential regardless of the year in which they exited.

Table 5. Postsecondary Educational Outcomes by Exit Cohort

	Ever Enrolled		Completed Semester		Earned Credential (If Enrolled)	
	%	p	%	p	%	p
Exit cohort		.2077		.1381		.5017
2015	66.7		64.6		10.3	
2016	64.0		60.9		7.2	
2017	63.3		60.1		8.8	
2018	62.3		57.7		8.3	
2019	63.0		58.3		6.2	
2020	56.1		52.6		12.5	
2021	58.4		54.0		9.6	
2022	58.8		56.3		9.7	

Demographic Characteristics and Postsecondary Educational Outcomes

Table 6 shows the relationship between each of our postsecondary educational outcomes and an array of demographic characteristics.

Gender. Young women were significantly more likely to enroll in college, to complete at least one semester, and to earn a postsecondary credential than young men³.

Sexual orientation. Young people who identified as lesbian, gay, or bisexual were as likely to enroll, to complete at least one semester, and to earn a postsecondary credential as young people who identified as straight.

Race/ethnicity⁴. Latino young people were less likely to have enrolled in college and less likely to have completed a semester than young people who were Black or White. However, only the differences between Latino young people and Black young people were statistically significant after applying the Bonferroni corrections. Latino young people were also more likely to have earned

a postsecondary credential than Black young people and multiracial young people, but only the difference between Black young people and Latino young people was statistically significant after applying a Bonferroni correction.

Parenting. Parents were as likely to enroll in college, to complete at least one semester, and to earn a postsecondary credential as non-parents⁵.

County. Young people in Los Angeles County were less likely to have enrolled in college than young people in Solano, San Francisco/Alameda, and Contra Costa Counties. Young people in Los Angeles were less likely to have completed at least one semester than young people in Solano and San Francisco/Alameda Counties, and young people in Contra Costa County were less likely to have completed at least one semester than young people in San Francisco/Alameda Counties. Among young people who enrolled in college, young people in Los Angeles County were less likely to have earned a postsecondary credential than young people in Santa Clara County.

Table 6. Postsecondary Educational Outcomes by Demographic Characteristics

	Ever Enrolled		Completed Semester		Earned Credential (If Enrolled)	
	%	p	%	p	%	p
County		< .0001		< .0001		.0023
Contra Costa	65.0		57.5		9.0	
Los Angeles	55.0		51.2		6.6	
San Francisco/Alameda	68.7		66.7		10.2	
Santa Clara	63.3		60.5		16.9	
Solano	66.9		61.9		6.6	
Race/ethnicity		< .0001		.0009		.0190
Black	65.7		61.4		7.8	
Latino	54.9		51.9		13.1	
Multiracial	59.5		56.4		6.7	
White	65.5		61.2		7.7	
Gender		< .0001		< .0001		.0002
Woman	66.1		62.7		11.1	
Man	55.5		51.2		5.4	

	Ever Enrolled		Completed Semester		Earned Credential (If Enrolled)	
	%	p	%	p	%	p
Sexual orientation		.7079		.9549		.4977
Straight	62.2		58.3		8.5	
Lesbian, gay, or bisexual	61.0		58.5		7.0	
Parent status		.8464		.6908		.6335
Parent	61.0		57.0		7.0	
Non-parent	61.5		57.9		8.7	
Source: own elaboration						

Timing of Postsecondary Educational Outcomes

Sixty-five percent of the 1,078 MFP program young people who enrolled in college first enrolled in college before they entered the program, and 56 percent of the 1,025 MFP program young people who completed at least one semester completed their first semester before they entered the program. However, only 8 percent of the 104 MFP young people who earned a credential earned their first, and in some cases, only credential before they entered the program.

Effect of Program on Postsecondary Educational Attainment

Table 7 compares the MFP participants to the non-participants before and after PSM. PSM eliminated all but one of the statistically significant differences between the two groups. After PSM, the MFP participant group included proportionately fewer parents than the non-participant group, even though parent status was one of the variables included in the model we used to generate the propensity scores.

Table 7. Results of the Propensity Score Matching Balance Test

	Unmatched			Matched		
	Did not enroll (n = 791)	Enrolled (n = 1,598)	p	Did not enroll (n = 644)	Enrolled (n = 644)	p
Gender						
Man	41.2	41.7	<.0001	41.5	40.7	.5429
Woman	54.2	57.5		56.4	58.1	
Nonbinary	1.6	.4		1.1	.5	
Unknown	2.9	.4		1.1	.8	

	Unmatched			Matched		
	Did not enroll (n = 791)	Enrolled (n = 1,598)	p	Did not enroll (n = 644)	Enrolled (n = 644)	p
Race						
Black	42.6	49.8	<.0001	46.1	48.5	.8888
Latino	29.3	27.2		30.0	29.2	
White	5.1	6.2		5.0	4.7	
Multiracial	9.4	11.1		10.1	10.1	
Other	2.7	2.0		2.8	3.0	
Unknown	11.0	3.7		6.1	4.7	
Parent						
No	82.0	75.8	<.0001	81.8	77.0	.0326
Yes	16.9	24.1		18.2	23.0	
Unknown	1.0	.1				
Region						
Contra Costa	7.1	11.5	<.0001	7.9	7.9	1.0000
Los Angeles	64.6	37.5		60.3	60.3	
San Francisco/Alameda	20.5	30.1		23.8	23.8	
Santa Clara	5.7	10.6		5.9	5.9	
Solano	2.2	10.3		2.2	2.2	
Cohort						
2015	.0	11.8	<.0001	.0	.3	.2515
2016	7.6	12.6		8.4	10.6	
2017	9.9	13.0		9.8	13.2	
2018	19.1	13.6		20.2	19.9	
2019	20.2	14.1		20.8	18.5	
2020	19.5	10.0		14.3	12.3	
2021	14.5	14.0		16.6	16.2	
2022	9.2	10.8		9.9	9.2	

Table 8 shows the results of the three hazard models. Consistent with our bivariate results, MFP participation increased the hazard of enrolling in college by 32 percent. Also consistent with our bivariate results, the hazard of enrolling in college was significantly higher for young women than for young men and for young people in San Francisco/Alameda Counties than for young people in Los Angeles County. Contrary to our bivariate results, the hazard of first enrolling in college was lower for young parents than for their non-parenting peers. Also, contrary to our bivariate results, the hazard of first enrolling in college did not vary by race/ethnicity.

Consistent with our bivariate results, MFP participation increased the hazard of completing a semester in college by 39 percent. Also consistent with our bivariate results, the hazard of

completing a semester was significantly higher for young women than for young men and for young people in San Francisco/Alameda Counties than for young people in Los Angeles County. Contrary to our bivariate results, the hazard of completing a first semester was lower for young parents than for their non-parenting peers. Also, contrary to our bivariate results, the hazard of first completing a semester did not vary by race/ethnicity.

Consistent with our bivariate results, MFP participation had no effect on the hazard of earning a postsecondary credential. Also consistent with our bivariate results, the hazard of earning a postsecondary credential was significantly higher for young women than for young men. Contrary to our bivariate results, the hazard of earning a first credential did not vary by race/ethnicity.

Table 8. Parameter Estimates from Hazard Models

	First College Enrollment		First Semester Completion		First Credential Earned	
	Hazard Ratio	p	Hazard Ratio	p	Hazard Ratio	p
MFP enrollment	1.32	.0076	1.38	.0007	1.02	.9449
Black	.93	.6600	.90	.5873	.64	.4397
Latino	.76	.1165	.77	.1627	1.10	.8562
Multiracial	.75	.1522	.74	.1672	1.02	.9752
Other race/ethnicity	1.04	.8765	1.03	.9144	.74	.7375
Nonbinary	1.23	.6563	1.31	.5438	2.30	.0129
Woman	1.34	.0004	1.36	.0003	.57	.1481
Parent	.80	.0264	.77	.0148	.92	.8841
Contra Costa	1.32	.0524	1.13	.4197	1.27	.4582
San Francisco/Alameda	1.27	.0119	1.31	.0045	2.11	.1073
Santa Clara	1.18	.3303	1.11	.5471	1.02	.9449
Solano*	1.14	.6084	1.19	.4977		
2015*	.73	.7635	.77	.8049		
2016	.91	.5891	.96	.8475	.23	.0239
2017	.92	.6129	.94	.7675	.20	.0161
2018	1.03	.8621	1.02	.8756	.40	.0963
2019	1.11	.5129	1.08	.6073	.26	.0239

	First College Enrollment		First Semester Completion		First Credential Earned	
	Hazard Ratio	P	Hazard Ratio	P	Hazard Ratio	P
2020	1.06	.7263	1.100	.5808	.582	.3366
2021	.97	.8266	.953	.7756	.421	.1445
*Young adults from Solano County and the 2015 exit cohort were excluded from the model predicting first credential earned because too few young adults from Solano County or in the 2015 exit cohort enrolled in college for the model to converge. Source: own elaboration						

Discussion

We undertook this study to examine the effects of MFP on the postsecondary educational outcomes of young people. This question is important given that postsecondary educational attainment is positively correlated with employment and earnings among young people who age out of foster care, and the effects of postsecondary educational attainment on employment and earnings are more pronounced among young people who age out of foster care than among their peers in the general population (Okpych & Courtney, 2014). Moreover, the economic benefits of postsecondary education are not limited to those who earn a degree. Completing at least some college is associated with an increased likelihood of being employed and higher earnings, although to a much lesser degree than having a two- and especially a four-year degree (Okpych & Courtney, 2014).

Our findings suggest that many young people who age out of extended foster care do pursue some type of postsecondary education. Sixty-one percent of the young people ever enrolled in college, and 58 percent completed at least one semester. Consistent with the results of prior studies, we found that the vast majority of young people who pursued postsecondary education enrolled in a community college, even if they later enrolled in a 4-year school. Also consistent with prior studies, we found that only 9 percent of the young people who enrolled in college earned a credential, even though we defined credential broadly to include certificates as well as associate or bachelor's degrees.

Young people who enrolled in MFP were significantly more likely to have enrolled in college and more likely to have completed at least one semester than young people who did not enroll in MFP. However, about two-thirds of the MFP participants who enrolled in college first enrolled in college, and over half of the MFP participants who completed at least one semester completed their first semester before they entered the program. Thus, their first college enrollment and semester completion cannot be attributed to

their program. Moreover, although young people who enrolled in MFP were more likely to have earned a postsecondary credential than young people who did not enroll in MFP, this was largely because young people who enrolled in MFP were significantly more likely to have enrolled in college. Among young people who enrolled in college, MFP participants were no more likely to have earned a credential than non-participants.

We also examined the relationship between postsecondary educational attainment and other factors. Consistent with trends in the broader population, young women were significantly more likely to have enrolled in college, to have completed at least one semester, and to have earned a credential than young men. The relationship between postsecondary educational attainment and race/ethnicity was less straightforward. Latino young people were less likely to have enrolled in college than Black young people. However, if they enrolled in college, Latino young people were more likely than Black young people to have earned a postsecondary credential. We also observed regional differences in postsecondary educational attainment. Young people in the Los Angeles region were, in general, less likely to have enrolled in college, less likely to have completed a semester, and less likely to have earned a credential than young people in the other regions. However, not all of those differences were statistically significant.

Because MFP participation was not randomized, we estimated the effects of the program on postsecondary educational attainment using propensity score-matched treatment and comparison groups. Consistent with the results of our bivariate analysis, we found that MFP enrollment increased the hazard of enrolling in college by 32 percent and the hazard of completing a semester in college by 39 percent. Also consistent with the results of our bivariate analysis, we found that the hazard of enrolling in college and the hazard of completing at least one semester were significantly higher for young women than for young men and for young people in San Francisco/Alameda Counties than for

young people in Los Angeles County. Although our bivariate analysis revealed no differences in college enrollment or semester completion related to parenting, the hazard of first enrolling in college and the hazard of completing a first semester were lower for young parents than for their non-parenting peers. Importantly, and contrary to our bivariate analyses, we found no relationship between race/ethnicity and the hazard of first enrolling in college or the hazard of first completing a semester. Finally, consistent with our bivariate analysis, we found no relationship between MFP enrollment and the hazard of earning a first postsecondary credential. The hazard of earning a first postsecondary credential was significantly higher for young women than young men but did not vary by region or race/ethnicity.

Limitations

Our study has several limitations that we wish to acknowledge. First, we do not know the extent to which the data we received from NSC include false positives (i.e., young people who did not enroll in college matched to NSC records) or false negatives (i.e., young people who did not enroll in college not matched to NSC records). Second, although nearly all colleges and universities in the United States report enrollment and/or graduation data to the NSC, the NSC does not receive data from institutions with postsecondary education programs that lead to vocational or industry-recognized certificates, which MFP encourages participants to pursue. Thus, the program may have had a larger impact on postsecondary educational outcomes than our results suggest. Third, the NSC data do not provide information about credit accumulation, an important measure of progress towards a postsecondary educational credential. Fourth, some of the pre-existing differences between the “participant” and “non-participant” groups involved characteristics that were related to postsecondary educational attainment. Although our analysis of postsecondary educational attainment used propensity score-matched groups, PSM is an imperfect substitute for randomization. Finally, limiting the analysis of earning a credential to the sample of young people who ever enrolled in college introduces the potential for sample selection bias, and this can result in biased parameter estimates.

Policy and Practice Implications

Although our data are agnostic as to why participation in MFP had a positive effect on

college enrollment and semester completion, at least two explanations are worth considering. One possibility is that MFP participants benefited from the support they received from their Education and Employment Specialist and Youth Advocate. These professionals may have encouraged them or helped remove barriers to enrollment, such as by assisting with financial aid applications. To the extent that this type of support makes a difference, then child welfare systems need to think about how they can continue to provide support to young people after they age out of extended foster care by, for example, contracting with nonprofit organizations like First Place for Youth. Not all young people would avail themselves of these supports, but they would be an important resource for those who need them.

Paying for these additional supports could be a challenge. The Chafee Foster Care Program for Successful Transition to Adulthood (Chafee) program provides funds that states can use to prepare young people in foster care for the transition to adulthood and to support them during that transition. Under the Family First Prevention Services Act (FFPSA) of 2018, states that have extended foster care until age 21 can seek approval from the Children’s Bureau to use their federal Chafee dollars to fund services for young people who aged out of foster care until their 23rd birthday. However, that approval does not come with additional funding. In essence, this means that states must provide services to a larger population with the same amount of funds. One solution would be for Congress to increase the annual authorization for the Chafee program and allocate that increase to states that choose to provide services to young people who age out of extended foster care.

Another potential explanation for why MFP participation was associated with an increase in college enrollment and semester completion is that all the MFP participants had stable housing, and hence, were better able to concentrate on pursuing their postsecondary educational goals. Consistent with this explanation, research suggests that young people whose housing is unstable may have less cognitive capacity to focus on their education and may face a variety of barriers to enrolling or persisting in school (Bowers & O’Neill, 2019; Hallett & Freas, 2018; Silva *et al.*, 2017).

MFP may help improve the postsecondary educational outcomes among young people who are or were in extended foster care by providing them with fully subsidized housing. More such programs are essential, given the high rate of homelessness and housing instability among young

people who have aged out of foster care. That said, additional research is needed to determine whether other participation in other programs that provide young people who have aged out of extended foster care with fully subsidized housing is associated with higher rates of college enrollment or semester completion.

Although participation in MFP had a positive effect on college enrollment and semester completion, it had no effect on earning a postsecondary educational credential. One explanation for this null finding is that MFP participants “aged out” of the program or exited for other reasons before they were able to complete the requirements for a certificate or degree. This implies that allowing longer stays in the program might lead to higher rates of degree or certificate attainment.

Another possibility is that the supports that enabled MFP participants to enroll in college and

complete at least one semester are different from the supports that are needed to persist in college long enough to earn a certificate or degree. Additional research is needed to determine what supports are needed to increase degree or certificate attainment.

Conclusion

The findings from our study highlight both the promise and the limitations of programs like MFP for improving the postsecondary educational outcomes of young people transitioning out of extended foster care. We found meaningful effects of the program on college enrollment and semester completion, but not on credential attainment. This suggests that increasing postsecondary educational attainment among this population may require longer-term, targeted supports.

Notes

- ¹ A handful of states also offer scholarships specifically for young people currently or formerly in foster care.
- ² Young people in the earlier exit cohorts were not asked about their sexual orientation.
- ³ The number of nonbinary young people (n = 20) is too small to draw any conclusions about their college enrollment.
- ⁴ We excluded other racial groups from the analysis because the sample sizes were too small.
- ⁵ Parenting status can change over time, and we do not know whether the parents had been enrolled in college before or after their children were born.

Contributions

Contributions	Authors
Conception and design of the work	Author 1
Document search	Author 1
Data collection	Not Applicable
Data analysis and critical interpretation	Author 1 & Author 2
Version review and approval	Author 1 & Author 2

Funding

This research was funded by First Place for Youth.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

Bibliographic References

- Austin, P. (2011). An introduction to propensity score methods for reducing the effects of confounding in observational studies. *Multivariate Behavioral Research*, 46, 399-424. <https://doi.org/10.1080/00273171.2011.568786>
- Bowers, P., & O'Neill, M. (2019). The lived experience of being a homeless college student: A qualitative interpretive meta-synthesis (QIMS). *Journal of Children and Poverty*, 25, 114-130. <https://doi.org/10.1080/10796126.2019.1629580>
- Courtney, M., Charles, P., Okpych, N., Napolitano, L., & Halsted, K. (2014). *Findings from the California Youth Transitions to Adulthood Study (CalYOUTH): Conditions of foster youth at age 17*. Chapin Hall at the University of Chicago.
- Courtney M., & Hook J. (2017). The potential educational benefits of extending foster care to young persons: Findings from a natural experiment. *Children and Youth Services Review*, 72, 124-132. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.030>
- Courtney M., Okpych N., Park K., Harty J., Feng H., Torres-Garcia A., Sayed S. (2018). *Findings from the California Youth Transitions to Adulthood Study (CalYOUTH): Conditions of youth at age 21*. Chapin Hall at the University of Chicago. <https://www.chapinhall.org/research/improved-outcomes-at-age-21-for-youth-in-extended-foster-care/>
- Day, A., Choi, Y., & Jackson, M. (2025). Transition to Independence (TIP) Wayne State: Effects on academic outcomes of college-enrolled students with lived experience in foster care. *Journal of Diversity in Higher Education*. <https://doi.org/10.1037/dhe0000600>
- Dworsky, A., & Courtney, M. (2010). *Does extending foster care beyond age 18 promote postsecondary educational attainment?* Chapin Hall at the University of Chicago.
- Dworsky, A., & Perez, A. (2010). Helping former foster youth graduate from college through campus support programs. *Children and Youth Services Review*, 32, 255-263. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.09.004>
- Dworsky, A., Napolitano, L., & Courtney, M. (2013). Homelessness during the transition from foster care to adulthood. *American Journal of Public Health*, 103, S318-S323. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301455>
- Feng, H., Courtney, M., & Okpych, N. (2020). *Memo from CalYOUTH*. Chapin Hall at the University of Chicago.
- Fowler, P., Toro, P., & Miles, B. (2009). Pathways to and from homelessness and associated psychosocial outcomes among adolescents leaving the foster care system. *American Journal of Public Health*, 99, 1453-1458. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.142547>
- Geiger, J., Hayes Piel, M., Day, A., & Schelbe, L. (2018). A descriptive analysis of programs serving foster care alumni in higher education: Challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review*, 85, 287-294. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.001>
- Geiger J., & Okpych N. (2022). Connected after care: Youth characteristics, policy, and programs associated with postsecondary education and employment for youth with foster care histories. *Child Maltreatment*, 27, 658-670. <https://doi.org/10.1177/10775595211034763>
- Gross, J., Geiger, J., Uhls, E., & King, G. (2022). The relationship between financial aid and postsecondary completion among youth formerly in foster care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 40, 207-219. <https://doi.org/10.1007/s10560-022-00884-y>
- Hallett, R., & Freas, A. (2018). Community college students' experiences with homelessness and housing insecurity. *Community College Journal of Research and Practice*, 42, 724-739. <https://doi.org/10.1080/10668926.2017.1356764>
- Hanson D., Pergamit M., Packard Tucker L., Thomas K., Gedo S. (2022). *Do education and training vouchers make a difference for young persons in foster care?* OPRE Report #2022-140. Office of Planning, Research and Evaluation (OPRE), Administration for Children and Families, US Department of Health and Human Services. <https://www.urban.org/research/publication/do-education-and-training-vouchers-make-difference-young-adults-foster-care>
- Hayes Piel, M. (2018). Challenges in the transition to higher education for foster care youth. *New Directions for Community Colleges*, 181, 21-28. <https://doi.org/10.1002/cc.20288>
- Hernandez, L., Day, A., & Henson, M. (2017). Increasing college access and retention rates of youth in foster care: An analysis of the impact of 22 state tuition waiver programs. *Journal of Policy Practice*, 16, 397-414. <https://doi.org/10.1080/15588742.2017.1311819>
- Hernandez, H., Danielson, T., Mayfield, J., Black, C., & Felver, B. (2023). *Homelessness among youth exiting systems of care in Washington State*. Washington State Department of Social and Health Services, Research Data Analysis Division.
- Huang, H., Fernandez, S., Rhoden, M., & Joseph, R. (2019). Elements of a college support program that matter: A case study. *Research on Social Work Practice*, 29, 949-960. <https://doi.org/10.1177/1049731519832105>
- Kirk, C., Lewis, R., Nilsen, C., & Colvin, D. (2011). Foster care and college: The educational aspirations and expectations of youth in the foster care system. *Youth & Society*, 45, 307-323. <https://doi.org/10.1177/0044118X11417734>

- Kinarsky, A. (2017). Fostering success: Understanding the experience of foster youth undergraduates. *Children and Youth Services Review*, 81, 220-228. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.016>
- Lenz-Rashid, S. (2018). An urban university campus support program for students from foster care: Services and outcomes. *Children and Youth Services Review*, 94, 180-185. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.09.033>
- Okpych, N., Whitman, K., Lee, J., Neria-Piña, L., Jackson, L., & Day, M. (2025). *Secondary and postsecondary education outcomes of students with experience in foster care: Systematic review of the literature from 2000-2023*. *AERA Open*, 11, 23328584251331454.
- Okpych, N., & Courtney, M. (2020). The relationship between extended foster care and college outcomes for foster care alumni. *Journal of Public Child Welfare*, 14, 254-276. <https://doi.org/10.1080/15548732.2019.16088>
- Okpych, N., & Courtney, M. (2014). Does education pay for youth formerly in foster care? Comparison of employment outcomes with a national sample. *Children and Youth Services Review*, 43, 18-28. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.04.013>
- Okpych N., Park S., Sayed S., Courtney M. (2020). The roles of campus-support programs (CSPs) and Education and Training Vouchers (ETVs) on college persistence for youth with foster care histories. *Children and Youth Services Review*, 111, Article 104891. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104891>
- Silva, M., Kleinert, W., Sheppard, A., Cantrell, K., Freeman-Coppadge, D., Tsoy, E., Roberts, T., & Pearrow, M. (2017). The relationship between food security, housing stability, and school performance among college students in an urban university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19, 284-299. <https://doi.org/10.1177/1521025115621918>
- Tobolowsky, B., Scannapieco, M., Aguiniga, D., & Madden, E. (2019). Former foster youth experiences with higher education: Opportunities and challenges. *Children and Youth Services Review*, 104, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.05.039>
- University of Washington. (n.d.). Tuition waivers by state. Retrieved August 15, 2025, from <https://depts.washington.edu/fostered/tuition-waivers-state>
- Watt T., & Faulkner M. (2020). The Texas tuition and fee waiver program for youth who have experienced foster care: An assessment of waiver utilization and impact. *Children and Youth Services Review*, 117, 105285. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105285>
- Watt, T., Kim, S., & Garrison, K. (2018). The relationship between state supports and post-secondary enrollment among youth aging out of foster care. *Child Welfare*, 96, 1-20. <https://www.jstor.org/stable/4862361>
- Watt, T., Norton, C., & Jones, C. (2013). Designing a campus support program for foster care alumni: Preliminary evidence for a strengths framework. *Children and Youth Services Review*, 35, 1408-1417. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.06.002>
- Yamaguchi, K. (1991). *Event history analysis*. Sage Publications.

HOW TO CITE THE PAPER

Dworsky, A., & Griffin, A. M. (2026). Improving the postsecondary educational outcomes of young people in extended foster care: An evaluation of the effects of My First Place. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 61-79. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.04

AUTHOR'S ADDRESS

Amy Dworsky. Chapin Hall. 200 W. Madison Street, Chicago, IL, 60606. Email: adworsky@chapinhall.org

Amanda M. Griffin. Chapin Hall. 200 W. Madison Street, Chicago, IL, 60606. Email: agriffin@chapinhall.org

ACADEMIC PROFILE

AMY DWORSKY

<https://orcid.org/0000-0001-6538-8550>

Is a Senior Research Fellow at Chapin Hall. She manages a portfolio of policy-relevant research that cuts across multiple domains including child welfare, adolescent sexual and reproductive health, youth and family homelessness, and home visiting. She is a nationally recognized expert on youth transitioning out of foster care, youth in foster care who are pregnant or parenting, and the nexus between homelessness and child welfare system involvement. Dworsky has experience using both quantitative and qualitative research methods, analyzing administrative data, leading formative evaluations, and partnering with public agencies and nonprofit organizations to conduct policy and practice-relevant research. Dr. Dworsky has a Ph.D. in social welfare from the University of Wisconsin - Madison, a Master of Social Work from Syracuse University, and a Bachelor of Arts from Williams College.

AMANDA M. GRIFFIN

<https://orcid.org/0000-0002-5971-5954>

Is a Researcher at Chapin Hall. Her work focuses on addressing social inequities faced by youth who have experienced homelessness or been involved with the child welfare or juvenile justice system. She collaborates closely with community partners to ensure that young people's experiences inform the design, implementation, and evaluation of programs that serve them. Dr. Griffin has led and co-led mixed-methods evaluations of direct cash transfer programs for young adults experiencing homelessness in New York City and San Francisco. She also translates adolescent sexual and reproductive health research into actionable insights for youth-serving professionals. Dr. Griffin has a Ph.D. in human development and family studies from Penn State, a Master's degree in human development and family studies from Penn State, and a Bachelor of Science from Virginia Tech.

Participación social, pertenencia y flourishing en adolescentes residentes en centros de protección vascos

Social participation, belonging, and flourishing in adolescents residing in basque protection centers

Participação social, pertença e florescimento em adolescentes residentes em centros de proteção bascos

Sara GONZÁLEZ-ÁLVAREZ*  <https://orcid.org/0000-0002-7456-7275>

María AGUIÓN-LAMAS**  <https://orcid.org/0009-0003-5837-008X>

Marta RUIZ-NAREZO*  <https://orcid.org/0000-0002-6834-6070>

*Universidad de Deusto y **Universidad de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 30.VII.2025

Fecha de revisión: 09.IX.2025

Fecha de aceptación: 14.X.2025

CONTACTO CON LAS AUTORAS

Sara González-Álvarez: E-mail gonzalezalvarez.sara@deusto.es

PALABRAS CLAVE:

Adolescencia;
centro de protección
de menores;
participación;
bienestar;
investigación social.

RESUMEN: La adolescencia es una etapa clave del desarrollo humano. Cuando esta transcurre en situación de desprotección se complejiza aún más, por factores personales, sociales y estructurales que impactan directamente en el bienestar y el desarrollo integral. El objetivo de este artículo es analizar la participación social, el sentido de pertenencia y el flourishing en adolescentes residentes en centros de protección de la CAPV. Este estudio analiza la situación de adolescentes en centros de protección de la CAPV, a partir de datos secundarios de la encuesta Drogas y Escuela X (N = 40). Se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de las variables de participación social, sentido de pertenencia y flourishing (bienestar psicológico). Los resultados muestran que los y las adolescentes en centros de protección presentan trayectorias marcadas por la inestabilidad, la exclusión y la falta de redes de apoyo, lo que incrementa su vulnerabilidad. En este estudio, no se han hallado diferencias significativas por género, a diferencia de lo que ocurre en adolescentes no institucionalizados del estudio Drogas y Escuela X. Sin embargo, sí se observaron diferencias significativas según la unidad de convivencia, siendo las personas adolescentes bajo protección institucional quienes presentan los indicadores más bajos en casi todas las dimensiones analizadas, reflejando una vulnerabilidad estructural, afectiva y comunitaria, que requiere una intervención multidimensional y multifactorial. Ante una mirada social estigmatizante de la adolescencia, se propone un enfoque centrado en el bienestar y

	el flourishing. El ocio y la participación se destacan como herramientas clave para el acompañamiento socioeducativo, permitiendo el desarrollo de competencias, vínculos y una identidad positiva. Garantizar el acceso equitativo a estos espacios resulta esencial para una intervención eficaz e inclusiva.
KEYWORDS: Adolescence; child protection center; participation; well-being; social research.	ABSTRACT: Adolescence is a key stage of human development. When this stage occurs in a situation of lack of protection, it becomes even more complex due to personal, social, and structural factors that directly impact well-being and overall development. Therefore, the objective of this article is to analyze social participation, sense of belonging, and flourishing among adolescents living in CPs in the Basque Country. This study analyzes the situation of adolescents in protection centers in the Basque Country, based on secondary data from the Drugs and School X survey (N = 40). A descriptive analysis of the variables of social participation, sense of belonging, and flourishing (psychological well-being) was carried out. Adolescents in protection centers present trajectories marked by instability, exclusion, and a lack of support networks, which increases their vulnerability. In this study, no significant differences were found by gender, unlike what occurred in non-institutionalized adolescents in the Drugs and School X study. However, significant differences were observed according to the cohabitation unit, with adolescents under institutional protection presenting the lowest indicators in almost all the dimensions analyzed, reflecting a structural, emotional, and community vulnerability that requires a multidimensional and multifactorial intervention. Given the stigmatizing social view of adolescence, an approach focused on well-being and flourishing is proposed. Leisure and participation are highlighted as key tools for socio-educational support, allowing for the development of skills, connections, and a positive identity. Ensuring equitable access to these spaces is essential for effective and inclusive intervention.
PALAVRAS-CHAVE: Adolescência; centro de proteção de crianças; participação; bem-estar; investigação social.	RESUMO: A adolescência é uma etapa fundamental do desenvolvimento humano. Quando esta etapa ocorre numa situação de desproteção, torna-se ainda mais complexa devido a fatores pessoais, sociais e estruturais que impactam diretamente o bem-estar e o desenvolvimento geral. Assim sendo, o objetivo deste artigo é analisar a participação social, o sentimento de pertença e o florescimento entre os adolescentes que vivem em Centros de Proteção (CPs) no País Basco. Este estudo analisa a situação das pessoasadolescentes nos CPs do País Basco, com base nos dados secundários do inquérito Drogas e Escola X (N = 40). Foi realizada uma análise descritiva das variáveis participação social, sentido de pertença e florescimento (bem-estar psicológico). Os e as adolescentes em centros de proteção apresentam trajetórias marcadas pela instabilidade, exclusão e falta de redes de apoio, o que aumenta a sua vulnerabilidade. Neste estudo não foram encontradas diferenças significativas por género, ao contrário do que aconteceu nos adolescentes não institucionalizados do estudo Drogas e Escola X. No entanto, foram observadas diferenças significativas de acordo com a unidade de convivência, com os adolescentes sob proteção institucional a apresentarem os indicadores mais baixos em quase todas as dimensões analisadas, refletindo uma vulnerabilidade estrutural, emocional e comunitária que requer uma intervenção multidimensional e multifatorial. Dada a visão social estigmatizante da adolescência, propõe-se uma abordagem focada no bem-estar e no florescimento. O lazer e a participação são destacados como ferramentas-chave para o apoio socioeducativo, permitindo o desenvolvimento de competências, relações e uma identidade positiva. Garantir o acesso equitativo a estes espaços é essencial para uma intervenção eficaz e inclusiva.

Introducción

La adolescencia es una etapa de transición a la vida adulta en la que confluyen múltiples cambios físicos y psicológicos (Fernández-García y Sales, 2024). Esta etapa se caracteriza por la búsqueda de identidad, los cambios en las relaciones afectivas y familiares, un contexto social cambiante (Ballester *et al.*, 2016), y por la posible aparición de comportamientos de riesgo (Santibáñez *et al.*, 2020) siendo necesario un acompañamiento desde la intervención socioeducativa (Aguión-Lamas, 2021). La adolescencia es, por tanto, una etapa delicada que requiere de atención especial (Sarasa-Camacho, 2025), aún más cuándo los y

las menores de edad viven situaciones de riesgo, desprotección y, en los casos más extremos, desamparo.

El entorno (familiar, escolar y comunitario) condiciona y moldea las experiencias de los y las adolescentes, en especial para quienes enfrentan situaciones de vulnerabilidad (Bronfenbrenner, 1979; 1986; Jessor y Jessor, 1977; 1991). Por ello, el cómo y el dónde se producen dichas interacciones condicionará los vínculos y configurará la experiencia relacional de la persona adolescente (Bronfenbrenner, 1979; 1986; Jessor y Jessor, 1977; 1991), sentando las bases para el futuro.

La sociedad suele percibir a las y los adolescentes en situación de vulnerabilidad como

una amenaza al orden social, relacionándolos con conductas desafiantes y contextos de exclusión (Gaitán, 2010), lo que implica una visión que individualiza responsabilidades claramente estructurales y puede llevar a culpabilizarlos por problemáticas derivadas de entornos con carencias, negligencia o incluso violencia (Melendro, 2007; Cantos-Egea *et al.* 2024).

No obstante, la aplicación de medidas varía entre comunidades autónomas, generando un sistema desigual, con diferencias en relación con la terminología, marco jurídico, perfiles profesionales y gestión de datos (Aldeas Infantiles, 2022; Poole *et al.* 2025). En este contexto, los centros de protección (en adelante, CP), según Gobierno Vasco (2025, párr. 1):

Son centros de convivencia destinados al acogimiento residencial de personas menores de edad, entendiendo por tal la medida alternativa de guarda, de carácter administrativo o judicial, cuya finalidad es ofrecer una atención integral en un entorno residencial a niños, niñas y adolescentes, cuyas necesidades materiales, afectivas y educativas no pueden ser cubiertas en su propia familia.

En 2023 se registraron en España 17.112 acogimientos residenciales (Observatorio de la Infancia, 2024). En la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) fueron atendidos 3.258 menores, de los cuales 1.347 lo hicieron en recursos de acogimiento residencial (70 %).

1. Justificación y objetivos

Las personas adolescentes que acceden a CP suelen presentar necesidades complejas que requieren respuestas multidimensionales y multifactoriales, donde el fin principal de la intervención socioeducativa debe ser el de alcanzar la inclusión social en su proceso de transición a la vida adulta (Pérez-Hoyos *et al.* 2020). En este contexto, existen diferentes áreas del desarrollo humano que deben trabajarse con los y las adolescentes. Este artículo se ha centrado especialmente en la participación social, el sentido de pertenencia y el flourishing.

La *participación social* y el ocio son herramientas socioeducativas clave (De-Juanas *et al.*, 2018). Según Lazcano *et al.* (2024), el tiempo de ocio puede entenderse como una institución social estrechamente vinculada a la adolescencia, constituyendo una etapa clave para la socialización, participación e interacción entre iguales. En este sentido, las personas adolescentes que se encuentran en CP, según un estudio realizado por Sarasa-Camacho (2025) se

sienten poco o nada escuchadas en cuestiones vinculadas a su participación o tiempos de ocio. Debe tenerse en cuenta que las personas adolescentes institucionalizadas presentan mayores dificultades de socialización y problemas de conducta (Vaíllo *et al.*, 2021) por lo que debe garantizarse tanto el derecho a ser escuchadas, como a la participación y toma de decisiones respecto de sus tiempos (Sarasa-Camacho, 2025).

El *sentido de pertenencia* es una necesidad clave en la adolescencia, especialmente para quienes residen en centros de protección. La socialización, construida mediante la creación de redes relacionales, es un espacio para el reconocimiento y la normalización frente a sus iguales (Morduchowicz, 2021), permitiendo la autonomía, la construcción identitaria y el refuerzo del sentido de pertenencia (Prola, 2021; Dans *et al.*, 2021). Además, el sentido de pertenencia (Maslow, 1943) mitiga la soledad y genera acompañamiento. También acerca a las personas adolescentes en CP a conocer otras historias y realidades (López, 2023), sabiendo que su situación de vulnerabilidad será un factor determinante, tal como se señala en múltiples estudios, que refieren que la separación de su familia (Fundació Plataforma Educativa, 2019; Maiztegui *et al.*, 2025) favorecerá dificultades en la construcción de referentes y grupos de pertenencia, lo que exige promover comunidades de apoyo inclusivas, además de vínculos afectivos y entornos seguros (Scannell y Gifford, 2010).

El *flourishing* se entiende como un estado óptimo de salud mental que combina funcionamiento psicosocial adecuado, afecto positivo y altos niveles de satisfacción vital y bienestar psicológico (Wolbert *et al.*, 2015; Waigel y Lemos, 2023). Supone no solo sentirse feliz, sino también desenvolverse eficazmente en distintos ámbitos de la vida, alcanzando un bienestar integral (Davis *et al.*, 2019; Doré *et al.*, 2020; Vera *et al.*, 2022). El flourishing resulta especialmente relevante en la adolescencia, siendo una etapa decisiva para la exploración del potencial personal y el desarrollo de factores que favorecen la prosperidad (Kern *et al.*, 2016) lo que a su vez, solidifica las bases para afrontar de manera adaptativa los desafíos (Hoyt *et al.*, 2012; O'Connor *et al.*, 2017).

Este artículo busca analizar la participación social, el sentido de pertenencia y el flourishing en adolescentes residentes en CP de la CAPV, con el fin de identificar mejoras en la intervención socioeducativa y las políticas públicas de protección. Asimismo, se pretende explorar las posibles diferencias en estas dimensiones según el género y la unidad de convivencia (familias

nucleares, otras unidades convivenciales y residentes en centros de protección), dado que ambas variables se han mostrado como variables relevantes en la literatura para explicar desigualdades en el desarrollo socioemocional de las y los adolescentes (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y Ministerio de Juventud e Infancia, 2024; Vaillo et al., 2021).

2. Metodología

En este artículo se analizaron datos secundarios de la encuesta Drogas y Escuela X, realizada por el Instituto Deusto de Drogodependencias y financiada por el Departamento de Salud Pública y Adicciones del Gobierno Vasco.

La muestra está compuesta por 6209 estudiantes de 12 a 22 años de enseñanzas secundarias del País Vasco, 52 % hombres y 47 % mujeres, con una edad media de 15.09 (DT = 2.830). Los datos se recogieron mediante un muestreo por conglomerados bietápico mediante un cuestionario estandarizado, anónimo y autoadministrado (Moro, 2023).

Para el desarrollo de este artículo, se seleccionó una submuestra conformada por 40 personas adolescentes que residen en CP de la CAPV, identificados a partir de su respuesta en el cuestionario a la pregunta sobre con quién conviven, indicando que lo hacían en el recurso residencial de una institución. Dicha muestra cuenta con la misma proporción (47.5 %) de hombres que de mujeres. La edad media es de 16.5 años (DT = 1.769). El 42.5 % de las personas que residen en CP han nacido en España.

Posteriormente, esta submuestra fue comparada con otras unidades de convivencia, para explorar diferencias entre estos grupos en las variables de interés. Estas otras unidades de convivencia son, las formadas por familias nucleares con dos progenitores ($n = 4762$, 53.5 % hombres y 46.1 % mujeres, con una edad media de 14.78, DT = 2.241) y por otras unidades de convivencia (familias reconstituidas, personas

viudas o separadas, otros familiares de referencia, familias monoparentales u otras personas ($n = 1374$, 49.8 % hombres y 50.1 % mujeres, con una edad media de 16.12, DT = 4.033). Del total de la muestra inicial ($n = 6209$), se excluyeron 33 casos debido a la ausencia de respuesta en la variable referida a la unidad de convivencia ("¿Con quién vives actualmente?"), información indispensable para identificar a las personas residentes en centros de protección y conformar los grupos de comparación.

2.1. Análisis

Se utilizó un enfoque cuantitativo para analizar variables de participación (ocio y tiempo libre y participación social), variables relacionadas con el sentido de pertenencia y los espacios de referencia, el *flourishing* y la relación que estas tienen con las y los adolescentes que residen en CP de la CAPV.

En primer lugar, se realizaron análisis exploratorios individualizados de las variables y se desarrollaron pruebas de normalidad para determinar la distribución de las variables. Posteriormente, se analizaron las relaciones existentes entre las variables anteriormente mencionadas y el género, realizando la prueba U de Mann-Whitney. Finalmente, se exploraron las posibles diferencias en los resultados entre los y las adolescentes que residen en CP y las personas que residen en familias nucleares o en otras unidades convivenciales, utilizando la prueba de Kruskal-Wallis.

El procesamiento y el análisis estadístico de los datos fue realizado con el *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versión 28.

2.2. Instrumentos para la recolección de información

A continuación, se detallan los instrumentos utilizados para la recogida de la información (Figura 1):

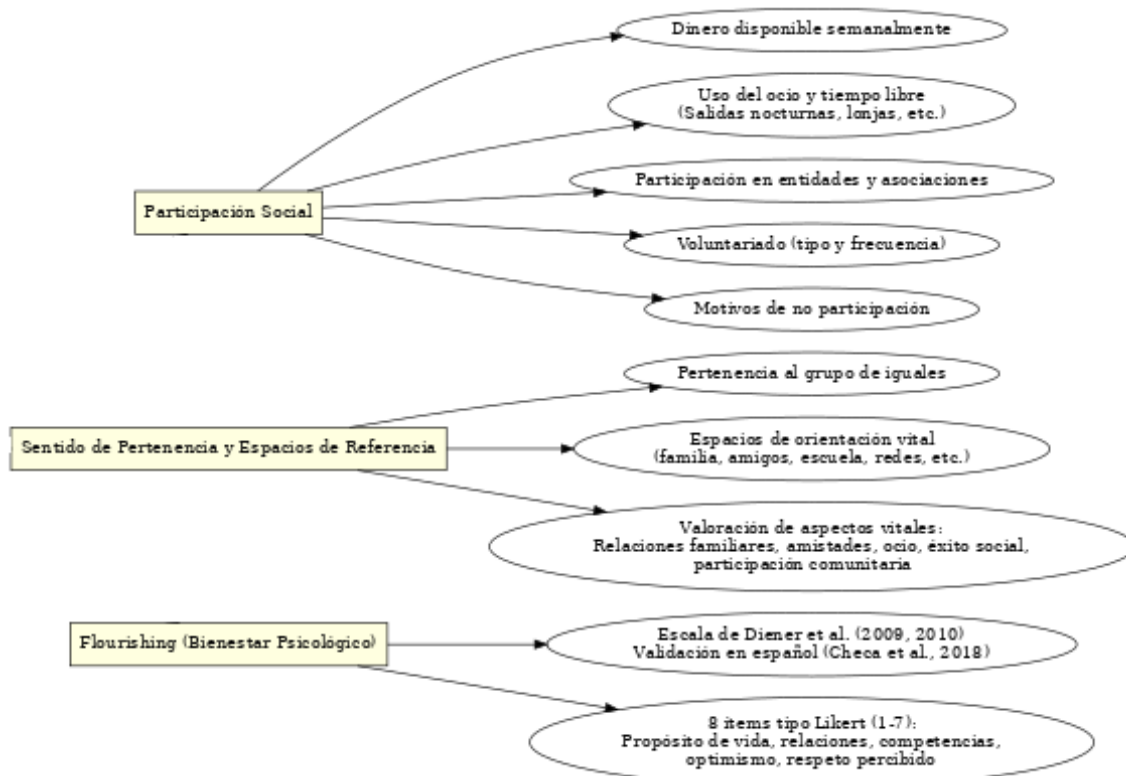


Figura 1. Instrumentos de recogida de información

Fuente: elaboración propia

La recogida de información se estructuró en tres bloques principales. En primer lugar, la participación social, evaluada a través de indicadores como el dinero disponible semanalmente, el uso del ocio y tiempo libre, la implicación en asociaciones y voluntariado, y los motivos de no participación. En segundo lugar, el sentido de pertenencia y los espacios de referencia, medidos mediante la percepción de integración en el grupo de iguales, la identificación de los ámbitos donde se transmiten orientaciones vitales y la valoración de dimensiones como relaciones familiares, amistades, ocio, éxito social y compromiso comunitario. Finalmente, el *flourishing* se analizó mediante la escala de Diener *et al.* (2009, 2010), validada en español por Checa *et al.* (2018), que a través de 8 ítems tipo Likert (1-7) mide propósito vital, calidad de las relaciones interpersonales, competencia personal, optimismo y respeto percibido.

3. Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados, organizados en tres secciones diferenciadas; análisis exploratorios, diferencias por género y diferencias por unidad de convivencia.

3.1. Análisis exploratorios

En este apartado se presentan los resultados de los análisis exploratorios referentes a las variables de participación social, sentido de pertenencia y el *flourishing*. Estos análisis se realizaron sobre la submuestra de personas que residen en centros de protección en la CAPV (n = 40).

Participación social

En relación con el dinero disponible para gastos personales, el importe indicado es variable, aunque la media se sitúa en 22.23 euros semanales (D = 30.735).

En cuanto a la frecuencia con la que salen durante las noches los fines de semana, el 15 % no salen durante las noches, el 27.5 % salen muy de vez en cuando, el 20 % salen una o dos veces al mes y el 37.5 % salen todas o casi todas las semanas.

Más de la mitad de las personas que residen en CP vascos (60 %) nunca han tenido una lonja, bajera o local, un 22.5 % la han tenido con anterioridad, pero actualmente no la tienen y un 15 % nunca han tenido. En este marco, y en cuanto a la frecuencia de asistencia a lonjas, es baja, un 32.5 % de estas personas nunca van a las lonjas

porque ni ellos/as ni sus amigos/as tienen lonja, otro 30 % no acude nunca o casi nunca. Solo un 22.5 % acude con una frecuencia superior a una vez al mes.

En el último año una de cada cuatro personas que residen en CP de la CAPV, han participado en asociaciones o entidades (de cualquier tipo). De manera más concreta, indicar que un 7.5 % participa en asociaciones deportivas o recreativas; un 5 % en entidades de voluntariado u ONG 'S y en asociaciones de jóvenes; un 2.5 % en foros de barrio, en asociaciones de mujeres y en asociaciones o entidades de carácter religioso.

Aquellas personas que refieren no haber participado en entidades o asociaciones alegan que no tienen tiempo (32.5 %), que no le interesan los asuntos municipales o regionales (17.5 %), que no han tenido ningún problema ni lo han necesitado (7.5 %), mientras que un 5 % refiere haber tenido experiencias de participación desfavorables o negativas, o piensan que no sirve de nada, porque la opinión de la ciudadanía no se escucha o cree que no está preparado/a para participar (2.5 %). En cuanto a la participación en el último año en actividades voluntarias, formales o informales, en alguna entidad o asociación, un 60 % no ha realizado voluntariado, un 30 % lo ha realizado una o dos veces durante el año y solo un 7.5 % tres o más veces.

Sentido de pertenencia y espacios de referencia

El 55 % de estas personas se siente importante en su grupo de amigos/as, el 20 % se sienten integradas, el 2.5 % no se sienten bien aceptadas y un 20 % salen poco con su grupo de amigos y amigas.

Las y los adolescentes que residen en CP en la CAPV creen que las cosas más importantes para orientarse en la vida se dicen en los siguientes ámbitos: en casa con la familia (67.5 %), con los amigos/as (42.5 %), entre la gente de su edad (15 %), en las redes sociales y los/as influencers

(15 %), en los libros (27.5 %), en los medios de comunicación (12.5 %), en los centros de enseñanza (37.5 %), en los partidos políticos (7.5 %), en los centros religiosos (22.5 %), en lugares de consulta de internet (15 %), en ningún sitio (7.5 %), en grupos de tiempo libre/sitios sociales (2.5 %), dos personas indicaron que las cosas más importantes se dicen en la calle y en los centros de menores.

Un 62.5 % de las personas adolescentes que residen en CP vascos valoran como muy importante tener unas buenas relaciones familiares, un 12.5 % cree que es bastante importante, otro 12.5 % lo considera poco importante, y para un 10 % es nada importante.

En este marco, también sostienen que tener muchas amistades y personas conocidas es, en general, poco importante (45 %). Un 17.5 % lo considera nada importante, y otro 17.5 % bastante importante, frente al 12.5 % que lo considera muy relevante.

Respecto al tiempo libre y el ocio, consideran que disponer de mucho tiempo libre o de ocio es muy importante (15 %) o bastante importante (32.5 %).

Así mismo, tener éxito social y popularidad no es visto como importante de manera general, indicando el 62.5 % lo considera nada o poco importante, frente a un 20 % que lo considera bastante importante y un 10 % muy importante.

La implicación en la comunidad es para el 32.5 % bastante importante o muy importante (20 %), para un 20 % poco importante y para un 17.5 % nada importante.

Flourishing

A continuación, se presenta la puntuación media, tanto de los ítems (respuesta Likert 7) como de la escala de *flourishing* (rango de respuesta entre 8 y 56) observándose que cuanto más alta es la puntuación media de la escala, mayor es el bienestar emocional de los y las adolescentes residentes en CP vascos.

Tabla 1. Puntuación media de los ítems y la escala de flourishing

		M	DT
Ítems	Llevo una vida con propósito y sentido	4.42	2.285
	Mis relaciones sociales me apoyan y son gratificantes	4.71	2.066
	Estoy comprometido e interesado en mis actividades diarias	4.67	2.01
	Contribuyo activamente a la felicidad y el bienestar de los demás	5.2	1.844
	Soy competente y capaz en las actividades que son importantes para mí	5.19	1.849
	Soy una buena persona y vivo una buena vida	4.89	2.166
	Soy optimista sobre mi futuro	4.44	2.076
	La gente me respeta	4.61	2.004
Escala		37.19	13.469
Nota: M = Media; DT = Desviación típica. Fuente: elaboración propia			

La media en la escala de *flourishing* indica un nivel moderado-alto de bienestar psicológico en la muestra. Aunque hay cierta variabilidad (DT = 13.469), en general, estas personas tienen un bienestar emocional relativamente positivo.

Las personas adolescentes que residen en CP de la CAPV muestran una autoimagen positiva, especialmente en dimensiones como: contribución al bienestar, sentimiento de competencia, y relaciones sociales gratificantes. Las puntuaciones más bajas se dan en ítems como el propósito de vida o el optimismo sobre el futuro.

3.1.1. Prueba de normalidad

Se realizó la prueba de Shapiro-Wilk para comprobar si las variables seleccionadas eran o no paramétricas. Todas las variables analizadas

presentan una $p < .05$, quedando así rechazada la hipótesis nula de normalidad. Por tanto, para el resto de los análisis, se usaron estadísticos no paramétricos (Field, 2013).

3.2. Diferencias por género en la submuestra de personas jóvenes residentes en CP

Asumiendo estas variables como no paramétricas, se procedió a realizar una U de Mann-Whitney para analizar las posibles diferencias por género en las variables de participación, sentido de pertenencia y espacios de referencia entre las personas que residen en los CP de la CAPV (Tabla 2). Sin embargo, no se observan diferencias significativas por género en dichas variables, mostrando los datos que las personas que residen en CP vascos responden de manera estadísticamente similar, independientemente de su género.

Tabla 2. Diferencias por género mediante una U de Mann-Whitney en las variables de participación y sentido de pertenencia y espacios de referencia

	Total		Hombre		Mujer		Z	p	r
	M	DT	M	DT	M	DT			
Dinero disponible a la semana	22.23	30.735	28.22	44.117	18.26	8.385	-.168	.866	-.028
Salir durante la noche los fines de semana	2.80	1.114	2.84	1.119	2.79	1.084	-.168	.867	-.027
Tener lonja, bajera o local	2.46	.756	2.44	.784	2.58	.692	-.521	.602	-.086
Frecuencia con la que asisten a la lonja	1.44	1.647	1.68	1.827	.93	1.1	-.891	.373	-.153

	Total		Hombre		Mujer		Z	p	r
	M	DT	M	DT	M	DT			
Participación en asociaciones o entidades	1.75	.439	1.74	.452	1.74	.452	0	1	.000
Participación en voluntariado	1.46	.643	1.28	.575	1.58	.692	-1.536	.125	-.082
Sentido de pertenencia al grupo	1.87	1.196	2.11	1.37	1.68	1.003	-.745	.456	-.253
Tener buenas relaciones familiares	3.31	1.055	3.22	1.114	3.58	.838	-.971	.332	-.121
Tener muchas amistades y personas conocidas	2.27	.932	2.33	.97	2.24	.903	-.268	.789	-.160
Tener tiempo libre/ocio	2.49	.99	2.56	1.097	2.47	.874	-.31	.757	-.045
Tener éxito social y popularidad	2.19	.938	2.33	1.029	2.12	.857	-.575	.565	-.052
Hacer cosas para mejorar el barrio o la comunidad	2.61	1.050	2.47	1.179	2.76	.831	-.701	.483	-.097
Nota: M = media; DT = desviación estándar; r = tamaño del efecto. Fuente: elaboración propia									

Al igual que con las variables de participación, sentido de pertenencia y espacios de referencia, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el bienestar psicológico percibido

o *flourishing*, ya que las puntuaciones totales y por ítem son muy similares entre hombres y mujeres (Tabla 3).

Tabla 3. Diferencias por género mediante una U de Mann-Whitney en los ítems y la escala de flourishing

	Total		Hombre		Mujer		Z	p	r
	M	DT	M	DT	M	DT			
Llevo una vida con propósito y sentido	4.42	2.285	4.53	2.427	4.41	2.152	-0.142	0.887	-0.024
Mis relaciones sociales me apoyan y son gratificantes	4.71	2.066	4.59	2.293	5	1.713	-0.331	0.74	-0.058
Estoy comprometido e interesado en mis actividades diarias	4.67	2.010	4.76	2.166	4.79	1.762	-0.182	0.855	-0.033
Contribuyo activamente a la felicidad y el bienestar de los demás	5.20	1.844	5	2.092	5.63	1.258	-0.592	0.554	-0.103
Soy competente y capaz en las actividades que son importantes para mí	5.19	1.849	5.24	1.888	5.29	1.611	-0.106	0.915	-0.018
Soy una buena persona y vivo una buena vida	4.89	2.166	4.88	2.176	5.19	2.105	-0.573	0.566	-0.100
Soy optimista sobre mi futuro	4.44	2.076	4.5	2.203	4.75	1.807	-0.158	0.874	-0.027
La gente me respeta	4.61	2.004	5	2.092	4.59	1.734	-0.875	0.382	-0.150
Escala	37.19	13.469	38.47	14.509	37.59	11.451	-0.431	0.666	-0.074
Nota: M = media; DT = desviación estándar; r = tamaño del efecto. Fuente: elaboración propia									

Aunque en las personas adolescentes que residen en CP no se encuentran estas diferencias, en la muestra total del estudio ($n = 6209$), estas diferencias por género sí se producen, siendo estadísticamente significativas ($p = <.001$) en las variables de participación, sentido de pertenencia y espacios de referencia, a excepción de las variables relacionadas con tener buenas relaciones familiares y hacer cosas para mejorar el barrio o la comunidad.

En las variables y la escala de *flourishing*, las diferencias por género no son significativas, independientemente de si las personas adolescentes residen en un CP o no.

3.3. Diferencia según la unidad de convivencia

Nuevamente se han analizado las variables de participación, sentido de pertenencia y espacios

de referencia con el tipo de unidad convivencial, diferenciando para ellos tres grupos: el formado por familias nucleares con dos progenitores ($n = 4762$), otras unidades de convivencia ($n = 1374$) y CP ($n = 40$).

Para ello, se ha realizado la prueba de Kruskal-Wallis (Tabla 4). Se observaron diferencias significativas en variables como el dinero disponible semanalmente ($H = 80.207$; $p < .001$), tener lonja ($H = 6.531$; $p = .038$), la participación en asociaciones ($H = 49.166$; $p < .001$), la importancia de las relaciones familiares ($H = 87.41$; $p < .001$), y tener muchas amistades ($H = 85.873$; $p < .001$).

También se encontraron diferencias en la importancia que posee tener tiempo libre ($H = 30.135$; $p < .001$) y el compromiso con el barrio o comunidad ($H = 12.337$; $p = .002$).

Tabla 4. Diferencias según la unidad de convivencia mediante la prueba de Kruskal-Wallis en las variables de participación y sentido de pertenencia y espacios de referencia

	FN		OUC		CP		H	p	η^2
	M	DT	M	DT	M	DT			
Dinero disponible a la semana	12.99	17.833	21.28	45.457	22.23	30.735	80.207	<.001	.013
Salir durante la noche los fines de semana	2.43	1.155	2.45	1.145	2.8	1.114	4.605	.1	.000
Tener lonja, bajera o local	2.62	.723	2.6	.701	2.46	.756	6.531	.038	.001
Frecuencia con la que asisten a la lonja	1.22	1.877	1.17	1.847	1.44	1.647	4.6	.1	.000
Participación en asociaciones o entidades	1.53	.499	1.63	.484	1.75	.439	49.166	<.001	.008
Participación en voluntariado	1.29	.541	1.28	.556	1.46	.643	5.093	.078	.001
Sentido de pertenencia al grupo	1.78	.809	1.9	.967	1.87	1.196	5.568	.062	.001
Tener buenas relaciones familiares	3.83	.474	3.71	.589	3.31	1.055	87.41	<.001	.014
Tener muchas amistades y personas conocidas	3.07	.851	2.85	.887	2.27	.932	85.873	<.001	.014
Tener tiempo libre/ocio	3.22	.701	3.15	.741	2.49	.989	30.135	<.001	.005
Tener éxito social y popularidad	2.24	.907	2.24	.93	2.19	.938	.129	.937	.000
Hacer cosas para mejorar el barrio o la comunidad	2.94	.856	2.84	.9	2.61	1.05	12.337	.002	.002

Nota: FN = Familia nuclear; OUC = Otras unidades de convivencia; CP = Centros de protección; M = media; DT = Desviación estándar; η^2 = tamaño del efecto. Fuente: Elaboración propia

Los análisis pos hoc de Dunn-Bonferroni indican que quienes viven en familia nuclear presentan niveles más altos de participación, vínculos sociales y un sentido de pertenencia más elevado en comparación con quienes viven en CP, siendo quienes presentan valores más bajos en estas dimensiones.

Posteriormente se repitieron estos análisis en los ítems y la escala de *flourishing* (Tabla 5), donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todos los componentes analizados.

Tabla 5. Diferencias según la unidad de convivencia mediante la prueba de Kruskal-Wallis en los ítems y la escala de flourishing

	FN		OUC		CP		H	p	η^2
	M	DT	M	DT	M	DT			
Llevo una vida con propósito y sentido	5.66	1.577	5.31	1.733	4.42	2.285	50.968	<.001	0.008
Mis relaciones sociales me apoyan y son gratificantes	5.51	1.534	5.24	1.66	4.71	2.066	30.261	<.001	0.005
Estoy comprometido e interesado en mis actividades diarias	5.29	1.535	5.1	1.627	4.67	2.01	15.878	<.001	0.002
Contribuyo activamente a la felicidad y el bienestar de los demás	5.54	1.468	5.39	1.568	5.2	1.844	9.14	0.01	0.001
Soy competente y capaz en las actividades que son importantes para mí	5.81	1.431	5.63	1.538	5.19	1.849	15.395	<.001	0.002
Soy una buena persona y vivo una buena vida	6.01	1.348	5.71	1.511	4.89	2.166	54.225	<.001	0.009
Soy optimista sobre mi futuro	5.46	1.613	5.2	1.767	4.44	2.076	26.132	<.001	0.004
La gente me respeta	5.74	1.387	5.47	1.55	4.61	2.004	39.662	<.001	0.007
Escala	44.63	9.746	42.68	10.294	37.19	13.469	58.964	<.001	0.010
Nota: FN = Familia nuclear; OUC = Otras unidades de convivencia; CP = Centros de protección; M = media; DT = Desviación estándar; η^2 = tamaño del efecto.									

Quienes viven con su familia nuclear obtienen mayores puntuaciones en propósito de vida, relaciones significativas, autoestima, respeto percibido y optimismo, en comparación con quienes residen en CP, que evidencian niveles notablemente más bajos en estas áreas. Quienes residen en CP presentan los niveles más bajos de bienestar subjetivo. La escala total de *flourishing* refuerza esta diferencia, observándose que la familia nuclear tiene una media de 44.63, frente al 42.68 de otras unidades de convivencia y al 37.19 de los y las adolescentes residentes en CP.

Esto evidencia un descenso claro en el bienestar psicológico percibido a medida que se alejan de contextos familiares considerados estructurados, siendo un punto relevante de la investigación realizada.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio aportan una mirada crítica y matizada sobre la situación de las y los adolescentes residentes en CP de la CAPV, especialmente en lo que respecta a su nivel de participación, sentido de pertenencia y bienestar subjetivo.

Por un lado, la poca participación autopercebida en asociaciones y entidades (sólo un 25 % refiere haber participado en el último año) evidencia

una desconexión con los espacios comunitarios. Esta baja implicación puede estar mediada por la percepción de inutilidad de la participación, la falta de tiempo o el escaso atractivo de las propuestas, aspectos que ya han sido señalados en investigaciones previas (De-Juanas *et al.*, 2018; Kleiber *et al.*, 2017). Asimismo, la limitada asistencia a lonjas y espacios informales de encuentro con iguales puede interpretarse como una barrera para el desarrollo de vínculos significativos y de un sentido de pertenencia sólido. En esta línea, García-Castilla *et al.* (2018) profundizaron en los motivos que llevan a las personas adolescentes que viven en CP a renunciar a prácticas de ocio y tiempo libre, identificando factores como la escasa disponibilidad de tiempo y recursos para sus aficiones, la falta de información o las limitaciones económicas. No obstante, conviene matizar que algunos de estos datos pueden estar condicionados por el propio cambio de contexto derivado del ingreso en un recurso residencial (por ejemplo, el traslado a un nuevo barrio), así como por la existencia de salidas planificadas con el centro o con la familia de origen, circunstancias que podrían sesgar las diferencias observadas respecto a otras personas jóvenes que residen en otras unidades convivenciales, sin situaciones de riesgo o vulnerabilidad (March, 2007; Cantos-Egea *et al.* 2024; Sarasa-Camacho, 2025).

En cuanto a las limitaciones económicas, las personas adolescentes en CP disponen de más dinero para sus gastos ($M = 22.23$) que quienes viven en familias nucleares ($M = 12.99$). Sin embargo, esto no se traduce en mayor poder adquisitivo, ya que mientras en las familias nucleares el dinero se destina principalmente al ocio, en los CP suele cubrir necesidades personales percibidas que la institución puede no asumir.

En relación con el sentido de pertenencia, aunque más de la mitad de las personas adolescentes residentes en CP manifiestan sentirse valoradas dentro de su grupo de iguales, la comparación con otros tipos de unidades de convivencia pone de relieve una menor vinculación social y una valoración más baja de las relaciones interpersonales. Quienes residen en centros de protección perciben un menor apoyo familiar, aspecto estrechamente relacionado con su satisfacción vital y sus expectativas de futuro (Fernández *et al.*, 2010). Además, diversos estudios señalan que los/as adolescentes institucionalizados/as suelen ser percibidos con un estatus inferior respecto a sus pares (De Pedro y De Miguel, 2017). Esta realidad se ve agravada por la persistencia de estereotipos y prejuicios sociales, que tienden a asociar a la juventud en situación de desprotección con conductas desadaptativas, antisociales o conflictivas (March, 2007; Martín *et al.*, 2008; Santibáñez *et al.*, 2020).

Los resultados del *flourishing* apuntan a un bienestar psicológico medio, con puntuaciones destacables en dimensiones como la contribución al bienestar de los demás y la competencia personal, pero con debilidades en el propósito vital y el optimismo. Es posible asociarlo a trayectorias vitales marcadas por la inestabilidad y la incertidumbre de futuro, tal como señalan Melendro (2011) o Vaíllo *et al.* (2021).

A nivel comparativo, los análisis por tipo de unidad convivencial confirman que las personas que residen en CP presentan peores indicadores en la mayoría de las variables analizadas, especialmente en bienestar psicológico, disponibilidad económica, importancia de las relaciones familiares y sentido de pertenencia. Esta diferencia evidencia que el acogimiento residencial, aunque necesario en algunos casos, puede no garantizar los mismos niveles de desarrollo y bienestar que otros modelos de convivencia (Poole *et al.*, 2025; Aldeas Infantiles, 2022), reflejando una brecha estructural que debería ser abordada desde las políticas públicas de protección.

Por otro lado, la ausencia de diferencias estadísticamente significativas por género dentro del grupo de personas adolescentes

en situación de protección sugiere una cierta homogeneidad en las experiencias vividas en los CP. No obstante, en la muestra total sí se observan diferencias significativas, lo que podría indicar que la residencia en CP actúa como un factor nivelador, aunque no necesariamente en términos positivos, siendo una variable relevante que seguir explorando a futuro.

Conclusiones

Los resultados de este estudio evidencian la necesidad de reforzar la intervención socioeducativa con adolescentes residentes en CP de la CAPV, dado que su bienestar se encuentra condicionado por múltiples limitaciones estructurales (Fernández-García y Sales-Galán, 2024; Sarasa-Camacho, 2025).

En primer lugar, la participación social de este colectivo es reducida. La escasa implicación en actividades comunitarias, asociativas o de voluntariado refleja una desconexión con el entorno que restringe el desarrollo de competencias sociales y el sentimiento de pertenencia (Muñoz y Navalón, 2022). Esta situación exige rediseñar y garantizar espacios de participación accesibles y atractivos, sin barreras de acceso (Cantos-Egea *et al.* 2024).

En segundo lugar, el sentido de pertenencia y los vínculos relacionales se presentan debilitados. Aunque parte de los y las adolescentes afirman sentirse reconocidos en su grupo de iguales, la comparación con otros modelos de convivencia revela un apoyo social más frágil, así como una menor valoración de las amistades y del entorno como fuente de orientación vital. Tal como señalan Aguión-Lamas (2021), la sobrecarga de gestiones y la institucionalización limitan sus oportunidades de ocio y participación, contribuyendo a su estigmatización y aumentando el riesgo de exclusión.

En tercer lugar, el bienestar psicológico se sitúa en un nivel moderado, con fortalezas en la competencia personal y la contribución al bienestar ajeno, pero con déficits significativos en dimensiones como el propósito vital y la esperanza de futuro. Estos indicadores, especialmente sensibles en la adolescencia, son determinantes en la transición a la vida adulta, donde la ausencia de redes familiares estables y de apoyos comunitarios puede limitar de manera significativa las trayectorias de inserción educativa, laboral y social.

La convivencia exclusiva con otros y otras adolescentes en situación de vulnerabilidad puede normalizar realidades no normativas, retroalimentándolas, y limitando el acceso a

modelos positivos de socialización. Por ello, es fundamental favorecer la inclusión social, generando comunidad, lo que amplía referentes, diversifica experiencias y refuerza tanto el bienestar como las expectativas de futuro.

Los análisis comparativos por unidad convivencial muestran una clara desventaja de quienes residen en CP frente a quienes conviven en familias nucleares u otras unidades, si bien se entiende que esa decisión se ha tomado en beneficio del menor y su seguridad. Esta brecha confirma que, aunque los CP cumplen una función protectora, todavía enfrentan dificultades para garantizar un desarrollo integral equiparable al de otros contextos, evidenciando la necesidad de avanzar hacia modelos más personalizados, comunitarios y orientados al bienestar integral que favorezcan verdaderos procesos de inclusión social basados en la atención centrada en la persona.

En consecuencia, los resultados de este estudio ponen de relieve la necesidad de revisar las políticas públicas y prácticas socioeducativas en el sistema de protección, incorporando la participación, el sentido de pertenencia y el *flourishing* como indicadores centrales en la evaluación de recursos residenciales. Dada la situación de vulnerabilidad previa, resulta prioritario que las intervenciones incluyan estrategias explícitas de prevención de factores de riesgo psicosocial, con el fin de reducir la probabilidad de exclusión, fracaso escolar o conductas de riesgo en la transición a la vida adulta.

Los resultados evidencian la necesidad de reforzar la intervención socioeducativa en los centros de protección, promoviendo participación comunitaria y vínculos afectivos estables que favorezcan la inclusión y la autonomía, avanzando hacia modelos más personalizados y comunitarios y garantizando apoyos continuos en la emancipación, además de un trabajo coordinado con otros agentes clave como puede ser el centro educativo, entre otros.

Limitaciones del estudio y propuestas de futuro

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta.

La submuestra de adolescentes en acogimiento residencial ha sido reducida (N = 40) y extraída

de un estudio diseñado con otros objetivos de investigación, lo que restringe la información disponible y dificulta incorporar variables relevantes como el tipo de recurso, el tiempo de permanencia o la edad de ingreso. Asimismo, la heterogeneidad de los grupos de comparación y la variabilidad intragrupo pueden haber influido en la ausencia de diferencias de género, que sí se reportan en otros contextos.

También deben considerarse las particularidades del acogimiento residencial: los cambios de entorno y las salidas con la familia de origen pueden condicionar la participación comunitaria, dificultando la comparación con jóvenes en otras unidades convivenciales. Además, el carácter transversal del estudio impide establecer relaciones causales, por lo que los resultados deben leerse con prudencia.

En este marco, de cara al futuro, sería recomendable ampliar la muestra y realizar investigaciones específicas con adolescentes en acogimiento residencial que permitan analizar con mayor detalle las diferencias de género, los efectos del tiempo de permanencia y las trayectorias de inclusión social. Asimismo, resultan necesarias investigaciones longitudinales y con metodologías mixtas que valoren el impacto real de las intervenciones a medio y largo plazo. Finalmente, se subraya la importancia de avanzar hacia enfoques socioeducativos preventivos, centrados en el empoderamiento y la resiliencia, que acompañen a las personas adolescentes en su transición a la vida adulta.

Consideraciones éticas

En relación con las consideraciones éticas, se explicó detalladamente al alumnado participante los objetivos del estudio, garantizando así su plena comprensión y consentimiento informado. Se respetó rigurosamente el anonimato de los participantes y se tomaron todas las medidas necesarias para asegurar la confidencialidad y protección de sus datos personales. Esto incluyó la implementación de protocolos estrictos para el almacenamiento y manejo seguro de la información recopilada, de conformidad con las normativas vigentes sobre la protección de datos y la libre circulación de estos. El estudio se ha desarrollado siguiendo los principios éticos recogidos en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013).

Contribuciones (taxonomía CRediT)

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

Financiación

Este artículo se ha realizado en el marco de la investigación realizada por el Instituto Deusto de drogodependencias en el convenio establecido con la Dirección de Salud y Adicciones de Gobierno Vasco

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Aguión-Lamas, M. (2022). Os tempos de ocio en mozas e mozos en situación de vulnerabilidade. Un estudo de caso na vivenda tutelada de Santiago de Compostela. En 8o Concurso TFG.eduso de Traballos de Fin de Grao da Educación Social (pp. 7-124). Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia.
- Aldeas Infantiles. (2022). Los retos del acogimiento residencial: Un análisis en positivo para su transformación hacia su modelo de bienestar. *Revista Aldeas*, M-36970-1987. <https://cms.aldeasinfantiles.es/uploads/2022/10/Revisita-octubre-2022.pdf>
- Ballester, L., Caride, J.A., Melendro, M. y Montserrat C. (Eds.) (2016). *Jóvenes que construyen futuros. De la exclusión a la inclusión social*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecology of the family as a context for human development: research perspectives*. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Cantos-Egea, A.; Camarero, M. y Tirno-García, J.M. (2024). Desafíos del acogimiento residencial en España: pasado, presente y futuro de las leyes de infancia. *International Journal of New Education*, 14, 37-58.
- Checa, I., Perales, J. y Espejo, B. (2018). Spanish validation of the Flourishing Scale in the general population. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 37(4), 949-956. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9581-0>
- Dans et al. (2021). Hábitos de uso de las redes sociales en la adolescencia: desafíos educativos. *Revista Fuentes* 23(3), 280-295. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15691>
- Davis, E. L., Green, M. L. y Reed, S. (2019). Flourishing and health in adolescence: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent to Adult Health. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(1), 145-157. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0923-2>
- De-Juanas, A., García-Castilla, F.J. y Rodríguez A.E (2018). Prácticas de ocio de los jóvenes vulnerables. Implicaciones educativas. En A. Madariaga, A. Ponce, *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 39-59). UNED.
- De Pedro, A. I. y De Miguel Yubero, V. (2017). Menores en situación de desprotección acogidos en centros y red social de apoyo. *INFAD Revista de Psicología, Monográfico 2*, 269-280. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.996>
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. y Oishi, S. (2009). New measures of well-being. En E. Diener (Ed.), *Social indicators research series: Vol. 39. Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 247-266). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_12

- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. y Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.
- Doré, B. P., Lerner, M. D. y Ochsner, K. N. (2020). Toward a personalized science of flourishing. *Perspectives on Psychological Science*, 15(1), 200-215. <https://doi.org/10.1177/1745691619885420>
- Fernández-García y Sales-Galán, A. (2024). El desarrollo biofísico y cognitivo en la adolescencia. En Sales-Galán, A., Fernández-García, O., Gil Llarío, M.º Dolores, *Descripción y análisis del desarrollo infantil y adolescentes* (pp. 153-178). Pirámide.
- Fernández, J. M., Díez, D., Malpica, M. J. y Hamido, A. (2010). Relación entre el apoyo social, la satisfacción vital y las expectativas de futuro de menores acogidos en centros de protección. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 643-654.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications.
- Fundació Plataforma Educativa. (2019). *Emociones y sentimientos en el acogimiento familiar*. Fundació Plataforma Educativa <https://www.plataformaeducativa.org/porta/wp-content/uploads/2019/12/Emociones-y-sentimientos-red.pdf>
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 29-42.
- García-Castilla, F. J., Melendro, M. y Blaya, C. (2018). Preferencias, renuncias y oportunidades en la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 21-52.
- Hoyt, L. T., Chase-Lansdale, P. L., McDade, T. W. y Adam, E. K. (2012). Positive youth, healthy adults: Does positive well-being in adolescence predict better perceived health and fewer risky health behaviors in young adulthood? *Journal of Adolescent Health*, 50(1), 66-73. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.05.002>
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12(8), 597-605. [https://doi.org/10.1016/1054-139x\(91\)90007-k](https://doi.org/10.1016/1054-139x(91)90007-k)
- Jessor, R. y Jessor, S. L. (1977). *Problem behaviour and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. Academic Press.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. y White, M. A. (2016). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262-271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Kleiber, D. A., Lazcano, I., Madariaga, A. y Muriel, D. (2017) Satisfacción de las personas jóvenes con las actividades de ocio entre pares. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12, 103-120.
- Lazcano, I., Doistua, J. y Madariaga, A. (2024). Opiniones y transformaciones de las prácticas de ocio de la juventud en España. *Cauriensia: Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas*, 19, 1215-1240. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9882644>
- López, G. (2023). Redes sociales: influencia en la construcción de la identidad de las/os adolescentes que residen en centros - RES. *Revista de Educación Social. RES. Revista de Educación Social*, 36. <https://eduso.net/res-revista/36/miscelanea/redes-sociales-influencia-en-la-construccion-de-la-identidad-de-las-os-adolescentes-que-residen-en-centros>
- Maiztegui, C.; Ruiz-Narezo, M., y Fonseca, J. (2025). Creating social networks in spaces of belonging: an exploratory study among unaccompanied young migrants in the Basque Country (Spain). In B. Gross y M. Montero-Sieburth, *Beyond Diversity, Equity, and Inclusion in Education - Selected Papers from the IAIE 2024 Conference*. Springer.
- March, R (2007). Claves para la intervención con menores acogidos en recursos residenciales, que presentan conductas problemáticas. *Intervención Psicosocial*, 16(2), 213-227.
- Martín, E., Muñoz, M. C. y Pérez, N. (2008). De la residencia a la escuela: La integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Melendro, M. (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. UNED.
- Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356, 327-352.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y Ministerio de Juventud e Infancia. (2024). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y la adolescencia: Boletín número 26. Datos 2023*. Ministerio de Juventud e Infancia. [https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/boletines_estadisticos/16122024%20BOLETIN%20PROTECCION%2026%20DATOS%202023%20\(PROVISIONAL\).pdf](https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/boletines_estadisticos/16122024%20BOLETIN%20PROTECCION%2026%20DATOS%202023%20(PROVISIONAL).pdf)
- Morduchowicz, R. (2021). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en internet*. Fondo de Cultura Económica Argentina. <https://elibro-net.eu.proxy.openathens.net/es/lc/uoc/titulos/219388>
- Moro, Á. (Ed.). (2023). *Drogas y escuela X. Encuesta sobre uso de drogas, entre escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Universidad de Deusto. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=927227>

- Muñoz, E. y Navalón, D. (2022). La educación social en el marco del sistema de protección de la infancia y adolescencia: acogimiento residencial. *RES. Revista de Educación Social*, 34, 35-43. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2022/05/RES-34-tema.-estefania.pdf>
- O'Connor, M., Sanson, A., Toumbourou, J. W., Norrish, J. y Olsson, C. A. (2017). Does positive mental health in adolescence longitudinally predict healthy transitions in young adulthood? *Journal of Happiness Studies*, 18(1), 177-198. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9723-3>
- Observatorio de la Infancia. (2024). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y la adolescencia (datos 2023)*. Ministerio de Juventud e Infancia.
- Ortega, C., Lazcano, I. y Baptista, M. M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (25), 69-90.
- Perez-Hoyos, J., Fonseca, J. y Moro, A. (2020). *Transición a la vida adulta*. En R. Santibáñez Grüber, M. Ruiz-Narezo y J.M. González de Audikana de la Hera (Coords.), *Factores de riesgo y conductas de riesgo en la adolescencia* (pp. 23-36). Editorial Síntesis.
- Poole, M., Álvarez, M. I. y Ruíz, J. M. (2025). *II Estudio de los centros de acogimiento residencial en el ámbito de la protección a la infancia en España. Avances en la Estrategia de desinstitucionalización*. Ministerio de Juventud e Infancia.
- Prola, T. A. (2021). Redes sociales en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE): usos e impactos sobre la construcción de la subjetividad de los y las adolescentes. *RES: Revista de Educación Social*, (32), 381-412. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2021/05/res-32-prola.pdf>
- Santibáñez, R., Ruiz-Narezo, M. y Gonzalez de Audikana, J.M. (2020). *Factores de riesgo y conductas de riesgo en la adolescencia*. Editorial síntesis.
- Sarasa-Camacho, H. y Burón, J. (2025). "Nosotras somos las que vivimos aquí": Reflexiones de la adolescencia y juventud acerca del funcionamiento de los recursos residenciales de protección en Navarra (España). *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 32(2), 320-350. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.26686>
- Scannell, L. y Gifford, R. (2010). The relations between natural and civic place attachment and pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 30(3).
- Vaíllo, M., Mavrou, I., Miñaca, M. I. y Camuñas, N. (2021). Problemas Conductuales y Disfunción Ejecutiva: Factores de Vulnerabilidad y Protección de Niñas y Adolescentes en Acogimiento Residencial. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 10(2), 147-175. <https://doi.org/10.17583/generos.2021.6975>
- Vera, E., Heineke, A. J., Carr, A. L., Camacho, D. y Decker, L. (2022). Flourishing in adolescence: A social justice perspective. *School Psychology International*, 43(1), 23-40. <https://doi.org/10.1177/01430343211054062>
- Waigel, M. y Lemos, V. (2023). El florecimiento en adolescentes: Un análisis de su relación con la satisfacción vital y bienestar psicológico. *Revista de Psicología*, 41(2), 45-59.
- Wolbert, R., de Ruyter, D., y Schinkel, A. (2015). The aim of education: Towards flourishing as an educational concept. *Educational Theory*, 65(4), 1-19. <https://doi.org/10.1111/edth.12070>
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

González-Álvarez, S., Aguión-Lamas, M. y Ruiz-Narezo, M. (2026). Participación social, pertenencia y flourishing en adolescentes residentes en centros de protección vascos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 81-96. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.05

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS

Sara González-Álvarez. E-mail: gonzalezalvarez.sara@deusto.es

María Aguión Lamas. E-mail: maria.aguion.lamas@usc.es

Marta Ruiz-Narezo. E-mail: marta.ruiznarezo@deusto.es

PERFIL ACADÉMICO

SARA GONZÁLEZ-ÁLVAREZ

<https://orcid.org/0000-0002-7456-7275>

Sara González Álvarez es Doctora Internacional en Educación por la Universidad de Deusto, con mención cum laude, gracias a su tesis titulada “Videojuegos y adolescentes: Un estudio sobre el uso abusivo”. Su trayectoria investigadora se centra en las adicciones comportamentales, especialmente en el uso y abuso de los videojuegos, las TIC y su impacto en adolescentes y jóvenes. Cuenta con diversas publicaciones en revistas científicas indexadas y editoriales de prestigio, además de comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. En su trayectoria académica también destaca la obtención del Premio al Trabajo de Fin de Grado otorgado por el Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales del Principado de Asturias. Actualmente es profesora universitaria de Educación Social y forma parte de equipos de investigación vinculados a la intervención, la calidad de vida y la inclusión social, consolidando una línea de trabajo orientada a la prevención de conductas adictivas y al análisis del impacto social y educativo de los videojuegos.

MARÍA AGUIÓN LAMAS

<https://orcid.org/0009-0003-5837-008X>

Graduada en Educación Social por la Universidad de Santiago de Compostela, con Premio Extraordinario (2017-2021), y Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Especialidad en Formación Profesional: Sector Servicios, por la Universidad de Santiago de Compostela. Su línea principal de investigación son los tiempos de ocio y el ocio educativo de la juventud, iniciada con el Trabajo de Fin de Grado (TFG) y el Trabajo de Fin de Máster (TFM). Actualmente, está elaborando la tesis doctoral sobre el ocio educativo adolescente en la Galicia rural, en el marco del Programa de Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación, con un contrato predoctoral de Formación para el Profesorado Universitario.

MARTA RUIZ-NAREZO

<https://orcid.org/0000-0002-6834-6070>

Doctora en Innovación Educativa y Aprendizaje a lo Largo de la Vida por la Universidad de Deusto (2017), inició su trayectoria con el Grado en Educación Social (2010) y el Máster en Drogodependencias y otras adicciones, que compaginó con su labor como educadora social con personas en alto riesgo de exclusión. Tras obtener la Beca de Formación para Personal Investigador (FPI-UD) accedió al doctorado, donde desarrolló la tesis “Conductas de riesgo adolescente. Factores de riesgo y factores de protección”. Desde 2018 combina la docencia universitaria en el Grado de Educación Social con la investigación como miembro del grupo Deusto INTERVENTION, centrando su trabajo en las drogodependencias, la exclusión social, los procesos de internamiento y las conductas de riesgo en adolescentes y jóvenes. Ha participado en numerosos proyectos desde 2011, siendo Investigadora Principal en diversos estudios tales como “Jóvenes Extranjeros No Acompañados. INCLUJE”, “Las trayectorias de las personas consumidoras de drogas en los centros penitenciarios del País Vasco” y “Mujeres y centros penitenciarios: voces y realidades”. Cuenta con publicaciones de impacto, capítulos de libro y coordinaciones editoriales, además de participar en congresos, consolidando un perfil profesional orientado a la inclusión social y a la mejora de la calidad de vida de colectivos vulnerables.

Hari-katu: el euskera como lengua, emoción y comunidad en hogares del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia

Hari-katu: basque as language, emotion, and community in residential care homes for children and adolescents in the protection system

Hari-katu: o basco como língua, emoção e comunidade num lar de apoio a crianças e adolescentes no sistema de protecção

Odei GUIRADO  <https://orcid.org/0009-0007-5205-4595>

Joana MIGUELENA  <https://orcid.org/0000-0002-7467-1291>

María DOSIL-SANTAMARÍA  <https://orcid.org/0000-0002-8805-9562>

Aintzane RODRÍGUEZ  <https://orcid.org/0000-0002-0959-6547>

Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU

Fecha de recepción: 18.VII.2025

Fecha de revisión: 28.IX.2025

Fecha de aceptación: 14.X.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Odei Guirado: Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Departamento de Ciencias de la Educación. Tolosa Hiribidea, 70, 20018 Donostia, Gipuzkoa. E-mail: odei.guirado@ehu.eus

PALABRAS CLAVE:

Lenguas minoritarias;
translanguaging;
ocio organizado;
habla informal;
acogimiento
residencial.

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados del programa Hari-Katu, desarrollado en once hogares de acogimiento residencial de Gipuzkoa con 66 niñas, niños y adolescentes de entre 8 y 15 años, once educadores y educadoras y dos pedagogos. La iniciativa ha impulsado el uso relacional del euskera en contextos no formales mediante el Translanguaging Emocional y Consciente (TEC), que parte de los repertorios lingüísticos de cada participante e integra ocio organizado y actividades lúdicas. El objetivo principal ha sido analizar el impacto del programa en la motivación y el apego hacia el euskera, así como sus implicaciones pedagógicas y lingüísticas para el equipo educativo. Se ha empleado un diseño mixto con recogida simultánea de datos cualitativos y cuantitativos a través de cuestionarios Likert, cuadernos de valoración, grupos focales, entrevistas y notas de campo. Los resultados evidencian un efecto positivo en la motivación, el apego lingüístico y el uso espontáneo del euskera, así como en la implicación del equipo educativo en su promoción.

KEYWORDS: Minority languages; translanguaging; organised leisure; informal speech; residential care.	ABSTRACT: This article presents the results of the Hari-Katu programme, developed in eleven residential care homes in Gipuzkoa with 66 children and adolescents aged between 8 and 15, eleven social educators and two pedagogues. The initiative has promoted the relational use of Basque in non-formal contexts through Emotional and Conscious Translanguaging (ECT), which builds on the linguistic repertoires of each participant and integrates organised leisure and playful activities. The main objective has been to analyse the impact of the programme on motivation and attachment to Basque, as well as its pedagogical and linguistic implications for the educational team. A mixed-methods design has been employed, with the simultaneous collection of qualitative and quantitative data through Likert-scale questionnaires, evaluation journals, focus groups, interviews and field notes. The findings highlight a positive effect on motivation, linguistic attachment and the spontaneous use of Basque, as well as on the involvement of the educational team in its promotion.
PALAVRAS-CHAVE: Línguas minoritárias; translanguaging; lazer educativo; fala informal; acolhimento residencial.	RESUMO: Este artigo apresenta os resultados do programa Hari-Katu, desenvolvido em onze lares de acolhimento residencial em Gipuzkoa com 66 crianças e adolescentes entre 8 e 15 anos, onze educadores e educadoras sociais e dois pedagogos. A iniciativa promoveu o uso relacional do basco em contextos não formais por meio do Translinguismo Emocional e Consciente (TEC), que parte dos repertórios linguísticos de cada participante e integra lazer organizado e atividades lúdicas. O objetivo principal foi analisar o impacto do programa na motivação e no apego ao basco, bem como as suas implicações pedagógicas e linguísticas para a equipa educativa. Adotou-se um desenho metodológico misto, com recolha simultânea de dados qualitativos e quantitativos através de questionários tipo Likert, cadernos de avaliação, grupos focais, entrevistas e notas de campo. Os resultados evidenciam um efeito positivo na motivação, no apego linguístico e no uso espontâneo do basco, assim como no envolvimento da equipa educativa na sua promoção.

1. Introducción

Los Hogares de Acogida Residencial (HAR) atienden a niñas, niños y adolescentes (NNA) en situación de especial vulnerabilidad tras ser separados de sus familias por estar expuestos a distintas formas de violencia, como malos tratos, abusos físicos o sexuales, abandono o negligencia (Montserrat *et al.*, 2021; Sala-Roca, 2019). Su objetivo es garantizar las necesidades afectivas, educativas y materiales para su pleno desarrollo, al tiempo que se protegen sus derechos como menores de edad, incluidos los lingüísticos (Miguelena *et al.*, 2025).

En Gipuzkoa, los HAR se sitúan en el contexto de una lengua minorizada. Reflejo de ello es que, pese a ser el euskera lengua oficial, las NNA no tienen garantizado su derecho a ser socializados en ella. La falta de exigencia tanto de la competencia lingüística como de su promoción por parte del personal educativo limita sus oportunidades de socialización en euskera y dificulta su inclusión en la comunidad euskaldun (Miguelena *et al.*, 2024), cuyo proceso de revitalización se sostiene en la participación y el vínculo comunitario (Iurrebaso y Goikoetxea, 2025).

En respuesta a esta realidad, y siguiendo la línea de Guirado *et al.* (in press) este artículo presenta los resultados de la implementación del programa Hari-Katu (HK) en once HAR de Gipuzkoa con NNA de 8 a 15 años. La propuesta se ha basado en el ocio educativo, el habla informal,

los repertorios lingüísticos y emocionales y la reflexión sociolingüística crítica. El enfoque de Translanguaging Emocional y Consciente (TEC) ha integrado la dimensión afectiva, la conciencia crítica y la flexibilidad en el uso de repertorios lingüísticos, conectando el euskera con las lenguas de las NNA no para sustituir la L1 o lengua familiar, sino para legitimarlas en diálogo con el euskera (Guirado *et al.*, 2025a). Este enfoque ha fortalecido el vínculo comunitario desde una perspectiva decolonial e interseccional (Dovchin, 2025; Meighan, 2025).

En este estudio partimos de que los HAR pueden constituir espacios educativos para promover el uso del euskera. De hecho, estudios previos muestran que, desde la educación no formal, es posible fomentar la motivación y el apego lingüístico, especialmente en nuevos hablantes –aquellas personas que no han adquirido la lengua por transmisión familiar–, reconociéndolos como agentes activos de la revitalización a través de experiencias emocionalmente positivas (Guirado, 2025; Guirado y Rua, 2023; Guirado y Santos, 2024; Guirado *et al.*, 2025b).

Siguiendo esa línea, el objetivo general de este estudio ha consistido en analizar el impacto del programa HK en la socialización lingüística, la motivación y el apego hacia el euskera de las NNA atendidos en los HAR de Gipuzkoa. La investigación ha situado en el centro de la pedagogía sus identidades y repertorios lingüísticos propios. Asimismo, se han explorado las implicaciones

pedagógicas y lingüísticas en el equipo educativo, en particular su papel como referente lingüístico y emocional en el acompañamiento.

Así pues, en coherencia con marcos internacionales y la agenda 2030, se puede decir que este estudio se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 (educación de calidad), 5 (igualdad de género), 10 (reducción de las desigualdades) y 16 (paz, justicia e instituciones sólidas).

1.1. HAR de Gipuzkoa: comunidades del habla y socialización lingüística

NNA que residen en HAR son un colectivo que ha vivido experiencias complejas y adversas – como el abandono, el desamparo o la violencia–, lo que dificulta su socialización, limita sus vínculos afectivos y favorece apegos inseguros (Lazpiur et al., 2025; Okland y Oterholm, 2022).

En este contexto, la acción socioeducativa en los HAR debe acompañar a las NNA en la construcción de una identidad sólida, vínculos significativos y un sentido de pertenencia (Emond, 2014). Este colectivo suele contar con una red social limitada, lo que dificulta generar comunidades positivas y una conexión real con el entorno, necesarias para su seguridad, reconocimiento y desarrollo personal (Negård et al., 2020). Por ello, el equipo educativo resulta clave como referente emocional, social y lingüístico (De-Juanas et al., 2022; Moreno y García, 2009).

Si entendemos la lengua como una dimensión social, emocional y educativa, los HAR de Gipuzkoa ofrecen un entorno especialmente propicio para fomentar la socialización en euskera. En ellos conviven NNA con distintas lenguas de origen como el euskera, el castellano, el árabe, o el wolof, y la mayoría está escolarizada en el modelo D', lo que garantiza una base mínima de competencia lingüística. Esto facilita un uso informal del euskera más natural y consciente que en el contexto escolar (Guirado et al., 2025a).

Estos contextos reproducen dinámicas propias de las comunidades de habla (Singer, 2018), donde el registro informal y emocional reduce la distancia social y refuerza el sentido de pertenencia (Koppen et al., 2019). Para las lenguas minorizadas, es fundamental fomentar la socialización en espacios compartidos más allá de la transmisión familiar (Kasares, 2023). Así pues, pertenecer a una comunidad de habla implica establecer un vínculo emocional con el grupo y viceversa (Guirado y Rua, 2023).

Desde este enfoque, los HAR, concebidos como ecosistemas lingüísticos, se sitúan en un punto intermedio entre el ámbito familiar y el

escolar, ofreciendo un entorno cercano que facilita la transmisión afectiva del euskera por un lado, y proporciona la inclusión sociocultural multilingüe de las NNA por otro (Miguelena et al., 2024).

1.2. Translanguaging Emocional y Consciente (TEC): propuesta para contextos no formales en euskera

En el contexto de una lengua minorizada resulta necesario repensar el multilingüismo y el multiculturalismo desde una lógica de reciprocidad, que supere la visión meramente funcional del lenguaje y reconozca a las nuevas personas hablantes como agentes activos en su socialización lingüística y comunitaria (Burdelski, 2020; Guirado y Rua, 2023).

Desde esta mirada, el *translanguaging* se ha entendido como una práctica basada en los repertorios lingüísticos individuales (L1), que valora la identidad y los recursos comunicativos al margen de la edad o el contexto (Orcasitas-Vicandi y Perales, 2020; Reckmeyer, 2023). En esa línea, se han distinguido dos enfoques: uno pedagógico y planificado, y otro espontáneo, propio de la vida cotidiana. Con el paso de los años, este último ha adquirido una creciente representación y respaldo en el ámbito académico y científico internacional (Prado-Pereira, 2024).

No obstante, en contextos de lenguas minorizadas como el euskera, Cenoz y Gorter (2023) han subrayado que el *translanguaging* ha de aplicarse de manera planificada para garantizar “espacios de respiro” que favorezcan su uso y desarrollo frente a las lenguas hegemónicas y evitar que ocurra lo contrario.

En este sentido, Guirado et al. (2025a) proponen el enfoque TEC como una estrategia lingüística planificada para contextos educativos no formales en los que lenguas minorizadas conviven en entornos multilingües, en su caso aplicada en la realidad del euskera, para reforzar su uso social y su vínculo emocional y comunitario.

Desde una perspectiva pedagógica, el TEC se ha concebido como una herramienta interseccional y decolonial que promueve una participación epistémica más justa, al cuestionar jerarquías lingüísticas heredadas y situar la identidad lingüística de cada NNA en el centro, junto con la revitalización de lenguas minorizadas (Meighan, 2025; Prado-Pereira, 2024). En este marco, la figura de la educadora adquiere relevancia al planificar y acompañar con objetivos lingüísticos y relacionales, generando espacios pedagógicos emocionalmente positivos (Dewaele y Sanz-Ferrer, 2022).

Desde su dimensión emocional, se ha apoyado en estudios que conectan el *translanguaging* con emociones positivas (Sah *et al.*, 2025); y el mundo de los juegos (*translanguaging playworld*) (Oakley *et al.*, 2025), mostrando que su práctica repetida en contextos reales refuerza el valor social de la lengua (Dat *et al.*, 2024; Germain y Netten, 2012); y reduce la ansiedad comunicativa (Masruroh *et al.*, 2025).

Desde su dimensión social, el TEC sitúa el vínculo humano en el centro de la acción educativa, integrando lengua y emoción para favorecer la socialización lingüística en lenguas minorizadas como el euskera en los HAR. Se plantea como una práctica integral que une cuerpo, cultura y relaciones en el marco de la educación social (Planella, 2014).

1.3. Ocio educativo y pedagogía sociolingüística en los HAR

El juego, guiado por la motivación intrínseca, tiene también un valor cultural al generar vínculos, emociones y universos simbólicos (Huizinga, 1938/2012; Shimomura, 2023). En esa línea, los HAR pueden ofrecer, a través de actividades de ocio y convivencia, un espacio seguro para la socialización y el bienestar emocional (Gallardo-Masa *et al.*, 2023) y el vínculo con la lengua minoritaria (Guirado y Rua, 2023).

No obstante, las NNA en situación de vulnerabilidad acceden con menor frecuencia a estas experiencias, lo que limita su desarrollo integral (Ismoyo *et al.*, 2024; García-Castilla *et al.*, 2018). En este contexto, trabajar el euskera y las competencias lingüísticas desde el juego y el ocio educativo puede contribuir a reforzar su valor social y a salvaguardar los derechos de los NNA al ocio, a la lengua y a una educación integral (Miguelena *et al.*, 2024, 2025).

Además, el juego ha demostrado ser eficaz para promover la motivación, reducir la ansiedad comunicativa y favorecer la expresión oral y emocional especialmente cuando se orienta a objetivos lingüísticos compartidos (Ramos y Maya, 2022; Díaz, 2012; Rodríguez, 2021) en espacios educativos no formales (Guirado y Santos, 2024).

Así mismo, diversos estudios subrayan la importancia de incorporar también la mirada sociolingüística en el ocio organizado y el juego en los que se pretende fomentar la revitalización de una lengua minorizada –en este caso el euskera– (Guirado, 2025; Guirado *et al.*, 2025b). Pues así se fomenta reflexionar sobre los distintos fenómenos lingüísticos desde una dimensión afectiva y comunitaria, proponiendo una visión integrada y la comprensión de los mundos relacionales

construidos a través de las lenguas (Ortega, 2024; Silva y Borba, 2024).

Esta perspectiva conecta con el enfoque TEC, que sitúa el vínculo emocional, la diversidad lingüística, el euskera y la justicia social en el centro de la acción pedagógica. Desde esta mirada, el ocio educativo, a través del juego, se convierte en motor lingüístico y en espacio de transformación, impulsando una educación más inclusiva, afectiva y emancipadora (Oakley *et al.*, 2025).

2. Objetivos del estudio

A partir de la revisión de la literatura y de los resultados de investigaciones previas, se han definido los siguientes objetivos específicos:

- (i) Analizar el impacto del programa Hari-Katu desde las percepciones de las NNA, atendiendo a posibles variaciones por edad y género.
- (ii) Identificar las estrategias lingüísticas más significativas para las NNA, con el fin de orientar futuras propuestas pedagógicas.
- (iii) Evaluar el papel del equipo educativo como referente lingüístico y su implicación en los procesos de motivación y apego hacia el euskera.

3. Metodología

La investigación se ha desarrollado bajo el paradigma pragmático, mediante un diseño mixto concurrente que ha recogido y analizado de forma simultánea datos cualitativos y cuantitativos, otorgando igual peso a ambos enfoques. Esta estrategia ha facilitado una comprensión integral del fenómeno mediante la triangulación de resultados (Zhao y Xu, 2024), priorizando las percepciones de las NNA y situándolas en el centro del estudio para darles voz sobre su experiencia en el programa, incluyendo también las vivencias del equipo educativo en su papel de acompañamiento y como referentes lingüísticos.

3.1. Contexto, participantes y programa HK

El programa HK se ha implementado durante ocho semanas en once HAR del programa básico de Gipuzkoa, con la participación de once profesionales de la educación social, dos pedagogos y un total inicial de 72 NNA de entre 8 y 15 años. Se han excluido seis casos de NNA por imposibilidad de participación durante todo el proceso, quedando una muestra final de 66 NNA. El objetivo principal ha sido reforzar la motivación y el apego lingüístico hacia el euskera en NNA mediante sesiones semanales de dos horas en

cada HAR, desde una perspectiva intercultural y multilingüe que atiende al carácter minorizado de la lengua en su contexto sociolingüístico.

El programa HK ha integrado actividades lúdicas, dinámicas emocionales y juegos en euskera, apoyadas en material pedagógico de HeziZerb Elkartea –en especial el juego EmoziOn!–, orientados a desarrollar competencias emocionales y comunicativas desde el enfoque TEC y partiendo de las lenguas L1 y L2 de las NNA.

Así pues, se han trabajado expresiones emocionales en distintos idiomas, creando nuevas en euskera cuando la traducción literal no resultaba adecuada e interiorizando las ya conocidas para aplicarlas en los juegos. Asimismo, se ha animado a las NNA participantes a alternar entre sus lenguas para reducir la ansiedad comunicativa y favorecer

la motivación y el apego al euskera, de modo que fueran ellos y ellas mismas quienes incorporarán la lengua progresivamente en sus interacciones con iguales y el equipo educativo.

El programa también ha buscado fortalecer redes entre NNA, generar un imaginario colectivo y promover la reflexión sobre el euskera como lengua minorizada en relación con otras lenguas minoritarias presentes en Euskal Herria. La última sesión se ha dedicado a una valoración compartida y ha concluido con un encuentro entre los 11 HAR, donde se han intercambiado juegos y experiencias, reforzando la comunidad emocional y lingüística de los HariKatutarrak.

La Tabla 1 recoge el perfil lingüístico, edad, modelo escolar y datos del equipo educativo.

Tabla 1. NNA y profesionales participantes en la investigación y su perfil lingüístico				
Rango de edad	Participantes (N)	Perfil lingüístico	Modelo escolar	HAR
8-11	40	- L1 Español y euskara: 7 - Nuevos hablantes (Euskera L2/L3): 33	Modelo D	11
12-15	26	- Nuevos hablantes (Euskera L2/L3): 26		
Total (N)	66 (33 niños y 33 niñas)			

Educadores	N	Perfil lingüístico
Pedagogos	2	Hablan en euskera con fluidez
Educadores sociales	11	Hablan en euskera con fluidez: 6 / Se defienden justo justo 3 / no saben hablar euskera: 3
Total (N)	13	—
Nota: a las NNA se les ha preguntado por su género.		
Fuente: elaboración propia		

3.1.1. Procedimiento ético

La investigación ha garantizado los principios éticos pertinentes, contando con el consentimiento informado de la DFG, las entidades gestoras, las NNA y los equipos profesionales, cuya participación ha sido voluntaria y altruista, así como con el informe favorable del comité de ética de la UPV/EHU.

3.2. Instrumentos y recogida de datos

Para la recogida de datos cuantitativos ($N = 66$) se ha utilizado el instrumento de medición EEMA (Esku-hartzeek sustatutako Euskararekiko

Motibazioa eta Atxikimendua). En coherencia con el marco teórico, este instrumento se ha centrado en variables relacionadas con la motivación, el apego lingüístico y la ansiedad comunicativa, considerando el papel del juego, los espacios y las reflexiones sociolingüísticas en dichos procesos. La escala-cuestionario ha sido utilizada en estudios previos donde ha mostrado una fiabilidad significativa ($\alpha = .85$; $\omega = .86$) y una adecuada consistencia interna (Guirado *et al.*, 2025). Consta de ocho ítems tipo Likert (1-5) y ha sido evaluada en tres rondas de valoración por un comité de nueve personas expertas depurando la pertenencia de los ítems y adecuándolos al contexto.

Los datos cualitativos se han recogido mediante cuadernos de valoración completados por las NNA al final de cada sesión, a partir de la pregunta “¿qué habéis sentido hoy?” (66 cuadernos; 528 notas). Esta técnica ha permitido recoger las emociones y percepciones inmediatas de las participantes, directamente vinculadas al objetivo de analizar el impacto del programa desde sus vivencias.

En el caso del equipo educativo, se ha empleado la observación directa mediante cuadernos de campo elaborados por trece profesionales, para documentar las interacciones cotidianas y su papel como referentes lingüísticos y emocionales. Asimismo, se han realizado cinco entrevistas semiestructuradas de 20-25 minutos, centradas en examinar su percepción del impacto del programa en las NNA y su propio proceso de implicación lingüística.

Para organizar la información recogida, se ha partido de categorías predefinidas en estudios sobre el impacto del trabajo sistemático del habla informal del euskera en espacios no formales, donde el ocio organizado y las actividades lúdicas se han empleado como herramientas pedagógicas para fomentar motivación y apego lingüístico (Guirado, 2025; Guirado y Rua, 2023; Guirado y Santos, 2024; Guirado et al., 2025). Con estas categorías y mediante instrumentos diseñados en torno a los mismos objetivos y variables, se ha asegurado la coherencia entre herramientas y facilitado la triangulación de los datos (Lukas y Santiago, 2016).

3.3. Procesamiento y análisis de datos

Para el tratamiento de los datos cuantitativos se ha empleado la versión 28 del programa IBM SPSS Statistics. Se ha realizado un análisis de correlación de Pearson entre los ítems del cuestionario con el fin de valorar la relación entre ellos. De las 28 correlaciones posibles, 25 (89,3 %) han resultado estadísticamente significativas, con valores comprendidos entre $r = .290$ y $r = .654$. Estos resultados han evidenciado una adecuada consistencia en las relaciones entre los ítems y una validez conceptual óptima del cuestionario.

La idoneidad del análisis factorial exploratorio (AFE) ha sido respaldada por un KMO de .810, lo que indica una buena adecuación de los datos al análisis factorial. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa

($\chi^2(28) = 186.86$, $p < .001$), lo que confirma una adecuada correlación entre ítems. Las pruebas del Alfa de Cronbach ($\alpha = .839$) y McDonald's ($\omega = .841$) realizadas para conocer la coherencia interna y la fiabilidad del cuestionario han mostrado valores positivos indicando una fiabilidad alta de los resultados obtenidos (Rodríguez y Reguant, 2020).

Posteriormente, se ha realizado un análisis univariado, seguido de pruebas de normalidad y homocedasticidad. La prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p = > .05$) ha confirmado la distribución normal de los datos. Se han realizado pruebas de muestras independientes con las variables objeto de estudio en función del género con las pruebas de Levene y *t* de Student para analizar diferencias por edad (8-11 / 12-15 años) y género, así como un análisis estratificado por género dentro de cada grupo de edad. En todos los casos, se ha calculado el tamaño del efecto (Cohen's *d*) para medir la magnitud de la diferencia.

Para el análisis cualitativo se ha aplicado una codificación temática manual, combinando enfoques inductivo y deductivo. La dimensión deductiva, que ha garantizado la coherencia entre los distintos instrumentos, se ha basado en categorías utilizadas en investigaciones previas y en coherencia con el marco teórico (Guirado et al., 2025). La dimensión inductiva se ha construido a partir de categorías emergentes derivadas tanto del contexto no formal de los HAR como del perfil específico de las NNA, integrando los datos recogidos con cada instrumento.

Asimismo, en el caso de los datos obtenidos del equipo educativo, se ha seguido el mismo procedimiento analítico, partiendo de las interpretaciones previas de las NNA.

La interpretación global se ha realizado mediante un análisis cruzado entre dos profesionales. Para asegurar la coherencia, se ha codificado doblemente un 20 % del material, alcanzando un alto nivel de acuerdo (85 %). Este consenso inicial ha guiado la aplicación de las categorías al resto del corpus, introduciendo revisiones cuando ha sido necesario. De este modo, siguiendo las recomendaciones de validación de Creswell y Creswell (2018) y entendiendo la codificación como un proceso de toma de decisiones (Elliott, 2018), el procedimiento ha constituido también una forma de fiabilidad interevaluador que ha reforzado la consistencia y la transparencia del análisis.

A continuación, se presentan las categorías definidas resultantes del trabajo de campo (ver Tabla 2).

Tabla 2. Categorías definidas para ordenar y analizar los datos obtenidos		
Meta-Categoría	Categorías	Subcategorías
Motivación y apego lingüístico - NNA que residen en los HAR del sistema de protección de Gipuzkoa	Translanguaging emocional y consciente (TEC)	Nivel lingüístico percibido
		Uso de expresiones emocionales informales
	Contexto socioeducativo (HAR)	Se regula la ansiedad comunicativa
		Menos ansiedad comunicativa y más motivación fuera.
	Vínculos comunitarios	Red de apoyo con valores compartidos
		Códigos lingüísticos y lúdicos comunes
	Mirada sociolingüística	Conciencia sobre diversidad lingüística e inclusión
	Ocio educativo y actividades lúdicas	Disfrute y emociones positivas
	Rango de edad	-
	Género	
	Referentes educativos	Importancia del rol como referentes
Impacto de la acción socioeducativa en el equipo educativo		
Nota: Se ha incluido la categoría “género” por evidencias de un mayor vínculo emocional con el euskera entre las chicas (Martínez de Luna et al., 2023).		
Fuente: elaboración propia		

4. Resultados

Con el fin de valorar el impacto del programa en todas las NNA participantes, se ha realizado un análisis comparativo por edad (8-11 y 12-15 años) y género (las NNA participantes se han identificado como chicas y chicos) para comprobar si el efecto percibido en la motivación y el apego lingüístico hacia el euskera ha sido transversal o si han existido diferencias entre grupos. Los resultados no han mostrado diferencias estadísticamente significativas, ni por edad ($t(64) = 1.121$, $p = .267$) ni por género ($t(64) = 1.071$, $p = .289$), aunque se han observado tendencias ligeramente más altas en las chicas y en el grupo más joven ($d = .279$; IC 95 % [-.211, .765] y $d = .264$; IC 95 % [-.224, .748]). El análisis estratificado por edad y género ha

confirmado esta misma pauta, con diferencias no significativas y tamaños del efecto muy pequeños ($d = -.141$; $d = -.046$). En conjunto, los datos han indicado que el impacto percibido del programa ha sido globalmente homogéneo entre los distintos perfiles.

O1: Motivación, apego lingüístico y HAR como espacios socioeducativos

Los resultados del cuestionario EEMA muestran una valoración muy positiva por parte de las NNA, con medias en todos los ítems > 3.9 . Así pues, los datos sugieren un impacto positivo de la acción socioeducativa en la motivación y el apego lingüístico desarrollados hacia el euskera (ver Tabla 3).

Tabla 3. Cuestionario EEMA: Medias generales de las respuestas recibidas			
	Media	Desv. estándar	N
1. Motivación hacia el euskera a través del juego.	4.24	.82	66
2. Facilidad de aprendizaje a través del juego (menor ansiedad comunicativa).	4.18	.88	66
3. Motivación para hablar en euskera a través del juego.	4.21	.94	66
4. Pedagogía sociolingüística: Sensibilización hacia el euskera y otras lenguas	4.17	1.14	66
5. Sentirse parte de la comunidad refuerza la responsabilidad hacia el euskera	4.64	.6	66
6. La tranquilidad al hablar en euskera dentro de casa durante el programa (menor ansiedad comunicativa)	3.95	1.01	66
7. La tranquilidad al hablar en euskera en los espacios exteriores durante el programa (menor ansiedad comunicativa)	4.18	1.04	66
8. La ansiedad comunicativa baja según se interiorizan las expresiones informales	4.21	.85	66
Fuente: elaboración propia			

En conjunto, los testimonios de las entrevistas confirman el impacto positivo de HK, como reflejan las palabras de una educadora:

Se les ha visto disfrutar, han estado con ganas de que vengaís y ya no se han planteado si el euskera está en medio o no como algo negativo. Simplemente les ha salido cuánto os acercáis.

O2: Experiencias vividas y la eficacia de las estrategias implementadas

Especialmente, se han destacado el impacto del juego ($M = 4.56$), el uso lúdico de la lengua ($M = 4.47$) y el sentimiento de pertenencia ($M = 4.64$). Estos datos han confirmado la eficacia del enfoque lúdico y comunitario (ver tabla 3).

En esa misma línea, en los cuadernos de las NNA se han recogido > 300 menciones al disfrute, al uso espontáneo del euskera y a la creación de comunidad. Además, el encuentro final se vivió como un espacio de cohesión y orgullo colectivo, como expresó una de las niñas: “Aunque me cuesta hablarlo, entiendo bien y jugamos mucho. Todos somos parte del grupo del euskera”.

En las entrevistas individuales, las NNA participantes han resaltado el valor de la comunidad generada y el hecho de compartir juegos y lengua. Una niña lo describía del siguiente modo: “Todos sabemos las mismas palabras en euskera y jugamos a los mismos juegos: ¡Está guay!”.

Las Figuras 1 y 2 recogen aportaciones de las NNA en sus cuadernos haciendo referencia al valor comunitario y al conocimiento del euskera (ver Figuras 1 y 2).



Figura 1. Nota NNA haciendo alusión a la comunidad

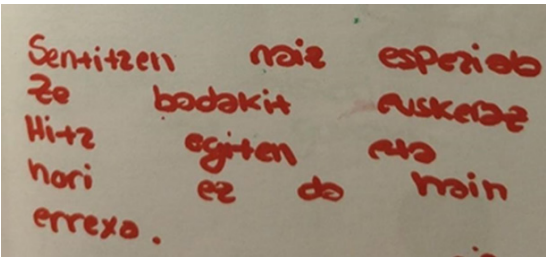


Figura 2. Nota NNA saber euskera y sentirse especial

TEC y ocio organizado

El *grupo focal* ha confirmado la utilidad del enfoque TEC, destacando su dimensión emocional mediante expresiones cotidianas en distintas lenguas que sirvieron para crear nuevas formas en euskera e incorporarlas al repertorio lingüístico: “Jaitsi bi!”, “zure aurpegian!”, “Kaka zaharra!”, “Hoi makina!”.

Los testimonios individuales de las NNA coincidieron en subrayar el papel central de las

emociones. Una educadora lo resumió así: “Las emociones son la clave. Es curioso cómo los traéis desde ahí al euskera sin decirles nada”.

En esa línea, los *cuadernos de valoración* (Figuras 3 y 4) evidencian el uso del *translanguaging* para expresar disfrute, valorar las lenguas propias y mostrar cómo el programa generó experiencias positivas entre las NNA participantes reticentes al euskera.

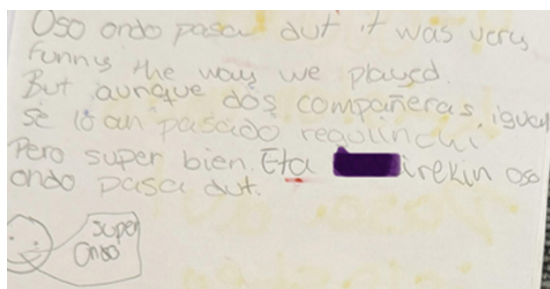


Figura 3. Nota NNA: disfrute, translanguaging

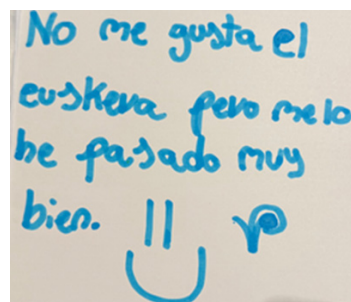


Figura 4. Nota NNA: disfrute y alegría

Espacios socioeducativos

Respecto a los espacios socioeducativos utilizados durante el programa, en las entrevistas, varios NNA han señalado que el juego al aire libre les ha ayudado a soltarse en euskera y a reducir la ansiedad comunicativa –“jugando se te pasa, estás como más contento, más libre”–, percepción confirmada en los cuestionarios, que reflejan mayor tranquilidad al promover el habla en espacios exteriores mientras juegan.

Pedagogía sociolingüística y comunidad HK

La dimensión sociolingüística ha emergido espontáneamente en las entrevistas realizadas y en 35 anotaciones de las NNA. Un niño ha expresado: “tenemos que intentar que el euskera no sufra más ni ningún otro idioma pequeño”; otro ha compartido que: “nunca había jugado ni pensado nada desde mi idioma”, el wolof, debido al miedo de su familia de origen a que lo olvidara al aprender euskera.

En esa línea, las valoraciones de las NNA han reflejado una conciencia sociolingüística asociada al disfrute, la comunidad y la igualdad (Figuras 5 y 6).

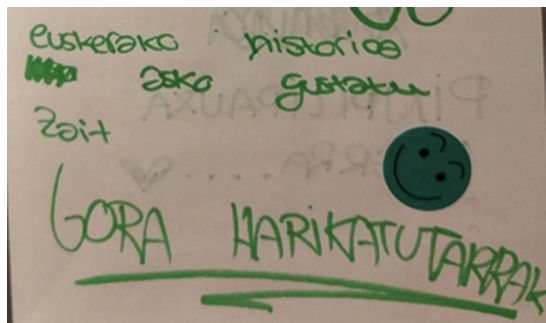


Figura 5. Nota NNA: sociolingüística y comunidad

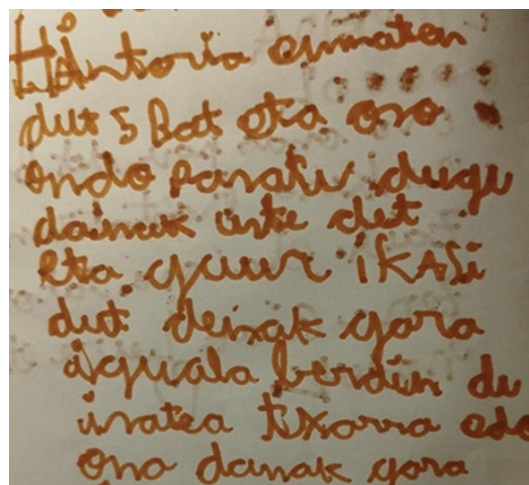


Figura 6. Nota NNA: sociolingüística, disfrute, valores de igualdad

O3: Impacto del programa en el equipo educativo. Fuente:

En general, en las entrevistas, cuadernos y notas de campo se ha valorado especialmente “los juegos” y la experiencia compartida de Harikatutarrak. En el caso del equipo educativo se ha destacado el vínculo generado, la motivación y el aumento progresivo del uso espontáneo del euskera, ejemplificado en las palabras de un educador: “la mayoría hemos cogido más conciencia y ha sido curioso cómo a los que no sabíamos euskera, las NNA nos recordaban cómo decir algunas expresiones”.

No obstante, al mismo tiempo, las notas de campo han evidenciado diferencias en la implicación profesional: en algunos casos se ha observado falta de apoyo afectivo y un estilo autoritario, mientras que en otros la actitud comprometida ha propiciado entusiasmo y orgullo entre las NNA. Estos contrastes han subrayado la importancia del rol y de la mirada pedagógica de los educadores en el desarrollo del programa.

Aunque no se han evaluado directamente las competencias lingüísticas, se ha percibido una mayor soltura y fluidez en el uso espontáneo del euskera, reflejada por el equipo educativo y las NNA en los distintos instrumentos de recogida de datos. Estas percepciones han sugerido un enriquecimiento del repertorio lingüístico informal y una reducción de la ansiedad comunicativa, lo que ha incidido positivamente en la motivación y en el apego hacia la lengua.

5. Discusión

Los resultados evidencian el impacto positivo del programa Hari-Katu en las NNA, al favorecer experiencias emocionalmente significativas en torno al euskera, así como una mayor motivación y apego lingüístico hacia esta lengua a través del disfrute compartido, la expresión afectiva y la dimensión comunitaria. Estos hallazgos se alinean con lo señalado en estudios previos de Guirado *et al.* (2025a, 2025b) y Miguelena *et al.* (2024).

Entre las estrategias implementadas, la creación de una comunidad lingüística y emocional –los Harikatutarrak– ha sido especialmente valorada. Esta red ha favorecido la cohesión grupal a través de vínculos afectivos, códigos lingüísticos y juegos compartidos (Guirado y Rua, 2023; Koppen *et al.*, 2019). Los resultados sugieren, además, que la experiencia socioeducativa ha contribuido a generar nuevas relaciones de referencia entre iguales, dejando una base relevante para futuras intervenciones socioeducativas orientadas a fortalecer las redes sociales tan necesarias para

este colectivo (Emond, 2014; De-Juanas *et al.*, 2022).

Como señalan estudios previos (Guirado, 2025; Guirado y Santos, 2024; Guirado *et al.*, 2025), el ocio organizado ha generado espacios afectivos para el uso del euskera, actuando como motor tanto emocional como lingüístico. En particular, el juego al aire libre ha contribuido a reducir la ansiedad comunicativa mediante emociones positivas y un aumento de la motivación (Ramos y Maya, 2022). En este caso, los resultados obtenidos en los HAR de Gipuzkoa constituyen una aportación novedosa, dado que no se han identificado investigaciones similares en el sistema de protección de la infancia y la adolescencia (Miguelena *et al.*, 2024, 2025) fuera del marco de esta línea de investigación (Guirado *et al.*, in press).

El enfoque de TEC ha permitido a las NNA expresarse desde sus propios repertorios lingüísticos y afectivos (Guirado *et al.* 2025a; Reckmeyer, 2023), generando espacios seguros y emocionalmente positivos, imprescindibles para el aprendizaje y la interiorización de la L2 (Dewaele y Sanz-Ferrer, 2022; Sah *et al.*, 2025; Oakley *et al.*, 2025).

Los testimonios y las notas de evaluación han mostrado que este enfoque ha integrado cuerpo, cultura y relaciones mediante una pedagogía sensible, atenta a los sentidos y a las emociones durante el acompañamiento educativo (Planella, 2014). Así, los resultados sugieren que estas unidades de convivencia, situadas entre la educación formal y la educación informal familiar, pueden ser espacios propicios para fomentar lenguas minoritarias –en este caso, el euskera– (Miguelena *et al.*, 2024; Guirado *et al.*, 2025a, 2025b).

De este modo, se ha reconocido y legitimado el uso de las L1 de las NNA y, al ponerlas en diálogo con el euskera, se ha favorecido tanto la justicia lingüística como la cohesión comunitaria desde una mirada decolonial e interseccional (Dovchin, 2025; Meighan, 2025).

Asimismo, la mirada de la pedagogía sociolingüística (Guirado, 2025; Silva y Borba, 2024; Ortega, 2024) ha ofrecido un marco adecuado para promover la conciencia lingüística e identitaria, como muestra la reflexión sobre el wolof realizada por una de las NNA.

Aunque no se ha evaluado directamente la competencia lingüística de las NNA, el cuestionario EEMA y los testimonios sugieren que el programa ha enriquecido sus repertorios lingüísticos (Orcasitas-Vicandi y Perales, 2020). En esta línea, los resultados han destacado el valor del ocio organizado y la educación no formal

para promover la socialización lingüística y el desarrollo del habla informal en euskera (Guirado y Rua, 2023; Guirado y Santos, 2024).

Si bien estudios previos han señalado un mayor vínculo de las chicas con el euskera (Martínez de Luna *et al.*, 2023), en este caso no se han observado diferencias significativas por edad o género en la motivación y el apego lingüístico desarrollados. Esto sugiere que la experiencia ha sido vivida de manera positiva e inclusiva por el conjunto de las NNA. Los resultados reflejan la perspectiva interseccional y decolonial en la que se ha sustentado el programa, que ha atendido tanto a las necesidades individuales como a la equidad entre las NNA participantes en este estudio, sin distinción de género, identidad, origen cultural o situación socioeconómica –siendo esta última una característica común del grupo– (Dovchin, 2025; Meighan, 2025; Prado-Pereira, 2024).

Finalmente, los resultados han puesto de relieve la importancia del equipo educativo, en particular su implicación afectiva y su acompañamiento consciente en el bienestar, el desarrollo (De-Juanas *et al.*, 2022; Moreno y García, 2009) y la socialización lingüística de las NNA (Burdelski, 2020; Kasares, 2023). Asimismo, se ha subrayado la centralidad del equipo de referencia, situado en el núcleo de la acción pedagógica (Fernández-Simo y Cid, 2017), también en su papel como referente lingüístico (Guirado y Rua, 2023).

6. Limitaciones y futuras líneas de trabajo

La dispersión geográfica de los HAR, la diversidad de edades y las situaciones emocionales complejas han dificultado la recogida de datos, aunque también han enriquecido la muestra. Las respuestas espontáneas y los testimonios han mostrado un vínculo real con el euskera, la comunidad y el sentido de pertenencia. Entre las principales limitaciones destacan las exigencias

del enfoque TEC, que requiere profesionales con formación en ocio educativo, juegos lingüísticos y alta conciencia pedagógica, lo que dificulta su aplicación en contextos con menor preparación o escaso apego al euskera. Como línea futura, se propone un plan estable de socialización lingüística basado en el ocio organizado y en emociones positivas, que refuerce tanto el derecho al ocio como la inclusión lingüística. Esta vía abre posibilidades de investigación en HAR de la CAPV y en otros programas de ocio para lenguas minorizadas, también mediante estudios experimentales que cuantifiquen el impacto más allá de las percepciones. No obstante, no haber seguido este camino ha sido una decisión consciente para dar voz a las vivencias y evitar la influencia de variables poco controlables en un diseño pre-post.

7. Conclusiones

El programa Hari-Katu ha ofrecido una experiencia socioeducativa significativa, en la que el euskera se ha trabajado como lengua, vínculo afectivo y práctica comunitaria. El ocio organizado, el enfoque TEC y la implicación del equipo educativo han favorecido su uso espontáneo y una menor ansiedad comunicativa. NNA de distintas edades y géneros han vivido esta experiencia de forma positiva, lo que ha reforzado su valor como propuesta inclusiva e interseccional. Asimismo, la experiencia ha tenido un impacto positivo en los propios educadores y educadoras, fortaleciendo su conciencia lingüística y emocional, así como su papel como referentes en la educación social. Así pues, los resultados han evidenciado que los HAR pueden convertirse en entornos valiosos para promover el euskera desde el afecto, favorecer el desarrollo integral y facilitar la inclusión social de NNA en la comunidad euskaldun, mediante procesos de socialización lingüística que los han reconocido como agentes activos en la revitalización de la lengua.

Notas

- ¹ El modelo D es el modelo lingüístico de inmersión lingüística. El modelo B es el modelo lingüístico bilingüe y el modelo A se refiere a las escuelas que utilizan como lengua vehicular el Español.

Contribuciones (Taxonomía CRediT)

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

Financiación

Este proyecto ha sido premiado y apoyado económicamente por la Euskaltzaindia (Real Academia de La Lengua Vasca).

Declaración de conflictos de interés

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses

Agradecimientos

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento al Departamento de Protección a la Infancia y Adolescencia de la Diputación Foral de Gipuzkoa, así como a las entidades gestoras de los recursos residenciales, por su apoyo inestimable; a Euskaltzaindia (Real Academia de la Lengua Vasca) por su respaldo y la promoción de este proyecto de investigación; a la asociación HeziZerb por su colaboración mediante los materiales educativos EmoziOn! y la formación impartida; y, sobre todo, a los niños, niñas, adolescentes y educadores participantes, cuya implicación y dedicación han hecho posible esta investigación.

Referencias bibliográficas

Artetxe M., Bereziartua, G. y Burreso, N. (2024). Oral language competence in the informal context and the use of language among family and friends: a quantitative study in the university context of young college students, *Euskera Ikerketa Aldizkaria*, 69(1), 49-78. <https://doi.org/10.59866/eia.vii69.274>.

Burdelski, M. (2020). Emotion and affect in language socialization. In S. Ervin-Tripp, J. Fenigsen, y J. M. Wilce (Eds.), *The Routledge handbook of language and emotion* (pp. 28-48). Routledge.

Caillouis, R. (1992). *Les jeux et les hommes*. Folio Essais.

Cenoz, J. y Gorter, D. (2023). Second language acquisition and minority languages: An introduction. In J. Cenoz y D. Gorter (Eds.), *The minority language as a second language* (pp. 1-15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003299547>

Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Dat, M. A., Guedat-Bittighoffer, D. y Starkey-Perret, R. (2024). L'acquisition formelle de l'oral spontané en L2 des locuteurs débutants. *SHS Web of Conferences*, (168), 10005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419110005>

- De-Juanas Oliva, Á., Díaz-Esterri, J., García-Castilla, F. J. y Goig-Martínez, R. (2022). La influencia de la preparación para las relaciones socioafectivas en el bienestar psicológico y la autonomía de los jóvenes en el sistema de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (40), 51-66. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2022.40.03>
- Dewaele, J.-M. y Sanz Ferrer, M. (2022). Three entangled foreign language learner emotions: Anxiety, enjoyment and boredom. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (22), 237-250. <https://doi.org/10.12795/elia.2022.i22.08>
- Díaz, I. G. (2012). El juego lingüístico: una herramienta pedagógica en las clases de idiomas. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, (7), 97-102. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2012.947>
- Dovchin, S. (2025). Beyond linguistic racism: Linguicism and intersectionality among Mongolian-background postgraduate female students in Australia. *Urban Education. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1177/00420859251331555>
- Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850-2861. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3560>
- Emond, R. (2014). Longing to belong: Children in residential care and their experiences of peer relationships at school and in the children's home. *Child y Family Social Work*, 19(2), 194-202. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00893.x>
- Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2017). Repensar la calidad en el proceso de acompañamiento socioeducativo con infancia y adolescencia en protección: Retos pendientes desde la Educación Social. *RES. Revista de Educación Social*, (25), 284-300.
- Gallardo-Masa, C., Sitjes-Figueras, R., Iglesias, E. y Montserrat, C. (2023). How Adolescents in Residential Care Perceive their Skills and Satisfaction with Life: Do Adolescents and Youth Workers Agree? *Child Indicators Research*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10090-6>
- García-Castilla, F. J., Melendro, M. y Blaya, C. (2018). Preferencias, renuncias y oportunidades en la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (31), 21-32. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2018.31.02>
- Germain, C. y Netten, J. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20120101.85>
- Guirado, O. (2025). Arikala: organised leisure and the practice of informal Basque speech in a formal educational context. *Euskera Ikerketa Aldizkaria*, 70(2), <https://doi.org/10.59866/eia.v2025i10.304>
- Guirado, O., Dosil-Santamaria, M. y Miguelena, J. (2025a). Emotional and conscious translanguaging in non-formal education: Linguistic socialisation in residential care homes and minority language settings. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2579841>
- Guirado, O., Miguelena, J. y Dosil-Santamaria, M. (in press/a). Euskararen hizkera informala eta aisialdi antolatua Gipuzkoako haur eta nerabeen babeserako egoitza-harreretan; ikuspegi dekolonialetik eta interseksionaletik abiatutako ikerketa aplikatua. *Euskera Ikerketa Aldizkaria*.
- Guirado, O., Miguelena, J. y Dosil-Santamaria, M. (2025b). Formal education, organised leisure, and informal discourse in Basque: Improving the linguistic proficiency of second language Basque learners and fostering motivation and attachment to the language. *Language, Culture and Curriculum*. <https://doi.org/10.1080/07908318.2025.2516006>
- Guirado, O. y Rua, J. (2023). Pulunpa (e)ta Xin!, reception and immersion plan for foreign students: Pedagogical intervention action study. *Euskera Ikerketa Aldizkaria*, 68(2), 41-86. <https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.265>
- Guirado, O. y Santos, A. (2024). Communication anxiety, formal education and the teaching and learning of informal Basque speech. *Fontes Linguae Vasconum*, (138), 587-616. <https://doi.org/10.35462/flv138.7>
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1938).
- Ismoyo, A. N., Hermawan, H. A. y Ihsan, F. (2024). Health benefits of traditional games: A systematic review. *Retos*, (59), 843-856. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Iurrebaso, I. y Goikoetxea, G. (2025). *Esnatu ala hil: Euskararen oraina eta geroa, diagnostiko baten argitan*. Elkar.
- Kasares, P. (2023). *Intergenerational continuity of the Basque language beyond family transmission*. Eusko Jauralaritza.
- Koppen, K., Ernestus, M. y Van Mulken, M. (2019). The influence of social distance on speech behavior: formality variation in casual speech. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 15(1), 139-165. <https://doi.org/10.1515/cllt-2016-0056>
- Lazpiur, I., Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Eiguren Munitis, A. y Fernández Rotaetche, P. (2025). Estudio de los patrones de apego de los niños y las niñas bajo tutela: Un análisis desde la perspectiva de educadores sociales. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (85), 13-27. <https://doi.org/10.60940/EducacioSocialn85id431824>
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2016). *Educational evaluation*. UPV-EHU.

- Martínez de Luna, I., Iñarra, M. y Suberbiola, P. (2023). Language proficiency and language use in Basque as first or second language. In J. Cenoz y D. Gorter (Eds.), *The minority language as a second language* (pp. 1-15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003299547>
- Masruroh, D., Aridah, A. y Rusmawaty, D. (2025). Foreign language anxiety and its impact on English achievement: A study of gender variations in EFL learners. *Voices of English Language Education Society*, 9(1), 86-95. <https://doi.org/10.29408/veles.v9i1.28279>
- Meighan, P. J. (2025). Decolonizing language education. En C. A. Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics* (2.ª ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal20412>
- Miguelena, J., Guirado, O. y Dosil-Santamaria, M. (2024). Reception centres in the protection system of Gipuzkoa: Basque, the experiences of formerly protected people and linguistic rights. *Fontes Linguae Vasconum*, (138), 563-585. <https://doi.org/10.35462/flv138.6>
- Miguelena, J., Rodríguez, A. y Guirado, O. (2025). Trayectorias educativas de los y las adolescentes y jóvenes en el sistema de protección de Gipuzkoa: Nuevos retos. *Arxius de Ciències Socials*, (51), 22-41. <https://doi.org/10.7203/acs.51.30331>
- Montserrat, C., Delgado, P., Garcia-Molsosa, M., Carvalho, J. M. S. y Llosada-Gistau, J. (2021). Young teenagers' views regarding residential care in Portugal and Spain: A qualitative study. *Social Sciences*, 10(2), 66. <https://doi.org/10.3390/socsci10020066>
- Moreno, J. M. y Garcia, M. E. (2009). Adaptación y desarrollo lingüístico en niños víctimas de maltrato. *Boletín de Psicología*, (96), 17-34.
- Negård, I.-L., Ulvik, O. S. y Oterholm, I. (2020). You and me and all of us: The significance of belonging in a continual community of children in long-term care in Norway. *Children and Youth Services Review*, (118), 105352. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105352>
- Oakley, G., Steele, C., Robinson, C., Dobinson, T., Dovchin, S. y Cumming-Potvin, W. (2025). Towards a playworld translanguage approach in early childhood education. *Australian Review of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1075/aral.24132.oak>
- Okland, I. y Oterholm, I. (2022). Strengthening supportive networks for care leavers: A scoping review of social support interventions in child welfare services. *Children and Youth Services Review*, (138), 106502. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106502>
- Orcasitas-Vicandi, M. y Perales, A. (2020). Multilingüismo e identidad: Poniendo en valor el conocimiento del alumnado. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (90), 55-60.
- Ortega, A. (2024). Sociolinguistic Awareness in Education: Preface, *BAT soziolinguistika aldizkaria* 131(2). 7-10. <https://doi.org/10.55714/BAT-131>
- Planella, J. (2014). *El oficio de educar*. Editorial UOC.
- Prado-Pereira, A. (2024). Pedagogical translanguaging: A systematic literature review of a new didactic theory and its application in primary education classrooms. *Didáctica: Lengua y Literatura*, (36), 191-200. <https://dx.doi.org/10.5209/dill.98421>
- Ramos, D. y Maya, Y. (2022). Los juegos tradicionales y la motivación por el aprendizaje del idioma inglés. *Sociedad y Tecnología*, 5(3), 565-576. <https://doi.org/10.51247/st.v5i3.265>
- Reckmeyer, G. (2023). Translanguaging as pedagogy on the south side of Milwaukee, Wisconsin: Potential, barriers, and next steps. *Documentos de Trabajo en Ciencias da Linguaxe: DTCL*, (4), 83-120.
- Rodríguez, J. y Reguant, M. (2020). Calculate the reliability of a questionnaire or scale using SPSS: Cronbach's alpha coefficient. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Rodríguez, Y. (2021). Juegos verbales como estrategia para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en estudiantes del primer año de educación secundaria. *Revista Educación*, (19), 165-181. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2021.19.199>
- Sah, P. K., Mathukar, K. C. y De Costa, P. (2025). Considering emotions as entanglements in applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1111/ijal.12720>
- Sala-Roca, J. (2019). Professional parenting in institutional care: A proposal to improve care for children in care centers. *Pedagogía Social: Journal of Research in Social Pedagogy*, (34), 98-109. <https://doi.org/10.1719/PSRI.2019.34.07>
- Shimomura, Y. (2023). The definition of play: A measurement scale for well-being based on human physiological mechanisms. *Sustainability*, 15(13), 10725. <https://doi.org/10.3390/su151310725>
- Silva, D. N. y Borba, R. (2024). Sociolinguistics of hope: Language between the no-more and the not-yet. *Language in Society*, 53(5), 775-790. <https://doi.org/10.1017/S0047404524000903>

- Singer, R. (2018). A small speech community with many small languages: The role of receptive multilingualism in supporting linguistic diversity at Waruwi Community (Australia). *Language y Communication*, (62), 102-118. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.05.002>
- Zhao, X. y Xu, R. (2024). Trends and challenges in mixed methods educational research: A comprehensive analysis of empirical studies. *International Journal of Asian Education*, 5(4), 262-273. <https://doi.org/10.46966/ijae.v5i4.450>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Guirado, O., Miguelena, J., Dosil-Santamaría, M. y Rodríguez, A. (2026). Hari-Katu: el euskera como lengua, emoción y comunidad en hogares del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 97-112. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.06

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Odei Guirado. Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Departamento de Ciencias de la Educación. Tolosa Hiribidea, 70, 20018 Donostia, Gipuzkoa. E-mail: odei.guirado@ehu.eus

Joana Miguelena. Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Departamento de Ciencias de la Educación. Tolosa Hiribidea, 70, 20018 Donostia, Gipuzkoa. E-mail: joana.miguelena@ehu.eus

María Dosil-Santamaría. Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Departamento de Ciencias de la Educación. Santsoena, Bizkaia, Barrio Sarriena s/n 48940. E-mail: maria.dosil@ehu.eus

Aintzane Rodriguez. Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Departamento de Ciencias de la Educación. Tolosa Hiribidea, 70, 20018 Donostia, Gipuzkoa. E-mail: aintzane.rodriguez@ehu.eus

PERFIL ACADÉMICO

ODEI GUIRADO

<https://orcid.org/0009-0007-5205-4595>

Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) y doctorando en el programa de Lengua, Cultura y Educación de la misma universidad. Su labor académica articula la educación no formal, la sociolingüística y la defensa de los derechos lingüísticos y culturales de la infancia y la adolescencia. Ha coordinado diversos proyectos orientados a la promoción del euskera a través del ocio educativo y es autor de varias publicaciones científicas en revistas de alto impacto. Su trayectoria investigadora ha sido reconocida en varias ocasiones por la Euskaltzaindia (Real Academia de la Lengua Vasca).

JOANA MIGUELENA

<https://orcid.org/0000-0002-7467-1291>

Doctora en Educación, profesora en la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU) y pertenece al grupo de investigación IkaGaraia: Educación, la Cultura y el Desarrollo Sostenible.

Su trayectoria investigadora gira en torno a cuestiones relacionadas con los derechos de las niñas, niños y adolescentes, principalmente de aquellas niñas, niños y adolescentes que están en acogimiento residencial; tránsito a la vida adulta de este colectivo que sale de una medida de protección; itinerarios educativos y redes sociales entre el colectivo en acogimiento residencial. Ha participado en distintos proyectos de investigación competitivos, territoriales nacionales e internacionales, así como privadas). Es autora y coautora de publicaciones en diferentes revistas de alto impacto capítulos de libro. Asimismo, ha coordinado 3 libros.

MARÍA DOSIL SANTAMARIA

<https://orcid.org/0000-0002-8805-9562>

Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación, en la sección de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de Bilbao en la Universidad del País Vasco (EHU). Es doctora por el programa de psicología de la Educación y Didácticas Específicas (UPV/EHU). Ha participado en más de 15 proyectos de investigación y cuenta con más de 60 publicaciones. índice h 24.

AINTZANE RODRIGUEZ POZA

<https://orcid.org/0000-0002-0959-6547>

Doctora en Educación por el programa de Doctorado Escuela, Lengua y Sociedad y graduada en Pedagogía, actualmente es profesora en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Pertenece al Grupo de Investigación IkaGaraia: Educación, la Cultura y el Desarrollo Sostenible. La mayoría de su producción científica gira en torno a la protección de las niñas, niños y adolescentes bajo la medida de protección del acogimiento residencial; el análisis de los itinerarios educativos y los factores que pueden influir en ellos, el tránsito a la vida adulta, entre otros.

Hari-katu: basque as language, emotion, and community in residential care homes for children and adolescents in the protection system

**Hari-katu: el Euskera como lengua, emoción y comunidad en hogares del sistema
de protección a la infancia y a la adolescencia**

**Hari-katu: o basco como língua, emoção e comunidade num lar de apoio a crianças
e adolescentes no sistema de protecção**

Odei GUIRADO  <https://orcid.org/0009-0007-5205-4595>

Joana MIGUELENA  <https://orcid.org/0000-0002-7467-1291>

María DOSIL-SANTAMARÍA  <https://orcid.org/0000-0002-8805-9562>

Aintzane RODRÍGUEZ  <https://orcid.org/0000-0002-0959-6547>

Euskal Herriko University UPV/EHU

Received date: 18.VII.2025

Reviewed date: 28.IX.2025

Accepted date: 14.X.2025

CONTACT WITH THE AUTHORS

Odei Guirado: Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Departamento de Ciencias de la Educación. Tolosa Hiribidea, 70, 20018 Donostia, Gipuzkoa. E-mail: odei.guirado@ehu.eus

KEYWORDS:

Minority languages;
translanguaging;
organised leisure;
informal speech;
residential care.

ABSTRACT: This article presents the results of the Hari-Katu programme, implemented in eleven residential care homes in Gipuzkoa with 66 children and adolescents aged between 8 and 15, eleven social educators, and two Pedagogy Specialist. The initiative promoted the relational use of Basque in non-formal settings through the Emotional and Conscious Translanguaging (ECT) approach, which builds on the linguistic repertoires of each participant and integrates organised leisure and play-based activities. The main objective was to examine the impact of the programme on motivation and attachment to Basque, as well as the pedagogical and linguistic implications for the educational team. A mixed-methods design was employed, with qualitative and quantitative data collected concurrently through Likert-scale questionnaires, evaluation journals, focus groups, interviews, and field notes. The findings demonstrate a positive effect on motivation, language attachment, and the spontaneous use of Basque, as well as greater engagement of the educational team in supporting the language.

PALABRAS CLAVE: Lenguas minoritarias; translanguaging; ocio organizado; habla informal; acogimiento residencial.	RESUMEN: Este artículo presenta los resultados del programa Hari-Katu, desarrollado en once hogares de acogimiento residencial de Gipuzkoa con 66 niñas, niños y adolescentes de entre 8 y 15 años, once educadores y educadoras y dos pedagogos. La iniciativa ha impulsado el uso relacional del euskera en contextos no formales mediante el Translanguaging Emocional y Consciente (TEC), que parte de los repertorios lingüísticos de cada participante e integra ocio organizado y actividades lúdicas. El objetivo principal ha sido analizar el impacto del programa en la motivación y el apego hacia el euskera, así como sus implicaciones pedagógicas y lingüísticas para el equipo educativo. Se ha empleado un diseño mixto con recogida simultánea de datos cualitativos y cuantitativos a través de cuestionarios Likert, cuadernos de valoración, grupos focales, entrevistas y notas de campo. Los resultados evidencian un efecto positivo en la motivación, el apego lingüístico y el uso espontáneo del euskera, así como en la implicación del equipo educativo en su promoción.
PALAVRAS-CHAVE: Línguas minoritárias; translanguaging; lazer educativo; fala informal; acolhimento residencial.	RESUMO: Este artigo apresenta os resultados do programa Hari-Katu, desenvolvido em onze lares de acolhimento residencial em Gipuzkoa com 66 crianças e adolescentes entre 8 e 15 anos, onze educadores e educadoras sociais e dois pedagogos. A iniciativa promoveu o uso relacional do basco em contextos não formais por meio do Translinguismo Emocional e Consciente (TEC), que parte dos repertórios linguísticos de cada participante e integra lazer organizado e atividades lúdicas. O objetivo principal foi analisar o impacto do programa na motivação e no apego ao basco, bem como as suas implicações pedagógicas e linguísticas para a equipa educativa. Adotou-se um desenho metodológico misto, com recolha simultânea de dados qualitativos e quantitativos através de questionários tipo Likert, cadernos de avaliação, grupos focais, entrevistas e notas de campo. Os resultados evidenciam um efeito positivo na motivação, no apego linguístico e no uso espontâneo do basco, assim como no envolvimento da equipa educativa na sua promoção.

1. Introduction

Residential Care Homes (RCH) provide care for children and adolescents in situations of vulnerability. These minors have been separated from their families after experiencing various forms of violence, such as physical or sexual abuse, neglect, or abandonment (Montserrat *et al.*, 2021; Sala-Roca, 2019). The purpose of these facilities is to ensure the affective, educational, and material needs necessary for full development, while safeguarding their rights as minors, including linguistic rights (Miguelena *et al.*, 2025).

In Gipuzkoa¹, RCH operate within the context of a minority language. Although Basque is an official language, children and adolescents are not guaranteed the right to be socialised in it. The absence of linguistic competence requirements for educational staff, combined with the lack of obligation to promote the language, limits opportunities for socialisation in Basque. This, in turn, hinders inclusion in the Basque-speaking community (Miguelena *et al.*, 2024), whose revitalisation depends on participation and community bonds (Iurrebaso & Goikoetxea, 2025).

In response to this situation, and building on Guirado *et al.* (in press), this article presents the results of the Hari-Katu (HK) programme, implemented in eleven RCH in Gipuzkoa with children and adolescents aged 8-15. The programme is based on educational leisure, informal speech, linguistic and emotional repertoires, and critical

sociolinguistic reflection. Following an Emotional and Conscious Translanguaging (ECT) approach, it combines affective and critical dimensions with flexibility in the use of linguistic repertoires. It connects Basque with the languages of the children, not to replace their L1 or family language, but to legitimise them in dialogue with Basque (Guirado *et al.*, 2025a). This approach strengthens community bonds from a decolonial and intersectional perspective (Dovchin, 2025; Meighan, 2025).

The underlying premise of this study is that RCH can serve as educational spaces for promoting the use of Basque. Previous research has shown that non-formal education can foster motivation and language attachment. This is particularly true for new speakers—those who have not acquired the language through family transmission—as it recognises them as active agents of revitalisation through emotionally positive experiences (Guirado, 2025; Guirado y Rua, 2023; Guirado y Santos, 2024; Guirado *et al.*, 2025b).

Hence, the primary aim of the study is to analyse the impact of the HK programme on linguistic socialisation, motivation, and attachment to Basque among children and adolescents in RCH in Gipuzkoa. The research places identities and linguistic repertoires of these children at the centre of the pedagogical process. It also examines the pedagogical and linguistic implications for educational teams, focusing on

their role as linguistic and emotional referents in daily interactions.

Consistent with international frameworks and the 2030 Agenda, this study aligns with Sustainable Development Goals (SDGs) 4 (Quality Education), 5 (Gender Equality), 10 (Reduced Inequalities), and 16 (Peace, Justice, and Strong Institutions).

1.1. Residential Care Homes in Gipuzkoa: Speech Communities and Linguistic Socialisation

Children and adolescents living in RCH constitute a group that has experienced complex and adverse life situations. These include neglect, abandonment, or violence, which hinder their socialisation, weaken affective bonds, and often result in insecure attachments (Lazpiur *et al.*, 2025; Okland & Oterholm, 2022).

In this context, socio-educational action in RCH must support children and adolescents in developing a stable identity, meaningful relationships, and a sense of belonging (Emond, 2014). This group usually has a limited social network, which makes it difficult to build positive communities and genuine connections with their environment. Such connections are essential for safety, recognition, and personal development (Negård *et al.*, 2020). Consequently, the educational team plays a crucial role as an emotional, social, and linguistic reference (De Juanas *et al.*, 2022; Moreno & García, 2009).

If language is understood as a social, emotional, and educational dimension, RCH in Gipuzkoa provide a particularly favourable environment for fostering linguistic socialisation in Basque. Children and adolescents with different home languages, such as Basque, Spanish, Arabic, or Wolof, live together in these centres. Most attend Model D² schools, which guarantee a basic level of competence in Basque. This facilitates a more natural and conscious informal use of Basque than that typically found in school settings (Guirado *et al.*, 2025a).

These contexts replicate the dynamics of speech communities (Singer, 2018), where informal and emotional registers reduce social distance and reinforce the sense of belonging (Koppen *et al.*, 2019). Promoting socialisation in shared spaces beyond family transmission is essential for minority languages (Kasares, 2023). Belonging to a speech community entail establishing an emotional bond with the group, which is reinforced by the collective emotional ties of the group (Guirado & Rua, 2023).

From this perspective, RCH can be conceived as linguistic ecosystems, located between the family and school domains. They offer a supportive

and affective environment that facilitates Basque usage and learning while simultaneously promoting the multilingual sociocultural inclusion of children and adolescents (Miguelena *et al.*, 2024).

1.2. Emotional and Conscious Translanguaging (ECT): A Proposal for Non-formal Basque-language Contexts

Within minority-language settings, it is necessary to rethink multilingualism and multiculturalism from a logic of reciprocity. This approach moves beyond a merely functional view of language and recognises new speakers as active agents in their linguistic and community socialisation (Burdelski, 2020; Guirado & Rua, 2023).

Translanguaging has been understood as a practice based on individual linguistic repertoires (L1), which values identity and communicative resources regardless of age or context (Orcasitas-Vicandi & Perales, 2020; Reckmeyer, 2023). Within this field, two main approaches are distinguished: one is pedagogical and planned, and the other spontaneous, characteristic of everyday life. Over time, the latter has gained recognition and support in international academic and scientific discourse (Prado-Pereira, 2024).

In minority-language contexts such as Basque, Cenoz and Gorter (2023) argue that translanguaging must be applied strategically. This ensures the creation of “breathing spaces” that encourage the use and development of the minority language in contrast to hegemonic languages, rather than reinforcing their dominance.

In this regard, Guirado *et al.* (2025a) proposed the ECT as a planned linguistic strategy for non-formal contexts in which minority languages coexist within multilingual environments. In the present paper, it is applied to the Basque context to strengthen social use of the language and reinforce emotional and community bonds.

Pedagogically, ECT is framed as an intersectional and decolonial tool. It promotes equitable epistemic participation by challenging inherited linguistic hierarchies and placing the linguistic identity of each child at the centre, alongside the revitalisation of minority languages (Meighan, 2025; Prado-Pereira, 2024). Educators play a critical role within this framework, planning and accompanying activities with both linguistic and relational objectives, thereby generating emotionally positive pedagogical spaces (Dewaele & Sanz-Ferrer, 2022).

From an emotional perspective, ECT draws on studies linking translanguaging with positive emotions (Sah *et al.*, 2025) and play environments (translanguaging playworlds) (Oakley *et al.*, 2025).

Repeated practice in real contexts is shown to strengthen the social value of the language (Dat *et al.*, 2024; Germain & Netten, 2012) and reduce communicative anxiety (Masrurah *et al.*, 2025).

The social dimension of ECT places the human bond at the centre of educational practice. It integrates language and emotion to foster linguistic socialisation in minority languages such as Basque within RCH. ECT is proposed as a holistic practice uniting body, culture, and relationships within the framework of social education (Planella, 2014).

1.3. Educational Leisure and Sociolinguistic Pedagogy in RCH

Play, guided by intrinsic motivation, also has cultural significance, as it generates bonds, emotions, and symbolic worlds (Huizinga, 1938/2012; Shimomura, 2023). Through leisure, play and shared-living activities, RCH can provide a safe space for socialisation and emotional well-being (Gallardo-Masa *et al.*, 2023), as well as for fostering connections with the minority language (Guirado & Rua, 2023).

Nevertheless, children and adolescents in vulnerable situations often have limited access to such experiences, which can restrict their overall development (Ismoyo *et al.*, 2024; García-Castilla *et al.*, 2018). Working on Basque and linguistic competences through play and educational leisure can strengthen its social value while supporting children's rights to leisure, language, and comprehensive education (Miguelena *et al.*, 2024, 2025).

Play has been shown to promote motivation, reduce communicative anxiety, and encourage oral and emotional expression. This is particularly the case when it is orientated towards shared linguistic goals (Ramos & Maya, 2022; Díaz, 2012; Rodríguez, 2021) in non-formal educational settings (Guirado & Santos, 2024).

Research also highlights the importance of incorporating a sociolinguistic perspective into organised leisure and play activities that foster minority-language revitalisation—in this case, Basque (Guirado, 2025; Guirado *et al.*, 2025b). This approach encourages reflection on linguistic phenomena from an affective and community-based perspective, promoting an integrated understanding of the relational worlds constructed through languages (Ortega, 2024; Silva & Borba, 2024).

This perspective aligns with the ECT approach, which places emotional connection, linguistic diversity, Basque, and social justice at the core of pedagogical action (Guirado *et al.*, in press). From this standpoint, educational leisure, through

play, becomes both a linguistic driver and a space for transformation, promoting a more inclusive, affective, and emancipatory education (Oakley *et al.*, 2025).

2. Objectives of the Study

Drawing on the literature review and previous research, this study pursues the following objectives:

- (i) Analyse the impact of the Hari-Katu programme from the perceptions of children and adolescents, considering possible variations by age and gender.
- (ii) Identify the linguistic strategies most valued by children and adolescents so as to inform future pedagogical proposals.
- (iii) Evaluate the role of the educational team as a linguistic model together with its contribution to motivation and attachment to Basque.

3. Methodology

This research was carried out within a pragmatic paradigm, using a concurrent mixed methods design in which qualitative and quantitative data were collected and analysed simultaneously, giving equal weight to both approaches. The results were triangulated to facilitate comprehensive understanding (Zhao and Xu, 2024). The perceptions of the participating children and adolescents were prioritised, placing them at the centre of the study to give voice to their experiences in the programme. The perspectives of the educational team were also included, given their role in providing support and acting as linguistic referents.

3.1. Context, Participants, and the HK Programme

The HK programme was implemented over eight weeks in eleven RCH within the basic programme of Gipuzkoa. It involved eleven social educators, two Pedagogy Specialist, and an initial group of 72 children and adolescents aged between 8 and 15. Six cases were excluded due to incomplete participation, resulting in a final sample of 66 participants. The main objective was to strengthen motivation and language attachment to Basque among children and adolescents through weekly two-hour sessions in each RCH. The programme adopted an intercultural and multilingual perspective that recognises the minority status of the language within its sociolinguistic context.

The HK programme combined play-based activities, emotional dynamics, and games in Basque. It was supported by pedagogical materials from HeziZerb Elkartea, particularly the game EmoziOn! All activities were designed to develop emotional and communicative competences through the ECT approach, starting from the L1 and L2 languages of the participants.

Within this framework, emotional expressions in the L1 and L2 languages of participants were explored, with new ones created in Basque when literal translations were unsuitable, and familiar ones adopted for use in games. Children and adolescents were encouraged to move between languages to reduce communicative anxiety and foster motivation and attachment to Basque. This

allowed them to progressively incorporate the language into their interactions with peers and the educational team.

The programme also sought to strengthen peer networks, build a shared collective imagination, and encourage reflection on Basque as a minority language in relation to other minority languages present in the Basque Country. The final session was dedicated to a joint evaluation and concluded with a gathering of the eleven RCH, where participants shared games and experiences, reinforcing the emotional and linguistic community of the HariKatutarrak.

Table 1 presents the linguistic profiles, age, school model, and information about the educational team

Table 1. Children and Adolescents and Professionals Participating in the Research and Their Linguistic Profile				
Age range	Participants (N)	Linguistic profile	School model	Resource
8-11	40	- L1 Spanish and Basque: 7 - New speakers (Basque as L2/L3): 33	Model D	HAR
12-15	26	- New speakers (Basque as L2/L3): 26		
Total (N)	66 (33 boys and 33 girls)			

Educators	N	Linguistic profile
Profile	N	Linguistic profile
Pedagogy Specialist	2	Speak Basque fluently
Social educators	11	Speak Basque fluently: 6 Have basic competence: 3 Do not speak Basque: 3
Note: Children and adolescents were asked about their gender. Source: own elaboration		

3.1.1. Ethical Procedure

The research adhered to relevant ethical principles, with informed consent obtained from the Provincial Council of Gipuzkoa (PCG), the managing entities, the children and adolescents, and the professional teams. Participation was voluntary and altruistic, and the study received a favourable report from the Ethics Committee of the University of the Basque Country (UPV/EHU).

3.2. Instruments and Data Collection

The EEMA measurement instrument (Eskuhartzeek sustatutako Euskararekiko Motibazioa eta Atxikimendua) was used for the collection

of quantitative data ($N = 66$). Aligned with the theoretical framework, this instrument focused on variables related to motivation, language attachment, and communicative anxiety, taking into account the role of play, spaces, and sociolinguistic reflection in these processes. The questionnaire scale, previously employed in earlier studies (Guirado *et al.*, 2025), demonstrated significant reliability ($\alpha = .85$; $\omega = .86$) and appropriate internal consistency. It consists of eight Likert-type items (1-5) and was assessed in three rounds by a committee of nine experts. The purpose of this process was to refine the pertinence of the items and adapt them to the context.

Qualitative data were collected through reflection notebooks completed by the children

and adolescents at the end of each session in response to the question “What did you feel today?” (66 notebooks; 528 notes). This technique made it possible to gather immediate emotions and perceptions from the participants, directly linked to the objective of analysing the impact of the programme from their lived experiences.

For the educational team, direct observation was conducted using field notebooks completed by thirteen professionals. These documented daily interactions and the educators’ role as linguistic and emotional role models. In addition, five semi-structured interviews lasting 20-25 minutes were conducted, examining perceptions of the impact of the programme on the children and adolescents and their own processes of linguistic engagement.

Predefined categories were used to organise the information gathered. These were based on studies examining the impact of systematic work with informal Basque speech in non-formal settings, in which organised leisure and play activities were employed as pedagogical tools to foster linguistic motivation and attachment (Guirado, 2025; Guirado & Rua, 2023; Guirado & Santos, 2024; Guirado *et al.*, 2025). Using these categories and instruments designed around the same objectives and variables ensured coherence among tools and facilitated data triangulation (Lukas and Santiago, 2016).

3.3. Data Processing and Analysis

Quantitative data were processed using IBM SPSS Statistics version 28. Pearson correlation analysis was conducted on the questionnaire items to assess the relationships between them. Of the 28 possible correlations, 25 (89.3 %) were statistically significant, with values ranging from $r = .290$ to $r = .654$. These results demonstrate acceptable consistency among the items and confirm the conceptual validity of the questionnaire.

The suitability of the exploratory factor analysis (EFA) was supported by a KMO value of .810, indicating good adequacy of the data for factor analysis. Bartlett’s test of sphericity was significant ($\chi^2(28) = 186.86$, $p < .001$), confirming

acceptable correlations among items. Cronbach’s alpha ($\alpha = .839$) and McDonald’s omega ($\omega = .841$) were calculated to assess internal coherence and reliability, both showing positive values which indicate the high reliability of the results (Rodríguez and Reguant, 2020).

Univariate analysis was subsequently performed, followed by normality and homoscedasticity tests. The Kolmogorov-Smirnov test ($p > .05$) confirmed normal distribution of the data. Independent sample tests were then conducted using Levene’s test and Student’s t-test to analyse differences by age group (8-11 / 12-15 years) and gender, as well as a stratified analysis by gender within each age group. In all cases, the effect size (Cohen’s d) was calculated to measure the magnitude of the difference.

Manual thematic coding was applied for qualitative analysis, combining inductive and deductive approaches. The deductive dimension ensured coherence across the various instruments and was based on categories used in previous research and aligned with the theoretical framework (Guirado *et al.*, 2025). The inductive dimension was developed, reflecting both the non-formal context of the RCH and the specific profile of the children and adolescents. Data from each instrument were integrated into this process.

The same analytical procedure was followed for data obtained from the educational team, taking the interpretations of the children and adolescents as a starting point.

Overall interpretation involved cross-analysis conducted by two professionals. To ensure consistency, 20 % of the material was double-coded, achieving a high level of agreement (85 %). This initial consensus guided the application of categories to the remaining data, with revisions made when necessary. Thus, following the validation recommendations of Creswell and Creswell (2018) and understanding coding as a decision-making process (Elliott, 2018), the procedure also constituted a form of inter-rater reliability which reinforced the consistency and transparency of the analysis.

Table 2 presents the categories defined from the fieldwork.

Table 2. Categories Defined to Organise and Analyse the Collected Data

Meta-Categoría	Categorías	Subcategorías
Linguistic Motivation and Attachment: - Children and Adolescents Living in the RCH of the Gipuzkoa Child Protection System	Emotional and Conscious Translanguaging (ECT)	Perceived linguistic level
		Use of informal emotional expressions
	Socio-educational context (RCH)	Regulation of communicative anxiety
		Less communicative anxiety and higher motivation outside the homes
	Community bonds	Support network with shared values
		Common linguistic and playful codes
	Sociolinguistic awareness	Awareness of linguistic diversity and inclusion
	Educational leisure and recreational activities	Enjoyment and positive emotions
	Gender	-
	Age range	
	Educational role models	Importance of their role as references
		Impact of socio-educational action on the educational team

Note: The category "gender" was included because of evidence of stronger emotional attachment to Basque among girls (Martínez de Luna et al., 2023).
Source: own elaboration

4. Results

To assess the impact of the programme on all participating children and adolescents, a comparative analysis was conducted by age group (8-11 and 12-15 years) and gender (participants identified themselves as girls or boys). The aim was to determine whether the perceived effect on motivation and language attachment to Basque was consistent across groups or if differences existed. No statistically significant differences were observed, either by age ($t(64) = 1.121, p = .267$) or by gender ($t(64) = 1.071, p = .289$), although slightly higher trends were observed among girls and within the younger group ($d = .279$; 95 % CI [-.211, .765] and $d = .264$; 95 % CI [-.224, .748]). The

stratified analysis by age and gender confirmed this pattern, with non-significant differences and very small effect sizes ($d = -.141$; $d = -.046$). Overall, the data indicate that the perceived impact of the programme was largely homogeneous across the studied profiles.

O1: Motivation, language attachment, and RCH as Socio-educational Spaces

The EEMA questionnaire results show a highly positive evaluation from the children and adolescents, with mean scores above 3.9 across all items. This suggests a positive impact of the socio-educational action on the motivation and attachment to Basque (see Table 3).

Table 3. EEMA Questionnaire: Overall Mean Scores of the Responses Received			
Item	Mean	SD	N
1. Motivation towards Basque through play	4.24	0.82	66
2. Ease of learning through play (lower communicative anxiety)	4.18	0.88	66
3. Motivation to speak in Basque through play	4.21	0.94	66
4. Sociolinguistic pedagogy: awareness of Basque and other languages	4.17	1.14	66
5. Feeling part of the community reinforces responsibility for Basque	4.64	0.60	66
6. Calmness when speaking Basque inside the home during the programme (lower communicative anxiety)	3.95	1.01	66
7. Calmness when speaking Basque in outdoor spaces during the programme (lower communicative anxiety)	4.18	1.04	66
8. Communicative anxiety decreases as informal expressions are absorbed	4.21	0.85	66
Source: own elaboration			

Testimonies from the interviews confirm these findings. One educator reflected on the children’s engagement: *“They clearly enjoyed themselves; they were looking forward to your visits, and they no longer perceived Basque as something negative or an obstacle. It simply came out naturally, depending on how close you were to them”*.

O2: Participant Experiences and the Effectiveness of the Strategies Implemented

The impact of play ($M = 4.56$), the playful use of the language ($M = 4.47$), and the sense of belonging ($M = 4.64$) were particularly notable. These findings confirm the effectiveness of the playful and community-based approach (see Table 3).

In the notebooks of the children and adolescents, over 300 references were recorded relating to enjoyment, the spontaneous use of Basque, and the creation of community. The final meeting was experienced as a space of cohesion and collective pride. One of the girls commented: *“Even though it is hard for me to speak it, I understand well, and we played a lot. We are all part of the Basque group”*.

In individual interviews, participants highlighted the value of the community created and the experience of sharing both games and language. One girl remarked: *“We all know the same words in Basque, and we play the same games-it is cool!”*

Figures 1 and 2 present excerpts from participant notebooks illustrating community value and their knowledge of Basque (see Figures 1 and 2).



Figure 1. Note from a participant referring to community. Translation: Long live the Hari-katu community!

Source: own elaboration

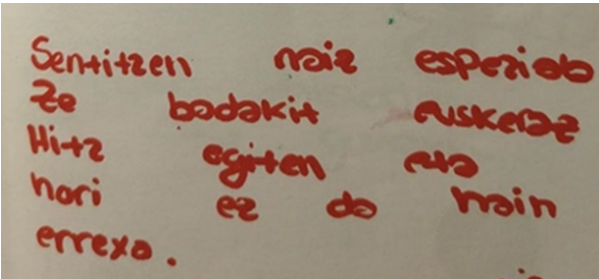


Figure 2. Note from a participant about speaking Basque and feeling special. Translation: I feel special for being able to speak Basque, as it is not easy

ECT and Organised Leisure

The focus group confirmed the usefulness of the ECT approach. Its emotional dimension was evident in everyday expressions in different languages that served to create new forms in Basque and incorporate them into the linguistic repertoire: “*Jaitzi bi!*” (Come down, you two!), “*Zure aurpegian!*” (In your face!), “*Kaka zaharra!*” (Old rubbish!), “*Hoi makina!*” (You’re amazing!).

Children and adolescents also emphasised the central role of emotions. One educator

summarised it as follows: “*Emotions are the key. It is interesting how you bring them to Basque from that place without saying anything to them.*”

In the same vein, the reflection notebooks (Figures 3 and 4) illustrate the use of translanguaging to express enjoyment and value participants’ own languages. They also show how the programme generated positive experiences among those who were initially reluctant to use Basque.

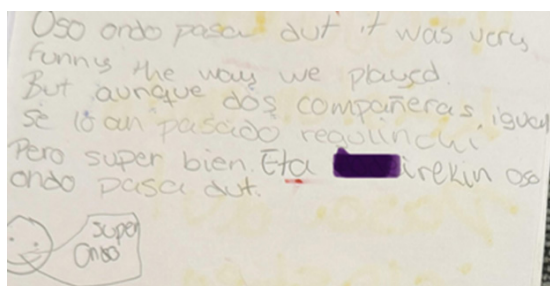


Figure 3. Note for children and adolescents: enjoyment, translanguaging.
It was very funny the way we played

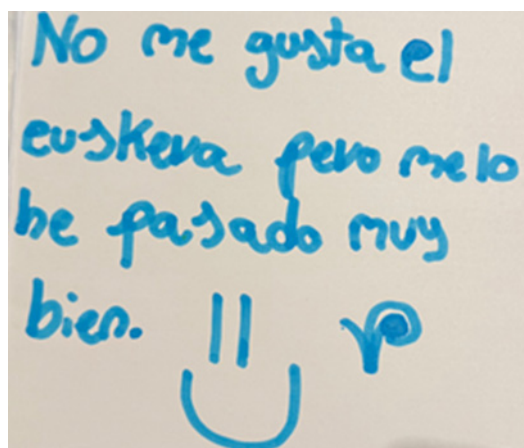


Figure 4. Note for children and adolescents: enjoyment and happiness.
Translation: I do not really like Basque, but I have fun :)

Source: own elaboration

Socio-educational Spaces

Several participants noted that playing outdoors helped them to feel more confident in Basque and reduced communicative anxiety. One participant explained: “*When you play, it goes away; you feel happier, freer.*” Questionnaire responses supported this perception, reflecting greater ease in using Basque in outdoor spaces while playing.

Sociolinguistic Pedagogy and the HK Community

The sociolinguistic dimension emerged spontaneously in the interviews and in 35

participant notebook entries. One boy remarked: “*We have to try to make sure Basque does not suffer anymore, nor any other small language.*” Another reflected on Wolof: “*I had never played or thought about anything from my own language*”, due to his family’s concern that he might forget his own language when learning Basque.

Overall, the reflections of the children and adolescents reveal a sociolinguistic awareness linked to enjoyment, community, and equality (see Figures 5 and 6).

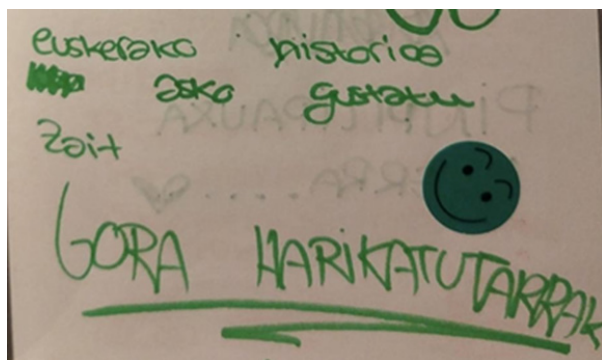


Figure 5. Participant note: sociolinguistics and community.

Traduction: I really liked the history of Basque. Long live the Hari-Katu community!

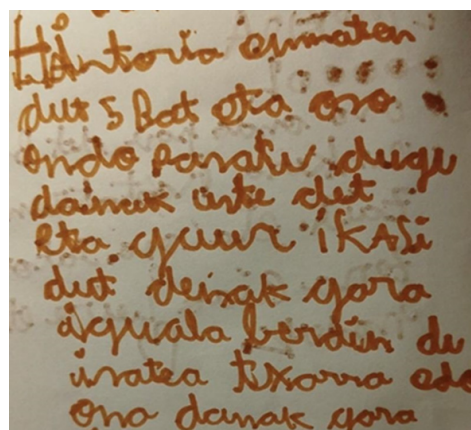


Figure 6. Participant note: sociolinguistics, enjoyment, and values of equality.

I give History a five out of five. We have all had a great time today, and I have learned that we are equal

Source: own elaboration

O3: Impact of the Programme on the Educational Team

The interviews, notebooks, and field notes of the educational team highlighted “the games” and the shared experience of Harikatutarrak. Team members particularly valued the connection created, the motivation, and the progressive increase in the spontaneous use of Basque. One educator summarised this impact: “Most of us have become more aware, and it has been interesting to see how those of us who did not know Basque were reminded by the children and adolescents how to say certain expressions”.

Nevertheless, the field notes also revealed differences in professional engagement. In some cases, a lack of emotional support and an authoritarian style were observed, whereas in others, a committed attitude fostered enthusiasm and pride among the participants. These contrasts underline the important role the educators play as well as their pedagogical perspective in the development of the programme.

Although linguistic competence was not formally assessed, both the educational team and the children and adolescents perceived greater ease and fluency in the spontaneous use of Basque. These perceptions suggest an enrichment of the informal linguistic repertoire and a reduction in communicative anxiety, contributing positively to motivation and attachment to the language.

5. Discussion

The results demonstrate the positive impact of the Hari-Katu programme on the children and adolescents. It has fostered emotionally meaningful experiences around the Basque language and enhanced motivation and language attachment through shared enjoyment, affective expression, and a sense of community. These findings are consistent with previous studies by Guirado et al. (2025a, 2025b) and Miguelena et al. (2024).

Among the strategies implemented, the creation of a linguistic and emotional community—the Harikatutarrak—was especially valued. This network promoted group cohesion through affective bonds, shared linguistic codes, and collective games (Guirado & Rua, 2023; Koppen et al., 2019). The results also suggest that the socio-educational experience has contributed to establishing new peer reference relationships, thereby providing a strong foundation for future interventions aimed at strengthening the social networks that are so essential for this group (Emond, 2014; De-Juanas et al., 2022).

As highlighted in previous studies (Guirado, 2025; Guirado & Santos, 2024; Guirado et al., 2025), organised leisure has created affective spaces for the use of Basque, acting as both an emotional and linguistic driver. Outdoor play has helped to reduce communicative anxiety through positive emotions and increased motivation (Ramos and Maya, 2022). The results obtained in the RCH of Gipuzkoa represent a novel contribution, as no similar research has been identified within the

child and adolescent protection system (Miguelena *et al.*, 2024, 2025) outside this research framework (Guirado *et al.*, in press).

The ECT approach has helped the children and adolescents to express themselves through their own linguistic and affective repertoires (Guirado *et al.*, in press). It creates safe and emotionally positive spaces that are essential for learning and for the internalisation of the L2 (Dewaele and Sanz-Ferrer, 2022; Sah *et al.*, 2025).

The testimonies and evaluation notes indicate that this approach integrates body, culture, and relationships through a sensitive pedagogy that pays attention to the senses and emotions during educational guidance (Planella, 2014). Consequently, these residential care units, positioned between formal education and informal family education, can serve as conducive spaces for fostering minority language, in this case, Basque (Miguelena *et al.*, 2024; Guirado *et al.*, 2025a, 2025b).

In this framework, the L1s of the participants were recognised and legitimised. By placing them in dialogue with Basque, the programme has promoted both linguistic justice and community cohesion from a decolonial and intersectional perspective (Dovchin, 2025; Meighan, 2025). Similarly, the perspective of sociolinguistic pedagogy (Silva and Borba, 2024; Ortega, 2024) provided an appropriate framework for promoting linguistic and identity awareness, as illustrated by one participant's reflection on Wolof (Guirado *et al.*, 2025).

Although the linguistic competence of the participants was not directly assessed, the EEMA questionnaire and the testimonies suggest that the programme has enriched their linguistic repertoires (Orcasitas-Vicandi y Perales, 2020). In this line, the results highlight the value of organised leisure and non-formal education in developing informal speech in Basque (Guirado y Rua, 2023; Guirado y Santos, 2024).

Previous studies have reported a stronger attachment to the Basque language among girls (Martínez de Luna *et al.*, 2023), yet no significant differences in terms of age or gender were observed in this study regarding motivation or linguistic attachment. This suggests that the experience was perceived as positive and inclusive by all participants (Guirado *et al.*, 2025). The results reflect the intersectional and decolonial perspective underpinning the programme (Prado-Pereira, 2024). This approach addresses individual needs and promotes equity among the participants, regardless of gender, identity, cultural background, or socioeconomic status, the latter being a shared characteristic of

the group (Dovchin, 2025; Meighan, 2025; Prado-Pereira, 2024).

Finally, the findings highlight the importance of the educational team, particularly its affective involvement and conscious guidance in the well-being and development of participants (De-Juanas *et al.*, 2022; Moreno & García, 2009), and in their linguistic socialisation (Burdelski, 2020; Kasares, 2023). The centrality of the reference team is also emphasised, as it lies at the heart of the pedagogical action (Fernández-Simo & Cid, 2017) and plays a key role as a linguistic model (Guirado & Rua, 2023).

6. Limitations and Future Lines

The geographical dispersion of the RCH, the diversity of ages, and the complex emotional situations made data collection challenging, although these same factors also enriched the sample. The spontaneous responses and testimonies revealed a genuine connection with Basque and the community as well as a sense of belonging.

Among the main limitations, the demands of the ECT approach are noteworthy, as it requires professionals trained in educational leisure, linguistic games, and a high level of pedagogical awareness. This makes implementation difficult in contexts with less preparation or weaker attachment to Basque.

As a future line of work, a stable plan for linguistic socialisation is proposed, based on organised leisure and positive emotions, reinforcing both the right to leisure and linguistic inclusion. This pathway opens up new opportunities for research in RCH within the Basque Autonomous Community (BAC) and in other leisure programmes for minority languages, including experimental studies that quantify impact beyond perception.

Nevertheless, not pursuing this route in the present study was a conscious decision, aimed at giving voice to participants' experiences and avoiding the influence of uncontrollable variables in a pre-post test design.

7. Conclusions

The Hari-Katu programme has offered a meaningful socio-educational experience in which Basque has been approached as a language, an affective bond, and a community practice. Organised leisure, the ECT approach, and the involvement of the educational team have encouraged its spontaneous use and reduced communicative anxiety.

Children and adolescents of different ages and genders experienced this process positively, reinforcing its value as an inclusive and intersectional proposal. The experience has also had a positive impact on the educators, strengthening their linguistic and emotional awareness as well as their role as role models in social education.

Taken together, these results show that RCH can serve as valuable environments for promoting Basque through affectivity, supporting holistic development, and fostering the social inclusion of children and adolescents within the Basque-speaking community. In this process of linguistic socialisation, children and adolescents have emerged as active agents in the revitalisation of the language.

Notas

- ¹ A province of the Basque Country in Northern Spain.
- ² There are three linguistic models of education in the Basque Country. Model D is the linguistic immersion model. Model B is the bilingual model, and Model A refers to schools that use Spanish as the medium of instruction.

Contributions (CRediT Taxonomy)

Contributions	Authors
Conceptualisation and design of the study	Author 1
Literature review	Author 1
Data collection	Author 1 y Author 4
Data analysis and critical interpretation	Author 1, Author 2 y Author 3
Results	Author 1
Discussion	Author 1
Revision and approval of versions	All authors

Financing

This project has been awarded and financially supported by the Euskaltzaindia (Royal Academy of the Basque Language).

Declaration of Conflicts of Interest

The authors declare that there are no conflicts of interest.

Acknowledgements

We express our deepest gratitude to the Department for Child and Adolescent Protection of the Provincial Council of Gipuzkoa, as well as to the organisations managing the residential care homes, for their invaluable support; to Euskaltzaindia (Royal Academy of the Basque Language) for its endorsement and promotion of this research project; to the association HeziZerb for its collaboration through the EmoziOn! educational materials and the training provided; and, above all, to the children, adolescents, and educators who participated, whose commitment and dedication have made this research possible.

Bibliographical References

- Artetxe M., Bereziartua, G., & Burreso, N. (2024). Oral language competence in the informal context and the use of language among family and friends: a quantitative study in the university context of young college students. *Euskera Ikerketa Aldizkaria*, 69(1), 49-78. <https://doi.org/10.59866/eia.v1i69.274>.
- Burdelski, M. (2020). Emotion and affect in language socialization. In S. Ervin-Tripp, J. Fenigsen, y J. M. Wilce (Eds.), *The Routledge handbook of language and emotion* (pp. 28-48). Routledge.
- Caillois, R. (1992). *Les jeux et les hommes*. Folio Essais.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2023). Second language acquisition and minority languages: An introduction. In J. Cenoz y D. Gorter (Eds.), *The minority language as a second language* (pp. 1-15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003299547>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dat, M. A., Guedat-Bittighoffer, D., & Starkey-Perret, R. (2024). L'acquisition formelle de l'oral spontané en L2 des locuteurs débutants. *SHS Web of Conferences*, (168), 10005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419110005>
- De-Juanas Oliva, Á., Díaz-Esterri, J., García-Castilla, F. J., & Goig-Martínez, R. (2022). La influencia de la preparación para las relaciones socioafectivas en el bienestar psicológico y la autonomía de los jóvenes en el sistema de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (40), 51-66. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.03
- Dewaele, J.-M., & Sanz Ferrer, M. (2022). Three entangled foreign language learner emotions: Anxiety, enjoyment and boredom. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (22), 237-250. <https://doi.org/10.12795/elia.2022.i22.08>
- Díaz, I. G. (2012). El juego lingüístico: una herramienta pedagógica en las clases de idiomas. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, (7), 97-102. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2012.947>
- Dovchin, S. (2025). Beyond linguistic racism: Linguicism and intersectionality among Mongolian-background postgraduate female students in Australia. *Urban Education. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1177/00420859251331555>
- Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850-2861. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3560>
- Emond, R. (2014). Longing to belong: Children in residential care and their experiences of peer relationships at school and in the children's home. *Child y Family Social Work*, 19(2), 194-202. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00893.x>
- Fernández-Simo, D., & Cid, X. M. (2017). Repensar la calidad en el proceso de acompañamiento socioeducativo con infancia y adolescencia en protección: Retos pendientes desde la Educación Social. *RES. Revista de Educación Social*, (25), 284-300.
- Gallardo-Masa, C., Sitjes-Figueras, R., Iglesias, E. & Montserrat, C. (2023). How Adolescents in Residential Care Perceive their Skills and Satisfaction with Life: Do Adolescents and Youth Workers Agree? *Child Indicators Research*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10090-6>
- García-Castilla, F. J., Melendro, M., & Blaya, C. (2018). Preferencias, renuncias y oportunidades en la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (31), 21-32. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.02
- Germain, C., & Netten, J. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20120101.85>
- Guirado, O. (2025). Arikala: organised leisure and the practice of informal Basque speech in a formal educational context. *Euskera Ikerketa Aldizkaria*, 70(2). <https://doi.org/10.59866/eia.v2025i10.304>
- Guirado, O., Dosil-Santamaria, M., & Miguelena, J. (2025a). Emotional and conscious translanguaging in non-formal education: Linguistic socialisation in residential care homes and minority language settings. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2579841>
- Guirado, O., Miguelena, J., & Dosil-Santamaria, M. (in press/a). Euskararen hizkera informala eta aisialdi antolatua Gipuzkoako haur eta nerabeen babeserako egoitza-harreretan; ikuspegi dekolonialetik eta interseksionaletik abiatutako ikerketa aplikatua. *Euskera Ikerketa Aldizkaria*.
- Guirado, O., Miguelena, J., & Dosil-Santamaria, M. (2025b). Formal education, organised leisure, and informal discourse in Basque: Improving the linguistic proficiency of second language Basque learners and fostering motivation and attachment to the language. *Language, Culture and Curriculum*. <https://doi.org/10.1080/07908318.2025.2516006>
- Guirado, O., & Rua, J. (2023). Pulunpa (e)ta Xin! reception and immersion plan for foreign students: Pedagogical intervention action study. *Euskera Ikerketa Aldizkaria*, 68(2), 41-86. <https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.265>
- Guirado, O., & Santos, A. (2024). Communication anxiety, formal education and the teaching and learning of informal Basque speech. *Fontes Linguae Vasconum*, (138), 587-616. <https://doi.org/10.35462/flv138.7>

- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1938).
- Ismoyo, A. N., Hermawan, H. A., & Ihsan, F. (2024). Health benefits of traditional games: A systematic review. *Retos*, (59), 843-856. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Iurrebaso, I., & Goikoetxea, G. (2025). *Esnatu ala hil: Euskararen oraina eta geroa, diagnostiko baten argitan*. Elkar.
- Kasares, P. (2023). *Intergenerational continuity of the Basque language beyond family transmission*. Eusko Jaurilaritza.
- Koppen, K., Ernestus, M., & Van Mulken, M. (2019). The influence of social distance on speech behavior: formality variation in casual speech. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 15(1), 139-165. <https://doi.org/10.1515/cllt-2016-0056>
- Lazpiur, I., Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Eiguren Munitis, A., & Fernández Rotaeche, P. (2025). Estudio de los patrones de apego de los niños y las niñas bajo tutela: Un análisis desde la perspectiva de educadores sociales. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (85), 13-27. <https://doi.org/10.60940/EducacioSocialn85id431824>
- Lukas, J. F., & Santiago, K. (2016). *Educational evaluation*. UPV-EHU.
- Martinez de Luna, I., Iñarra, M., & Suberbiola, P. (2023). Language proficiency and language use in Basque as first or second language. In J. Cenoz y D. Gorter (Eds.), *The minority language as a second language* (pp. 1-15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003299547>
- Masruroh, D., Aridah, A., & Rusmawaty, D. (2025). Foreign language anxiety and its impact on English achievement: A study of gender variations in EFL learners. *Voices of English Language Education Society*, 9(1), 86-95. <https://doi.org/10.29408/veles.v9i1.28279>
- Meighan, P. J. (2025). Decolonizing language education. En C. A. Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics* (2.ª ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal20412>
- Miguelena, J., Guirado, O., & Dosil-Santamaria, M. (2024). Reception centres in the protection system of Gipuzkoa: Basque, the experiences of formerly protected people and linguistic rights. *Fontes Linguae Vasconum*, (138), 563-585. <https://doi.org/10.35462/flv138.6>
- Miguelena, J., Rodriguez, A., & Guirado, O. (2025). Trayectorias educativas de los y las adolescentes y jóvenes en el sistema de protección de Gipuzkoa: Nuevos retos. *Arxius de Ciències Socials*, (51), 22-41. <https://doi.org/10.7203/acs.51.30331>
- Montserrat, C., Delgado, P., Garcia-Molsosa, M., Carvalho, J. M. S., & Llosada-Gistau, J. (2021). Young teenagers' views regarding residential care in Portugal and Spain: A qualitative study. *Social Sciences*, 10(2), 66. <https://doi.org/10.3390/socsci10020066>
- Moreno, J. M., & Garcia, M. E. (2009). Adaptación y desarrollo lingüístico en niños víctimas de maltrato. *Boletín de Psicología*, (96), 17-34.
- Negård, I.-L., Ulvik, O. S., & Oterholm, I. (2020). You and me and all of us: The significance of belonging in a continual community of children in long-term care in Norway. *Children and Youth Services Review*, (118), 105352. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105352>
- Oakley, G., Steele, C., Robinson, C., Dobinson, T., Dovchin, S., & Cumming-Potvin, W. (2025). Towards a playworld translanguage approach in early childhood education. *Australian Review of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1075/aral.24132.oak>
- Okland, I., & Oterholm, I. (2022). Strengthening supportive networks for care leavers: A scoping review of social support interventions in child welfare services. *Children and Youth Services Review*, (138), 106502. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106502>
- Orcasitas-Vicandi, M., & Perales, A. (2020). Multilingüismo e identidad: Poniendo en valor el conocimiento del alumnado. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (90), 55-60.
- Ortega, A. (2024). Sociolinguistic Awareness in Education: Preface, *BAT soziolinguistika aldizkaria* 131(2). 7-10. <https://doi.org/10.55714/BAT-131>
- Planella, J. (2014). *El oficio de educar*. Editorial UOC.
- Prado-Pereira, A. (2024). Pedagogical translanguage: A systematic literature review of a new didactic theory and its application in primary education classrooms. *Didáctica: Lengua y Literatura*, (36), 191-200. <https://dx.doi.org/10.5209/dill.98421>
- Ramos, D., & Maya, Y. (2022). Los juegos tradicionales y la motivación por el aprendizaje del idioma inglés. *Sociedad y Tecnología*, 5(3), 565-576. <https://doi.org/10.51247/st.v5i3.265>
- Reckmeyer, G. (2023). Translanguage as pedagogy on the south side of Milwaukee, Wisconsin: Potential, barriers, and next steps. *Documentos de Trabajo en Ciencias da Linguaxe: DTCL*, (4), 83-120.
- Rodríguez, J., & Reguant, M. (2020). Calculate the reliability of a questionnaire or scale using SPSS: Cronbach's alpha coefficient. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>

- Rodríguez, Y. (2021). Juegos verbales como estrategia para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en estudiantes del primer año de educación secundaria. *Revista Educación*, (19), 165-181. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2021.19.199>
- Sah, P. K., Mathukar, K. C., & De Costa, P. (2025). Considering emotions as entanglements in applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1111/ijal.12720>
- Sala-Roca, J. (2019). Professional parenting in institutional care: A proposal to improve care for children in care centers. *Pedagogía Social: Journal of Research in Social Pedagogy*, (34), 98-109. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.07
- Shimomura, Y. (2023). The definition of play: A measurement scale for well-being based on human physiological mechanisms. *Sustainability*, 15(13), 10725. <https://doi.org/10.3390/su151310725>
- Silva, D. N., & Borba, R. (2024). Sociolinguistics of hope: Language between the no-more and the not-yet. *Language in Society*, 53(5), 775-790. <https://doi.org/10.1017/S0047404524000903>
- Singer, R. (2018). A small speech community with many small languages: The role of receptive multilingualism in supporting linguistic diversity at Waruwi Community (Australia). *Language y Communication*, (62), 102-118. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.05.002>
- Zhao, X., & Xu, R. (2024). Trends and challenges in mixed methods educational research: A comprehensive analysis of empirical studies. *International Journal of Asian Education*, 5(4), 262-273. <https://doi.org/10.46966/ijae.v5i4.450>

HOW TO CITE THE PAPER

Guirado, O., Miguelena, J., Dosil-Santamaría, M. y Rodríguez, A. (2026). Hari-Katu: basque as language, emotion, and community in residential care homes for children and adolescents in the protection system. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 97-112. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.06

AUTHOR'S ADDRESS

Odei Guirado. Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Departamento de Ciencias de la Educación. Tolosa Hiribidea, 70, 20018 Donostia, Gipuzkoa. E-mail: odei.guirado@ehu.eus

Joana Miguelena. Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Departamento de Ciencias de la Educación. Tolosa Hiribidea, 70, 20018 Donostia, Gipuzkoa. E-mail: joana.miguelena@ehu.eus

María Dosil-Santamaría. Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Departamento de Ciencias de la Educación. Santsoena, Bizkaia, Barrio Sarriena s/n 48940. E-mail: maria.dosil@ehu.eus

Aintzane Rodriguez. Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Departamento de Ciencias de la Educación. Tolosa Hiribidea, 70, 20018 Donostia, Gipuzkoa. E-mail: aintzane.rodriguez@ehu.eus

ACADEMIC PROFILE

ODEI GUIRADO

<https://orcid.org/0009-0007-5205-4595>

Lecturer at the Faculty of Education of the University of the Basque Country / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) and doctoral candidate in the Language, Culture and Education programme at the same university. His academic work connects non-formal education, sociolinguistics, and the defence of children's and adolescents' linguistic and cultural rights. He has coordinated several projects aimed at promoting the Basque language through educational leisure and has authored various scientific publications in high-impact journals. His research career has been recognised on several occasions by Euskaltzaindia (Royal Academy of the Basque Language).

JOANA MIGUELENA

<https://orcid.org/0000-0002-7467-1291>

PhD in Education and lecturer at the Faculty of Education of the University of the Basque Country / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). She is a member of the research group IkasGaraia: Education, Culture and Sustainable Development. Her research focuses on the rights of children and adolescents, particularly those living in residential care; the transition to adulthood of those leaving protective measures; educational pathways; and social networks among young people in residential care. She has participated in various competitive, territorial, national, international, and private research projects. She is the author and co-author of publications in several high-impact journals and book chapters, and has also coordinated three edited volumes.

MARÍA DOSIL SANTAMARIA

<https://orcid.org/0000-0002-8805-9562>

Lecturer in the Department of Educational Sciences, in the section of Research Methods and Diagnosis in Education, at the Faculty of Education in Bilbao, University of the Basque Country (UPV/EHU). She holds a PhD from the programme in Educational Psychology and Specific Didactics (UPV/EHU). She has participated in more than fifteen research projects and has authored over sixty publications. Her current h-index is 24.

AINTZANE RODRIGUEZ POZA

<https://orcid.org/0000-0002-0959-6547>

PhD in Education from the School, Language and Society doctoral programme and graduate in Pedagogy, she is currently a lecturer at the University of the Basque Country (UPV/EHU). She is a member of the research group IkasGaraia: Education, Culture and Sustainable Development. Most of her scientific work focuses on the protection of children and adolescents under residential care measures, the analysis of educational pathways and the factors influencing them, and the transition to adulthood, among other topics.

Academia de Líderes Ubuntu - casas de acolhimento: percepções de impacto e de satisfação de jovens acolhidos e de técnicos

Academia de Líderes Ubuntu - casa de refugios: percepciones de impacto y satisfacción de jóvenes acogidos y profesionales

Ubuntu Leaders Academy - residential care homes: perceptions of impact and satisfaction among young residents and staff

José Luis GONÇALVES*  <http://orcid.org/0000-0002-4353-9343>

Tânia NEVES**  <https://orcid.org/0009-0006-3369-2578>

Patrícia ANTUNES**  <https://orcid.org/0009-0009-9627-7592>

*Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e **Instituto Padre António Vieira

Fecha de recepción: 15.VIII.2025

Fecha de revisión: 21.IX.2025

Fecha de aceptación: 10.XI.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

José Luis Gonçalves: E-mail: jl@esepef.pt

PALAVRAS-CHAVE:

Jovens acolhidos;
competências
socioemocionais;
educação não-
formal;
análise de impacto;
Academia de Líderes
Ubuntu.

RESUMO: Este artigo apresenta o resultado da avaliação do programa de intervenção socioeducativa denominado “Academia de Líderes Ubuntu - Casas de Acolhimento”, uma experiência imersiva residencial de uma semana, que aconteceu vinte e quatro vezes, com grupos distintos e foi realizada ao longo de quatro anos (de 2021 a 2024), com a participação de 477 jovens de Casas de Acolhimento e 167 profissionais de 74 instituições de várias regiões de Portugal. Este programa visou capacitar, através do método Ubuntu, crianças e jovens acolhidos no sistema de proteção, tendo em vista o desenvolvimento das suas competências socioemocionais. Através de uma investigação mista com dados quantitativos e qualitativos, este estudo descritivo-exploratório permitiu avaliar a satisfação e o impacto desta Semana Ubuntu nos jovens, bem como sistematizar as percepções dos técnicos e dirigentes no que diz respeito a mudanças observadas nestes jovens após esta experiência. Os resultados apontam para uma eficácia, na apropriação dos jovens, de um conjunto das competências socioemocionais trabalhadas, impacto igualmente confirmado pelos profissionais, que relataram que foi uma experiência transformadora para os jovens, notada através de uma maior consciência de si, na construção de relações interpessoais mais empáticas e numa maior participação cívica.

KEYWORDS: Young people in residential care; socio-emotional skills; non-formal education; impact analysis; Ubuntu Leaders Academy.	ABSTRACT: This article presents the results of the evaluation of the socio-educational intervention programme “Ubuntu Leaders Academy – Residential Care Homes”, an immersive one-week residential experience implemented twenty-four times with different groups over a four-year period (2021-2024). The programme involved 477 young people in residential care and 167 professionals from 74 institutions across different regions of Portugal. Its aim was to empower children and young people in the child protection system through the Ubuntu methodology, fostering the development of socio-emotional competences. Using a mixed-methods approach combining quantitative and qualitative data, this descriptive and exploratory study assessed participants’ satisfaction and the perceived impact of the Ubuntu Week, while also analysing professionals’ and managers’ perceptions of the changes observed in the young people after the experience. The results indicate a significant improvement in the acquisition of socio-emotional competences, an impact also confirmed by the professionals, who described the experience as transformative-reflected in greater self-awareness, more empathetic interpersonal relationships, and stronger civic engagement.
PALABRAS CLAVE: Jóvenes en acogida; competencias socioemocionales; educación no formal; análisis de impacto; Academia de Líderes Ubuntu.	RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de la evaluación del programa de intervención socioeducativa “Academia de Líderes Ubuntu – Hogares de Acogida”, una experiencia residencial inmersiva de una semana, realizada veinticuatro veces con distintos grupos a lo largo de cuatro años (2021-2024), con la participación de 477 jóvenes en acogida y 167 profesionales de 74 instituciones de diversas regiones de Portugal. El programa tuvo como objetivo fortalecer, mediante el método Ubuntu, las competencias socioemocionales de los niños y jóvenes acogidos en el sistema de protección. A través de una investigación mixta, con datos cuantitativos y cualitativos, este estudio descriptivo-exploratorio evaluó la satisfacción y el impacto de la Semana Ubuntu en los jóvenes, así como las percepciones de los profesionales y responsables sobre los cambios observados tras la experiencia. Los resultados evidencian una apropiación significativa de las competencias socioemocionales trabajadas, un impacto igualmente confirmado por los profesionales, quienes describen la experiencia como transformadora, reflejada en una mayor conciencia de sí mismos, en relaciones interpersonales más empáticas y en una participación cívica más activa.

1. Introdução

A Pedagogia Social, como ciência prática ou como prática científica, em que as noções de pessoa, sociedade e educação constituem esteios do pensamento social-pedagógico, produz um saber profissional próprio e uma perspectiva de intervenção diferenciada. O objeto da sua intervenção é a própria relação educativa enquanto promotora de projetos de vida pessoais e de laços sociocomunitários significativos, na ótica da cidadania. Em termos internacionais, esta perspectiva de intervenção tem vindo, ao longo dos anos, a apresentar resultados significativos em contexto de jovens institucionalizados (Bengtsson *et al.*, 2008; McDermid *et al.*, 2022), considerando-se a pessoa na sua inteireza (Connelly & Milligan, 2012, p. 98-99).

Em Portugal, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro – LPCJP e sucessivas atualizações) estabelece as medidas de promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens em situação de perigo e risco, dando, sempre que possível, primazia ao contexto familiar e considerando o acolhimento residencial uma medida excecional (Mourão Sacur *et al.*, 2024). No entanto, e de acordo com o relatório CASA 2023 (Instituto da Segurança Social [ISS], 2024), cerca de 6 446 crianças e

jovens viviam em acolhimento em Portugal, dos quais quase 84 % em acolhimento institucional e apenas 4 % em acolhimento familiar. Estes dados revelam que, apesar da prioridade legal atribuída ao acolhimento familiar, a institucionalização continua a ser a resposta predominante do sistema. A maioria (87 %) destas crianças e jovens tem 12 ou mais anos e, destes, 31 % permanece institucionalizada por quatro ou mais anos (Barbosa-Ducharne, 2024).

A literatura comprova que a institucionalização prolongada pode comprometer o bem-estar psicológico, a autoestima e a satisfação de vida dos jovens (Simão *et al.*, 2025; Soriano-Díaz *et al.*, 2023; Carvalho, C. & Lima, F., 2022), evidenciando a necessidade da existência de programas de desenvolvimento socioemocional que mitiguem estes impactos (Diogo *et al.*, 2022). Barbosa-Ducharne (2024) sublinha ainda que a maioria das respostas residenciais portuguesas são de carácter generalista, pouco ajustadas às necessidades específicas das crianças e jovens visados. Assim, a intervenção socioeducativa em contexto de acolhimento institucional deve ser complementada com programas que promovam competências pessoais, sociais e cívicas, reforçando a autonomia e a inclusão comunitária (Mourão Sacur *et al.*, 2024).

A crescente valorização das competências socioemocionais (*social-emotional learning* – SEL, na sigla inglesa) decorre do reconhecimento de que a autoconsciência, a autorregulação, a empatia e a resiliência são fundamentais ao desenvolvimento integral, ajustamento psicológico e participação cívica dos jovens (Durlak *et al.*, 2011; Brackett & Katulak, 2007). Essas competências estão particularmente em risco em contextos de acolhimento institucional, onde a exposição prolongada à institucionalização – especialmente se e quando acontecem sem mediação socioemocional – pode afetar o bem-estar emocional e a autoestima dos visados (Diogo *et al.*, 2022; Barbosa-Ducharne, 2024).

Estudos evidenciam que programas de educação de natureza não formal, perspectivados enquanto intervenção socioeducativa, revelam-se úteis na promoção de competências socioemocionais, mostrando-se particularmente eficazes com grupos em risco ou em contextos de exclusão social (Diogo *et al.*, 2022), propiciando experiências participadas, relacionais e centradas no indivíduo, potenciando, assim, mudanças significativas nas competências pessoais e sociais (Cameron *et al.*, 2024). Intervenções não formais orientadas para o desenvolvimento socioemocional reforçam a empatia, a autorregulação emocional e a cooperação (Newman & Dusenbury, 2015). É neste quadro que a Academia de Líderes Ubuntu (ALU), com o método Ubuntu, se destaca, ao incorporar práticas pedagógicas não formais centradas no cuidado, na justiça relacional e na aprendizagem colaborativa (Instituto Padre António Vieira, 2022; Rebola *et al.*, 2023).

Criada pelo Instituto Padre António Vieira (IPAV), a ALU surgiu, em 2010, inicialmente dirigida a jovens migrantes, tendo sido alargada a públicos diversos em contextos desafiantes (Neves, 2019). Os trabalhos de experimentação, de aperfeiçoamento e de consolidação permitiram formalizar o método Ubuntu (Marques, 2020) e estruturar o seu modelo e os conteúdos pedagógicos para os cinco dias da Semana Ubuntu. O sucesso da abordagem é evidenciado na sua integração como política pública nacional em mais de 550 escolas portuguesas através do Plano 21|23 Escola+. Atualmente, o programa tem sido implementado, testado e validado em diferentes contextos com diversos públicos-alvo em Portugal em mais de 30 países (Neves, 2019).

De forma breve, o método Ubuntu inspira-se na filosofia africana Ubuntu, cuja essência – “eu sou porque tu és” – expressa a interdependência humana (Eze, 2013; Hapanyengwi-Chemhuru & Makuvaza, 2014). Oriunda da África Austral, mas

universalizável, esta filosofia de vida e de ética social é construída a partir da interpretação do conceito Ubuntu, o que permite, na perspetiva de John Volmink, entender que ela pode “abraçar[r] a humanidade como um coletivo de indivíduos que são apenas humanos porque coexistem dentro da comunidade global de outros seres humanos. Esta visão do mundo está incorporada na palavra ‘Ubuntu’” (2019, p. 47-48).

É a partir da ideia de *tornar-se pessoa através de outras pessoas* que o método Ubuntu estrutura o desenvolvimento de cinco competências socioemocionais essenciais: autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço (Neves, 2019; Volmink, 2019; Marques, 2020). Estas interagem entre si num processo de desenvolvimento integral e que se sustentam e materializam em três eixos transversais – *liderança servidora, ética do cuidado e construção de pontes* (Marques, 2020; Instituto Padre António Vieira, 2022). Para o desenvolvimento destas dimensões, o método Ubuntu implementa-se através de uma abordagem experiencial e participativa, baseada em recursos lúdico-pedagógicos e em dinâmicas que reforçam a construção de vínculos e a ética do cuidado (Rebola *et al.*, 2023).

2. Justificação e objetivos do estudo

A implementação da ALU – Casas de Acolhimento, apoiado pelo Instituto de Segurança Social do governo português, constitui uma modalidade de concretização do método Ubuntu em contextos de acolhimento. A Semana Ubuntu, experiência imersiva e residencial de cinco dias, promove a convivência e aprendizagem partilhada entre jovens acolhidos e técnicos, criando um ambiente seguro de confiança e escuta ativa. Esta vivência trabalha competências emocionais e relacionais, frequentemente fragilizadas em jovens institucionalizados, reforçando a autoestima, a resiliência e a empatia (Neves, 2019; Ubuntu Leaders Academy, 2024).

Estudos comparativos indicam que outros programas de SEL, como o COMPUSEL (Coelho *et al.*, 2023) ou o Sentir@Ser, baseado em *mindfulness* (Jesus *et al.*, 2024), apresentam resultados significativos no desenvolvimento socioemocional em contexto escolar. O método Ubuntu distingue-se pela abordagem intensiva, experiencial-relacional e focada na liderança ética e no serviço comunitário, revelando-se particularmente eficaz para jovens em acolhimento, permitindo-lhes experienciar sentido de pertença e de conexão empática. A avaliação de impacto da ALU tem revelado ganhos significativos nas competências socioemocionais

dos jovens participantes, a partir de relatórios internos e estudos com educadores², que indicam melhorias na autoconfiança, resiliência e empatia, associadas a uma maior consciência de si e ao fortalecimento das relações interpessoais (Instituto Padre António Vieira, 2022; Rebola *et al.*, 2023). Um estudo mais recente, com recurso a ensaio clínico em contexto de Semana Ubuntu (Prata *et al.*, 2025) constata que uma atividade de ligação em grupo – a *Wool Web Task* – aumenta os níveis de ocitocina – hormona associada à ligação humana e à empatia –, estabelecendo uma correlação entre o aumento da ocitocina e o da empatia, mostrando uma reação ao cuidado, escuta e vínculo. Estas conclusões alinham-se com a evidência internacional que associa programas de SEL a melhores resultados académicos, menor risco comportamental e maior compromisso social (Durlak *et al.*, 2011; OECD, 2021).

A ALU – Casas de Acolhimento, promovida desde 2021 pelo IPAV, em parceria com o Instituto da Segurança Social, I.P., constitui, portanto, uma experiência imersiva de cinco dias de capacitação que reúne jovens e profissionais de diferentes regiões do país. Com este artigo, pretende-se apresentar os resultados de uma análise de perceções de impacto e de satisfação relativas à Semana Ubuntu, recolhidas junto de 477 jovens e 167 técnicos e dirigentes, ao longo das quatro edições realizadas entre 2021 e 2024. Procurou-se compreender em que medida esta experiência contribuiu para o reforço das competências socioemocionais dos jovens participantes e quais as mudanças observadas pelos profissionais após a sua participação. Assim, duas perguntas de partida orientaram a investigação: (i) Quais são as perceções de impacto e de satisfação de jovens acolhidos após a participação na Semana Ubuntu? e (ii) Quais são as perceções dos profissionais no que diz respeito ao impacto da Semana Ubuntu nos jovens após a sua participação?

3. Método

3.1. Desenho do estudo

Este estudo segue uma abordagem mista com recurso ao método quantitativo descritivo, complementada por elementos de análise qualitativa. A recolha de dados foi realizada ao longo de quatro edições consecutivas do programa, entre 2021 e 2024, o que permitiu analisar a evolução e a consistência dos resultados em diferentes grupos e contextos. A opção por um estudo descritivo prende-se com a necessidade de caracterizar e interpretar as mudanças percecionadas pelos participantes sem recorrer, nesta fase, a técnicas experimentais ou à existência de grupo de controlo, valorizando a recolha de dados diretamente no terreno.

3.2. Amostra

A constituição da amostra teve por base quatro critérios de seleção, isto é, antes da Semana Ubuntu, a equipa de educadores selecionou os participantes que 1) aderissem voluntariamente ao projeto; 2) tivessem idades compreendidas entre os 13 e 25 anos de idade; 3) tivessem um educador de referência na equipa em processo de formação e, 4) manifestassem disponibilidade para beneficiar de um projeto de promoção de competências socioemocionais envolvendo reflexão e partilha de histórias de vida.

A amostra do estudo é composta por 477 jovens utentes de casas de acolhimento de diferentes regiões de Portugal continental, com idades compreendidas entre 12 e 18 anos, e por 167 técnicos e dirigentes de 74 instituições, sendo que as do Centro (N = 35) e do Norte (N = 20) apresentavam uma maior expressão, conforme Figura 1:

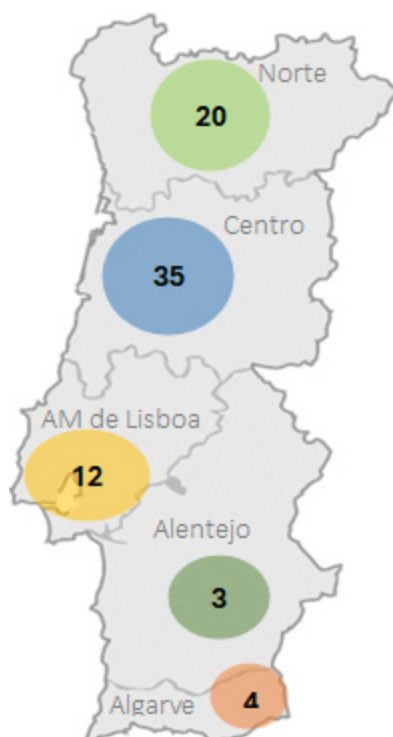


Figura 1. Número de instituições (casas de acolhimento) que participaram entre 2021 e 2024 na Academia de Líderes Ubuntu – Casas de Acolhimento por NUTS II

A seleção dos participantes decorreu de forma intencional, envolvendo todos os jovens e profissionais presentes nas Semanas Ubuntu. A amostra abrange uma diversidade significativa

de perfis institucionais (casas de acolhimento generalistas e especializadas) e regiões, assegurando uma representação geográfica alargada, conforme Tabela 1:

Tabela 1. Número de participantes, instituições e semanas Ubuntu por edição do programa da ALU – Casas de Acolhimento

Edição	Número de jovens	Número de profissionais	Número de instituições envolvidas	Número de Semanas Ubuntu
1. ^a	35	16	2	2
2. ^a	79	30	5	5
3. ^a	203	64	9	9
4. ^a	160	57	8	8

Fonte: elaboração própria

3.3. Instrumentos

A recolha de dados baseou-se em dois conjuntos complementares de instrumentos e fontes de informação:

1. Questionários de avaliação de satisfação e de impacto aplicado aos jovens

- a. A avaliação de satisfação dos participantes (Anexo A) foi aplicada em todas as Semanas Ubuntu, a partir de onde se

geraram indicadores quantitativos de satisfação e, ainda, informação qualitativa. O questionário é composto por nove itens em que os participantes avaliam, numa escala tipo *Likert*, que variava entre “1 = muito negativo” a “10 = muito positivo”, o seu grau de satisfação relativamente à organização, espaço, filmes e reflexões, dinâmicas desenvolvidas, apresentações, testemunhos Ubuntu, avaliação global,

utilidade da formação Ubuntu para a vida pessoal e clareza dos objetivos e conteúdos. O questionário inclui três perguntas de resposta aberta (“Quais são as principais aprendizagens que retiras desta semana de formação no âmbito da Academia de Líderes Ubuntu?”, “Escolhe uma palavra que descreva o significado desta formação para ti”. e “Comentários e/ou sugestões”). O preenchimento do questionário é anónimo e realizado via digital (*online*).

- b. A avaliação de impacto dos participantes (Anexo B) procura identificar que transformações se evidenciaram nos participantes após a participação neste processo. Para isso, foi aplicado um outro questionário com um conjunto de 11 questões (que se multiplicam em 22 itens por ter uma questão relacionada com a perceção antes da participação e uma questão após a mesma) organizadas em quatro categorias – *cinco pilares Ubuntu, eu e o Ubuntu, liderança pelo exemplo e esperança*. Para responder ao questionário, cada jovem foi convidado a avaliar o seu grau de concordância relativamente às afirmações que o compõem através de uma escala tipo *Likert*, que variava entre “1 = total desacordo” a “10 = total acordo”. O conjunto dos itens permite avaliar a evolução dos jovens a partir da sua experiência relativamente ao desenvolvimento das suas competências, particularmente, estabelecendo uma análise diferencial entre o momento inicial e o momento final do processo. O preenchimento do questionário é anónimo e realizado via digital (*online*).

2. Esquema de avaliação aplicada aos técnicos e dirigentes

- a) As perceções dos profissionais foram recolhidas através de uma estrutura de avaliação, dinamizado numa plataforma *Padlet*, onde partilham observações, comentários e reflexões sobre a experiência da Semana Ubuntu, com foco no processo prévio de preparação, e ideias durante a Semana a propósito do seu papel e dos conteúdos pedagógicos. Foi questionado o impacto da experiência, através das seguintes questões: “Que impactos senti em mim? E nos jovens?” e “Pós Semana Ubuntu: Como senti os jovens depois da Semana Ubuntu?”. O preenchimento foi realizado em equipa

de profissionais, em salas simultâneas, durante um dos momentos da Sessão Final *online*, que corresponde a uma das etapas do processo de formação que pretende avaliar a experiência no seu todo.

A combinação destes instrumentos permite obter uma visão integrada, conjugando a autoperceção dos jovens com o olhar externo dos profissionais, resultando numa análise mais robusta do impacto da Semana Ubuntu.

3.4. Procedimentos, análise dos dados e questões éticas

O processo de recolha de dados correspondeu a dois momentos distintos. No final de cada Semana Ubuntu, mais concretamente no último dia, cada jovem foi convidado a preencher os questionários de impacto e de avaliação, aplicados de forma presencial, com carácter voluntário e anónimo, tendo sido explicados os objetivos do estudo e garantida a confidencialidade das respostas. Todos os participantes aceitaram colaborar. No caso dos profissionais, o instrumento de avaliação foi aplicado *à posteriori*, em formato *online*, numa sessão de avaliação do programa e preenchido, em conjunto, pela equipa de técnicos que acompanhou as Semanas Ubuntu. Para o seu preenchimento, as equipas foram redirecionadas para salas simultâneas com recurso à plataforma *Zoom*. O período de recolha de dados abrangeu quatro edições do programa (2021-2024), permitindo uma análise comparativa das perceções antes e após a participação.

No que à análise dos dados recolhidos diz respeito, e a partir da abordagem quantitativa descritiva, complementada por elementos de análise qualitativa, descrevem-se abaixo os dois formatos.

- a) Para a análise quantitativa dos dados recolhidos, recorreu-se ao *software Statistical Package for the Social Sciences*, versão 29.0. Os dados do questionário de impacto e de satisfação foram tratados através de estatística descritiva (frequências, médias e variações percentuais) para cada competência socioemocional e para os indicadores de satisfação. Para medir o impacto percebido, compararam-se os níveis médios de auto-perceção pré e pós-Semana (com base em escalas de 1 a 10), permitindo identificar os ganhos reportados pelos participantes.
- b) Para a análise qualitativa, a coleta de dados consistiu na agregação das respostas às questões abertas dos questionários aplicados aos jovens e ao esquema de

avaliação colaborativo, na plataforma *Padlet*, dirigido aos técnicos e dirigentes que acompanharam a Semana Ubuntu. Os dados foram organizados e codificados em conteúdos temáticos emergentes, identificando-se nestes padrões/categorias recorrentes nas percepções relatadas por jovens e técnicos, “tornando possível alcançar uma representação do conteúdo” (Bardin, 2009, p. 103). Este procedimento possibilitou enriquecer a interpretação dos dados quantitativos, dando voz às experiências vividas durante a Semana Ubuntu.

A recolha de dados foi realizada no respeito pelos princípios éticos da investigação com crianças e jovens (Alderson & Morrow, 2011), sendo designadamente, (i) assegurado o consentimento informado, obtido junto das instituições de acolhimento e dos técnicos responsáveis; (ii) garantidos o anonimato e a confidencialidade, salvaguardados através da ausência de qualquer dado identificável; (iii) recolhida a adesão voluntária de todos os participantes na medida em que foram informados de que poderiam recusar ou interromper o preenchimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal.

4. Resultados

4.1. Percepção de impacto e de satisfação de jovens acolhidos

A partir do questionário de avaliação de impacto aplicado aos jovens, apresenta-se, de seguida, a

análise estatística dos resultados obtidos através de questões fechadas organizadas em quatro dimensões – *cinco pilares Ubuntu*, *eu e o Ubuntu*, *liderança pelo exemplo* e *esperança*. Igualmente, para complementar esta análise, apresentam-se os resultados quantitativos da avaliação de satisfação e uma análise de conteúdo às perguntas abertas, expostas previamente.

Os resultados obtidos³ apontam para uma diferença estatisticamente significativa entre o início e o fim da Semana Ubuntu, para todos os itens. Do conjunto global, destaca-se o item “Conheço a filosofia Ubuntu” com uma diferença de média entre o início e o fim de 5,46 ($d = 3,325$). O item “Conheço-bem” apresenta uma diferença de média entre o início e fim da Semana Ubuntu de 3,20 ($d = 2,676$), seguindo-se o item “Vejo as dificuldades como oportunidades de crescimento. Sou resiliente”. com uma diferença de média de 3,04 ($d = 2,858$). Com base no d de Cohen, podemos concluir que existiu uma melhoria em todos os itens, inferindo-se um efeito significativo. O item que verificou um maior efeito foi o conhecimento sobre a filosofia Ubuntu, seguindo-se, por ordem decrescente, a satisfação com a ALU, a resiliência, o autoconhecimento, a autoconfiança, um futuro com esperança, o testemunho pessoal, serviço, empatia, responsabilidade e, por fim, a pontualidade/assiduidade.

Tabela 2. Diferença de Média entre o Início e o Fim para cada item da avaliação de impacto

	Média Início	Média Fim	Diferença percentual	T de amostras emparelhadas	DP
5 Pilares Ubuntu					
Conheço-me bem.	5,56	8,76	53%	-24,785*	2,676
Acredito nos meus talentos e qualidades.	5,75	8,52	43%	-21,728*	2,649
Vejo as dificuldades como oportunidades de crescimento. Sou resiliente.	5,59	8,63	53%	-22,065*	2,858
Consigo colocar-me no lugar dos outros e sentir com eles. Sou empático/a.	6,87	9,07	32%	-18,687*	2,428
Tenho vontade de me colocar ao serviço dos outros	6,27	8,75	40%	-20,973*	2,460

	Média Início	Média Fim	Diferença percentual	T de amostras emparelhadas	DP
Eu e o Ubuntu					
Conheço a filosofia Ubuntu	3,44	8,90	159%	-34,105*	3,325
Estou satisfeito/a por participar na Academia de Líderes Ubuntu	6,67	9,56	41%	-20,442*	2,934
Liderança pelo Exemplo					
Sou responsável e sei assumir compromissos	6,99	8,87	25%	-17,672*	2,219
Sou pontual e assíduo/a	8,19	9,25	16%	-10,764*	2,036
Dou importância ao testemunho pessoal.	7,36	9,26	29%	-15,857*	2,491
Esperança					
Olho para o futuro com esperança.	6,24	8,76	39%	-20,229*	2,593
*p < ,001					
Fonte: elaboração própria					

Relativamente aos resultados de avaliação de satisfação⁴, verifica-se que, à exceção do item apresentações (M = 8,91), os restantes atingem médias superiores a 9. A avaliação global da Semana Ubuntu é o item com uma média mais elevada e menor dispersão de respostas

(M = 9,42; D = 1,227), seguindo-se os testemunhos Ubuntu (M = 9,35) e a utilidade da formação para a vida pessoal (M = 9,34). Os itens com uma maior dispersão de respostas foram filmes e reflexões (D = 1,643) e apresentações (D = 1,589).

Tabela 3. Estatísticas descritivas da avaliação de satisfação dos participantes

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Organização	2	10	9,29	1,242
Espaço	3	10	9,07	1,412
Filmes e reflexões	1	10	9,06	1,643
Dinâmicas e reflexões	1	10	9,05	1,463
Apresentações	2	10	8,91	1,586
Testemunhos Ubuntu	3	10	9,35	1,304
Avaliação Global da Semana	1	10	9,42	1,227
Utilidade da formação Ubuntu para a vida pessoal	1	10	9,34	1,335
Clareza dos objetivos e dos conteúdos	3	10	9,06	1,444
Fonte: elaboração própria				

O questionário de avaliação de satisfação incluía duas perguntas abertas (“Quais são as principais aprendizagens que retiras desta

semana de formação no âmbito da Academia de Líderes Ubuntu?” e “Escolhe uma palavra que descreva o significado desta formação para ti”),

permitindo assim uma análise de conteúdo às respostas dos jovens através da identificação de padrões e frequências.

Com base na análise à primeira questão, os jovens referem o conhecimento sobre a filosofia Ubuntu – o significado do conceito Ubuntu (9 registos) e os 5 pilares Ubuntu (20 registos).

No que diz respeito ao autoconhecimento, os jovens relatam que a Semana Ubuntu permitiu aprofundar o seu autoconceito (12 registos), “ser uma pessoa melhor” (20 registos), “mais compreensiva” e, ainda, conhecer, gerir (3 registos), desenvolver emoções positivas sobre si (2 registos) e saber comunicar aos outros as suas emoções (1 registo). Ainda neste âmbito, os jovens referem que a Semana permitiu, a um nível comportamental, ganhar um maior autocontrolo (8 registos).

O pilar da autoconfiança é relatado através de uma maior consciência da importância desta competência (13 registos), mas também de um maior ganho de confiança em relação às suas competências e potencialidades (4 registos) (“aprendi a socializar com mais confiança”) e, ainda, através de uma afirmação positiva sobre si e as suas capacidades (2 registos): “Sou importante! Vou conseguir! (...) Vou provar que sou capaz!”.

A resiliência surge nos relatos dos jovens através de um maior ganho desta competência (3 registos) e, indiretamente, através da ideia de que “não devemos desistir” de sonhos e objetivos (14 registos) e da tomada de consciência de que não se vive isolado e que os outros podem ser um apoio no que diz respeito à superação de obstáculos (16 registos) associada à ideia de interdependência e da noção de que os outros à sua volta também têm problemas. Esta surge também na afirmação de que “juntos somos mais fortes” (2 registos). Associado a este pilar, é referida a convicção de que “independentemente dos obstáculos, somos sempre capazes de alcançar os nossos objetivos” (3 registos) e que é importante “saber pedir ajuda” (2 registos). Num dos relatos, a superação de obstáculos é considerada um direito, a par de seguir os seus sonhos. O autocontrolo, mencionado antes, além de estar associado ao autoconhecimento, surge também na capacidade de ser resiliente quando é referido que “aprendi a ter mais calma ao resolver um problema (...)” e que existiu uma aprendizagem relativamente à comunicação com o outro perante a resolução de obstáculos.

Numa dimensão relacional, a empatia é mencionada direta (33 registos) e indiretamente, ao referirem que a Semana Ubuntu permitiu aprender a “colocar-me no lugar do outro” (10 registos), “respeito pelo outro” (28 registos), “ajudar os outros” (32 registos), “confiar mais nos outros” (3 registos). Quanto à ajuda aos outros, surgem relatos de que

existe uma reciprocidade quando se presta este apoio ao outro (3 registos), que pode ser facilitada por existir uma partilha de situações semelhantes (1 registo) e uma consciência da importância de “estar lá para o outro” (1 registo). O respeito pelo outro é associado à aceitação das diferenças dos outros (6 registos): “Devemos respeitar o espaço do outro e aceitar as suas diferenças”. Este pilar, em termos comportamentais, surge nos relatos com a aprendizagem de “saber elogiar” (2 registos). Um dos relatos traz a ideia de que existe uma interligação a empatia e o autoconhecimento ao referir que “aprendi que só posso ajudar os outros se também estiver bem comigo mesma”. A empatia é refletida através da capacidade de pensar mais no outro (4 registos) e na importância de ouvi-lo e compreendê-lo (8 registos). Surge, ainda, a convicção de que “não devemos rejeitar as pessoas pela aparência” / “não julgar o livro pela capa” (14 registos).

O serviço é mencionado nos relatos dos jovens diretamente, sobretudo ao referirem que aprenderam a ser líder servidor (28 registos) como Nelson Mandela (2 registos) e que todos podem ser líderes (3 registos). De uma forma indireta, os jovens relatam que aprenderam a acolher e estar disponível para os outros (3 registos) e que aumentaram o seu conhecimento sobre a história de líderes servidores (4 registos).

Além dos cinco pilares Ubuntu, surgem também outras competências com alguma expressão nos relatos analisados, nomeadamente a importância do trabalho em equipa (12 registos), da comunicação (7 registos), do saber ouvir (5 registos) e do perdão (1 registo). Os jovens também referem, em termos de aprendizagens, a “união” (10 registos) e a frase “tudo parece impossível até que seja feito” (7 registos). Destaca-se a valorização de “ouvir as histórias dos outros” como uma forma de inspiração e de compreender que o outro tem semelhanças.

À questão “Escolhe uma palavra que descreva o significado desta formação para ti”, os jovens atribuem adjetivos à Semana Ubuntu com destaque para “incrível” (41 registos), “inesquecível” (12 registos) e “especial” (10 registos). De 439 jovens, 7 descrevem a Semana Ubuntu através de uma avaliação qualitativa positiva “adorei”, “achei bom de mais”, “gostei muito”, à exceção de um jovem que refere que a Semana foi uma “seca”. No relato de vinte e oito jovens, é possível encontrar descrições da Semana com base em emoções, tais como afeto, amor, alegria, felicidade, amizade, compaixão, gratidão, esperança, harmonia, mudança, orgulho, realização, respeito, satisfação, união, paz. Destacam-se também alguns relatos que se focam no resultado do processo (19 registos), expressando ganhos ao descreverem esta como

uma experiência que permitiu aprender, conhecer, partilhar, conviver, crescer, evoluir e refletir. Por fim, com uma menor expressão, os jovens referem conteúdos da formação, nomeadamente

os cinco pilares, como o autoconhecimento (1 registo) e a empatia (2 registos), bem como outras competências trabalhadas, tais como o trabalho em equipa (1 registo) e a ajuda aos outros (2 registos).

Tabela 4. Categorias e subcategorias emergentes da análise das respostas à questão “Quais são as principais aprendizagens que retiras desta semana de formação?”

Categorias	Subcategorias	Descrição	n	Exemplo de respostas
Conhecimento sobre a filosofia Ubuntu	Significado do conceito Ubuntu	Compreensão do sentido de interdependência e humanidade partilhada	9	“Esta semana fez-me entender a frase: Eu sou porque tu és” “somos todos importantes” “Aprendi que não estamos sozinhos e que temos de ajudar os outros e metermo-nos no lugar dos outros” “que juntos somos mais fortes (...)” “Que ajudar os outros pode ser fácil, que estamos todos em situações similares (...)”
	Cinco pilares Ubuntu	Aprofundamento do conhecimento e aplicação prática relativamente aos cinco pilares Ubuntu (autoconhecimento, autoconfiança, empatia, resiliência e serviço)	20	“Esta formação ensinou-me a aplicar os 5 pilares da filosofia Ubuntu”.
Autoconhecimento	Autoconceito	Desenvolvimento do autoconceito e construção de uma imagem positiva sobre si	34	“ser uma pessoa melhor” “(...) comecei a ter mais conhecimento sobre mim e comecei finalmente a gostar de mim”
	Gestão e expressão emocional	Identificação, gestão e comunicação adequada das suas emoções	4	“Aprendi a ter mais calma ao resolver um problema, aprendi a ter calma com os outros e a me comunicar melhor com os outros e com o mundo a minha volta para resolver obstáculos e acredito que vou levar isso para a vida toda!”
	Autocontrolo	Capacidade de gerir comportamentos	8	“Aprendi a aceitar melhor o não. Quando não me deixavam ir à rua, por exemplo, eu ficava chateado, agora acho que não vou ficar”. “A ser uma melhor pessoa, mudar um pouco como penso e estou a agir”
Autoconfiança	Consciência da importância da autoconfiança	Reconhecimento da importância de confiar em si	13	“Que devo ter mais confiança” “Ter mais autoconfiança, ser uma líder servidora”.
	Desenvolvimento da autoconfiança	Fortalecimento da confiança nas suas capacidades e potencialidades	4	“(...) aprendi a confiar mais em mim e nos outros (...)” “A ser mais autoconfiante e acreditar mais no meu potencial” “(...) Também aprendi a confiar mais em mim e a me valorizar como mereço, como também aprendi a socializar com mais confiança”.
	Ganho de confiança e afirmação pessoal	Aumento da perceção de competência, autoeficácia e valorização pessoal	2	“Sou importante! Vou conseguir! (...) Eu sou o melhor de mim!”

Categorias	Subcategorias	Descrição	n	Exemplo de respostas
Resiliência	Consciência e ganho da capacidade de resiliência	Tomada de consciência e desenvolvimento da capacidade de lidar com dificuldades	17	“Aprendi que não devemos desistir dos nossos sonhos”. “Independentemente dos obstáculos somos sempre capazes de alcançar os nossos objetivos” “A ser mais persistente, a ajudar mais os outros e a ouvir melhor mas também a ser mais resiliente”
	Interdependência e apoio dos outros	Reconhecimento do papel dos outros na superação de desafios	16	“Juntos somos mais fortes”. “Se ajudar os outros também posso ser ajudada” “Devemos sempre acreditar e ajudar os outros se queremos também ser ajudados”. “Que devemos ser uns para os outros ajudando o próximo a ultrapassar os seus obstáculos”
	Pedir ajuda / consciência de limites	Valorização da colaboração e do apoio mútuo.	2	“Aprendi que podemos pedir ajuda e não guardar tudo para nós entre outros” “Que devemos colocar-nos no lugar do outro, nunca deixar de acreditar nos nossos sonhos, a ser resiliente e a pedir saber pedir ajuda”
Empatia	Colocar-se no lugar do outro	Capacidade de compreender e respeitar as perspetivas dos outros	47	“Colocar-me sempre no lugar do outro (...)” “Que devemos colocar-nos no lugar do outro (...)” “Aprendi com esta semana que tenho de pensar mais no outro e na sua maneira de agir, e que devo sempre ajudar da melhor maneira e não sabotar o outro ou tentar destruir o que ele tem so porque o meu foi destruído”.
	Respeito e aceitação das diferenças	Valorização da diversidade	42	“Devemos respeitar o espaço do outro e aceitar as suas diferenças” “A respeitar os outros, nunca desistir dos nossos sonhos, ajudar os outros e que nunca podemos julgar os outros sem os conhecer” “(…) colocarmo-nos no lugar do outro aceitar como somos e como os outros são, cada um com dificuldades diferentes” “Aprendi a escutar e a aceitar o próximo” “Ser gentil e tratar todos com respeito”. “Nesta formação retiro que todos nós somos iguais e diferente, cada um tem o seu ritmo e que o respeito mútuo é bastante importante”
	Ajudar e estar disponível para os outros	Ética do cuidado em relação ao outro e apoio mútuo	42	“(…) ajudar os outros (...)” “Aprendi a ajudar mais” “Ajudar o próximo” “(…) Aprendi a importância da empatia e de estar lá para o outro. (...)” “(…) aprender como me colocar ao dispor dos outros de forma a não os magoar e sair da minha zona de conforto. Sinto que estou a crescer”.
	Confiança nos outros	Desenvolvimento de relações de confiança	3	“A ajudar confiar em nós e nos outros ver o mundo pelos olhos dos outros” “Na minha opinião considero que a maior aprendizagem que tive foi confiar, acreditar mais nas pessoas”.
	Ouvir e compreender o outro	Escuta ativa e empatia emocional	8	“Respeitar o outro e saber ouvir” “Precisamos de ouvir o outro e de tentar perceber o outro” “Compreender o problema dos outros e saber respeitar” “Ser empática, compreender melhor o outro, lidar com as diferenças entre outros”.

Categorias	Subcategorias	Descrição	n	Exemplo de respostas
Serviço	Liderança servidora	Conhecimento e prática de liderança servidora, incluindo modelos históricos e estratégias aplicáveis no dia a dia	34	“Eu aprendi muito bem e aprendi a ser líder servidor” “Comunicar, respeitar os outros e aprendi muito sobre grandes líderes históricos” “Aprendizagem da história de Nelson Mandela”
	Acolhimento e disponibilidade	Abertura e apoio aos outros	3	“Saber ser pessoa ubuntu, ou seja, sermos líderes servidores disponíveis a ajudar a sociedade”
	Potencial de liderança	Reconhecimento de que a liderança é uma capacidade que pode ser promovida	3	“Todos nós podemos ser líderes” “(…) podemos ser todos líderes servidores”

Fonte: elaboração própria

Tabela 5. Frequência por adjetivos atribuídos à Semana Ubuntu	
Escolhe uma palavra que descreva o significado desta formação para ti	Frequência
Incrível	41
Inesquecível	12
Especial	10
Maravilhosa	9
Emocionante/emocional/emotivo	9
Importante	9
Fixe/legal	8
Transformadora/transformação	8
Boa/bom	6
Única	6
Gratificante	5
Fantástico	5
Inspiração/inspirador/a	5
Divertida	4
Desafiante	4
Interessante	4
Mágica	4
Libertador	4
Extraordinária	3

Escolhe uma palavra que descreva o significado desta formação para ti	Frequência
Inesperável/inesperado	3
Inovador/a	3
Significativo	3
Educacional/educativa	2
Enriquecedora	2
Significativa	2
Espetacular	2
Excelente	2
Intenso	2
Motivacional/motivadora	2
Útil	2
Necessária	2
Determinante	1
Encantador	1
Impecável	1
Impressionante	1
Indescritível	1
Informativa	1
Marcante	1
Valiosa	1
Fonte: elaboração própria	

4.2. Perceção dos profissionais sobre o impacto nos jovens

Para compreender os impactos percebidos da intervenção, foi realizada uma análise de conteúdo às respostas dos profissionais que acompanharam as Semanas Ubuntu, recolhidas através da plataforma Padlet, relativamente às questões antes expostas. A análise seguinte teve em conta 21 Semanas Ubuntu realizadas entre 2021 e 2024.

Os profissionais descrevem o impacto sentido nos jovens como sendo positivo e significativo, relatando que estes conversaram sobre a experiência e questionaram a possibilidade de a repetir. Para descrever este impacto, os técnicos

fazem uma ligação de causalidade, ao destacarem o papel e a importância das reflexões realizadas. Isto permite ganhar um novo olhar sobre si, o outro e o mundo, com destaque para a superação de obstáculos em que há um ganho de novas convicções “elas próprias podem construir o futuro que quiserem”, “entenderem que todos temos uma história de vida (...) mas mesmo assim todos merecem o respeito de cada um de nós” e “que não estão sozinhos nesta caminhada!”, “que não estão sós”. Esta visão contribui para um sentimento de pertença, que foi desenvolvido em torno da partilha de histórias de vida: “foi maravilhosa a partilha e contacto com outras casas com realidades e experiências de vida tão

‘iguais’ e tão distintas”. O contacto entre grupos também foi importante para a integração e para o quebrar de “barreiras linguísticas e culturais”.

Um dos aspetos mencionados pelos profissionais foi que o impacto da Semana Ubuntu nos jovens foi notado na dimensão do eu, nomeadamente a capacidade de reconhecerem as suas emoções, entrarem em contacto com as mesmas e permitirem-se serem vulneráveis perante o outro, ao compreenderem o papel reparador desta partilha e o sentimento de libertação emocional como resultado. Ainda nesta dimensão, a Semana Ubuntu foi considerada como um “(re)descobrir [d]o que de melhor há em si e como, também eles, podem ser agentes transformadores da sociedade”.

O impacto nos jovens foi sentido pelos profissionais ainda no decorrer da Semana Ubuntu, sendo referido um crescimento gradual, com alguma resistência inicial, através da dedicação, adesão e entrega às propostas pedagógicas. Um dos aspetos que permitiu esta adesão, segundo os técnicos, foi o fator surpresa que permitiu uma maior disponibilidade por parte dos jovens. Um dos relatos refere que existia uma “vontade de serem desafiados, que olhem para eles”. Os profissionais referem que esta experiência trouxe uma maior abertura por parte dos jovens em diferentes dimensões – uma maior abertura às relações interpessoais, à partilha e para acolher. Os jovens que não aderiram tanto aos desafios, fisicamente, demonstraram, no entanto, um envolvimento emocional ao realizarem um processo interior de autoconhecimento, revelando uma maior capacidade de olhar para si ao reconhecer potencialidades e fraquezas.

Em relação ao impacto após a Semana Ubuntu, foi descrito que os jovens levaram as aprendizagens para a casa, para o seu grupo de pares e até para a sua família, estando mais empáticos, sensíveis e atentos. Em termos relacionais, observou-se uma transformação positiva no que diz respeito às relações entre pares (jovens da mesma casa) e com os educadores que se mantiveram após a experiência, aumentando o sentimento de pertença à casa e de confiança no que diz respeito à relação jovem-técnico através de uma maior “facilidade em partilhar os problemas/preocupações”. Contudo, apesar de se observarem melhorias relacionais, um técnico refere que alguns conceitos “não foram assimilados como seria desejável”, indo ao encontro do seguinte testemunho “a ‘semente’ ficou com cada um deles, compete-nos conseguir fazer com que a mesma germine e frutifique”.

5. Discussão

Os resultados obtidos mostram que a Semana Ubuntu promoveu avanços significativos nas competências socioemocionais dos jovens acolhidos e/ou em processo de autonomia. As análises quantitativa e qualitativa revelam ganhos individuais (autoconhecimento, autoconfiança e resiliência) e relacionais (empatia e sentido de pertença), alinhando-se com a literatura internacional que releva os programas SEL (Durlak *et al.*, 2011; Cameron *et al.*, 2024).

A análise quantitativa evidencia maiores ganhos no conhecimento sobre a filosofia Ubuntu, no autoconhecimento e na resiliência. Os relatos dos profissionais e dos jovens corroboram estudos recentes que associam experiências imersivas ao fortalecimento do autoconceito e da regulação emocional (Jesus *et al.*, 2024; Cameron *et al.*, 2024), sugerindo que o método Ubuntu contribui para a autorregulação, competência crucial para enfrentar adversidades em contextos de acolhimento e na adolescência (Barbosa-Ducharne, 2024).

Como mencionado previamente, segundo Barbosa-Ducharne (2024) e Diogo *et al.* (2022), os jovens institucionalizados enfrentam instabilidades afetivas e experiências de abandono. Neste contexto, os ganhos na competência da resiliência – sustentados pela valorização do apoio social – alinham-se com modelos de resiliência relacional, que destacam, por sua vez, a importância das interações e do suporte social para enfrentar adversidades (Ungar, 2021; Masten, 2018). Nesta linha, assumindo a sua importância em contextos de maior vulnerabilidade emocional, os resultados sugerem ainda que o método Ubuntu pode proporcionar uma experiência fundamental para o desenvolvimento dos jovens, não só em termos da resiliência individual, como também do reforço das conexões sociais.

Além desta primeira dimensão, foi relatado também um aumento relativo às competências relacionais, através da percepção dos jovens e dos profissionais, nomeadamente com referência a mais empatia, confiança e valorização da diversidade, aspectos fundamentais em contextos de vulnerabilidade (Gerdes *et al.*, 2011). Ora, a valorização da diversidade e o respeito pela individualidade sugerem uma apropriação de conceitos e princípios de abordagens pedagógicas baseadas na justiça relacional, relacionando a experiência da Semana Ubuntu com o contributo ao desenvolvimento da empatia e, com isso, ao aumento de relações interpessoais colaborativas e inclusivas entre os jovens (Rebola *et al.*, 2023). Ainda neste âmbito relacional, a dimensão do

serviço, associada à liderança servidora (Greenleaf, 1977), reforça a abertura ao outro e a assimilação de valores éticos, promovendo lideranças socialmente responsáveis (Liden *et al.*, 2014).

Os resultados evidenciam o desenvolvimento de outras competências, como a colaboração, a comunicação, a escuta ativa e a prática do perdão. A partilha de histórias pessoais surge como inspiração mútua, promovendo a empatia e os laços sociais, em linha com evidências que destacam o papel das competências socioemocionais no desenvolvimento do bem-estar e da inclusão (Durlak *et al.*, 2011; Masten, 2018).

Em síntese, a Academia de Líderes Ubuntu – Casas de Acolhimento revela-se, assim, uma intervenção socioeducativa inovadora, cujo formato imersivo favorece a confiança e a aprendizagem co-construída, conforme apontam estudos sobre educação não formal em contexto de acolhimento (Durlak *et al.*, 2011; Diogo *et al.*, 2022). Além disso, permite um desenvolvimento integral, ao articular competências interdependentes, em consonância com modelos de aprendizagem socioemocional (CASEL, 2003; Cameron *et al.*, 2024). Contudo, subsiste a necessidade de avaliar a apropriação e sustentabilidade destas aprendizagens, por parte dos jovens e a longo prazo, uma vez que a educação socioemocional contínua é fundamental para o alcance de um desenvolvimento integral (Cameron *et al.*, 2024).

5.1. Potencialidades do programa e limitações do estudo

No âmbito da Academia de Líderes Ubuntu – Casas de Acolhimento, os relatos que os profissionais fazem dos jovens evidenciam que a Semana Ubuntu favorece processos de descoberta pessoal, potenciados por momentos de reflexão e pelo fator surpresa, que permitiu aos jovens sentirem-se desafiados. Neste sentido, estas duas dimensões, associadas à imersividade e ao carácter residencial e intensivo do programa, permitiram romper as rotinas institucionais e experimentar novas formas de interação. A intencionalidade, estrutura e ritmo do método Ubuntu promoveram um envolvimento gradual, observável mesmo nos jovens mais introvertidos.

Por outro lado, no plano relacional, a experiência em grupo, especialmente com outros pares em situações semelhantes, potencia ganhos individuais e coletivos, despertando sentimentos e emoções positivas face à sua história de vida e à superação de obstáculos, além de reforçar o sentido de pertença. A abordagem experiencial do método Ubuntu, através de histórias inspiradoras,

dinâmicas de grupo e momentos de reflexão, promove o desenvolvimento das suas principais competências enunciadas. A combinação de narrativas pessoais e atividades práticas estimula o envolvimento emocional, traduzindo-se em mudanças percebidas tanto por jovens como por profissionais.

O facto de a experiência ser partilhada entre jovens e técnicos, tanto da mesma instituição como de outras, contribuiu para transformar relações, favorecendo a internalização das competências socioemocionais e a sua generalização para contextos institucionais, familiares e de pares. O trabalho conjunto, numa lógica horizontal de aprendizagem mútua, reforça ainda o sentimento de pertença e a coesão do grupo.

Apesar dos resultados promissores, reconhecem-se limitações metodológicas do estudo, a saber, (i) a ausência de comparação com outras variáveis que possam influenciar os resultados obtidos, como idade, género e medida de promoção e proteção ao abrigo da qual os jovens se encontram no momento da Semana Ubuntu – acolhimento residencial ou processo de autonomia; (ii) o facto de a recolha ter sido realizada no final das Semanas Ubuntu, ficando por apurar a sustentabilidade a longo prazo das mudanças relatadas; (iii) a heterogeneidade das Casas de Acolhimento e o grau de envolvimento prévio dos técnicos podem ter influenciado as percepções; (iv) a dependência de autoavaliações dos jovens e da percepção dos técnicos, sujeitas a enviesamentos relacionados com expectativas ou efeitos momentâneos do contexto imersivo; (v) a inexistência de um grupo de controlo não permite comparar resultados entre jovens que participaram na Academia de Líderes Ubuntu e jovens que não experienciaram em uma Semana Ubuntu; (vi) uma maior diversificação de instrumentos de recolha de dados poderá permitir avaliar se as opiniões que são recolhidas são partilhadas por todos e, consequentemente, saber se proporciona percepções menos positivas; (vii) a opção por uma amostragem intencional limita a generalização dos resultados.

5.3. Recomendações para políticas e práticas futuras

Com base na experiência acumulada, e não obstante as limitações metodológicas apontadas, crê-se que possam ser feitas recomendações, de forma a potenciar a eficácia e escalabilidade do programa. Em primeiro lugar, importa investir numa monitorização longitudinal, através da implementação de instrumentos de acompanhamento a médio e longo prazo,

que avaliem a sustentabilidade dos ganhos nas competências socioemocionais e o seu impacto na vida dos jovens após o acolhimento. A este nível, sugere-se um estudo longitudinal que, através de *grupos focais* e entrevistas aos jovens, tenha como objetivo analisar o impacto após a Semana Ubuntu, tendo grupos de comparação – jovens acolhidos, jovens em processo de autonomia e jovens que já não estão com nenhuma medida de promoção e proteção, considerando ainda variáveis como género e idade. Por fim, este estudo deveria também analisar de que forma a Semana Ubuntu potencia a participação comunitária, nomeadamente em órgãos representativos, como o Conselho Nacional Consultivo de Crianças e Jovens Acolhidos e a Assembleia Nacional de Crianças e Jovens Acolhidos (órgãos criados e desenvolvidos no âmbito do protocolo entre o IPAV e o ISS).

Uma segunda recomendação remete para a inclusão da ALU nas estratégias nacionais de promoção e proteção, assegurando financiamento e apoio técnico contínuo, de forma a permitir a integração desta proposta em políticas públicas.

Em terceiro lugar, destaca-se o investimento na formação contínua de técnicos e dirigentes das Casas de Acolhimento garantindo a replicação e sustentabilidade das competências trabalhadas na Semana Ubuntu. A par desta intenção, entende-se essencial a monitorização a longo prazo, que permitisse avaliar não só o impacto pessoal e profissionais nestes agentes, mas também as mudanças institucionais, ao nível das rotinas, relações e clima/ambiente institucional, incluindo o papel dos Clubes Ubuntu e de outros órgãos de promoção de participação como espaços de continuidade da aprendizagem socioemocional.

Finalmente, recomenda-se uma maior robustez da investigação, através da criação de grupos de controlo e de metodologias mistas (quantitativas e qualitativas) que cruzem perceções com indicadores objetivos de mudança, como indicadores de comportamento escolar ou integração comunitária.

6. Conclusão

A implementação da Semana Ubuntu revelou-se uma intervenção socioeducativa eficaz na promoção de competências socioemocionais junto de jovens em acolhimento residencial

e/ou em processo de autonomia. Os resultados, sustentados por uma análise quantitativa e qualitativa, evidenciam avanços significativos individuais – traduzidos em maior autoconhecimento, resiliência, autorregulação e autoconfiança – e relacionais, através do fortalecimento da empatia, do sentido de pertença e da qualidade das interações. A experiência imersiva proporcionada pela Semana Ubuntu, marcada pela partilha de histórias de vida, convívio em grupo e reflexão guiada, reforçou a capacidade de enfrentar adversidades e de construir relações colaborativas e inclusivas.

Para além das competências individuais, o programa impulsionou o desenvolvimento de valores éticos e sociais, como a liderança servidora, a comunicação, a escuta ativa e o perdão, favorecendo lideranças responsáveis e socialmente conscientes. Estes resultados confirmam o papel essencial da aprendizagem socioemocional na promoção do bem-estar, inclusão social e resiliência, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

Em síntese, a Semana Ubuntu constitui um modelo inovador que integra dimensões emocionais, sociais e éticas de forma interdependente, com potencial de replicação noutros contextos. Contudo, importa garantir mecanismos de continuidade que consolidem as aprendizagens no quotidiano institucional e na vida futura dos jovens, garantindo impactos duradouros e sustentáveis.

7. Agradecimentos

Agradecemos ao Instituto da Segurança Social, I.P., pela parceria e confiança demonstradas na implementação da Academia de Líderes Ubuntu – Casas de Acolhimento ao longo destes últimos quatro anos.

Estendemos o nosso reconhecimento aos técnicos e dirigentes das Casas de Acolhimento, cuja dedicação e envolvimento foram fundamentais para o sucesso das Semanas Ubuntu.

Um agradecimento especial aos jovens participantes, pela sua abertura, disponibilidade e coragem para se envolverem num processo de transformação, acreditando no potencial do método Ubuntu e nas suas próprias capacidades de liderança e serviço.

Notas

- ¹ Consideram-se jovens todos aqueles que participaram nas Semanas Ubuntu, independentemente do género.
- ² Consideram-se educadores todos aqueles que experienciaram o percurso formativo da Academia de Líderes Ubuntu, independentemente do género.
- ³ Para esta análise, consideraram-se 431 respostas válidas.
- ⁴ Para esta análise, consideraram-se 439 respostas, sendo que o item clareza dos objetivos e conteúdos foi aplicado a 158 jovens por não estar incluído nas versões iniciais do questionário de avaliação de satisfação.

Contribuciones (Taxonomía CRediT)

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

Financiación

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

Declaración de conflictos de interés

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses

Referências bibliográficas

- Alderson, P. & Morrow, V. (2011). *The Ethics of Research with Children and Young People: A Practical Handbook*. Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781446268377>
- Barbosa Ducharne, M. (2024). A qualidade do acolhimento residencial. *Revista do Ministério Público*, n.º especial, 39-55.
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/165520/2/705319.pdf>
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bengtsson, E., Chamberlain, C., Crimmens, D., & Stanley, J. (2008). Introducing social pedagogy into residential childcare in England. *England: National Centre for Excellence in Residential Child Care*.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1-27). Psychology Press.
- Cameron, C. E., McClelland, M. M., Grammer, J., & Morrison, F. J. (2024). Self-regulation and academic achievement. In M. A. Bell (Ed.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (2nd ed., pp. 213-234). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000406-011>
- Carvalho, C. & Lima, F. (2022). Institucionalização de crianças em Portugal: estudo de caso. *Serviço Social em Perspectiva*, 6(1), 251-271. <https://doi.org/10.46551/rssp.202213>
- CASEL. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/?view=1>
- Coelho, V., Peixoto, C., Azevedo, H., Machado, F., Soares, M., & Espain, A. (2023). Effects of a Portuguese social-emotional learning program on the competencies of elementary school students. *Frontiers in psychology*, 14, 1195746.

- Connelly, G. & Ian Milligam (2012). *Residential Child Care*. Series Policy and Practice in Health and Social Care. Edinburgh: Dunedin Academic Press Ltd.
- Del Valle, J. F., & Bravo, A. (2013). *Current trends, figures and challenges in out-of-home childcare: An international comparative analysis*. *Psychosocial Intervention*, 22(3), 251-257.
- Diogo, E., Sacur, B. M., & Guerra, P. (2022). Caminhos para uma reforma do sistema de promoção e proteção das crianças e jovens – Recomendações. *Temas Sociais*, 3, 31-51. https://doi.org/10.53809/TS_ISS.2022.n.3.31-51
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eze, M. O. (2013). *Intellectual history in contemporary South Africa*. Palgrave Macmillan.
- Gerdes, K. E., Lietz, C. A., & Segal, E. A. (2011). Measuring empathy in the 21st century: Development of an empathy index rooted in social cognitive neuroscience and social justice. *Social Work Research*, 35(2), 83-93. <https://doi.org/10.1093/swr/35.2.83>
- Greenleaf, R.K. (1977) *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. Paulist Press, New York.
- Hapanyengwi-Chemhuru, O., & Makuvaza, N. (2014). Ubuntu and education in Zimbabwe: Traditional ways of knowing and cultural heritage. *Journal of Indigenous Social Development*, 3(1), 44-59.
- Instituto da Segurança Social (ISS). (2024). *CASA 2023 - Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento de crianças e jovens*. ISS, I. P.
- Instituto Padre António Vieira. (2022). *Pilares do método UBUNTU*.
- Jesus, A., Margarido, C., Torrecilla Sánchez, A., & Pocinho, M. (2024). O papel da educação social na promoção de competências socioemocionais em contexto escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 62, 57-70. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle62.04>
- Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. *Diário da República, I Série* (204), 6115-6132. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/147-1999-581619>
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Liao, C., & Meuser, J. D. (2014). Servant Leadership and Serving Culture: Influence on Individual and Unit Performance. *Academy of Management Journal*, 57(5), 1434-1452. <https://journals.aom.org/doi/10.5465/amj.2013.0034>
- Marques, R. (2020). *Introdução*. In Gonçalves, J. L., & Alarcão, M. (Eds.), *Pilares do método UBUNTU* (pp. 17-32). Instituto Padre António Vieira.
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12-31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- McDermid, S., Trivedi, H., Holmes, L., & Boddy, J. (2022). Foster carers' receptiveness to new innovations and programmes: an example from the introduction of social pedagogy to UK foster care. *The British Journal of Social Work*, 52(3), 1213-1230.
- Mourão Sacur, B., Guerra, P., & Diogo, E. (2024). Proteção de crianças e jovens em Portugal. *Temas Sociais*, 7, 6-27. <https://doi.org/10.60543/ts.iss.vi7.9862>
- Neves, T. (2019). *Building Bridges: Ubuntu Leaders Academy in Portugal and Worldwide*. Instituto Padre António Vieira. https://www.academialideresubuntu.org/images/book/IO1_EN_BuldingBridgesUbuntu.pdf
- Newman, J., & Dusenbury, L. (2015). Social and emotional learning (SEL): A framework for academic, social, and emotional success. In K. Bosworth (Ed.), *Prevention science in school settings: Complex relationships and processes* (pp. 287-306). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3155-2_14
- OECD. (2021). *Survey on Social and Emotional Skills (SSES): Sintra (Portugal)*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/survey-on-social-and-emotional-skills/site-reports-2021/sses-sintra-report.pdf>
- Prata, D., Fonseca, S. & Ramos, A. (2025). Psychological and hormonal effects of socio-emotional learning in adolescents: a randomized controlled trial. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12 (1033). <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04893-x>
- Rebola, F., Nogueira, I. C., Gouveia, J., Gonçalves, J. L., Carvalho, L. & Fonseca, S. (2023). Academia de Líderes Ubuntu Júnior no 1.º ciclo do ensino básico: Efeitos em educadores e alunos. *Ubuntu: Revista de Ciências Sociais*, 1, 194-235. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3227>
- Simão, A., Santos, R., Brás, M., & Nunes, C. (2025). Determinants of Psychological Adjustment of Institutionalized Adolescents: A Systematic Review. *Child Youth Care Forum*, 54, 1483-1534. <https://doi.org/10.1007/s10566-025-09859-3>
- Soriano-Díaz, C., Moreno-Manso, J., García-Baamonde, M., Guerrero-Molina, M., & Cantillo-Cordero, P. (2023). Behavioral and emotional difficulties and personal wellbeing of adolescents in residential care. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 256. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010256>

- Ubuntu Leaders Academy. (2024). *Building Bridges – Ubuntu and servant leadership*. Instituto Padre António Vieira. https://www.academialideresubuntu.org/images/book/IO1_EN_BuldingBridgesUbuntu.pdf
- Ungar, M. (Ed.). (2021). *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.001.0001>
- Volmink, J. (2019). Ubuntu: Filosofia de vida e ética social. In *Construir Pontes Ubuntu – Para uma Liderança Servidora* (pp. 47-68). Instituto Padre António Vieira. https://www.academialideresubuntu.org/images/book/IO1_PT_ConstruirPontesUbuntu.pdf

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Gonçalves, J. L., Neves, T. y Antunes, P. (2026). Academia de Líderes Ubuntu – casas de acolhimento: perceções de impacto e de satisfação de jovens acolhidos e técnicos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 113-131. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.07

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

José Luís Gonçalves. E-mail: jlg@esepf.pt

Tânia Monteiro Neves. E-mail: tania.neves@ipav.pt

Patrícia De Almeida Antunes. E-mail: patricia.antunes@ipav.pt

PERFIL ACADÉMICO

JOSÉ LUÍS GONÇALVES

<http://orcid.org/0000-0002-4353-9343>

Diretor da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto, Portugal, e membro integrado do grupo de investigação Filosofia e Espaço Público, do Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. As suas áreas de investigação são a Filosofia da Educação, a Filosofia dos Direitos Humanos e do Espaço Público, bem como a Antropologia e a Ética da Condição Humana na perspetiva da Pedagogia/Educação Social.

TÀNIA MONTEIRO NEVES

<https://orcid.org/0009-0006-3369-2578>

Diretora de Conteúdos e Formação do Instituto Padre António Vieira (IPAV) e Coordenadora Executiva da Academia de Líderes Ubuntu.

Licenciada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Mestre em História, Relações Internacionais e Cooperação pela Faculdade de Letras da mesma universidade. As suas áreas de investigação incluem a educação, a educação para a cidadania global, as metodologias de capacitação e a liderança, com especial enfoque na aplicação do método Ubuntu em contextos educativos e comunitários.

PATRÍCIA DE ALMEIDA ANTUNES

<https://orcid.org/0009-0009-9627-7592>

Psicóloga (membro efetivo da Ordem dos Psicólogos Portugueses), mestre em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco com especialização avançada em Práticas de Educação Socioemocional em Crianças e Adolescentes e gestora de projeto no Instituto Padre António Vieira (IPAV). As suas áreas de investigação incluem a promoção de competências socioemocionais em contextos de educação não-formal.


Investigaciones

Acción colectiva y cultura participativa en situaciones de crisis: respuestas comunitarias a la infancia y la juventud

**Collective action and participatory culture in times of crisis:
community responses to childhood and youth**

**Ação coletiva e cultura participativa em situações de crise:
respostas comunitárias à infância e à juventude**

Laura CORBELLÀ*  <https://orcid.org/0000-0002-2151-089X>

Xavier ÚCAR*  <https://orcid.org/0000-0003-3678-8277>

Pere SOLER-MASÓ**  <https://orcid.org/0000-0002-8636-0925>

Xavier CASADEMONT**  <https://orcid.org/0000-0002-3821-4245>

*Universitat Autònoma de Barcelona y **Universitat de Girona

Fecha de recepción: 01.VIII.2024

Fecha de revisión: 10.IX.2024

Fecha de aceptación: 29.I.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Xavier Casademont Falguera: Universitat de Girona, Facultat d'Educació i Psicologia, Pl. Sant Domènec, 9. C.P.17004 - Girona;
Despacho 340 E-mail: xavier.casademont@udg.edu

PALABRAS CLAVE

Infancia;
juventud;
pandemia;
comunidad;
participación.

RESUMEN: Este artículo parte de un trabajo de campo con niños, niñas, adolescentes y jóvenes realizado a partir de la vivencia de la pandemia del COVID-19. El objetivo es saber cómo han percibido la infancia y la juventud las respuestas dadas por la comunidad ante aquella situación de crisis. Para responder a esta pregunta, el artículo recogió datos en cinco municipios catalanes. Se aplicaron dos cuestionarios: el primero, con una muestra representativa de niños, niñas y adolescentes de 10 a 17 años, que contestaron 1.216 sujetos y, el segundo, con una muestra intencional de jóvenes de 18 a 29 años, que contestaron 115 personas. Se hicieron también 30 entrevistas en profundidad, en las que participaron 37 profesionales. Finalmente, se realizaron 5 grupos de discusión con profesionales y jóvenes de 5 prácticas resilientes en los que participaron 36 individuos. Los resultados analizados muestran un panorama que constata que los niños, niñas y las personas jóvenes no han percibido que la comunidad les haya prestado ayuda y apoyo. Sólo alrededor de un 25 % percibe haber recibido un apoyo significativo. Además, las cifras son especialmente bajas entre los dos agentes comunitarios más reconocidos por ellos y ellas, esto es, el profesorado y el vecindario. Los datos obtenidos proporcionan evidencias a los agentes comunitarios para hacer frente a futuras situaciones de crisis.

<p>KEYWORDS Childhood; youth; pandemic; community; participation.</p>	<p>ABSTRACT: This article is based on fieldwork with children, adolescents, and young people conducted in response to the experience of the COVID-19 pandemic. The objective is to understand how childhood and youth have perceived the community's responses to that crisis situation. To answer this question, the article collected data from five municipalities in Catalonia. Two questionnaires were administered: the first to a representative sample of children and adolescents aged 10 to 17, with 1,216 respondents; and the second to a targeted sample of young people aged 18 to 29, with 115 respondents. Additionally, 30 in-depth interviews were conducted, involving 37 professionals. Finally, five discussion groups were held with professionals and young people from five resilient practices, in which 36 individuals participated. The analyzed results reveal that children and young people have not perceived significant help and support from the community. Only about 25 % reported receiving meaningful support. Moreover, the figures are particularly low for the two community agents they recognize the most: teachers and neighbors. The collected data provide evidence for community agents to better respond to future crisis situations.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE Infância; juventude; pandemia; comunidade; participação.</p>	<p>RESUMO: Este artigo baseia-se em um trabalho de campo com crianças, adolescentes e jovens realizado a partir da experiência da pandemia da COVID-19. O objetivo é entender como a infância e a juventude perceberam as respostas da comunidade diante dessa situação de crise. Para responder a essa questão, o artigo coletou dados em cinco municípios da Catalunha. Foram aplicados dois questionários: o primeiro para uma amostra representativa de crianças e adolescentes de 10 a 17 anos, com 1.216 respondentes; e o segundo para uma amostra intencional de jovens de 18 a 29 anos, com 115 respondentes. Além disso, foram realizadas 30 entrevistas em profundidade, com a participação de 37 profissionais. Por fim, foram organizados cinco grupos de discussão com profissionais e jovens de cinco práticas resilientes, nos quais participaram 36 indivíduos. Os resultados analisados mostram que as crianças e os jovens não perceberam que a comunidade lhes prestou ajuda e apoio significativo. Apenas cerca de 25 % relataram ter recebido um apoio relevante. Além disso, os números são particularmente baixos para os dois agentes comunitários mais reconhecidos por eles: os professores e a vizinhança. Os dados obtidos fornecem evidências para que os agentes comunitários possam enfrentar melhor futuras situações de crise.</p>

Introducción

El estallido de la pandemia del COVID-19 en el mes de marzo de 2020 significó una alteración radical en todas las esferas de la vida cotidiana a escala planetaria. La pandemia paralizó, entre muchos otros efectos, la economía, la movilidad humana y las relaciones sociales. Tras unos años y en un escenario en el que la tormenta ha amainado, todavía perduran algunas de las consecuencias derivadas de aquella crisis. También emergen nuevas necesidades y problemáticas con el retorno a “la normalidad”. El ámbito de las relaciones personales, sociales y comunitarias es uno de los más afectados (Smith y Lim, 2020).

Muy numerosas han sido las respuestas proporcionadas por las instituciones educativas y sociales y por las propias comunidades a las situaciones de necesidad derivadas de aquel estado de cosas. Unas respuestas que se han distribuido de manera desigual por los diferentes estratos y niveles socioculturales que configuran nuestras sociedades desarrolladas. En este trabajo pretendemos fijar nuestra mirada tanto en las acciones colectivas desarrolladas por las comunidades para actuar sobre aquellas necesidades, como en la participación que han tenido en ellas la infancia y la juventud.

Este estudio se enmarca en el proyecto de investigación “Niños, niñas, jóvenes y comunidades resilientes: identificación y análisis de prácticas sociales y educativas desde una perspectiva multidimensional e interseccional para hacer frente a la pandemia” (2020PANDE00166) concedido por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR) de la Generalitat de Cataluña. El objetivo principal de la investigación consistía en identificar los factores y las condiciones que contribuyen a hacer que niños, niñas, jóvenes y comunidades sean resilientes frente al impacto de la pandemia y sus consecuencias. El proyecto identificó y analizó numerosas prácticas educativas resilientes surgidas durante la pandemia en Cataluña con el objetivo de saber cómo habían impactado en la infancia y en la juventud y conocer, asimismo, cuáles eran los principales rasgos que las caracterizaban.

En el estudio de las prácticas educativas resilientes realizado en aquella investigación se analizaron cinco dimensiones que definen la resiliencia socioeducativa comunitaria: 1) el acompañamiento y la personalización; 2) la identificación y utilización de conocimientos, recursos y activos de la comunidad; 3) la acción colectiva y la cultura participativa; 4) la

comunicación y la información; y, por último, 5) la gobernanza y el liderazgo (Iglesias *et al.*, 2022).

En este artículo nos centramos exclusivamente en la dimensión de la acción colectiva y la cultura participativa. Planteamos dos cuestiones: 1) ¿cuáles han sido los agentes comunitarios que han proporcionado ayuda y apoyo a los niños, niñas y jóvenes durante la pandemia? y 2) ¿hasta qué punto los contextos de crisis son importantes a la hora de estimular o limitar la participación de las personas en las situaciones y problemáticas comunitarias y la acción colectiva? Pretendemos saber: ¿cómo ha afectado el contexto de crisis de la pandemia a las relaciones entre la infancia y la juventud y las comunidades en las que habitan? Y esto específicamente en relación con la educación de niños, niñas y jóvenes ¿Cómo han percibido la infancia y la juventud las respuestas dadas por la comunidad ante aquella situación de crisis? Aunque el artículo se basa en la pandemia del COVID-19, los resultados pretenden contribuir a facilitar evidencias a los agentes comunitarios para mejorar las maneras de actuar frente a futuras situaciones de crisis.

Hemos estructurado el artículo en cuatro partes. En la primera se presenta una breve contextualización teórica y conceptual. En la segunda la metodología seguida en el desarrollo de este trabajo. En la tercera los resultados obtenidos y, finalmente, en la cuarta la discusión y conclusiones de la investigación.

2. Participación, acción colectiva, capital social y resiliencia socioeducativa comunitaria

Uno de los efectos que la pandemia vino a reafirmar es la naturaleza social de las personas. Los hombres y las mujeres, somos seres sociales por naturaleza y por eso nos organizamos para vivir en comunidades y sociedades. La comunidad es el marco territorial y sociocultural en el que transcurren las vidas de las personas; donde crecen, interaccionan, se relacionan y emprenden y construyen proyectos individuales y colectivos. De aquí la importancia de la participación de las personas y la acción colectiva, que se convierten en el medio que impulsa el desarrollo y el funcionamiento de las comunidades.

No resulta fácil especificar, exactamente, en qué consiste o cuáles son las características concretas de una comunidad. El concepto de comunidad es extremadamente complejo tanto por la versatilidad de uso como por su polisemia (García, 2022; Tartaglia, 2009; Theodori, 2005; Thompson *et al.*, 2021) y, de hecho, sus sentidos y significados han ido evolucionando a lo largo

del tiempo. Ha sido vinculado al territorio, a las relaciones de parentesco o de vecindad, al sentido de pertenencia o de identidad compartida, a la cantidad de personas implicadas y, en otros muchos casos, a más de uno de estos u otros criterios.

En este trabajo vamos a entender la comunidad en un sentido amplio que incluye todos aquellos elementos afectados o susceptibles de serlo por los efectos de la situación de crisis generada por la pandemia. En este sentido, la comunidad incluye entre muchos otros, a las familias, las escuelas, los educadores y educadoras, las actividades extraescolares, el ocio, los deportes, los vecinos y vecinas, las asociaciones y las diferentes redes de relaciones e interacciones que la configuran.

Los debates en torno a la importancia de la participación y la acción colectiva han sido muy fecundos (Gram *et al.*, 2019; Held, 1996; Klandermans y Van Stekelenburg, 2014; Wagenaar, 2007). La implicación de las personas en la vida de la comunidad es una base necesaria en sociedades que se construyen sobre el conflicto y las desigualdades.

El derecho a la participación política es el derecho de ciudadanía por excelencia en las democracias liberales (Marshall, 1950). Sin embargo, este derecho es a menudo criticado en un escenario de insatisfacción hacia los sistemas de base representativa que son acusados de promover una concepción de la ciudadanía poco exigente, reducida estrictamente a ejercer el derecho de voto cada cuatro años. Las concepciones que entienden la participación política más allá de la esfera institucional enfatizan la importancia de la organización colectiva, sea a través de organizaciones clásicas, como los sindicatos o las asociaciones vecinales o, también, en formas de participación menos institucionalizadas y más líquidas (Della Porta, 2013; Stoker y Evans, 2014).

Estas experiencias son espacios de aprendizaje y socialización, de reconocimiento e identidad, de reivindicación y de toma de conciencia de la naturaleza conflictiva de las sociedades del siglo XXI. En este marco entendemos la participación como ser parte y formar parte (García Roca, 2004). La participación no solo consiste en estar (en un grupo, asociación, etc.) sino también en actuar, en ser activo. La participación plena se produce cuando se dan ambas condiciones.

Los debates sobre la participación y la acción colectiva en la actualidad hay que contextualizarlos en un momento de cambio de época (Gomà y Subirats, 2019). El paso de las sociedades industriales del siglo XX a las postindustriales del siglo XXI ha significado también un debilitamiento

de los vínculos colectivos y comunitarios, impulsados por el ascenso del neoliberalismo como doctrina hegemónica. Además, fenómenos como el nuevo rol de las mujeres en la sociedad, los cambios en las estructuras familiares, la pérdida de influencia del modelo tradicional de familia, la configuración de sociedades cada vez más diversas, la competitividad extrema o las transformaciones radicales del mundo laboral son otros factores que profundizan en el debilitamiento de los vínculos comunitarios. Aun así, algunos autores (Van Lange y Rand, 2022; Bregman, 2020; de Waal, 2010) afirman que los contextos de dificultad son situaciones propensas para que las personas se unan y busquen respuestas en la colectividad para hacer frente a los retos que les afectan. No faltan tampoco análisis que cuestionan o limitan la participación comunitaria ante determinadas decisiones, sobre todo de tipo técnico (Ijaz, 2004). Eso significa que situaciones excepcionales como la pandemia pueden constituirse en oportunidades para reforzar las comunidades hacia respuestas basadas en la ayuda mutua y rehuir de las tendencias individualistas y competitivas propias de las sociedades poco cohesionadas.

La participación comunitaria es un factor clave para generar capital social (Durstun, 2005; Putnam, 2003). Se ha utilizado el concepto de capital social para referirse al conjunto de relaciones y redes sociales que generan confianza entre las personas, fomentan la cooperación, facilitan la coordinación de actividades y apoyan a los hitos individuales y colectivos. La idea central de la teoría del capital social es que las relaciones sociales son un recurso esencial para la emergencia y el sostenimiento de las acciones y los proyectos colectivos. Martínez y Úcar (2022) apuntan que es un hecho comprobado que las comunidades con un elevado capital social comunitario funcionan en general mejor que aquellas que no lo tienen tanto.

El capital social es un recurso, pero también, una capacidad colectiva y comunitaria que posibilita que un grupo de personas realicen acciones colectivas que beneficien a todos sus integrantes (Lorenzelli, 2004). El capital social comunitario se convierte así en un elemento básico para analizar las respuestas dadas ante situaciones de crisis como la de la pandemia.

La participación en la comunidad, la acción colectiva desarrollada en ella y el capital social comunitario generado en relación con la educación en general, se constituyen como elementos que informan sobre la capacidad de resiliencia educativa comunitaria frente a las diferentes crisis a las que se enfrentan las comunidades.

3. Metodología

La metodología utilizada es mixta; combina técnicas cuantitativas y cualitativas. Todo el trabajo de campo se realizó durante el curso académico 2021-22. La investigación se localiza en cinco municipios catalanes, cuatro de ellos de la provincia de Girona (Olot, Girona, Celrà y Palafrugell) y uno en Barcelona, en el distrito de Ciutat Vella. Desde el punto de vista de la población el conjunto de los municipios es representativo de las distintas realidades territoriales de Cataluña, ya que está la capital, Barcelona; Girona, un municipio de cerca de 100.000 habitantes; dos localidades medias como Olot (36.000 hab.) y Palafrugell (23.000 hab.) y finalmente una más pequeña, Celrà (5.000 hab.). Estos municipios se seleccionaron porque son representativos de las distintas realidades urbanas y territoriales, con localidades de interior y de costa, así como con modelos y actividades económicas diversas.

Se aplicaron dos cuestionarios: el primero, con una muestra representativa de niños, niñas y adolescentes de 10 a 17 años, que contestaron 1.216 sujetos. De estos, el 45 % se consideraban chicos, el 52,4 % chicas y el 2,6 % de género no binario. Los progenitores del 65,9 % de la muestra eran de origen español, mientras que el 34,1 % de origen extranjero. El 23,7 % del colectivo se encuentra en la etapa educativa primaria, el 40,7 % en la secundaria y el 35,6 % en la post-obligatoria. El segundo cuestionario, con una muestra intencional de jóvenes de 18 a 29 años, que contestaron 115 personas. De estas, el 30,4 % se consideraban chicos, el 67,8 % chicas y el 1,7 % de género no binario. Los progenitores del 85,2 % de las personas encuestadas eran de origen español y el 14,7 % de origen extranjero. Del total de personas jóvenes encuestadas, el 70,4 % estudia, el 46 % trabaja y el 8,7 % ni estudia ni trabaja. La muestra de jóvenes de 18 a 29 años ya se planteó desde el inicio del proyecto de investigación como una muestra intencional, en primer lugar porqué el objetivo prioritario de la investigación era la población de 10 a 17 años y, en segundo lugar, por la dificultad que conlleva alcanzar una muestra de jóvenes representativa de este colectivo dado que no hay un espacio que aglutine al conjunto de esta población que a partir de los 16 años sigue diversidad de itinerarios y trayectorias.

Ambos cuestionarios se prepararon en base a las cinco dimensiones de análisis identificadas en el concepto de resiliencia socioeducativa comunitaria (Iglesias *et al.*, 2022), aunque el análisis de los resultados que se presentan en este artículo se focalizan en la dimensión de la

acción colectiva y la cultura participativa. Los cuestionarios contaban con preguntas cerradas en forma de escala y otras abiertas, que fueron analizadas cualitativamente. En el caso de los niños, niñas y adolescentes, los cuestionarios se distribuyeron con la colaboración de centros educativos de educación primaria y secundaria de los cinco municipios de estudio. El profesorado fue el encargado de administrar en el grupo clase el cuestionario en línea. En el caso de las personas jóvenes, se difundieron los cuestionarios a través de redes sociales (Instagram, Whatsapp y X), cartelería, entidades y servicios dirigidos a jóvenes y centros educativos de FP Superior.

Se utilizaron, asimismo, diferentes estrategias e instrumentos cualitativos. Por una parte, se identificaron prácticas resilientes en los cinco municipios. Para ello, se elaboró un formulario virtual en que se pedía información detallada sobre prácticas resilientes que se distribuyó por redes sociales, entidades y servicios socioeducativos. Estas fichas se difundieron a través de personas de contacto en los 5 municipios y se respondían voluntariamente. Se recibieron 93 prácticas, de las cuales se seleccionaron 30 para analizar en profundidad. Los criterios de selección fueron: 1) una muestra de cada territorio, 2) diversidad de dimensiones analizadas teniendo en cuenta el concepto de resiliencia socioeducativa comunitaria, 3) diferentes grados de participación de niños, niñas y jóvenes y 4) diversidad de ámbitos de intervención. Se realizaron también 30 entrevistas presenciales en profundidad (una para cada práctica seleccionada), en las que participaron 37 profesionales referentes. Participaron referentes de 2 prácticas de Celrà, 9 de Ciutat Vella, 9 de Girona, 3 de Olot y 7 de Palafrugell. Las prácticas estaban dirigidas a ámbitos de educación, ocio, servicios sociales y comunitarios, salud y laboral. Finalmente, se hicieron 5 grupos de discusión, también presenciales, con profesionales y jóvenes de 5 prácticas resilientes, una por cada territorio, en los que participaron 36 individuos en total, de los cuales 20 eran niños, niñas y adolescentes de 8 a 16 años, 4 jóvenes y 12 profesionales socioeducativos.

La investigación dispone del dictamen del Comité de Ética y Bioseguridad de la Investigación de la Universidad de Girona (ref. CEBRU0028), en el que se hace constar que se cumplen los requerimientos éticos exigibles en todo el proceso de investigación. Previamente a la realización de las entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios, se dio a todas las personas participantes la descripción del proyecto y se les pidió firmar el consentimiento informado. En

el caso de los niños y niñas menores de 14 años, también se solicitó el consentimiento informado a sus progenitores/as o tutores/as legales. Lo mismo ocurrió en el caso de otras personas adultas si estas estaban tuteladas.

4. Resultados

Los resultados obtenidos en relación con la acción colectiva organizada y la participación de los diferentes agentes que configuran la comunidad (escuela, ocio, deporte, cultura, salud, vecindario...) se organizan a partir de cuatro bloques. En el primero, se presentan los datos referidos a la percepción de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes sobre los diferentes agentes de la comunidad que les han prestado apoyo y ayuda durante la situación de crisis generada por la pandemia. En el segundo, se muestra la percepción de aquel colectivo sobre la respuesta comunitaria a dicha situación de crisis. En el tercero, se presenta la implicación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en aquella respuesta comunitaria. El cuarto, por último, analiza la satisfacción de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en relación con la ayuda recibida por parte de los diferentes agentes de la comunidad.

En cada bloque se muestran los datos obtenidos en el grupo de infancia y adolescencia y en el grupo de juventud, revisando los valores porcentuales totales. Para cada grupo estudiado, se indica la varianza encontrada en función de las variables de género, edad y origen de los progenitores. Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de un solo factor con el programa SPSS para evaluar las diferencias entre los grupos. Al encontrar un resultado significativo, se realizaron comparaciones post-hoc usando el método de Scheffé. Las diferencias entre los grupos se consideraron significativas con un valor de $p < 0.05$. Se complementa esta información con algunos de los datos obtenidos en el análisis cualitativo de contenido temático realizado a través de las entrevistas y grupos de discusión con el programa Atlas.ti.

4.1. Percepción de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes sobre los agentes de la comunidad que les han prestado apoyo y la ayuda

A los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se les pregunta por los agentes comunitarios que les han brindado apoyo durante la pandemia. A continuación, se presenta el porcentaje de valoración del grado de apoyo y ayuda que, desde su punto de vista, han recibido por parte de diferentes agentes de la comunidad a través

de una escala Likert (1 = nada, 2 = poco, 3 = ni poco ni mucho, 4 = mucho, 5 = totalmente). En la tabla 1 se presentan los resultados del grupo de niños y adolescentes y en la tabla 2, del grupo de jóvenes. La opción de respuesta fue voluntaria, pudiendo dejar en blanco aquellos agentes que no habían

sido significativos para las personas encuestadas. Por este motivo, cada agente comunitario recibió cantidades de respuestas diferentes en función de la presencia e importancia que tenía para las personas encuestadas.

Tabla 1. Percepción del colectivo de niños, niñas y adolescentes sobre el apoyo y ayuda recibida de diferentes agentes comunitarios

Variable	% de respuestas sobre el total de la muestra (N = 1216)	Nada	Poco	Ni poco ni mucho	Mucho	Totalmente
Monitor/a extraescolares	35,6%	6,7%	24%	37,4%	20,5%	11,3%
Monitor/a de ocio	23,3%	23,3%	23%	25,8%	16,6%	11,3%
Entrenador/a	47,9%	15,6%	20,2%	29,6%	24,7%	9,8%
Educador/a de centro abierto	17,1%	12,5%	28,4%	34,1%	15,9%	9,1%
Profesorado	93,1%	22,2%	20,1%	28,6%	21,1%	8%
Vecindario	82%	57,3%	14,1%	15,4%	9,1%	4,1%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del estudio

Hubo una mayor cantidad de respuestas respecto a la figura del profesorado y el vecindario, seguido de la figura del entrenador/a y, en menor medida, de los demás agentes (monitor/a de extraescolares y de ocio y educador/a de centro abierto). Esta distribución responde a la vinculación que estos niños, niñas y adolescentes tenían y tienen con los diferentes servicios y agentes socioeducativos. Los datos obtenidos ponen de manifiesto la desigual distribución de estos últimos recursos entre esta población.

En general, los y las profesionales referentes de la escuela y la comunidad (profesorado, monitor/a de extraescolares, monitor/a de ocio, educador/a de centro abierto, entrenador/a) no han sido percibidos por los niños, niñas y adolescentes como una fuente de apoyo crucial durante la pandemia. Los porcentajes positivos de todas las figuras profesionales varían entre un 25-35 % (suma de mucho y totalmente). Por su parte, el vecindario tiene una puntuación mucho más baja, donde más de la mitad de las personas encuestadas valoran que no ha sido nada de ayuda y menos de un 14 % de los niños, niñas y adolescentes los han considerado una figura de apoyo durante la pandemia (suma de mucho y totalmente).

Si se analiza la varianza de porcentajes en función de agente comunitario y variables de perfil, aparecen algunas diferencias destacables

en función de las variables de perfil respecto a la percepción de apoyo y ayuda recibidos de agentes.

Respecto al profesorado, la mitad del alumnado de primaria reporta un mayor apoyo recibido por sus referentes en la escuela (51,8 % entre mucho y totalmente), mientras que los de secundaria reportan una valoración mucho más baja (18,7 % entre mucho y totalmente mientras que el 51,6 % lo hacen en nada y poco). En cambio, el porcentaje de valoración positiva vuelve a subir en la etapa postobligatoria (25,8 %). Las diferencias en la distribución de los porcentajes son significativas entre la etapa escolar primaria y la secundaria (sig. <.001) y la postobligatoria (sig. .001).

El 41,8 % de la muestra presenta 547 aportaciones cualitativas. Con relación a la tarea del maestro/a algunas voces recopiladas apuntan que les ayudó:

“Había profesores que siempre escribían correos preguntándonos cómo estábamos, si teníamos alguna preocupación, si había algo que no habíamos entendido... Simplemente el hecho de que algunos profesores dedicaran parte de su día a escribirnos me hacía sentir especial” (Chica, 17 años).

Alrededor de la mitad del estudiantado de primaria (51,2 %) y secundaria (48,4 %) consideran

que el/la monitor/a de ocio ha sido de nada o poca ayuda, mientras que en la postobligatoria esta valoración mejora (un 37 % nada o poca ayuda). No obstante, esto no se traduce en una visión más positiva en relación con el apoyo recibido, puesto que el porcentaje de valoraciones positivas (entre mucho y totalmente), es de un 32,9 % en la postobligatoria; mientras que en primaria es de un 35,7 % y la secundaria un 19,8 %. Aunque la suma de porcentajes no varía demasiado entre las valoraciones positivas (mucho y totalmente) y las negativas (nada y poco), sí que las segundas aumentan en el caso de los niños, niñas y adolescentes con ambos progenitores extranjeros. La mayor diferencia se encuentra en la distribución de las valoraciones negativas, ubicándose en el 19,3 % de los casos en nada de apoyo a los niños, niñas y adolescentes con progenitores de origen español y en el 29,1 % de los casos en los que los progenitores son de origen extranjero. Aunque la ayuda percibida por los/las monitores/as de ocio es baja en ambos grupos, lo es aún más cuando ambos progenitores son de origen extranjero.

En el caso de la primaria, el mismo porcentaje de personas encuestadas (24,6 % en ambos casos) valora positivamente (mucho y totalmente) y negativamente (nada y poco) la ayuda recibida de los educadores/as de centro abierto. En cambio, en la etapa secundaria, un 45,1 % de las personas encuestadas valoran que dichos educadores/as les han ayudado nada o poco, mientras que un 22,5 % valoran que su ayuda ha sido positiva (mucho o totalmente). Los valores vuelven a equilibrarse en la etapa postobligatoria, donde un 36,7 % valora negativamente la ayuda del educador/a de centro abierto; mientras que un 25,3 % lo valora positivamente.

El vecindario es la figura peor valorada por niños, niñas y adolescentes, y está valoración

negativa aumenta significativamente cuando pasan de primaria (61,2 % entre nada y poco) a secundaria (76,8 % entre nada y poco, sig. < ,001), y postobligatoria (72,2 %, sig. ,001). En cambio, no hay diferencias significativas entre secundaria y postobligatoria.

Los porcentajes respecto a la figura de los entrenadores no arrojan diferencias significativas en función de las variables de perfil. En cambio, sí lo hacen respecto a la figura del monitor de extraescolar, dando una valoración más positiva entre las niñas que en los niños (35,2 % entre mucho y totalmente vs 27,43 %, sig. ,021). También aparecen diferencias significativas en la etapa escolar, siendo más positivas en primaria que en secundaria (38,8 % entre mucho y totalmente vs 28 %, sig. ,022). A nivel cualitativo, las actividades extraescolares se valoran como un recurso para continuar haciendo deporte y por el componente emocional que aportan, ya que es un tiempo en el que se desconecta de la situación de crisis que se está viviendo:

"... A poder evadirme y pensar en otras cosas aparte del confinamiento" (Chica, 15 años).

El deporte les permite estar activos, atender a su salud, desahogarse y no estresarse. El resto de los agentes e iniciativas son valoradas fundamentalmente porque permiten, según los chicos y chicas, mantener el vínculo con las otras personas, de modo que facilita sentirse acompañados, mantener el contacto con las amistades y generar espacios de ayuda mutua y entretenimiento entre el vecindario.

Las personas jóvenes dieron su opinión respecto a los agentes comunitarios de apoyo y ayuda en menor medida que los niños y niñas.

Tabla 2. Percepción del colectivo de personas jóvenes sobre el apoyo y ayuda recibido

Variable	% de respuestas sobre el total de la muestra (N = 115)	Nada	Poco	Ni poco ni mucho	Mucho	Totalmente
Entrenador/a de deporte	27,8%	28,1%	15,6%	37,5%	6,3%	12,5%
Profesionales externos	43,5%	28%	16%	22%	26%	8%
Profesorado	69,6%	32,5%	26,3%	22,5%	16,2%	2,5%
Vecindario	75,6%	50,6%	14,9%	16,1%	16,1%	2,3%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del estudio

De nuevo, las figuras con mayor cantidad de respuestas fueron el vecindario y el profesorado. En menor medida, se marcó la opción de profesionales externos y entrenadores/as de deporte. Se constata nuevamente la desigual distribución de estos recursos entre la población juvenil.

Respecto a las personas jóvenes, los/las entrenadores/as de deporte y el profesorado han sido consideradas como figuras de apoyo en menos del 20 % de los casos. En el caso de los entrenadores/as, hay diferencias significativas según el género, donde los chicos tienen una percepción más negativa que las chicas (70 % entre nada y poco vs 31,82 %, sig. ,042). El grupo de 18 a 23 años ve al profesorado como un agente de apoyo y ayuda en el 14,5 % de los casos mientras que este porcentaje alcanza el 35,3 % de los casos en el grupo de 24 a 29 años. El 34 % de las personas jóvenes valoran a los profesionales externos como agentes de ayuda y apoyo, siendo un porcentaje discretamente más elevado que los entrenadores y el profesorado.

Por último, igual con el grupo de niños, niñas y adolescentes, el vecindario es valorado como una figura que no ha ayudado nada durante la pandemia en más del 50 % de los casos. Aparece una diferencia significativa entre el grupo de jóvenes de 18 a 23 años y el de 24 a 29 años, donde el primero valora más negativamente la ayuda del vecindario que el segundo (66,4 % vs 50 % entre nada y poco, sig. ,021).

Según las respuestas cualitativas, los tipos de apoyo recibidos por las personas jóvenes apuntan mayoritariamente a la ayuda emocional como la más recibida de todos estos agentes. En general se menciona el apoyo para gestionar

la soledad y el aislamiento social, la sobrecarga de trabajo, la frustración por no poder ver las amistades, la incertidumbre de las restricciones, o la ayuda a la gestión de las emociones y pensamientos intrusivos. Se valora esta tarea de entretenimiento como válvula de escape y diversión. En una posición secundaria se valora la ayuda instrumental, referida al ofrecimiento de recursos, orientación y ayuda ante las diferentes necesidades que se manifiestan entre los vecinos y vecinas de la comunidad.

Estos datos, resultado de los cuestionarios dirigidos a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, concuerdan con la información recopilada a través de los grupos de discusión. En este caso, igual que en el de las personas jóvenes, se da mayor importancia a la ayuda emocional y los agentes que sobresalen en la discusión entre profesionales, jóvenes, niños y niñas, son los servicios de ocio y tiempo libre, los centros educativos y el vecindario.

4.2. Percepción de niños, niñas y adolescentes sobre la respuesta de los miembros de la comunidad a la situación de crisis

Para analizar la percepción de niños, niñas y adolescentes sobre la respuesta comunitaria a la situación de confinamiento, se les pregunta sobre la existencia de acciones de ayuda entre los miembros de la comunidad y específicamente por las acciones protagonizadas o destinadas a la infancia (tabla 3), a través de una escala Likert de grado de acuerdo (1 = Nada, 5 = Totalmente).

Tabla 3. Percepción de niños, niñas y adolescentes sobre las acciones de ayuda entre agentes de la comunidad					
Variable	Nada	Poco	Ni poco ni mucho	Mucho	Totalmente
Los/las vecinos/as se han ayudado más que nunca	33,7%	14,7%	28,8%	14,7%	8%
Algunos chicos y chicas se han organizado para ayudar a otras personas	40,3%	15,9%	24,3%	12,4%	7,1%
Algunos vecinos y vecinas han ayudado especialmente a los niños y las niñas	39%	17,3%	25,2%	12,3%	6,2%
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del estudio					

En general, el grupo de niños, niñas y adolescentes valoran que ni el vecindario ni ellos mismos se han ayudado especialmente durante la pandemia, y aún menos que ha habido una ayuda enfocada especialmente a su bienestar. Los

valores entre mucho y totalmente no superan el 25 % en ninguna de las tres cuestiones.

Aparecen diferencias significativas en función de la etapa escolar. En la etapa de secundaria son más críticos que en la etapa de primaria respecto

al apoyo vecinal (19,3 % vs 30,7 % entre mucho y totalmente) y al apoyo dado especialmente a los niños y niñas (13,1 % vs 28 % entre mucho y totalmente, sig. ,015). Esta visión crítica se mantiene en relación con el apoyo dado por los propios niños y niñas a otras personas, donde los de la etapa primaria (27 % entre mucho y totalmente) consideran que han ayudado más que los de la etapa de secundaria (17 %) y postobligatoria (18,1 %).

Entre las ayudas ofrecidas, en los comentarios cualitativos predomina la mención a la ayuda emocional entre los vecinos a través de actividades de entretenimiento para hacer más llevadera la situación, tranquilizarse y estar más animados. Tal como explica una joven:

“A pasar los días del confinamiento más divertidos, nos dejábamos libros, compartíamos algunas manualidades y hasta un vecino hacía conciertos por el barrio” (Chica, 11 años).

También hay comentarios que ponen de relieve cómo los vecinos y vecinas se han hecho compañía y se han mantenido y hasta creado nuevas relaciones en el barrio o pueblo, y cómo todo ello ha mejorado la convivencia.

En el grupo de jóvenes, se mantiene la percepción de que el vecindario no se ha ayudado especialmente durante la pandemia (ver tabla 4). Esta opinión difiere significativamente en función de la edad (sig. ,003). El 13,6 % de las personas jóvenes de 18 a 23 años consideran que los vecinos se han ayudado mucho o totalmente, mientras que el porcentaje de jóvenes de 24 a 29 años se ubica en 53,6 %. Esta diferencia aparece también según el origen de los progenitores, donde los de origen español dan una valoración positiva en el 28,8 % de los casos (mucho o totalmente) y los de origen extranjero solo en el 7,1 % de los casos (sig. ,0,055).

Tabla 4. Percepción de las personas jóvenes sobre las acciones de ayuda entre agentes de la comunidad

Variable	Nada	Poco	Ni poco ni mucho	Mucho	Totalmente
Los vecinos/as se han ayudado más que nunca	22,3%	24,5%	27,7%	13,8%	11,7%
Algunas personas jóvenes se han organizado para ayudar a otras personas	20,9%	16,5%	26,4%	23,1%	13,2%
Algunos vecinos y vecinas han ayudado especialmente a los jóvenes	40,7%	32,6%	22,1%	3,5%	1,2%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del estudio

Hay un aumento en el número de jóvenes, respecto al grupo de niños, niñas y adolescentes, que se han organizado para ayudar a otras personas, llegando al 37 % de los casos. En cambio, existe una visión general de que el vecindario no ha ayudado especialmente a las personas jóvenes, reportando únicamente una visión positiva (mucho y totalmente) en el 5 % de los casos.

Cuando esta ayuda existe y se valora, se centra fundamentalmente en proporcionar facilidades para poder adaptar el ritmo de estudio, el acceso a la red y las rutinas de estudio. Predomina, de todos modos, la opinión de que la juventud ha quedado desatendida:

“Yo diría que nos lo pusieron todo mucho más difícil, ya que nos encerraron y cada estudiante se tuvo que buscar la vida” (Chico, 21 años).

Las ayudas entre los diferentes agentes de la comunidad son valoradas fundamentalmente en su dimensión instrumental por encima de la emocional. Se hace mención especialmente de la ayuda logística y con recursos. Muchos de los comentarios ponen en valor la organización activa de la comunidad ante la necesidad de atención diversa y la capacidad de movilización de los vecinos con todo tipo de acciones y ofrecimientos, especialmente hacia las personas mayores e incapacitadas.

4.3. Participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en las acciones de ayuda

Se pregunta a niños, niñas, adolescentes y jóvenes si ellos mismos han participado en acciones de ayuda organizadas (tabla 5).

Tabla 5. Participación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en acciones de ayuda organizadas

Grupo de estudio	Si	No
Niños, niñas y adolescentes	11,5%	88,5%
Jóvenes	17,9%	82,1%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del estudio

El 88,5 % de la infancia y adolescencia encuestada no ha participado en actividades de ayuda organizadas. Aunque el porcentaje de participación en estas acciones es bajo en todas las etapas escolares, este valor disminuye aún más a medida que va subiendo la edad de los niños. En la etapa primaria el porcentaje se sitúa en el 16,1 %, mientras que en la secundaria desciende al 10,3 % (sig. ,028) y la postobligatoria al 9,7 % (sig. ,021).

Se recopilan 338 citas cualitativas relacionadas con la participación de niños, niñas y adolescentes en las acciones de ayuda (un 27,8 % del total). La mayor parte de estas (36,4 %) hace referencia a la ayuda emocional proporcionada a través del entretenimiento o la compañía:

“Ayudé a hacer sentir bien a mis compañeros y a tranquilizar a los vecinos” (Chica, 11 años).

En segundo término, se menciona la imposibilidad de prestar su ayuda (30,5 %). Se explicita la idea de no haber podido ayudar por limitaciones diversas o por no haber confiado en ellos.

En tercer lugar, se encuentran las aportaciones que explicitan la ayuda instrumental que estos niños, niñas y adolescentes dicen haber llevado a cabo (29 %). Esta ayuda se materializó en diferentes acciones: quedarse en casa y evitar el contagio, protegerse a uno mismo y proteger a los demás, ayudas a las tareas domésticas, ayuda a los hermanos y hermanas con tareas académicas o distribuir alimentos y hacer la compra para algunos vecinos.

El porcentaje de personas jóvenes que han participado en acciones organizadas de ayuda sube ligeramente, llegando a ser casi del 18 %. La ayuda proporcionada varía en casi un 10 % entre los jóvenes de 18 a 23 años y los de 24 a 29. Cuando se les pregunta en qué han podido ayudar, un 40,9 % de los jóvenes responden. De estas, el 57,1 % ofrecen ayuda instrumental hacia la población más vulnerable, haciendo la compra, recogiendo materiales o haciendo encargos. En este caso, es mayor este tipo de participación

(57 %) en comparación con la prestada por los niños y adolescentes que situaban en primer lugar su participación en ayuda emocional. Mencionan la ayuda en la compra, la facilitación de conectividad y la ayuda en el uso de las tecnologías de comunicación a las personas que no tenían las competencias, permitiéndoles la comunicación y el entretenimiento. También valoran su actitud responsable para no contagiar a otras personas. Con relación a la participación en la ayuda emocional mencionan su actividad en las redes sociales facilitando de este modo la evasión, la desconexión y contribuyendo a hacer pasar un buen rato:

“En mi caso, creo que los jóvenes podíamos haber hecho más cosas para ayudar, aunque fuimos nosotros los que empezamos los “challenge” por las redes sociales para evadirnos y organizamos otras cosas también vía redes para mejorar nuestra situación” (Chica, 26 años).

Se recopilan un 9,5 % de comentarios que hacen mención al hecho de no haber podido ayudar.

En los grupos de discusión se confirman estos datos. Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes han estado en contacto con su grupo de iguales ante la necesidad de querer compartir, ayudarse mutuamente y entretenerse. Este tipo de relación también se ha dado con los profesionales; estos han operado como redes de apoyo y ayuda mutua en momentos de dificultad o vulnerabilidad. Asimismo, niños, niñas y jóvenes han visto la necesidad de implicarse más en el ámbito familiar y se han comprometido a contribuir en mayor medida en las tareas familiares y en la convivencia, dándose relaciones de ayuda mutua, también intergeneracionales.

Con relación al aislamiento y reclusión de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes los grupos de discusión son muy claros. Se ha vivido mal por parte estos colectivos. Reconocen que han sido uno de los colectivos más castigados por la pandemia por el hecho de no poder salir.

4.4. Satisfacción de niños, niñas, adolescentes y jóvenes sobre la ayuda recibida por los diferentes agentes de la comunidad

Se pregunta a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (tabla 6) por la satisfacción sobre la ayuda y apoyo recibido por los diferentes

agentes comunitarios, a través de una escala de satisfacción de 11 puntos (0, nada satisfecho; 10, totalmente satisfecho). Estos agentes se dividen en tres grupos de instituciones: escuela, actividades extraescolares y vecindario/asociaciones del barrio o pueblo.

Tabla 6. Satisfacción de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con la ayuda recibida por los agentes comunitarios

Agente comunitario	Niños, niñas y adolescentes	Jóvenes
Con la escuela	4,8	4,6
Con las actividades extraescolares	3,4	n/a
Con el vecindario o asociaciones de mi barrio/pueblo	3,2	3,8

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del estudio

La satisfacción con la ayuda recibida de los centros educativos y las actividades extraescolares en el caso de infancia y adolescencia y el vecindario es muy baja. En el grupo de infancia y adolescencia, aparecen algunas diferencias significativas en función del género, la etapa escolar y el origen.

Respecto a la escuela, hay una diferencia significativa entre la etapa de primaria y secundaria (sig. <,001). Los niños de primaria están medianamente satisfechos (6,3) mientras que los de etapas superiores no superan el 4,5. También existen diferencias significativas entre los niños y los que se ubican en género no binario (sig. <,001), siendo estos últimos los menos satisfechos con una valoración de 2,6, en comparación de los chicos que se ubican en un 4,8.

En el caso de las actividades extraescolares, aparece la misma diferencia significativa que en el caso anterior con el género no binario (sig. ,003), reportando una satisfacción de 1,3 en su caso, en comparación del 3,4 que reportan sus pares chicos. Esta satisfacción también baja significativamente (sig. <,001) en el caso de niños, niñas y adolescentes con ambos progenitores de origen extranjero, que se ubican en un 2,9 en comparación del 3,7 de sus pares con progenitores de origen español.

Respecto a la satisfacción de la ayuda recibida del vecindario y las asociaciones, aparecen diferencias significativas entre la etapa escolar primaria, la secundaria y la postobligatoria (sig. <,001), pero no entre secundaria y postobligatoria. Los niños y las niñas de primaria reportan un grado de satisfacción más alto (4) que los de

secundaria (2,8) y postobligatoria (3). Aun así, el grado de satisfacción sigue siendo muy bajo en las diferentes etapas.

En el colectivo de jóvenes, aparecen diferencias significativas en la satisfacción con la ayuda recibida del vecindario en función de la edad (sig. ,048), estando más satisfechas las personas jóvenes de 24 a 29 años (4,9) que las del grupo de 18-23 años (3,4). Cabe destacar que, aunque la diferencia no es significativa, los jóvenes de origen extranjero y los de género no binario son los que reportan niveles más bajos de satisfacción (valoraciones entre 2 y 3), tanto con los centros educativos como con el vecindario o asociaciones.

5. Discusión y conclusiones

En este artículo se ha analizado la percepción que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes han tenido con relación a la actuación de los diferentes agentes educativos de la comunidad a la hora de proporcionar ayuda y apoyo a niños y jóvenes en un contexto de crisis como fue la pandemia del COVID-19 y, también, hasta qué punto estos contextos de excepcionalidad pueden potenciar o limitar la participación y la colaboración entre personas y colectivos.

Los resultados analizados muestran un panorama que constata que niños, niñas, adolescentes y jóvenes no han percibido que la comunidad haya sido un agente de ayuda y apoyo. Solo alrededor de un 25 % reconoce haber recibido un apoyo significativo. Además, las cifras son especialmente bajas entre los

dos agentes comunitarios más reconocidos por ellos: el profesorado y el vecindario. Es significativo, también, la débil vinculación de muchos niños, niñas, adolescentes y jóvenes con el resto de los agentes comunitarios, esto es, los monitores de ocio, de actividades extraescolares y entrenadores, cosa que se podría interpretar como una baja participación e implicación de las personas jóvenes con estos agentes comunitarios. Datos que concuerdan con otros estudios y análisis realizados en contextos diferentes (Arnold y Davis, 2022). Finalmente, se constata una visión general entre los niños, niñas, adolescentes y jóvenes respecto que el vecindario no ha ayudado especialmente a las personas jóvenes y que éstas se han sentido desatendidas. Todas estas cifras, tal como nos muestran otros estudios (Charles *et al.*, 2023; Turok-Squire, 2022) son especialmente relevantes en un contexto de extrema excepcionalidad como la pandemia, en que el conjunto de la sociedad, pero especialmente la infancia y la juventud, fueron unos de los colectivos más vulnerables y sufrieron diversas situaciones problemáticas más allá de los estrictos problemas de salud.

A lo largo del análisis se han mostrado algunas diferencias en función de la edad, el sexo, la etapa escolar o el origen de los progenitores. Si bien la mayoría de las diferencias son poco significativas, es común entre los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de progenitores extranjeros apreciar unos resultados más negativos, lo que puede interpretarse como el resultado de familias con un capital social y relacional más débil que el de los progenitores autóctonos. En estos casos, precisamente, el rol de los agentes educativos y comunitarios es crucial para compensar estas diferencias. Los datos obtenidos evidencian que la situación de crisis habría ahondado en las desigualdades socioeducativas que sufren los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de progenitores extranjeros.

Además de la débil percepción de ayuda por parte de la comunidad hacia la infancia y la juventud, éstos también han percibido la inexistencia de relaciones significativas de ayuda entre los miembros de la comunidad. Es decir, no solo han percibido que no les han ayudado a ellos, sino que los agentes comunitarios tampoco se han ayudado entre sí. Esta invisibilidad de las relaciones de ayuda por parte de niños, niñas, adolescentes y jóvenes tiene riesgos importantes en términos no solo materiales, sino también simbólicos, ya que no han percibido ni identificado experiencias y referentes concretos relacionados con la cooperación, la ayuda mutua o la solidaridad entre personas, y ello contribuye a

profundizar en una cosmovisión del mundo y de las relaciones humanas basadas en el individualismo, la falta de relaciones de cooperación y ayuda mutua, la competitividad, etc., cosa que debilita los vínculos comunitarios. La acción colectiva, el conocimiento y reconocimiento de la comunidad y sus recursos son elementos clave para una acción sostenible y de éxito ante una situación de crisis como la experimentada (Marston *et al.*, 2020) y en su conjunto son estrategias claves a las que no podemos renunciar. Como afirma Caride (2023) educar en “lo común” es una tarea cívica irrenunciable en la construcción de un nuevo contrato social para la educación, otorgándoles a las comunidades locales un protagonismo clave. A la vez, la institución escolar debería haber tomado nota de su papel imprescindible como agente comunitario (Iyengar, 2021).

En nuestro análisis se echan de menos liderazgos activos por parte de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Los niños y las niñas han visto restringida y limitada su capacidad de acción, lo que ha significado que, en un contexto de crisis, su rol ha sido absolutamente pasivo, siempre a expensas de las decisiones de otros actores. No se han fomentado espacios participativos que hayan favorecido que niños, niñas, adolescentes y jóvenes hayan podido dialogar sobre la situación extraordinaria que estaban viviendo. Han tenido muy pocas ocasiones de asumir liderazgos activos en los que sentirse escuchados. Desde la visión adulta, se les ha recluido en un segundo plano, en lugar de ver a la infancia y la juventud como un recurso con potencial para ayudar. Ha primado una visión adultocéntrica y una noción de la participación basada en criterios jerárquicos que no ha favorecido el empoderamiento de los niños, niñas y los jóvenes.

La investigación llevada a cabo tiene la limitación propia de la representatividad territorial, y con ella también cultural, propia del ámbito geográfico que ha delimitado dicho estudio. Probablemente las tradiciones y patrones de comunidad en otros contextos distintos al ámbito territorial analizado podrían proporcionar datos distintos y valoraciones diferentes. Por otro lado, se considera que los datos analizados, los resultados obtenidos y las lecciones aprendidas han de ser útiles ante otras situaciones de crisis o emergencia, más allá de la situación de pandemia vivida con la Covid-19.

Si entendemos las situaciones de crisis como momentos extraordinarios en que, como afirman Bregman (2020) o de Waal (2010), las adversidades colectivas ejercen de palanca y estimulan la movilización social, hemos de reconocer que se ha perdido una oportunidad. El rol

absolutamente pasivo proporcionado a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, así como la falta de espacios para el diálogo y la propuesta tiene, además, connotaciones claramente negativas en términos de posibilidades de transformación social. La participación comunitaria, el liderazgo social y la promoción de proyectos de intervención

comunitaria se aprenden especialmente desde la práctica y, en este sentido, la experiencia durante la crisis de la COVID-19 sólo puede interpretarse como una oportunidad perdida de transformación social y empoderamiento de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autoras
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, Autor 2, Autor 3 y Autor 4
Búsqueda documental	Autor 2 y Autor 4
Recogida de datos	Autor 1 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

Este artículo ha sido financiado por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya, Ajuts Pandèmies 2020 (Grant no. 2020PANDE00166)

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Arnold, C. y Davis, B. (Eds) (2022). *Children in Lockdown: Learning the Lessons of Pandemic*. Karnac Books.
- Bregman, R. (2020). *Humankind: A hopeful history*. Bloomsbury Publishing.
- Caride, J. A. (2023). La pedagogía social en las comunidades: Realidades y desafíos de la educación como bien común. *Saber y Educar*, 32(2), 1-13.
- Charles, G., Gharabaghi, K., Hyder, S. y Quinn, A. (Eds) (2023). *The implications of COVID-19 for children and youth. Global perspectives*. Routledge.
- Della Porta, D. (2013). *Can Democracy Be Saved? Participation, Deliberation and Social Movements*. Cambridge: Polity
- De Waal, F. (2010). *The age of empathy: Nature's lessons for a kinder society*. Crown.
- Durston, J. (2005). Superación de la pobreza, capital social y clientelismos locales. En Arriagada, I (Ed.), *Aprender de la experiència. El capital social en la superación de la pobreza* (pp. 47-57). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) i Cooperazione Italiana.
- Garcia, M.L. (2022). The Complexity of Community Participation: Professional Perspectives on the Definition and Inclusion of Community. *Community development*, 53.4, 413-428.
- García Roca, J. (2004). *Políticas y programas de participación social*. Madrid: Síntesis.
- Gomà, R. y Subirats, J. (2019). *Canvi d'època i de polítiques públiques a Catalunya*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Gram L, Daruwalla N. y Osrin D. J. (2019). Understanding participation dilemmas in community mobilisation: can collective action theory help? *Epidemiol Community Health*, 73, 90-96. DOI:10.1136/jech-2018-211045
- Held, D. (1996). *Models of democracy* (2nd ed.). Cambridge, UK: Polity

- Ijaz Khwaja, A. (2004). Is Increasing Community Participation Always a Good Thing?, *Journal of the European Economic Association*, 2: 2-3, 427-436. <https://doi.org/10.1162/154247604323068113>
- Iglesias, E., Esteban-Guitart, M., Puyaltó, C. y Montserrat, C. (2022). Fostering community socio-educational resilience in pandemic times: Its concept, characteristics, and prospects. *Frontiers in Education*. 7, 1-9. DOI: 10.3389/feduc.2022.1039152
- Iyengar, R. (2021). Rethinking community participation in education post Covid-19. *Prospects* 51, 437-447 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09538-2>
- Klandermans, B. y Van Stekelenburg, J. (2014). Why People Don't Participate in Collective Action, *Journal of Civil Society*, 10:4, 341-352, DOI: 10.1080/17448689.2014.984974
- Lorenzelli, M. (2004). Capital social comunitario y gerencia social. *Cuadernos del CLAEH*, 27(88), 113-128.
- Marston, C., Renedo, A. y Miles, S. (2020). Community participation is crucial in a pandemic. *Lancet (London, England)*, 395 (10238), 1676-1678. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31054-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31054-0)
- Martínez, L. y Úcar, X. (2022). The generation of community social capital in the Poble Sec community plan (Barcelona), *Community Development*, 53(4), 477-498. DOI:10.1080/15575330.2021.1987487
- Putnam, R. (2003). *El declive del capital social: un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Stoker, G. y Evans, M. (2014). The Democracy-Politics Paradox: The dynamics of Political Alienation. *Democratic Theory* 1(2): 26-36
- Smith, B. J. y Lim, M. H. (2020). How the COVID-19 pandemic is focusing attention on loneliness and social isolation. *Public health research & practice*, 30(2), 3022008. DOI: 10.17061/phrp3022008
- Tartaglia, S. (2009). A comparison between theoretical and naive definitions of community. Hauppauge: Nov Science Publishers, Inc.
- Theodori, G. (2005). Community and community development in resource-based areas: Operational definitions rooted in an interactional perspective. *Society & Natural Resources: an International Journal*, 18 (7), 661-669.
- Thompson, V.L.S. (2021). Strategies of Community Engagement in Research: Definitions and Classifications. *Translational behavioral medicine*. 11.2, 441-451.
- Turok-Squire, R. (Ed.) (2022). *Children's Experience, Participation, and Rights During COVID-19*. Palgrave Macmillan.
- Van Lange, P. A. y Rand, D. G. (2022). Human cooperation and the crises of climate change, COVID-19, and misinformation. *Annual Review of Psychology*, 73(1), 379-402.
- Wagenaar, H. (2007). Governance, complexity, and democratic participation: How citizens and public officials harness the complexities of neighborhood decline. *The American review of public administration*, 37(1), 17-50.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Corbella, L., Úcar, X., Soler-Masó, P. y Casademont, X. (2025). Acción colectiva y cultura participativa en situaciones de crisis: respuestas comunitarias a la infancia y la juventud. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 135-149. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.08

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Laura Corbella. Universitat Autònoma de Barcelona, Despatx 146. Edifici G-6. C.P. 08193 - Bellaterra-Cerdanyola (Barcelona). E-mail: laura.corbella@uab.cat

Xavier Úcar. Universitat Autònoma de Barcelona, Despatx 144. Edifici G-6. C.P. 08193 - Bellaterra-Cerdanyola (Barcelona). E-mail: xavier.ucar@uab.cat

Pere Soler-Masó. Universitat de Girona, Facultat d'Educació i Psicologia. Pl. Sant Domènec, 9, Despacho 312. C.P. 17004 - Girona. E-mail: pere.soler@udg.edu

Xavier Casademont. Universitat de Girona, Facultat d'Educació i Psicologia. Pl. Sant Domènec, 9, Despacho 340. C.P. 17004 - Girona. E-mail: xavier.casademont@udg.edu

PERFIL ACADÉMICO

LAURA CORBELLA

<https://orcid.org/0000-0002-2151-089X>

Profesora lectora en la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de investigación son la ética aplicada a las relaciones socioeducativas, el empoderamiento juvenil y la profesionalización de la educación social y la pedagogía social. Forma parte del grupo interuniversitario de investigación Infància i Joventut: Acció Socioeducativa i Comunitària (IJASC) (2021 SGR 01143).

XAVIER ÚCAR

<https://orcid.org/0000-0003-3678-8277>

Catedrático de Pedagogía Social en la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de investigación son epistemología de la pedagogía/educación social; educación comunitaria; y procesos de empoderamiento juvenil y empoderamiento comunitario. Forma parte del grupo interuniversitario de investigación Infància i Joventut: Acció Socioeducativa i Comunitària (IJASC) (2021 SGR 01143).

PERE SOLER-MASÓ

<https://orcid.org/0000-0002-8636-0925>

Profesor titular de universidad en la Universidad de Girona. Coordinador del Máster Interuniversitario en Juventud y Sociedad impartido por seis universidades públicas. Sus líneas de investigación son el empoderamiento juvenil, las políticas y los programas socioeducativos para jóvenes y la educación comunitaria. Forma parte del grupo interuniversitario de investigación Infància i Joventut: Acció Socioeducativa i Comunitària (IJASC) (2021 SGR 01143.) y de Liberi - Grupo de investigación en Infancia, Juventud y Comunidad.

XAVIER CASADEMONT

<https://orcid.org/0000-0002-3821-4245>


Profesor agregado Serra Húnter en la Universidad de Girona. Coordinador del grado en Trabajo Social en la misma universidad des de 2020. Sus líneas de investigación son las políticas de integración de la inmigración y las políticas sociales.

Juventud, ocio y gestión del tiempo libre: una necesidad formativa en Melilla

Youth, leisure and free time management: a training need in Melilla

Juventude, lazer e gestão do tempo livre: uma necessidade de formação em Melilla

María GARCÍA-PÉREZ*  <https://orcid.org/0000-0002-4173-0267>

Margarita VASCO-GONZÁLEZ**  <https://orcid.org/0000-0002-4211-7499>

Rosa GOIG-MARTÍNEZ*  <https://orcid.org/0000-0001-7551-29493>

Francisco Javier GARCÍA-CASTILLA*  <https://orcid.org/0000-0003-3040-640X>

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y

**Universidad Rey Juan Carlos (URJC)

Fecha de recepción: 15.II.2025

Fecha de revisión: 14.III.2025

Fecha de aceptación: 06.IV.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

María García-Pérez Calabuig: Dpto. de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Educación, UNED. Calle Juan del Rosal 14, desp. 2.71, 28040, Madrid. E-mail: mgarcia@edu.uned.es

PALABRAS CLAVE

Gestión del tiempo;
juventud;
ocio;
autorregulación;
investigación
cualitativa.

RESUMEN: La gestión del tiempo es una habilidad esencial para cualquier persona, especialmente para la juventud, quienes a menudo enfrentan la presión de equilibrar estudios, trabajo, vida social y otras responsabilidades. Sin embargo, muchas veces no se recibe una educación formal sobre cómo organizar el tiempo de manera efectiva. Si bien se puede aprender de forma autodidacta, recibir orientación sobre cómo distribuir mejor el tiempo, aprender a identificar lo urgente de lo importante, y comprender lo fundamental del proceso puede marcar la diferencia en términos de productividad y bienestar personal. Bajo esta fundamentación, el presente artículo pretende analizar la relevancia que los y las jóvenes melillenses otorgan a la gestión del tiempo, y ahondar en la importancia que estos confieren a la adquisición de las habilidades de autorregulación. Se parte de una investigación cualitativa donde se recogieron datos a través de la técnica de la entrevista dirigida a 97 participantes seleccionados de manera incidental, siendo todos/as jóvenes residentes en la Ciudad de Melilla con una edad comprendida entre 18 y 35 años. Los resultados muestran la necesidad de realizar actividades de ocio en su tiempo libre para adquirir un bienestar personal, físico y psicológico, así como aprender a saber gestionar, organizar y planificar su tiempo para lograr objetivos y ser más productivos. Finalmente, se evidencia la relevancia en la utilidad de la enseñanza de la gestión del tiempo, tanto a nivel formal como informal.

KEYWORDS Time management; youth; leisure; self-regulation; qualitative research.	ABSTRACT: Time management is an essential skill for everyone, especially young people, who often face the pressure of balancing studies, work, social life, and other responsibilities. However, formal education on how to effectively organize time is not always provided. While it is possible to learn independently, receiving guidance on how to better allocate time, distinguish between urgent and important tasks, and understand the fundamentals of the process can make a significant difference in terms of productivity and personal well-being. Based on this premise, the present article aims to analyze the importance that young people from Melilla attribute to time management and to explore the significance they place on acquiring self-regulation skills. This study is based on qualitative research in which data was collected through interviews conducted with 97 participants, all of whom were young residents of the city of Melilla, aged between 18 and 35 years, selected incidentally. The results highlight the need for engaging in leisure activities during free time to achieve personal, physical, and psychological well-being, as well as learning how to manage, organize, and plan their time effectively to achieve goals and increase productivity. Finally, the findings emphasize the relevance and usefulness of teaching time management, both formally and informally.
PALAVRAS-CHAVE Gestão do tempo; juventude; lazer; autorregulação; pesquisa qualitativa.	RESUMO: A gestão do tempo é uma habilidade essencial para qualquer pessoa, especialmente para os jovens, que frequentemente enfrentam a pressão de equilibrar estudos, trabalho, vida social e outras responsabilidades. No entanto, muitas vezes não recebem uma educação formal sobre como organizar o tempo de maneira eficaz. Embora seja possível aprender de forma autodidata, receber orientação sobre como distribuir melhor o tempo, aprender a identificar o que é urgente e o que é importante, e compreender o processo fundamental pode fazer a diferença em termos de produtividade e bem-estar pessoal. Com base nessa fundamentação, o presente artigo pretende analisar a relevância que os jovens melillenses atribuem à gestão do tempo e aprofundar a importância que conferem à aquisição de habilidades de autorregulação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual foram coletados dados por meio da técnica de entrevista, aplicada a 97 participantes selecionados de maneira incidental, todos jovens residentes na cidade de Melilla, com idades entre 18 e 35 anos. Os resultados destacam a necessidade de realizar atividades de lazer no tempo livre para alcançar bem-estar pessoal, físico e psicológico, além de aprender a gerenciar, organizar e planejar o tempo de forma eficaz para atingir objetivos e ser mais produtivo. Por fim, evidencia-se a relevância e a utilidade do ensino da gestão do tempo, tanto em nível formal quanto informal.

Introducción

El tiempo es una realidad compleja y multidimensional que determina la durabilidad de las cosas (Barriga *et al.*, 2024), y enmarca y condiciona las actividades, los acontecimientos y las experiencias que configuran el desarrollo personal del individuo, yendo más allá de un proceso cronológico. A su vez, el concepto es inseparable del constructo sociocultural en el que aparece inscrito y determinado por el contexto en el que sucede (Araujo, 2020). Por esta razón, coincidiendo con Caballo *et al.* (2017) y Formoso *et al.* (2023), no se puede entender el concepto del tiempo como un hecho individual, aislado o único, ya que esta entraña diferentes dimensiones, como pueden ser las culturales o sociales, que influyen en la forma en que se percibe. Además, la noción del tiempo a lo largo de la historia ha ido evolucionando constantemente, adaptándose a los cambios, necesidades y demandas. Según avanza la sociedad, el concepto de tiempo adquiere nuevos significados y experimenta las transformaciones que son reflejo de las

prioridades de la época. Este proceso dinámico ha moldeado la forma en que los individuos, y la propia sociedad, perciben, valoran y entienden el tiempo, lo que dibuja en última instancia el panorama social (Young, 2023).
En la actualidad, las personas se encuentran inmersas en estos constantes cambios sociales, siendo testigos de profundas transformaciones, especialmente generadas por la rápida proliferación e innovación tecnológica, que ha propiciado una aceleración de las dinámicas sociales (Zawierucha, 2020) y, a su vez, ha redefinido el propio entramado de la vida cotidiana del individuo. Así, la sociedad posdigital ha traído consigo una nueva forma de concebir el tiempo, entendido como un recurso valioso, por ser finito y hasta cuantificable, que debe ser administrado para podernos adaptar a los constantes cambios. En este contexto, donde todos los aspectos de la vida se transforman y evolucionan rápidamente, mientras que la tecnología acelera el ritmo de la comunicación y la actividad, las personas se enfrentan a nuevos desafíos como es realizar un buen uso del tiempo y dotarlo de significado (De-Juanas *et al.*, 2020).

Según Caride (2020), la percepción de las personas sobre su calidad de vida y su bienestar se ve influida por la forma en que distribuyen sus tiempos, el equilibrio que establecen entre sus obligaciones diarias que deben ser atendidas y el tiempo del que disponen para el empleo en otras actividades más lúdicas. En esta sociedad caracterizada por una complejidad creciente, las responsabilidades laborales, familiares y académicas, entre otras, a menudo consumen nuestras vidas y, por ende, el tiempo del que se dispone. Según Araujo (2020), el hecho de que el tiempo esté condicionado por las variables socioeconómicas, e incluso de género (Formoso *et al.*, 2023), hace que existan desigualdades sociales provocando que no puedan conciliar, ni armonizar, todos los aspectos de la vida. Esta situación ha afectado a la forma en que se concibe y se experimenta el tiempo, que pasa de ser un aspecto complejo y amplio, a verse reducido en una rutina mecánica (Campos, 2023), que no aporta satisfacción a la persona, y que se centra en el momento presente.

Asimismo, el tiempo y su gestión adecuada son elementos vinculados entre sí. Las personas intentan gestionar su tiempo de acuerdo con sus necesidades, intereses y obligaciones, por lo que la planificación de este resulta imprescindible para que se logre un equilibrio que impacte de forma directa en la salud, el bienestar y la felicidad (Lee *et al.*, 2023). Esta tarea resulta en estos momentos más compleja por la sociedad en la que estamos inmersos, que desdibuja las fronteras del tiempo sujeto a las demandas laborales y académicas en un ritmo acelerado, y delimitan el tiempo libre. Por esta razón, una gestión eficaz del tiempo es una poderosa herramienta para todos y todas (De-Juanas *et al.*, 2024), y más aún si cabe, para la juventud.

1. La educación en la gestión del tiempo de ocio

En esta sociedad se produce un ritmo temporal frenético y acelerado, que ha sido socialmente considerado como normal, y que apenas nos permite disfrutar de las actividades cotidianas (Caballo *et al.*, 2024). Así, el tiempo se ha convertido en un bien valioso que debe ser debidamente distribuido, por lo que la gestión de este de forma eficaz debe ser un valor en alza. Además, permite construir múltiples experiencias, como afirman De-Juanas *et al.* (2024), estando relacionado con el concepto de tiempo de ocio, por lo que ambos términos se interrelacionan.

La gestión del tiempo es un conjunto de habilidades y técnicas utilizadas para administrarlo

de forma efectiva. Implica planificar, organizar y distribuir de forma consciente las actividades que se deben realizar en base al tiempo del que se dispone y como respuesta a concluir unos determinados objetivos (Forouzan *et al.*, 2020). Este término aparece ligado al mundo laboral, por lo que se concreta en aspectos relacionados con la eficacia, la productividad y el rendimiento, sin embargo, la gestión del tiempo de ocio se refiere a la realización de actividades, grupales o individuales, de forma voluntaria, de acuerdo con los intereses o preferencias personales y alejadas de las obligaciones rutinarias.

El tiempo que se dedica al ocio no siempre es un tiempo bien empleado, ya que las actividades no implican que sea un ocio positivo y saludable en el que se cultive a la persona (García-Pérez *et al.*, 2024). En este sentido, es relevante destacar la diferencia entre el concepto de ocio y el tiempo libre, ya que el tiempo libre se convierte en ocio cuando es empleado para hacer aquello que agrada y donde se produzcan experiencias que fortalezcan al individuo (Lorenzo-Sánchez *et al.*, 2022). Por tanto, no se trata simplemente de un tiempo libre residual, sino de un espacio vital para el desarrollo personal, la relajación, el crecimiento y la interacción social (Caballo *et al.*, 2024).

El tiempo de ocio es un conjunto de momentos donde se realizan actividades en determinados entornos que cubren necesidades básicas de la persona, como puede ser el descanso, la realización personal o la generación de vínculos emocionales y sociales (De-Juanas *et al.*, 2024). Según Novoa-López *et al.*, (2024) el ocio debe ser entendido como el contenido que las personas dan a su tiempo libre y, en consecuencia, es la utilización de un tiempo a su disposición, que, durante la juventud, permite proporcionar experiencias enriquecedoras que le ayudan de forma favorable en su tránsito a la vida adulta, siempre y cuando se utilice con un sentido.

Este contexto no solo afecta a los adultos, sino que la juventud, hoy en día, presenta dificultades para distribuir su tiempo de forma adecuada, debido a la sobrecarga de responsabilidades que tienen en torno a sus actividades académicas, ya sean regladas o extracurriculares, así como sus obligaciones familiares y, en algunos casos, laborales (Caballo *et al.*, 2017), lo que les impide disfrutar del tiempo libre, aspecto que es fundamental en este ciclo vital. Por tanto, es necesario desarrollar habilidades para la gestión del tiempo eficaz especialmente cuando se trata del colectivo de jóvenes (De-Juanas *et al.*, 2024 y De-Juanas *et al.*, 2020), es precisamente en esta etapa de la vida cuando el tiempo se relativiza y en consecuencia se dan usos que no son los más adecuados.

Las actividades de ocio que se producen en libertad, de forma voluntaria y que promueven el desarrollo personal y social para la mejora de la calidad de vida (Álvarez y Hernández, 2022) son las que se han denominado ocio valioso. Estas poseen un potencial transformador, y contribuye a la sensación de bienestar y satisfacción necesarias para el crecimiento personal y social (Rodrigo y Cano, 2022). Es aquel que se relaciona con valores como la responsabilidad, la solidaridad y la cooperación (Urra *et al.*, 2024). Este ocio da sentido a la amplitud que necesita la persona y la sociedad para promover y desarrollar acciones que fomentan la salud y el bienestar físico y mental (García-Pérez *et al.*, 2024).

Para la juventud, también, es importante el ocio cultural, entendido como la gestión del tiempo dedicado a actividades, como la lectura, visita a museos o exposiciones, conciertos musicales, entre otras, que aportan múltiples beneficios que contribuyen al crecimiento personal en sus distintas dimensiones y que representa un indicador subjetivo del desarrollo humano (Sanz *et al.*, 2019).

La realización de las actividades de ocio está íntimamente condicionada por el contexto social y el capital socioeconómico y cultural, aspectos relevantes que se deben tener en cuenta (Caballo *et al.*, 2024). No se debe obviar que el tiempo de ocio de algunos y algunas jóvenes presenta a su vez dificultades sobrevenidas por el contexto y las circunstancias en las que viven, elementos que afectan para que este proceso se pueda llevar a cabo de manera saludable. Las situaciones de dificultad social originan a su vez que no pueda producirse un desarrollo positivo, lo que influye directamente en algunos ámbitos, y la gestión del tiempo también se ve influenciada (De-Juanas *et al.*, 2024). En este sentido, Garcés-Delgado *et al.* (2020) alertan sobre las barreras que encuentran especialmente la juventud en dificultad social para construir proyectos de vida, ya que en algunos casos parten de una base socioemocional deficiente que produce la incapacidad de desarrollar pensamientos y conductas asertivas, pero, además, presentan otros factores que son condicionantes como el fracaso escolar, contextos familiares desestructurados o una mala influencia del grupo de iguales (Díaz-Esterri *et al.*, 2022). De igual forma la ubicación geográfica o el nivel socioeconómico del territorio en el que viven las personas, y en este caso la juventud, también pueden convertirse en factores que afecten a mayores dificultades sociales. Por esta razón, esta investigación se centra en analizar los y las jóvenes que viven en un contexto influido por su nivel socioeconómico y una ubicación geográfica

compleja, como es la Ciudad Autónoma de Melilla, que representa unas características territoriales, sociales, jurídicas, económicas y demográficas específicos. En Melilla existe una alta tasa de desempleo estructural acuciado por la escasez de tejido industrial, y esta situación afecta directamente a su población y se agrava en el colectivo de jóvenes. Además, existe una serie de factores que inciden en el contexto y expone a la juventud melillense a una alta vulnerabilidad, entre los que se destacan la llegada de población extranjera vulnerable y una escasez de infraestructuras educativas y de salud significativa (De-Juanas *et al.*, 2024).

Teniendo presente todo lo expuesto, esta investigación se ha centrado en dos objetivos que se complementan. El primero de estos es analizar la relevancia que los y las jóvenes melillenses otorgan a la gestión del tiempo, y el segundo busca ahondar en la importancia que la juventud melillense confiere a la adquisición de las habilidades de autorregulación.

2. Metodología

Diseño

Se presentan resultados cualitativos vinculados a un estudio diagnóstico de corte exploratorio enmarcado dentro de un contrato de investigación, conveniado por el artículo 60 de la LOSU, con la Consejería de Distritos, Juventud y Participación Ciudadana de la Ciudad Autónoma de Melilla. El estudio completo fue de tipo mixto a partir de las valoraciones de la juventud melillense. El enfoque cuantitativo fue no experimental *ex post facto*, de tipo descriptivo. Mientras que el enfoque cualitativo buscó la comprensión de los hechos desde la visión de los/las participantes teniendo en cuenta sus valores, actitudes, opiniones y sentimientos. En este trabajo se detallan en particular los resultados y conclusiones obtenidas dentro del estudio de corte cualitativo que analizó la dimensión que aborda la gestión del tiempo libre.

Participantes

La selección de las personas participantes se realizó en función de criterios que garantizaban la idoneidad y pertinencia de los informantes con respecto al objeto de investigación. Se priorizó la inclusión de estudiantes que se encontraran en una etapa avanzada de su formación académica, concretamente, estudiantes de último curso de grado en Ciencias Sociales, así como aquellos que estuvieran cursando un máster universitario

vinculado al área, por considerarse que poseen un mayor nivel de reflexión crítica, conocimientos teóricos previos y capacidad para aportar valoraciones informadas sobre la temática abordada.

Se contó con la participación de 97 jóvenes residentes en la Ciudad de Melilla, con edades comprendidas entre los 18 y 35 años, seleccionados mediante un muestreo incidental. Esta técnica se consideró adecuada dadas las características del estudio, ya que permitió acceder de forma directa

y eficiente a personas que cumplieran los criterios mencionados, aprovechando la disponibilidad y accesibilidad de los informantes en contextos académicos y sociales afines.

La distribución etaria se realizó según los siguientes intervalos (Figura 1): jóvenes de 18 a 23 años, 60.8 % (N = 59), 24 a 29 años, 28.9 % (N = 28), y de 30 a 35 años, 10.3 % (N = 10). De la muestra total, el 50,5 % (N = 49) se identificó con el género femenino, el 37.2 % (N = 36) con el masculino y un 12.3 % (N = 12) no se pronunció al respecto.

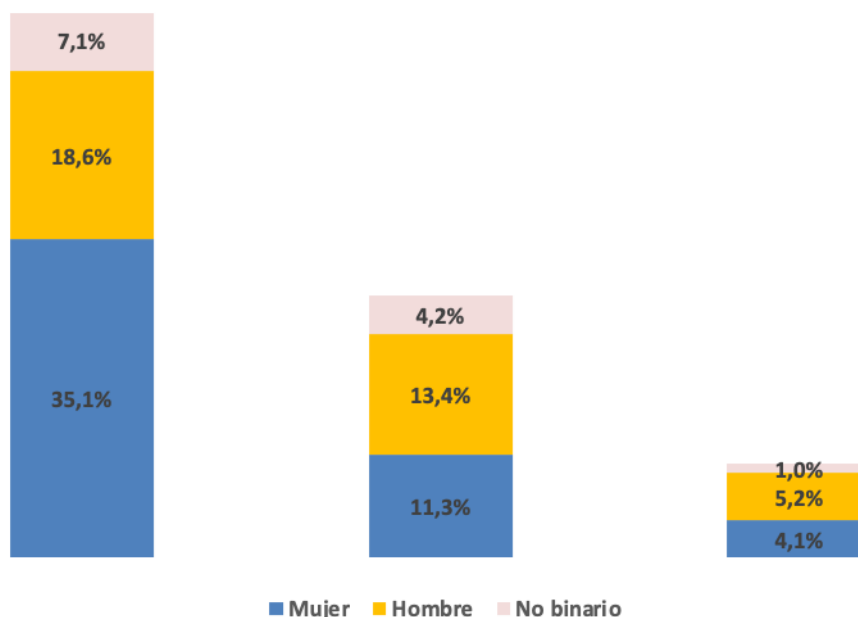


Figura 1. Distribución etaria de la muestra según género.
Fuente: elaboración propia.

Instrumento

Se realizaron entrevistas semiestructuradas diseñadas a partir de la validación de diez interjueces, todos ellos investigadores expertos en la materia. Estas entrevistas incluyeron 27 preguntas agrupadas en cuatro áreas principales que abordan diferentes aspectos como la gestión del tiempo libre o las prácticas recreativas, culturales y deportivas de los jóvenes. El presente trabajo se centra en las respuestas obtenidas de la primera de estas dimensiones Gestión del Tiempo libre para el que se estableció un análisis categorial que permitiera hacer emerger teoría a partir de las siguientes preguntas de investigación.

- ¿Qué actividades te gustaría realizar y no las llevas a cabo en tu tiempo libre?
- ¿Cuál es el motivo para no realizar estas actividades?
- ¿Crees que gestionar el tiempo de forma adecuada es algo muy importante o no lo consideras fundamental? ¿Por qué?

- ¿Alguien te ha enseñado alguna vez cómo gestionar tu tiempo? ¿Crees que necesitas que alguien te enseñe?

Procedimiento y análisis de datos

Se contó con el consentimiento informado de los/las informantes, se declararon los objetivos del estudio y se garantizó la participación voluntaria y anónima en la investigación. Posteriormente se procedió a la realización de las entrevistas que se implementaron individualmente, después se procedió a su transcripción y análisis.

Se realizó un análisis interpretacional de la información cualitativa transcrita de las entrevistas realizadas a los/las informantes, de acuerdo con los presupuestos metodológicos de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2003). De un conjunto de categorías apriorísticas se fue procesando sistemáticamente las citas mediante un proceso inicial de codificación abierta que permitió descomponer los datos en unidades

de significado más pequeñas. Tras esta primera categorización, se inició la codificación axial que hizo posible observar las relaciones entre categorías y subcategorías dando una explicación más precisa y completa del objeto estudiado (Jansen, 2013), avanzando así, en la construcción de teoría relevante sobre el tema. En total, dentro de este bloque Gestión del Tiempo libre se articularon tres categorías centrales que recogen

seis categorías y dieciocho subcategorías que se muestran en la (Tabla 1).

Para calcular la confiabilidad del sistema de categorías, se contó con cuatro codificadores expertos en la temática, tres de ellos relacionados con el estudio, más un codificador externo. Posteriormente, se calculó el coeficiente de concordancia Kappa de Fleiss cuyo valor fue de $k = .758$, que indicó una fuerza de concordancia buena (Fleiss, 1981).

Tabla 1. Distribución categorial del análisis de datos

Categoría central	Categorías	Sub-Categorías
Actividades deseadas y no realizadas	Ocio autotélico	Dimensión lúdica Dimensión creativa Dimensión festiva
	Motivos/ causas	Falta de tiempo Recursos Acceso
Importancia de la gestión del tiempo	Organización y planificación	Lograr objetivos Indispensable para el día a día Relevancia personal Ocio Distribución equilibrada Productividad
Aprendizaje en la gestión del tiempo	Aprendizaje informal	Autodidactas Familia, red social
	Aprendizaje formal	Profesorado Orientación
	Necesidad de enseñanza	Utilidad No utilidad

Fuente: elaboración propia

3. Resultados

Actividades deseadas y no realizadas

Comenzamos la interpretación de este bloque de resultados, que agrupan las actividades que los/ las jóvenes quisieran realizar en su tiempo libre y para las que encuentran dificultades, destacando la hipótesis que emerge del análisis de las citas de esta categoría central, que nos advierte de que, para este grupo de informantes, el ocio y tiempo libre significan lo mismo, lo que les impide una visión ordenada y una planificación de aquellas actividades encaminadas a la consecución de metas y valores que puede representar el ocio.

Atendiendo a esta realidad, observamos que la gran mayoría de los entrevistados/as vincula, estas prácticas anheladas, con el concepto actual

que define las experiencias de ocio autotélico, es decir, con aquellas actividades realizadas por placer, sin buscar un beneficio concreto. En esta categoría, se destaca en el conjunto de afirmaciones que se han estudiado, su relación con la subcategoría dimensión lúdica en la que se concentran las actividades relacionadas con el ámbito deportivo y que son las que más se repiten a lo largo de las citas. Así lo comentaba este joven melillense al ser preguntado qué le gustaría hacer en su tiempo libre.

Me gustaría practicar deporte. (Informante 9. Pos1)

Entre las actuaciones deportivas que los/ las jóvenes aseguran querer realizar, las que más se mencionan en las citas son la natación, atletismo y el tenis. No obstante, profundizando en el estudio

cualitativo se revela que la juventud entrevistada establece diferencias entre lo que consideran actividades deportivas o la práctica del ejercicio físico.

Quizás practicar algún deporte porque hago ejercicio, pero no practico ningún deporte. (Informante 1. Pos. 1)

Otra dimensión claramente representada en el discurso de los/las informantes es la que se vincula en las citas con la dimensión creativa del ocio ya que, como podemos observar, los/las jóvenes, cuando se refieren a actividades que desearían realizar en su tiempo libre, manifiestan sus deseos de viajar, visitar exposiciones, leer o acudir a conciertos.

Pues me gustaría viajar mucho más. (Informante 66. Pos. 1)

Pues mira, por ejemplo, me encantaría lo que te he comentado de la cerámica. (Informante 37. Pos. 2)

Otra subcategoría ampliamente representada en el trabajo con los datos es la festiva. Esta subcategoría nos advierte de que, para la juventud, pasar tiempo con amigos/as y familia es una actividad que ponen de relevancia al ser preguntados por su tiempo libre.

Bueno, pues disfrutar también más del tiempo libre con mis amigos, me gustaría mucho también. (Informante 5. Pos. 2)

De verdad que necesitamos tiempo para estar más con la familia y demás (Informante 58. Pos. 1)

En cuanto a la categoría que recoge los motivos por los que la juventud no realiza las actividades que desean, se evidencia con claridad en las citas, que observan la falta de tiempo como la principal barrera para no realizar actividades. No obstante, también han surgido, asociadas a esta subcategoría, otros motivos como falta de recursos, principalmente económicos, que dificultan la realización de actividades dirigidas fundamentalmente al ocio creativo, como viajar o ir a un concierto. Finalmente, el análisis muestra también como problemática la ausencia de instalaciones o servicios específicos en su entorno cercano que limita la realización de actividades deseadas.

Me gusta mucho la natación, pero no la llevo a cabo por el tiempo, que apenas dispongo de tiempo (Informante 44. Pos. 1)

Alguna sala de interacción o cosas así, o que hubiese más conciertos o algo más de ocio en el que yo pueda ir y despejarme un poco y hacer algo más que, no sé, sentarse a comerte unas pipas, ¿sabes? (Informante 29. Pos. 2)

Finalizado el estudio del discurso de los/as jóvenes entrevistados/as emerge como hipótesis que para este grupo de informantes el ocio y tiempo libre significan lo mismo, lo que les impide una visión ordenada y una planificación de aquellas actividades encaminadas a la consecución de metas y valores que puede representar el ocio.

Importancia en la gestión del tiempo

En base a la interpretación realizada en la categoría anterior, el estudio cualitativo profundiza en esta categoría central que analiza cuál es la importancia que los/las jóvenes otorgan a la gestión del tiempo. En este aspecto, tal y como se observan en las citas que se presentan asociadas a la categoría organización y planificación, el tiempo bien gestionado es una habilidad que, en opinión de la juventud, incide de forma significativa en la consecución de sus metas. Se pone de manifiesto, además, la co-ocurrencia entre esta categoría y la categoría Actividades deseadas y no realizadas que nos avanza, a través de un vínculo con la subcategoría dimensión lúdica, una relación de asociación que permite interpretar que, para la juventud entrevistada, las consecuencias derivadas de esta buena gestión van más allá de sus obligaciones en el día a día y hacen posible disfrutar de un tiempo libre que facilite todo tipo de actividades de ocio, tanto deportivo como de enfoque más creativo.

Es muy importante y lo considero muy fundamental porque una persona puede tener 12 horas y solo haberse estudiado en un par de horitas un tema, por ejemplo, de cualquier asignatura. Una persona que se sabe gestionar el tiempo puede estudiarse ese temario, trabajar, estudiar, entrenar, dedicar una hora o una horita y media a un hobby que tenga. Todo depende de la gestión y lo considero muy importante porque sin esa gestión de tiempo no puedes realizar ni la mitad de las cosas que tenías que realizar (Informante 32. Pos. 1).

Sí, totalmente fundamental. Porque creo que organizando el tiempo puedes sacar ese mínimo para tu ocio. (Informante 25. Pos. 9).

Otro elemento, que se destaca del discurso de los/las informantes, es el que nos advierte de la importancia que tiene una gestión eficiente

del tiempo para aquellas personas que deben articular el trabajo, la vida familiar y la vida social. Así, se evidencia una nueva co-ocurrencia con la categoría anterior en un conjunto de relaciones de asociación entre códigos como relevancia personal, distribución equilibrada y dimensión festiva que permite inferir lo necesario que resulta distribuir de forma acertada el tiempo de manera que favorece llevar una organización más adecuada. Un joven, que ejerce como trabajador autónomo lo expone claramente.

Sí, muchísimo. Porque, como ya te decía en la pregunta anterior, como soy autónomo tengo que administrar yo mi propio tiempo y el trabajo. Entonces, eso hace que al final acabe siendo un poco caos. Porque ponerse en contacto y en coordinación con los clientes, con mi propia vida social o familiar, etc., implica, bueno, un pequeño follón. (Informante 5. Pos. 5).

Profundizando en el análisis de co-ocurrencias de esta categoría central, se evidencia la relación entre subcódigos como Distribución equilibrada y Ocio que permite interpretar que, en opinión de los/las informantes, una buena gestión del tiempo incide de manera positiva en sus prácticas de ocio autotético. Así lo expuso de forma tajante uno de los entrevistados.

Gestionar el tiempo te permite relajarte y disfrutar del ocio. (Informante 27. Pos. 1)

Además, se han encontrado, en el estudio de las citas, evidencias que señalan la asociación que observa la juventud entrevistada, entre la gestión del tiempo y la optimización de los recursos. En este aspecto, mediante la subcategoría Productividad se han categorizado citas como las que se presentan.

Si gestionas bien el tiempo, optimizas tus tareas. (Informante 57. Pos. 3)

Es importante para ser más efectivo en las actividades. (Informante 18. Pos. 2)

Finalmente cabe señalar que sólo un participante refirió que no valoraba como importante la gestión del tiempo y tres no supieron contestar a la pregunta.

Aprendizaje en la gestión del tiempo

En lo referido al aprendizaje en la gestión del tiempo, se revelan en torno a la categoría de aprendizaje informal opiniones que se dividen en

grupos diferenciados. Por un lado, se observan, a lo largo de las entrevistas, reiterados testimonios de informantes asociados a la subcategoría autodidacta que nos señalan, que no habían recibido un aprendizaje explícito en la gestión del tiempo, sino que era consecuencia de un proceso de autoinstrucción personal sostenido, como evidencian las citas, en experiencias de ensayo y error que les han servido para ir generando habilidades de autorregulación.

No, esa habilidad la he desarrollado yo mediante experiencias, mediante fracasos, mediante técnicas de estudio que yo he ido sacando en base a la experiencia. (Informante 45, Pos. 3).

En torno al aprendizaje informal y asociado, también a la subcategoría autodidacta, se revela en el análisis la influencia de fuentes externas, como tutoriales en Internet, que los/las informantes indicaron haber utilizado como medio de aprender de manera autónoma estrategias de control y autorregulación del tiempo.

Pues los tutoriales de Youtube porque no suele escuchar a mucha gente hablar de organización de tiempo. (Informante 42, Pos. 1)

Finalmente, se identifican opiniones vinculadas a la necesidad de contar con influencias de figuras significativas, como la familia o el grupo de amigos/as, que orientasen de manera estructurada en esta labor. En este aspecto se destaca la familia, como primera fuente de aprendizaje, existiendo unanimidad en coincidir que el desarrollo de esta competencia en el entorno familiar se dio de forma implícita y, en muchas ocasiones, por imitación de la conducta de personas adultas de referencia como refiere la siguiente joven:

Pero sí que es verdad que mi madre también es muy organizada, entonces pues al final eso lo va aprendiendo, viéndolo en casa. (Entrevista 7. Pos. 1).

Continuando con el estudio de las citas que se vinculan al aprendizaje formal, se ha evidenciado que, en la enseñanza de la gestión del tiempo libre, los/las informantes refieren la importancia del profesorado, cuya orientación se focalizaba en el ámbito académico, tal y como se refleja en esta unidad textual.

Bueno, el tiempo te lo enseñan desde la escuela hasta en cursos de orientación e información laboral. (Informante 20. Pos. 1).

Atendiendo a las afirmaciones identificadas en la categoría que se asocia a la percepción de los y

las jóvenes sobre la necesidad de que la gestión del tiempo sea una habilidad que se debe enseñar, son numerosas las citas que se asocian al subcódigo utilidad advirtiéndolo del interés de que existiese un aprendizaje estructurado en la gestión del tiempo. En este sentido, esta subcategoría evidencia que, para los/las entrevistados/as, sería de gran ayuda en el tránsito a la adultez. Dentro de este conjunto de unidades textuales se destacó la vinculación con la categoría aprendizaje formal, ya que las citas se asociaban también a testimonios que afirmaban que, este tipo de aprendizaje, debería implementarse desde el Sistema educativo como narra el siguiente joven:

Yo creo que sí sería importante que, a lo mejor en el instituto, cuando somos algo más pequeños, que se nos enseñase a gestionar un poco el tiempo a la hora de no llegar apurados a exámenes o a entrega de trabajos, etc. No sé, creo que sí habría sido de utilidad que alguien nos enseñase a gestionar el tiempo. (Informante 24. Pos. 1-2)

Pese a que la mayoría de los/las entrevistados/as compartían esta opinión, se evidenciaron discrepancias en un grupo de citas que indicaban que la formalización de este aprendizaje no era necesario, señalando que era parte del proceso de crecimiento personal, como queda reflejado en esta afirmación.

No, yo creo que la vida te enseña a ti mismo a gestionar tu tiempo, a pasar a hacer las cosas. Cada persona es diferente. Yo creo que en eso no se puede enseñar ni nada. (Informante 99. Pos. 1)

4. Discusión y conclusiones

Los hallazgos de la presente investigación evidencian la complejidad de la gestión del tiempo libre en la juventud melillense, una problemática que está vinculada a factores de índole estructural, educativa y sociocultural. Los resultados de este estudio se alinean con las investigaciones previas, enfatizándose el rol del ocio como elemento clave en el desarrollo personal de la juventud y recalándose que su acceso y aprovechamiento estriban en las oportunidades y recursos disponibles en el entorno (Hernández *et al.*, 2023).

En el contexto internacional, estudios desarrollados en países como Reino Unido y Canadá han sugerido patrones similares en la gestión del tiempo libre de los/las jóvenes. Siguiendo a Roberts (2019), la distribución desigual del tiempo de ocio entre distintos estratos socioeconómicos determina de un modo

significativo las diferencias en el nivel de bienestar integral juvenil. En un estudio comparativo entre Alemania y Estados Unidos, Larson y Verma (2021) hallaron que la carga académica y las responsabilidades familiares impactan en la cantidad y calidad del tiempo libre disponible para los/las jóvenes, en consonancia con los hallazgos alcanzados en el presente estudio.

Desde edades tempranas se ha de educar en la gestión del tiempo libre hacia actividades de ocio como vehículo de generación de bienestar personal. Estudios recientes han confirmado que la juventud que participa activamente en actividades de ocio estructurado, como la práctica deportiva, actividades musicales o programas de voluntariado, presentan mayores niveles de autoestima y satisfacción vital que aquellos que no disfrutaban de su tiempo libre (Agans *et al.*, 2019).

Complementariamente, el acceso desigual al ocio está determinado por múltiples factores, entre ellos, las condiciones socioeconómicas y el capital cultural de las familias. En el caso de la juventud melillense, se ha reconocido que las limitaciones económicas y la falta de una infraestructura adecuada que dé soporte a la realización de actividades de tiempo libre, condicionan las alternativas de ocio disponibles, lo que puede concebirse como un factor de exclusión social con capacidad para afectar a su desarrollo integral (Rodríguez-Bravo *et al.*, 2021). La inversión en espacios recreativos accesibles y en programas de ocio inclusivo fomenta la equidad y fortalece la cohesión social, originando entre la juventud el sentido de pertenencia en su comunidad. Las aportaciones de Lazcano *et al.* (2020) refuerzan esta idea, recalando que la accesibilidad a actividades de ocio de calidad promueve el desarrollo de competencias sociales clave y optimizan la capacidad de resolución de conflictos.

Asimismo, debe considerarse la importancia del ocio como herramienta de inclusión social y desarrollo comunitario. La literatura reciente ha recalado que el ocio cultural, ambiental y deportivo no solo contribuye al bienestar individual, sino que también contribuye a mejorar la cohesión social y fortalece la identidad comunitaria (Sáenz *et al.*, 2024). Este argumento ha sido apoyado por investigaciones previas desarrolladas en Australia (Peters y Smith, 2019) y Sudáfrica (Mokoena y Dlamini, 2022), que han demostrado que los programas de ocio inclusivo pueden fomentar la participación social de los/las jóvenes en comunidades vulnerables, fortaleciendo sus vínculos sociales y promoviendo una mejor integración social de estos que contribuya a su bienestar integral.

Los resultados alcanzados ratifican las hipótesis iniciales del estudio, las cuales planteaban que la gestión del tiempo libre en la juventud melillense está influenciada por factores estructurales y socioculturales, que afectan de manera diferenciada a distintos grupos de jóvenes. Se ha corroborado que el acceso y aprovechamiento del ocio no solo depende de la disponibilidad de recursos, sino también de la educación en gestión del tiempo y de la influencia del entorno familiar y social, lo que sitúa en el foco de actuación a los agentes educativos y sociales, que podrían influir en el uso del tiempo libre mediante la creación de políticas públicas efectivas en este ámbito.

A modo de síntesis, el estudio ha subrayado la necesidad de seguir desarrollando estrategias que permitan una gestión más equitativa y saludable del tiempo libre en la juventud. Se sugiere la implementación de programas educativos que integren la enseñanza de habilidades de organización del tiempo, profundizando más en el aprendizaje de gestión del tiempo libre hacia un ocio valioso, así como el desarrollo de políticas inclusivas que garanticen un acceso equitativo a experiencias de ocio enriquecedoras. Mediante la adopción de estas medidas podría optimizarse el uso del tiempo libre juvenil y potenciar su impacto en el bienestar y desarrollo personal de las futuras generaciones.

Futuras líneas de investigación

Como se ha descrito en este artículo, el ocio y la gestión del tiempo libre son aspectos que despiertan un gran interés para la comunidad científica, especialmente cuando se centra en la juventud. Algunas posibles líneas de investigación que surgen a partir de este estudio y que deben explorarse en este ámbito específico son, entre

otras, el análisis del impacto del ocio en el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas en los y las jóvenes de Melilla, o la necesidad de profundizar en la forma en que la juventud melillense entiende y gestiona su tiempo libre a partir de sus influencias culturales y sociales.

Limitaciones y fortalezas del estudio

Este estudio, si bien aporta hallazgos significativos, presenta ciertas limitaciones que deben considerarse. La representatividad de la muestra es un aspecto a tener en cuenta, dado que los datos se circunscriben a la juventud melillense, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos geográficos con diferentes realidades socioculturales. Asimismo, la metodología cualitativa utilizada puede estar sujeta a sesgos de respuesta y subjetividad por parte de los/las participantes y, conjuntamente, la ausencia de un análisis longitudinal también impide valorar la evolución de la gestión del tiempo libre de la realidad abordada.

A pesar de ello, el estudio presenta fortalezas que deben ponerse en valor. Entre ellas, la adopción de un enfoque interdisciplinario, que combina elementos sociológicos, psicológicos y educativos, ha permitido ofrecer una comprensión integral del fenómeno estudiado. Conjuntamente, la inclusión de comparaciones con estudios internacionales enriquece el análisis y sitúa los hallazgos en un marco comparativo más amplio. Finalmente, su relevancia para la formulación de políticas públicas es innegable, ya que los resultados pueden ser empleados como base para diseñar programas educativos y estrategias gubernamentales encaminadas a la optimización de la calidad del tiempo libre en la juventud.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

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

Financiación

Esta publicación es resultado del contrato de investigación conveniado mediante un artículo 60 de la LOSU, titulado “Melilla, Ciudad Social. Estudios sobre el efecto de la COVID-19 en los jóvenes y profesionales de los servicios sociales” con la Consejería de Distritos, Juventud y Participación Ciudadana de la Ciudad de Melilla. Asimismo, también es resultado del proyecto I+D+i, *Gestión autorregulada del tiempo en la juventud: ocio, bienestar y apoyos sociales*, financiado por el MCIN PID2022-142272OB-I00 y “FEDER Una manera de hacer Europa”.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Agans, J. P., Geldhof, G. J., Bowers, E. P. y Lerner, R. M. (2019). Positive youth development through structured leisure activities: Examining the impact on self-esteem and life satisfaction. *Journal of Youth Development*, 14(1), 45-63. <https://doi.org/10.5195/jyd.2019.763>
- Álvarez, J. S. y Hernández, M. Á. (2022). El desarrollo de las capacidades desde el ocio familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 35-48. <https://doi.org/10.6018/reifop.502551>
- Araujo, E. (2020). Tiempo, sociedad y culturas: una aproximación teórica y metodológica. En J. A. Caride, M. B. Caballo y R. Gradaïlle (Coords.), *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes* (pp. 15-30). Octaedro.
- Barriga, M.J., Hossein-Mohand, H., Galán-Casado, D. A. y De-Juanas, Á. (2024). Intervención en la autogestión del tiempo con colectivos vulnerables. En Á. De-Juanas, F. J. García-Castilla, H. Hossein-Mohand y H. Hossein-Mohand (Coord.), *Juventud y autorregulación del tiempo: Intervención socioeducativa para el bienestar integral* (pp. 109-120). Dykinson.
- Caballo, M. B., Gradaïlle, R. y Formoso, M. (2024). El ocio de la adolescencia: la compleja gestión y armonización de sus tiempos. *Cauriensia: revista anual de Ciencias Eclesiásticas*, 19, 1191-1214. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.19.1191>
- Caballo, M. B., Varela, L. y Nájera, E. M. (2017). El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras. *Revista OBETS*, 12(3), 43-64. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.11>
- Campos, M. (2023). Administración pública en el metaverso: notas para el debate del futuro. *Colección*, 34(1), 17-32. <https://doi.org/10.46553/colec.34.1.2023.p17-32>
- Caride, J. A. (2020). Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 395-413. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-03>
- De-Juanas, Á., García-Castilla, F. J., Hossein-Mohand, H. y Hossein-Mohand, H. (Coord.). (2024). *Informe de investigación. Melilla, ciudad social. Resultados de los proyectos sobre la gestión autorregulada del tiempo en jóvenes. Evaluación de hábitos, necesidades, bienestar psicológico y actividades de ocio, cultura y deporte*. UNED

- De-Juanas Oliva, Á., García-Castilla, F. J. y Ponce de León, A. (2020). El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 477-495. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-05>
- Díaz-Esterri, J., De-Juanas, Á. y Goig-Martínez, R. M. (2022). Psychological well-being and resilience in youth at risk: a systematic review. *Visual Review. International Visual Culture Review*, 12(5), 1-13. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3777>
- Fliss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. John Wiley and Sons.
- Formoso, M., Moraleda, D. y Eparis, J. (2023). Los tiempos de ocio desde la perspectiva de la infancia. Aportes de Una investigación-acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43, 75-89. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2023.43.0>
- Forouzan, F., Teimouri, H. y Safari, A. (2020). Leisure time management in the workplace: Providing a model. *Human Systems Management*, 39(3), 399-412. <https://doi.org/10.3233/HSM-200883>
- Garcés-Delgado, M., Santana-Vega, L. E. y Feliciano-García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.332231>
- García-Pérez, M., Mampaso, J., Ortega, M. C. y Gil, C. (2024). El ocio saludable: revisión sistemática de programas y propuestas educativas. En Á. De-Juanas Oliva, F. J. García-Castilla, H. Hossein-Mohand y H. Hossein-Mohand (Coord.), *Juventud y autorregulación del tiempo: Intervención socioeducativa para el bienestar integral* (pp. 121-136). Dykinson.
- Hernández, M. A., Álvarez, J. S. y Valero, M. (2023). Adolescent leisure typologies according to school, family, and peer group context. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(33), 41-53. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i33.9239>
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5, 39-72.
- Larson, R. y Verma, S. (2021). A cross-national perspective on youth leisure and well-being. *International Journal of Youth Research*, 18(2), 73-89. <https://doi.org/10.1007/s12345-021-00890-5>
- Lazcano, I., Muñoz, J. y Pérez, F. (2020). The role of public policies in leisure education: A global perspective. *International Journal of Educational Research*, 104, 101643. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101643>
- Lee, P.F., Lu, F.J.H., Gill, D.L., Chiu, Y., Kuo, Y. y Ho, C.C. (2023). The relationship between sufficient leisure time physical activity and happiness: An age stratification perspective. *Curr Psychol* 42, 17198-17205. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02946-x>
- Lorenzo-Sánchez, O., Sánchez-Gómez, M. C., Martín-Cilleros, M. V., Martín-Sevillano, R., Cabanillas-García, J. L. y Verdugo-Castro, S. (2022). Perception about leisure and free time and how it has affected university students. *New Trends in Qualitative Research*, 12, e625. <https://doi.org/10.36367/ntqr.12.2022.e625>
- Mokoena, P. y Dlamini, T. (2022). Social inclusion through youth leisure programs in South Africa. *Journal of Community Development*, 39(4), 215-232. <https://doi.org/10.1080/01234567.2022.1679023>
- Novoa-López, J. A., De-Juanas, Á., Hossein-Mohand, H. y Moya-Díaz, I. (2024). Ocio deportivo e intervención socioeducativa en la juventud. En Á. De-Juanas Oliva, F. J. García-Castilla, H. Hossein-Mohand y H. Hossein-Mohand (Coord.), *Juventud y autorregulación del tiempo: Intervención socioeducativa para el bienestar integral* (pp. 213-227). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/3069>
- Peters, R. y Smith, L. (2019). Youth engagement in leisure activities: An Australian perspective. *Leisure Studies*, 38(1), 92-108. <https://doi.org/10.1080/02614367.2019.1578853>
- Roberts, K. (2019). Youth leisure and social inequalities: A UK perspective. *Leisure Studies*, 37(4), 471-486. <https://doi.org/10.1080/02614367.2019.1618043>
- Rodríguez-Bravo, M. A., Pérez, L. F. y Sánchez, D. R. (2021). Social exclusion and youth leisure: The impact of economic inequalities on participation. *Leisure Studies*, 40(2), 275-291. <https://doi.org/10.1080/02614367.2021.1872015>
- Rodrigo, M. P. y Cano, V. A. (2022). Inclusión de máximos para una ciudadanía activa. El ocio saludable como elemento imprescindible para el incremento del capital social. En A. Madariaga Orguzar y Ma P. Rodrigo Moriche (coord.), *Ocio saludable y construcción de ciudadanía* (pp. 109-125). Thomson Reuters Aranzadi.
- Sáenz de Jubera, M., Medrano, C. y Martínez, J. M. (2024). Factores personales y familiares vinculados al ocio ambiental y cultural intergeneracional. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-496>
- Sanz, E., Valdemoros, Á., Duque, C. y García-Castilla, F.J. (2019). Ocio cultural juvenil, indicador subjetivo de desarrollo humano. *Cauriensia. Revista Anual De Ciencias Eclesiásticas*, 14, 491-511. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.14.491>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2003). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

- Urra, M., García-Castilla, F. J., Horcajo, A., Goig-Martínez, R. M. y Hossein-Mohand, H. (2024). Participación en actividades de ocio valioso y su impacto positivo en el bienestar emocional en la juventud. *Cauriensia. Revista Anual De Ciencias Eclesiásticas*, 19, 1387-1412. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.19.1387>
- Young, A. N. (2023). What then is time?: A case sample of teaching time and engaging temporal reflexivity using a reflective time journal activity. *Time & Society*, 32(3), 259-271. <https://doi.org/10.1177/0961463X231176429>
- Zawierucha, K. (2020). The development of the modern world in the aspect of new technologies. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie/Politechnika Śląska*, (145), 661-673. <http://dx.doi.org/10.29119/1641-3466.2020.145.49>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

García-Pérez, M., Vasco-González, M., Goig-Martínez, R. y García-Castilla, F. J. (2026). Juventud, ocio y gestión del tiempo libre: una necesidad formativa en Melilla. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 151-164. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.09

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

María García-Pérez Calabuig. Dpto. de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Educación, UNED. Calle Juan del Rosal 14, desp. 2.71, 28040, Madrid. E-mail: mgarcia@edu.uned.es

Margarita Vasco González. Área Didáctica y Organización Escolar. Departamento Educación FCDEI. Universidad Rey Juan Carlos (URJC). Camino del Molino, 5. 28942. Fuenlabrada. E-mail: margarita.vasco@urjc.es

Rosa Goig-Martínez. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, Facultad de Educación, UNED. C/ Juan del Rosal 14, Desp. 2.16 28040 Madrid. E-mail: rmgoig@edu.uned.es

Francisco Javier García-Castilla. Dpto. Trabajo Social, Facultad de Derecho, UNED. C. del Obispo Trejo, 2, Moncloa - Aravaca, 28040 Madrid. E-mail: fjgarcia@der.uned.es

PERFIL ACADÉMICO

MARÍA GARCÍA-PÉREZ CALABUIG

<https://orcid.org/0000-0002-4173-0267>

Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social dentro de la Facultad de Educación de la UNED. En la actualidad, y desde el año 2020, es la Coordinadora del Máster Universitario en Intervención Educativa en Contextos Sociales, título oficial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Forma parte del Grupo de Investigación (GI17), de Intervención Socioeducativa de la UNED. Las líneas de investigación se han centrado en la forma que puede ayudar la tecnología y los entornos digitales al fomento de la inclusión educativa, y la intervención socioeducativa dirigida a colectivos vulnerables, relacionándolo siempre con la realidad social en entornos digitales.

MARGARITA VASCO-GONZÁLEZ

<https://orcid.org/0000-0002-4211-7499>

Profesora en el área de Didáctica y Organización escolar de la Universidad Rey Juan Carlos. Máster en Intervención Educativa en contextos sociales por la Universidad Nacional de Educación a Distancia en la que también adquirió el Grado de Doctora con una calificación de Cum Laude. Sus líneas de investigación se centran en: Tecnologías de Información y comunicación aplicadas a distintos contextos educativos, Didáctica y organización escolar, así como el estudio de la juventud en contextos de vulnerabilidad y su transición a la vida adulta.

ROSA MARÍA GOIG-MARTÍNEZ

<https://orcid.org/0000-0001-7551-29493>

Doctora en Pedagogía. Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. En estos momentos es directora del departamento MIDE I. Forma parte del Grupo de Investigación (GI17), de Intervención Socioeducativa de la UNED. Sus líneas de investigación se centran, principalmente, en investigar e intervenir en el tema de Atención a la Diversidad y Jóvenes en Exclusión Social y su Tránsito a la Vida Adulta.

FRANCISCO JAVIER GARCÍA-CASTILLA

<https://orcid.org/0000-0003-3040-640X>

Doctor en Sociología en el Programa de Exclusión y Política Social por la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Es licenciado en Sociología y diplomado en Trabajo Social por la misma universidad. Profesor Titular de Universidad en el departamento de Trabajo Social en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. En la actualidad es el Director de la Cátedra Prevención y Dinamización Comunitaria. Ha sido gerente de Comunitania, Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales (2010-2019). Es miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Científica Asociación Madrileña de Sociología (AMS) desde el año 2012, siendo Vicepresidente desde mayo de 2019.

**Breakout educativo como experiencia en el aprendizaje
de las desigualdades sociales en educación superior**
**Educational breakout as an experience in learning about social inequalities
in higher education**
**Breakout educacional como experiência de aprendizagem das desigualdades
sociais no ensino superior**

Natalia SIMÓN-MEDINA*  <https://orcid.org/0000-0002-2917-4069>
María Ángeles ABELLÁN-LÓPEZ**  <https://orcid.org/0000-0002-6553-0227>
*Universidad de Castilla-La Mancha y **Universitat de València

Fecha de recepción: 16.II.2025
Fecha de revisión: 21.IV.2025
Fecha de aceptación: 15.V.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Natalia Simón-Medina: Departamento de Filosofía, Antropología, Sociología y Estética. Ronda de Calatrava, 3. 13071. Ciudad Real.
Universidad de Castilla-La Mancha E-mail: natalia.simon@uclm.es

PALABRAS CLAVE

Breakout;
innovación educativa;
ODS;
sociología;
gamificación.

RESUMEN: El breakout educativo se ha convertido en una herramienta didáctica cada vez más utilizada en educación superior. Como actividad de gamificación, el estudiantado debe superar una serie de dinámicas para conseguir un determinado objetivo, siendo una estrategia educativa que, además del aprendizaje, fomenta el trabajo cooperativo y la motivación de los estudiantes. El presente artículo ofrece los resultados de una investigación con una muestra de estudiantes universitarios que cursan estudios de Grado y de posgrado, en el área de sociología de la educación, sobre su conocimiento y aprovechamiento del breakout. Así, se analizan las diferencias en motivación y aprendizaje entre el estudiantado en torno a tres grandes ejes de la Agenda 2030 y los ODS: inclusión, igualdad de género y conciencia ecológica. Para ello, se ha utilizado el cuestionario sobre la Motivación para las Estrategias de Aprendizaje Lúdico Cooperativo, de Manzano-León et al., (2021). Los resultados de las pruebas t realizadas evidencian diferencias en las variables consideradas. Así, las mujeres frente a los hombres, el estudiantado de más edad frente al de menos edad, y el estudiantado de Máster frente al de Grado, percibieron un aumento del aprendizaje y de su motivación al trabajar con este tipo de actividades más lúdicas y cooperativas.

<p>KEYWORDS</p> <p>Breakout; educational innovation; SDGs; sociology; gamification.</p>	<p>ABSTRACT: The educational breakout has become an increasingly used didactic tool in higher education. As a gamification activity, students must overcome a series of dynamics to achieve a certain objective, being an educational strategy that, in addition to learning, promotes cooperative work and student motivation. This article offers the results of a sample of undergraduate and postgraduate university students, in the area of sociology of education, on their knowledge and use of the breakout. It analyses the differences in motivation and learning among students in relation to the three main axes of the 2030 Agenda and the SDGs: inclusion, gender equality and environmental awareness. For this purpose, the questionnaire on Motivation for Cooperative Playful Learning Strategies by Manzano-León <i>et al.</i> (2021) was used. The results of the t-tests performed show differences in the variables considered. Thus, female students compared to male students, older students compared to younger students, and Master's students compared to Bachelor's students perceived an increase in learning and motivation when working with this type of more playful and cooperative activities.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE</p> <p>Breakout; inovação educacional; ODS; sociologia; gamificação.</p>	<p>RESUMO: O breakout educacional tem se tornado uma ferramenta didática cada vez mais utilizada no ensino superior. Como uma atividade de gamificação, os alunos devem superar uma série de dinâmicas para atingir um determinado objetivo, sendo uma estratégia educacional que, além da aprendizagem, promove o trabalho cooperativo e a motivação do aluno. Este artigo oferece os resultados de uma amostra de estudantes universitários de graduação e pós-graduação, na área de sociologia da educação, sobre o seu conhecimento e uso do breakout. Analisa as diferenças de motivação e aprendizagem entre os estudantes em relação aos três eixos principais da Agenda 2030 e dos ODS: inclusão, igualdade de gênero e consciência ambiental. Para o efeito, foi utilizado o questionário sobre Motivação para Estratégias de Aprendizagem Lúdica Cooperativa de Manzano-León <i>et al.</i> (2021). Os resultados dos testes t efectuados mostram diferenças nas variáveis consideradas. Assim, os alunos do sexo feminino em comparação com os alunos do sexo masculino, os alunos mais velhos em comparação com os mais jovens e os alunos de mestrado em comparação com os alunos de licenciatura perceberam um aumento na aprendizagem e motivação ao trabalhar com este tipo de actividades mais lúdicas e cooperativas.</p>

Introducción

Educación, cambios sociales y gamificación

El presente artículo ofrece resultados de un estudio cuantitativo y exploratorio centrado en una muestra de 134 estudiantes universitarios que cursan estudios de Grado y de posgrado, en el área de sociología de la educación, sobre su conocimiento y aprovechamiento de una herramienta de gamificación conocida como breakout educativo consistente en una secuencia de tareas de juegos. El instrumento utilizado para la recogida de datos fue el cuestionario sobre *Motivación para las Estrategias de Aprendizaje Lúdico Cooperativo* de Manzano-León *et al.* (2021). De este modo, tras implementar el *breakout*, se examinaron las diferencias percibidas sobre la motivación y aprendizaje del estudiantado en torno a 3 ejes fundamentales de la sociología: la inclusión, la igualdad y la conciencia ecológica.

Cualquier modelo didáctico está influido por los contextos de aprendizaje y, si se parte de una visión del ser humano como reflexivo, dialógico y con capacidad de interpretar situaciones, su corolario supone reconocer que el alumnado cuenta con agencia para transformar la realidad. Así, cuando el profesorado ha de estructurar

didácticamente el conocimiento de su disciplina, no puede olvidar que también debe desarrollar un conocimiento específico en la forma de enseñar su materia y hacerla significativa para los estudiantes (Shulman, 1986). Tal plasmación didáctica consiste en hacerla accesible y facilitar el aprendizaje mediante un razonamiento lógico y consistente. De esta forma, la selección de los contenidos, su organización y secuenciación, así como la forma en que se pretende que el alumnado construya un conocimiento significativo son aspectos fundamentales para el conocimiento pedagógico de la materia. De este modo, la búsqueda de una transformación didáctica de los contenidos de la disciplina constituye uno de los ejes fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje muy influido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En este sentido, la convergencia hacia el EEES ha promovido un proceso de innovación en la docencia y en la formación del alumnado con proyección en el mundo laboral, de tal modo que la educación superior ha pasado de un enfoque centrado en las clases magistrales a otro donde cada estudiante se transforma en protagonista de su aprendizaje. En otras palabras, se ha pasado de un marco centrado en “enseñar” a otro basado en “aprender” que estimule que el alumnado “aprenda

haciendo". En consecuencia, es necesario poner en marcha metodologías docentes coordinadas con los conocimientos a adquirir y con las actitudes, destrezas y habilidades que se busquen inculcar. Este planteamiento demandado por las nuevas exigencias de la Sociedad del Conocimiento, precisa de una continua actualización de los aprendizajes que permita la adaptación a los rápidos cambios y transformaciones sociales que van sucediendo (Zabalza, 2003).

La sociedad, el mercado laboral y el sistema educativo están cambiando significativamente en un contexto tecnológico en rápida transformación, por lo que el profesorado se enfrenta al desafío de implicar a los estudiantes en su aprendizaje de forma innovadora. Así, diversos estudios apuntan a que los educadores deben priorizar más los modelos activos, donde se brinde al alumnado destrezas y habilidades transferibles, adaptables y de trabajo en equipo, en detrimento de enfoques centrados en los contenidos (New World of Work, 2017; Foro Económico Mundial, 2023; OCDE, 2019).

Tales cambios conciernen tanto a estudiantes como al profesorado, ya que las estrategias que promueven la motivación, la colaboración, la actitud proactiva, la transferencia, el aprendizaje y el rendimiento impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las mejores formas de llevar a cabo un aprendizaje activo es diversificando los formatos tradicionales y convirtiendo las aulas en espacios creativos para desarrollar fórmulas de aprendizaje significativo, no solo en el entorno presencial sino también en el formato virtual. La experiencia de compartir y consensuar significados deviene en un incentivo que favorece los aprendizajes. Cuando se hace referencia a la transferencia de los aprendizajes, en realidad, se está indicando a aquella característica innovadora que tiene la capacidad de ser generalizada en todas las asignaturas. De ahí la importancia de desarrollar actividades motivadoras y transferibles para el alumnado y los enfoques basados en la gamificación ofrecen numerosas oportunidades. El concepto de gamificación sugiere la utilización de elementos de juego en contextos no lúdicos, a través estrategias mecánicas, estéticas y de formas de pensar alternativas que motivan la acción, promueven el aprendizaje y resuelven problemas (Deterding *et al.*, 2011; Kapp, 2012; Subhash y Cudney, 2018). Si bien, la gamificación es un concepto bastante nuevo, los juegos se han utilizado durante siglos tanto para el entretenimiento como para el aprendizaje (McGonigal, 2011).

La tendencia actual por fomentar dinámicas de juego en entornos no lúdicos es lo que se

denomina gamificación. Si bien la idea de jugar parece remitir a actividades de ocio, lo cierto que en determinados ámbitos como los negocios o la educación cuenta con enorme potencial (Hamari *et al.*, 2014). En el caso del campo educativo, la gamificación se presenta como una oportunidad para el aprendizaje sin renunciar a disfrutar de las ventajas del juego.

Sin embargo, determinados estudios ponen de manifiesto que la gamificación debe realizarse de manera reflexiva sin asumir que el aprendizaje será más sencillo, puesto que las altas expectativas en los juegos como solución rápida pueden conducir a la decepción cuando los resultados de aprendizaje no son los esperados (Kapp *et al.* 2014). No obstante, las experiencias educativas gamificadas, fundamentadas en un buen diseño, pueden ser beneficiosas para el aprendizaje, satisfactorias y altamente motivadoras. Señalado esto, gamificar una experiencia de aprendizaje exige tiempo y esfuerzo por parte del profesorado, pues requiere adaptar los contenidos curriculares, utilizar una pedagogía alineada con los objetivos de aprendizaje y valorar las habilidades tecnológicas de los estudiantes para que rechacen la actividad, en su caso.

Algunos estudios se han centrado especialmente en identificar los elementos motivadores para el estudiantado en los contextos de enseñanza en la educación superior, siendo los principales la narrativa, el desafío, la progresión y la retroalimentación (Stott y Meistaedter, 2013). La narrativa es el uso de historias para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje, a través de estudios de caso o de situaciones reales. El desafío, por su parte, consigue estimular el interés de los estudiantes para completar una tarea que a medida que avanza el juego se torna más difícil, lo que exige un mayor despliegue de habilidades del estudiante. Respecto a la progresión, el uso de niveles o fases informa sobre el progreso y avance del estudiante presentando objetivos de aprendizaje de mayor dificultad. Finalmente, la retroalimentación o *feedback*, representa un elemento básico fundamental para informar al estudiante sobre su avance, ofrece estímulo e información para futuras aplicaciones.

En líneas generales, la variada tipología de metodologías activas engloba experiencias como Aula Invertida, Aprendizaje por Proyectos, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje-Servicio, Aprendizaje Basado en Retos, Aprendizaje por Descubrimiento, Gamificación (Luelmo del Castillo, 2018). Dentro de elenco de herramientas educativas de juego, el Breakout educativo, se plantea como una actividad gamificada en la que cada estudiante

ha de superar varias dinámicas para conseguir un determinado objetivo. Entre los beneficios de esta herramienta pueden mencionarse: (i) la capacidad de adaptación curricular a cualquier contenido; (ii) el fomento de la colaboración colectiva y trabajo en equipo entre el alumnado en los temas de interés como inclusión, igualdad y conciencia ecológica; (iii) el desarrollo del pensamiento crítico, deductivo y la resolución de problemas; (iv) la mejora de la habilidad comunicativa; (v) enseña a trabajar bajo presión (Negre, 2017; Azzouz y Gutiérrez-Colón, 2020), entre otros.

Sobre la base de todo lo señalado, la gamificación puede mejorar las capacidades analíticas, la toma de decisiones y la autonomía del aprendizaje en la educación superior, además de su flexibilidad para combinarse con otros enfoques pedagógicos (Langendahl et al., 2016). Convencidas de las fortalezas de la gamificación en la educación superior mediante un buen diseño, se presenta a continuación una experiencia a través del breakout.

Sociología de la Educación para futuros docentes en el marco de los ODS y la Agenda 2030

Los principales conceptos que se pretende trabajar en el aula, a través del Breakout, son la inclusión, la igualdad y la conciencia ecológica y están enmarcados en los contenidos de Sociología de la Educación. Como subcampo de la Sociología, con su enfoque crítico y analítico, esta se centra en el estudio de las instituciones educativas, las experiencias de aprendizaje y la constante retroalimentación entre educación y factores sociales. Los contenidos sustantivos de sociología de la educación enfatizan cómo la clase social, la raza, el género, la cultura, afectan el acceso a la educación, así como a la calidad educativa, rendimiento y resultados. La vocación aplicada de la sociología de la educación es uno de sus rasgos distintivos como disciplina científica, que cuida especialmente los aportes sobre educación inclusiva como parte de la creciente heterogeneidad del alumnado en las aulas, que refleja la heterogeneidad social (Beltrán-Llavador y Hernández i Dobón, 2011).

La formación de futuros docentes requiere adquirir un conocimiento sociológico para comprender cómo la educación puede ser un medio para la movilidad social, la resiliencia y la igualdad de oportunidades, por lo que resulta indispensable identificar los obstáculos que reproducen y perpetúan las desigualdades sociales (Ruiz-Román et al., 2016; Simón-Medina y Abellán-López, 2023). La Sociología de la

educación también tiene una clara orientación hacia las dinámicas dentro del aula, con la finalidad de explorar las interacciones entre estudiantes y docentes, las expectativas, el contexto social, las actitudes, el aprendizaje y el desarrollo personal, especialmente el que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

Aceptando, pues, la importancia de que los futuros docentes adquieran conocimientos sociológicos para entender cómo se construyen las estructuras sociales a través del sistema educativo y la necesidad de estrategias que promuevan una educación más equitativa y accesible para todos en sintonía con los derechos humanos, la Agenda 2030 y los ODS, resulta fundamental proporcionar al alumnado experiencias didácticas útiles, innovadoras, motivantes y gratificantes (Rodríguez y Gándara, 2023). Todo ello alineado con las prioridades de la Unión Europea para el período 2024-2029, donde se erigen como ejes preferentes la inclusión, la igualdad y la sostenibilidad y transición ecológica. El acceso a una educación de calidad y la promoción que integren de manera más completa la educación y la capacitación representan elementos clave del marco estratégico de la Unión Europea.

De hecho, se está produciendo una tendencia que defiende la utilidad de que el alumnado experimente su aprendizaje como una vivencia. La actividad de gamificación breakout se vertebra en torno a 3 ejes principales: la inclusión, el género y la conciencia ecológica. La inclusión en las aulas es un derecho fundamental que garantiza una sociedad más justa y asegura beneficios para el aprendizaje de todos los estudiantes, promoviendo valores democráticos como la equidad, el desarrollo personal, la tolerancia, la empatía y el respeto. La UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2005) define educación inclusiva como un proceso diseñado para abordar la diversidad de todos los alumnos, asegurando no solamente su presencia, sino también su participación y éxito académico y, especialmente, a aquellos que por diversas circunstancias son excluidos o marginados. Por su parte, la igualdad de género parte de la erradicación de estereotipos de género, la participación equitativa de mujeres y hombres, la corresponsabilidad y la conciliación para la equidad social, siendo indispensable el trabajo conjunto de todos los agentes sociales involucrados, profesorado, alumnado, familias, sociedad (Teijeiro-Bóo et al., 2023). Finalmente, la conciencia ecológica se fundamenta en el binomio naturaleza y la sociedad como un sistema único e indivisible. A lo largo de la historia, los recursos ambientales han sido explotados por el ser

humano, guiados por la búsqueda de beneficios económicos inmediatos, sin una gestión ni un uso responsable. Esta falta de conciencia ha llevado a ignorar las consecuencias ambientales y humanas de nuestras acciones, decisiones y prácticas de intercambio económico (Labiano y García, 2010), por lo que trabajar la conciencia ecológica en las aulas universitarias forma parte del concepto sostenibilidad.

Breakout: una experiencia de gamificación

El diseño de esta experiencia ha tenido en cuenta las competencias que el alumnado tiene que adquirir en el proceso de aprendizaje de la asignatura Sociología de la Educación en el Grado en Maestro/a en Educación Infantil y del Seminario de Sociología del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUFPs) de la Universidad de Castilla-La Mancha. Se enmarca en el tema sobre desigualdades sociales en el aula, y se lleva a cabo una vez se han desarrollado las sesiones de introducción teórica.

La experiencia está compuesta por cinco dinámicas, adaptadas del Manual de educación en los Derechos Humanos con jóvenes (Council of Europe, 2024), cada una de ellas se desarrolla en una sesión de clase diferente y seguidas. Cada dinámica se trabaja en pequeños grupos colaborativos y tienen asignada una tarea a realizar en distintas fases y un juego. Una vez que acaban, cada grupo abre un candado de un cofre en el que se encuentra una sorpresa.

La primera dinámica se titula *¡Cuidado, estamos observando!*, y se trabaja la conciencia ecológica; con esta dinámica se pretende lograr la comprensión sobre los costes sociales, económicos y medioambientales de un producto, como es una camiseta de algodón. Además, propicia el desarrollo de la capacidad de analizar la información, planificación y aplicación de medidas, fomento de la creatividad, imaginación y compromiso con el activismo. El resultado de la dinámica es la realización de una infografía sobre el tema abordado y la realización del juego de las siete diferencias sobre comercio justo.

Con la segunda, titulada *Un paso al frente*, se trabaja la desigualdad social, creando para ello un ambiente exigente y alentador. Se trata de aumentar la conciencia sobre la desigualdad de oportunidades, fomentando, además, el desarrollo del pensamiento crítico y de la imaginación, y fomentará la empatía con aquellas personas que se encuentran en situación de desigualdad. El resultado es una puesta en común reflexiva

sobre lo que ha ocurrido en el aula y resolver un crucigrama sobre los conceptos trabajados también, en las sesiones teóricas.

La tercera dinámica titulada, *La lucha por la riqueza y el poder*, trata de desarrollar la comprensión de las injusticias que resultan de la distribución desigual de la riqueza y el poder, propiciando el pensamiento crítico, el respeto a la dignidad humana y el sentido de la justicia. En esta ocasión el resultado es también una puesta en común reflexiva sobre lo que ha ocurrido en el aula, pero para el juego los grupos deben descifrar una frase en código morse.

La cuarta, titulada *¡Observa la discapacidad!* se centra en la inclusión y tiene como objetivo concienciar sobre algunos de los problemas a los que cada día debe enfrentarse una persona con discapacidad, en este caso, discapacidad auditiva, visual y física, además de fomentar la solidaridad y la empatía con las personas con discapacidad y permitir desarrollar las ideas y habilidades que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad. En este caso, la tarea final es recoger en un documento cómo se han sentido, qué dificultades han experimentado a lo largo de las distintas fases de la dinámica y analizar si el espacio está diseñado para las personas con discapacidad. El juego, consiste en ordenar correctamente unos palos que contienen una frase relacionada con la dinámica y que se les entrega desordenados.

Y, en la quinta y última, titulada *Desigualdad de género en la escuela*, se trabaja la igualdad. Se trata de aumentar la comprensión de las desigualdades en la escuela por cuestión de género, además de propiciar el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad, el respeto a la dignidad humana y a los derechos y el desarrollo de habilidades de comunicación y la capacidad de síntesis, ya que se les pide que realicen un *elevator pitch* con la información obtenida en fases anteriores. El juego, en este caso, es resolver una sopa de letras. Una vez desarrolladas las cinco sesiones, correspondientes a las cinco dinámicas, se desarrolla una sexta sesión de evaluación.

Objetivos

En este marco, el enfoque de este trabajo se centró en los siguientes objetivos: 1) determinar la valoración que hacen estudiantes universitarios del aprendizaje lúdico cooperativo a través del breakout educativo y 2) analizar si esa valoración es diferente en función de variables sociodemográficas clasificatorias como el nivel de estudio, el género y la edad para profundizar, especialmente, en dos variables de interés para

este estudio: el conocimiento del estudiantado sobre el breakout educativo y la experiencia previa en las aulas con esta herramienta didáctica para trabajar los contenidos.

Metodología

Diseño y participantes

Con una metodología cuantitativa, esta investigación de carácter exploratoria, descriptiva y comparativa se ha implementado en tres grupos diferenciados de alumnado que comparte contenidos comunes relacionados con la desigualdad social, de Sociología de la Educación, en estudios de Grado y del Seminario de Sociología, en el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria (MUFPS).

Los resultados que se presentan proceden de una muestra de 134 estudiantes de dos cursos del Grado en Maestro/a en Educación Infantil y del alumnado del MUFPS de la Universidad de Castilla-La Mancha. La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico intencional.

El estudiantado matriculado en el Grado asciende a 102 personas, participando un total de 88 estudiantes, concretamente 44 de cada uno de los dos grupos. Por su lado, el matriculado en el MUFPS, en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y de Geografía e Historia, asciende a 55 personas, participando en el estudio un total de 46 estudiantes. Por lo tanto, un 65,6 % de los/as participantes son estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Infantil (32,8 % del Grupo A y el otro 32,8 % del Grupo B) y el 34,3 % estudiantes del MUFPS de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y de Geografía e Historia.

Del total de estudiantes, el 78 % son mujeres y el 22 % hombres, porcentajes que representan

la realidad de estos estudios, altamente feminizados. La media de edad del estudiantado participante es de 20,63 años (DT = 4,119), con edades comprendidas entre los 18 y los 37 años. Si tomamos como referencia las características del alumnado según los estudios, si bien en ambos casos sobresalen en número las estudiantes mujeres, se observa que los estudiantes hombres (12,6 %) son mucho menos en el Grado que en el Máster (40 %). En cuanto a la edad, se observa que la media de edad del alumnado es menor en el Grado (M = 19 años; DT = 2,335) que en el del Máster (M = 24 años; DT = 3,669).

Finalmente, en cuanto a las dos variables consideradas en relación con el conocimiento del breakout educativo y la experiencia previa en el aula con actividades gamificadas, se observa que el alumnado tanto de Grado como de Máster no conoce que es un breakout educativo (91,7 %), y no ha trabajado anteriormente en el aula con este tipo de actividades (89,4 %).

Instrumento

Para llevar a cabo este estudio se utilizó un cuestionario compuesto por dos bloques de preguntas: 1) datos de clasificación (curso, edad, género, conocimiento de lo que es un breakout educativo, haber trabajado con anterioridad con este tipo de actividades); 2) escala sobre motivación para estrategias de aprendizaje lúdico cooperativo (Manzano-León *et al.*, 2021) para estudiantes universitarios (Tabla 1), formada por 16 ítems y cuatro factores (Motivación para la tarea (1-5 ítems), Aprendizaje (6-10 ítems), Trabajo en Equipo (11-13 ítems) y Flow (14-16 ítems)), medida a partir de una escala tipo Likert con un rango de puntuación del 1 al 5 (1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo).

Tabla 1. Factores e ítems de la Escala sobre la motivación para estrategias de aprendizaje lúdico cooperativo

Factor	Ítem
F1. Motivación para la tarea	En general, he disfrutado de esta actividad lúdica
	Repetiría este tipo de actividades
	Me he sentido motivado/a
	Mejoré mis conocimientos sobre el tema
	Mi interés por el tema ha aumentado

Factor	Ítem
F2. Aprendizaje	Este formato de actividad ha sido apropiado para comprobar mis conocimientos sobre el tema
	Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema
	Me ayudó a entender el contenido del tema
	Con este tipo de actividades aprendo más que en las clases tradicionales
	Siento que pude conectarme con mis compañeros de equipo para aprender
F3. Trabajo en equipo	Aprendí de mis compañeros durante la actividad
	Encontré divertidos los elementos del juego
	Los elementos del juego me han motivado a realizar la actividad
F4. Flow	Mientras jugaba no me daba cuenta de lo que pasaba a mi alrededor
	Me sentí capaz de llevar a cabo las actividades propuestas
	Encontré las actividades reconfortantes y valiosas para mí
Fuente: elaboración propia	

Procedimiento

Una vez impartido el contenido teórico-conceptual sobre Estructura social y desigualdad, de la asignatura Sociología de la Educación del Grado (Universidad de Castilla-La Mancha, 2024), y sobre desigualdad social del seminario de Sociología del MUFPS, se desarrolló el breakout educativo sobre inclusión, igualdad y conciencia ecológica. El diseño de la actividad incorporó las cinco dinámicas comentadas anteriormente: 1) *iCuidado, estamos observando!*; 2) *Un paso al frente*; 3) *La lucha por la riqueza y el poder*; 4) *iObserva la discapacidad!*; y 5) *Desigualdad de género en la escuela* (Simón-Medina, 2024). Cada una de tales dinámicas se realizó en una sesión monográfica y diferenciada del resto. Cuando se acabaron las cinco sesiones realizadas entre octubre y noviembre de 2024, se distribuyó entre el estudiantado el cuestionario para su cumplimentación, informándoles previamente sobre la confidencialidad y anonimato en el tratamiento de los datos como parte de las normas éticas de la investigación educativa.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó el análisis de fiabilidad de la escala, para determinar el grado en que los elementos de esta se relacionan entre sí, considerando una fiabilidad inadecuada si el valor obtenido es bajo ($\alpha < .60$) (Domínguez-Lara

y Merino-Soto, 2015). Posteriormente, se ha realizado un análisis descriptivo (media y desviación típica) de los ítems de los factores, y un análisis de varianza (*t* de Student y ANOVA) de los ítems que integran dichos factores, que ha permitido comprobar la existencia de diferencias en la valoración de dichos ítems. El tratamiento de los datos se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS Statistics 28.

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados que dan respuesta a los objetivos presentados.

Fiabilidad de la escala

En primer lugar, se analizó la fiabilidad de la escala utilizando el coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose que, la escala es consistente ya que presenta un valor de $\alpha = 0,88$ para el conjunto de los 16 ítems. Además, para los factores integrados por varios ítems también se analizó su fiabilidad. Como puede observarse en la Tabla 2, las medidas de consistencia interna Alpha de Cronbach para las escalas tipo Likert utilizadas en la escala arrojaron valores superiores a .6 para tres de los cuatro factores considerados. Estos resultados indican que los ítems propuestos miden de manera adecuada el constructo al que hacen referencia pudiéndose considerar de

forma conjunta en posteriores análisis. El factor que arrojó un valor por debajo de .6 se tuvo en cuenta en el cuestionario, pero no de forma

conjunta, considerándose sus ítems de forma independientemente.

Tabla 2. Coeficiente Alpha de Cronbach para los factores considerados

Factor	α de Cronbach
F1. Motivación para la tarea	.83
F2. Aprendizaje	.76
F3. Trabajo en equipo	.71
F4. Flow	.44
Fuente: elaboración propia	

Valoración del aprendizaje lúdico cooperativo

En segundo lugar, para determinar cómo valora el estudiantado el aprendizaje lúdico cooperativo, se ha obtenido la media y la desviación típica de la valoración de los factores en su conjunto y

que obtuvieron valores por encima de .6 (Tabla 3), apreciándose una valoración más alta el factor 1 sobre motivación para la tarea ($M = 4.60$; $DT = .468$), seguido del factor 3 sobre trabajo en equipo ($M = 4.54$; $DT = .538$) y el factor 1 sobre aprendizaje ($M = 4.43$; $DT = .519$).

Tabla 3. Media (M) y desviación típica (DT) para los factores en su conjunto

Ítems	M	DT
Factor 1. Motivación para la tarea	4.60	.468
Factor 2. Aprendizaje	4.43	.519
Factor 3. Trabajo en equipo	4.54	.538

Las puntuaciones medias obtenidas para cada uno de los ítems de la escala (Tabla 4), revelan que las puntuaciones más altas corresponden a los siguientes ítems: 2. Repetiría este tipo de actividades ($M = 4.78$; $DT = .469$), integrado en el factor 1 sobre motivación para la tarea; 9. Con este tipo de actividades aprendo más que en las clases tradicionales ($M = 4.68$; $DT = .656$), integrado en el factor 2 sobre aprendizaje; y 12. Encontré divertidos los elementos del juego ($M = 4.67$; $DT = .572$), integrado en el factor 3 sobre

trabajo en equipo. En el caso de la puntuación más baja destaca el ítem 7. Me ayudó a entender el contenido del tema, con una media de 4.16 ($DT = .866$). En el caso del ítem 14. Mientras jugaba no me daba cuenta de lo que pasaba a mi alrededor, al estar invertido, la puntuación, aunque es menor ($M = 3.54$; $DT = 1.171$) la interpretación es inversa, es decir, una puntuación menor significa que el estudiantado sí daba cuenta de lo que pasaba a su alrededor.

Tabla 4. Media (M) y desviación típica (DT) para los ítems de la escala

Ítems	M	DT
1. En general, he disfrutado de esta actividad lúdica	4.65	.524
2. Repetiría este tipo de actividades	4.78	.469

Ítems	M	DT
3. Me he sentido motivado/a	4.49	.680
4. Mejoré mis conocimientos sobre el tema	4.41	.696
5. Mi interés por el tema ha aumentado	.41	.718
6. Este formato de actividad ha sido apropiado para comprobar mis conocimientos sobre el tema	4.34	.714
7. Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema	4.16	.866
8. Me ayudó a entender el contenido del tema	4.44	.688
9. Con este tipo de actividades aprendo más que en las clases tradicionales	4.68	.656
10. Siento que pude conectarme con mis compañeros de equipo para aprender	4.56	.677
11. Aprendí de mis compañeros durante la actividad	4.34	.814
12. Encontré divertidos los elementos del juego	4.67	.572
13. Los elementos del juego me han motivado a realizar la actividad	4.60	.602
14. Mientras jugaba no me daba cuenta de lo que pasaba a mi alrededor	3.54	1.171
15. Me sentí capaz de llevar a cabo las actividades propuestas	4.58	.579
16. Encontré las actividades reconfortantes y valiosas para mí	4.51	.669
Fuente: elaboración propia		

Valoración del aprendizaje lúdico cooperativo según las variables de clasificación

Finalmente, los resultados de las pruebas *t* de Student arrojaron diferencias significativas en todas las variables de clasificación consideradas.

En cuanto a la variable género (Tabla 5), la prueba *t* de Student mostró diferencias significativas entre los y las estudiantes en los ítems: 4. *Mejoré mis conocimientos sobre el tema*; 10. *Siento que puedo conectarme con mis compañeros de equipo para aprender*; y 15.

Me sentí capaz de llevar a cabo las actividades propuestas.

Los resultados muestran como las estudiantes consideraron en mayor medida, respecto a los estudiantes, que con las dinámicas del breakout educativo desarrollado mejoraron sus conocimientos sobre el tema ($M = 4.49$; $DT = .640$); pudieron conectarse con sus compañeros de equipo para aprender ($M = 4.63$; $DT = .626$); y se sintieron capaces de llevar a cabo las actividades propuestas ($M = 4.67$; $DT = .493$).

Tabla 5. Prueba *t* para la variable género – Masculino/Femenino

Ítem	Género	Media (DT)	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba <i>t</i> de igualdad de medias	
			F	p	t	p
Mejoré mis conocimientos sobre el tema	Masculino	4,17 (0,805)	.496	.483	-2.194	.030
	Femenino	4,49 (0,640)				

Ítem	Género	Media (DT)	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t de igualdad de medias	
			F	p	t	p
Siento que puedo conectarme con mis compañeros de equipo para aprender	Masculino	4,31 (0,806)	3.696	.057	-2.280	.024
	Femenino	4,63 (0,626)				
Me sentí capaz de llevar a cabo las actividades propuestas	Masculino	4,31 (0,761)	9.240	.003	-2.47	.022
	Femenino	4,67 (0,493)				
Fuente: elaboración propia						

Para analizar si existen diferencias significativas en relación con la edad del estudiantado, se ha agrupado a este en dos grupos, estudiantado de menos de 19 años y estudiantado de 20 años y más edad. La prueba t de Student arrojó diferencias significativas en los siguientes ítems; 5. *Mi interés por el tema ha aumentado*; 7. *Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema*; 8. *Me ayudó a entender el contenido del tema*; y 16. *Encontré*

las actividades reconfortantes y valiosas para mí (Tabla 6). Así, el estudiantado más mayor, de 20 años y más edad, consideró en mayor medida, frente estudiantado de 18 y 19 años, que su interés por el tema aumentó ($M = 4.53$; $DT = .702$); que le ayudó a identificar sus debilidades en el tema ($M = 4.30$; $DT = .817$) y a entender su contenido ($M = 4.58$; $DT = .572$); y que las actividades han sido reconfortantes y valiosas ($M = 4.67$; $DT = .575$).

Tabla 6. Prueba t para la variable edad - Hasta 19 años/20 años y más edad

Ítem	Edad	Media (DT)	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t de igualdad de medias	
			F	p	t	p
Mi interés por el tema ha aumentado	Hasta 19 años	4.19 (.715)	.014	.905	-2.624	.010
	20 años y +	4.53 (.702)				
Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema	Hasta 19 años	3.96 (.854)	.403	.527	-2.285	.024
	20 años y +	4.30 (.817)				
Me ayudó a entender el contenido del tema	Hasta 19 años	4.25 (.731)	.651	.421	-2.904	.004
	20 años y +	4.58 (.572)				
Encontré las actividades reconfortantes y valiosas para mí	Hasta 19 años	4.28 (.717)	6.149	.014	-3.273	.001
	20 años y +	4.67 (.575)				

Para las variables relacionadas con el conocimiento sobre qué es un breakout educativo y si cuentan con experiencia previa por haber trabajado con anterioridad con este tipo de actividades en el aula, también se han encontrado diferencias significativas, sin embargo, hay que considerarlas con cautela ya que el número de sujetos no tiene el mismo peso en los grupos considerados.

El estudiantado que ya conocía qué era un breakout educativo ha valorado por encima del resto de estudiantes, la actividad en cuanto a la mejora de sus conocimientos sobre el tema ($M = 4.73$; $DT = .467$); que este tipo de actividades les permiten aprender más que en las clases tradicionales ($M = 4.91$; $DT = .302$); y en el hecho de aprender de sus compañeros durante la actividad ($M = 4.82$; $DT = .405$) (Tabla 7).

Tabla 7. Prueba t para la variable conocimiento de un breakout educativo – Sí/No

Ítem	Conocer qué es un breakout educativo	Media (DT)	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t de igualdad de medias	
			F	p	t	p
Mejoré mis conocimientos sobre el tema	Sí	4.73 (.467)	5.076	.026	2.186	.046
	No	4.39 (.711)				
Con este tipo de actividades aprendo más que en las clases tradicionales	Sí	4.91 (.302)	6.797	.010	2.331	.030
	No	4.65 (.680)				
Aprendí de mis compañeros durante la actividad	Sí	4.82 (.405)	8.193	.005	3.519	.002
	No	4.31 (.827)				
Fuente: elaboración propia						

Por otro lado, el estudiantado que no trabajó con anterioridad con este tipo de actividades, frente al que sí lo manejó, consideró en mayor medida que, en general, disfrutó de esta actividad lúdica (4,69; DT = 0,498), que se sintió

motivado (M = 4,55; DT = 0,687), que mejoró sus conocimientos sobre el tema (M = 4,46; DT = 0,687), y que le ayudó a identificar sus debilidades sobre el tema (M = 4,21; DT = 0,586).

Tabla 8. Prueba t para la variable haber trabajado anteriormente con este tipo de actividades – Sí/No

Ítem	Haber trabajado anteriormente con este tipo de actividades	Media (DT)	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t de igualdad de medias	
			F	p	t	p
En general, he disfrutado de esta actividad lúdica	Sí	4,29 (.611)	1.175	.280	-2.836	.005
	No	4,69 (.498)				
Me he sentido motivado/a	Sí	4,07 (.475)	8.141	.005	-3.382	.003
	No	4,55 (.687)				
Mejoré mis conocimientos sobre el tema	Sí	4,07 (.730)	.635	.427	-1.975	.050
	No	4,46 (.687)				
Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema	Sí	3,71 (.914)	.011	.918	-2.042	.043
	No	4,21 (.856)				
Fuente: elaboración propia						

Finalmente, en cuanto a los estudios se refiere, la prueba t ha mostrado diferencias significativas entre el alumnado de Grado y el alumnado de Máster en los ítems: 5. *Mi interés por el tema ha aumentado*; 7. *Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema*; y 16. *Encontré las*

actividades reconfortantes y valiosas para mí. Esta experiencia de aprendizaje lúdico cooperativo incrementó más el interés por el tema entre el estudiantado del MUFPS (M = 4,61; DT = 0,717) que entre el estudiantado de Grado. A su vez, el estudiantado del MUFPS consideró

en mayor medida que el estudiantado de Grado que estas actividades les ayudaron a identificar sus debilidades en el tema y que las actividades

fueron reconfortantes y valiosas para ellos/as (Tabla 9).

Tabla 9. Prueba t para la variable estudios – Grado/Máster						
Ítem	Estudios	Media (DT)	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t de igualdad de medias	
			F	p	t	p
Mi interés por el tema ha aumentado	Grado	4.30 (.717)	1.627	.204	-2.409	.017
	Máster	4.61 (.682)				
Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema	Grado	4.02 (.857)	.458	.500	-2.527	.013
	Máster	4.41 (.832)				
Encontré las actividades reconfortantes y valiosas para mí	Grado	4.41 (.689)	8.756	.004	-2.726	.008
	Máster	4.72 (.584)				
Fuente: elaboración propia						

Con el fin de analizar la valoración entre los tres grupos de estudiantes (Grupo A del Grado; Grupo B del Grado y MUFPS), y comprobar si existen diferencias significativas, se llevó a cabo un análisis ANOVA, observándose diferencias entre los tres grupos de estudiantes en los ítems: 5. *Mi interés por el tema ha aumentado*; 7. *Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema*; 9. *Con este tipo de actividades aprendo más que en las clases tradicionales*; 11. *Aprendí de mis compañeros durante la actividad*; 13. *Los elementos del juego me han motivado a realizar la actividad*; 14. *Mientras jugaba no me daba cuenta de lo que pasaba a mi alrededor*; y 16. *Encontré las actividades reconfortantes y valiosas para mí*.

Teniendo en cuenta los resultados de la prueba de Levene se consideraron los contrastes *post hoc* Tukey o Games-Howell (cuando las

varianzas han sido desiguales). Así, para los ítems 5, 7, 11 y 14 se realizó el contraste *post hoc* de Tukey (Tabla 10), observándose que, el estudiantado del Máster consideró en mayor medida, respecto al grupo B de Grado, que su interés por el tema aumentó; que esta forma de trabajar en el aula les ayudó a identificar sus debilidades en el tema; y que aprendieron de sus compañeros durante la actividad. A su vez, el estudiantado del grupo A del Grado (M = 4.55; DT = .730) valoró en mayor medida que el estudiantado del grupo B del Grado (M = 4.02; DT = .876) que aprendieron de sus compañeros durante la actividad. Por otro lado, el estudiantado del grupo B del Grado (M = 3.18; DT = 1.105) fue más consciente de lo que pasaba a su alrededor que el estudiantado del Máster (M = 3.78; DT = 1.166).

Tabla 10. Análisis de varianza. Estudios - Grado/Máster								
Ítem	Estudios	M	DT	Prueba de Levene		ANOVA		Post-Hoc (Tukey)
				F (gl1,gl2)	p	F (gl1,gl2)	p	
Mi interés por el tema ha aumentado	Grado A	4.41	.757	1.869 (2,130)	.158	4.026 (2,1985)	.020	Máster>Grado B
	Grado B	4.19	.664					
	Máster	4.61	.682					

Ítem	Estudios	M	DT	Prueba de Levene		ANOVA		Post-Hoc (Tukey)
				F (gl1,gl2)	p	F (gl1,gl2)	p	
Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema	Grado A	4.20	.823	.068 (2.131)	.935	5.336 (2;3.756)	.006	Máster>Grado B
	Grado B	3.84	.861					
	Máster	4.41	.832					
Aprendí de mis compañeros durante la actividad	Grado A	4.55	.730	.182 (2.131,)	.834	5.567 (2;3.455)	.005	Grado A>Grado B Máster>Grado B
	Grado B	4.02	.876					
	Máster	4.46	.751					
Mientras jugaba no me daba cuenta de lo que pasaba a mi alrededor	Grado A	3.66	1.180	.502 (2.130)	.606	3.326 (2;4.406)	.039	Grado B<Máster
	Grado B	3.18	1.105					
	Máster	3.78	1.166					
Fuente: elaboración propia								

Para los ítems 9, 13 y 16, se realizó el contraste post hoc de Games-Howell (Tabla 11), mostrando diferencias significativas entre los dos grupos del Grado, el estudiantado del grupo A consideró en mayor medida que el alumnado del grupo B que con este tipo de actividades aprenden más que en las clases tradicionales; que los elementos del juego les motivó a realizar la actividad; y a la hora

de encontrar las actividades reconfortantes y valiosas para ellos/as. A su vez, la prueba Games-Howell mostró que, el estudiantado del Máster (M = 4.72; DT = .584) encuentra las actividades realizadas más reconfortantes y valiosas que el alumnado del grupo B del Grado (M = 4.20; DT = .765) (Tabla 11).

Tabla 11. Análisis de varianza. Estudios - Grado/Máster

Tabla 11. Análisis de varianza. Estudios – Grado/Máster								
Ítem	Estudios	M	DT	Prueba de Levene		WELCH		Post-Hoc (Games-Howell)
				F (g1,g12)	p	F (g1,g12)	p	
Con este tipo de actividades aprendo más que en las clases tradicionales	Grado A	4.86	.409	9.949 (2.131)	.000	3.990 (2;81.400)	.022	Grado A>Grado B
	Grado B	4.59	.622					
	Máster	4.59	.832					
Los elementos del juego me han motivado a realizar la actividad	Grado A	4.77	.424	6.588 (2.131)	.002	6.062 (2;83.906)	.003	Grado A>Grado B
	Grado B	4.36	.650					
	Máster	4.65	.640					
Encontré las actividades reconfortantes y valiosas para mí	Grado A	4.61	.538	4.738 (2.131)	.010	6.581 (2;85.526)	.010	Grado A>Grado B Máster>Grado B
	Grado B	4.20	.765					
	Máster	4.72	.584					
Fuente: elaboración propia								

Discusión y conclusiones

A tenor de los datos obtenidos, los resultados sugieren que el breakout educativo es una herramienta eficaz para fomentar el aprendizaje significativo y alinearse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030, promoviendo valores como la inclusión, la igualdad y la conciencia ecológica en la educación superior. Este trabajo analizó el impacto del breakout educativo, como estrategia de gamificación basada en juegos secuenciales, en el aprendizaje de estudiantes universitarios de Sociología de la Educación, y tuvo como objetivos, determinar la valoración que hacen estudiantes universitarios del aprendizaje lúdico cooperativo a través del breakout educativo y, analizar si esa valoración difiere en función de variables sociodemográficas clasificatorias, como el nivel de estudios, el género y la edad, prestando especial atención al conocimiento previo del alumnado sobre esta herramienta y su experiencia en el aula con metodologías gamificadas para la adquisición de contenidos.

La experiencia de gamificación llevada a cabo en la asignatura de Sociología de la Educación dentro del Grado en Maestro/a en Educación Infantil y el Máster en Profesorado (MUFPS), se diseñó mediante cinco dinámicas, con el propósito de abordar desigualdades sociales en el aula tras sesiones teóricas introductorias, explorando su impacto en la motivación y el aprendizaje sobre inclusión, igualdad y conciencia ecológica.

Los ítems con puntuaciones más altas reflejaron la disposición a repetir actividades similares y la percepción de que estas favorecen un mejor aprendizaje en comparación con las clases tradicionales. Sin embargo, el ítem que obtuvo menor puntuación estuvo relacionado con la comprensión del contenido del tema, lo que hace que haya que seguir perfeccionando el diseño de este tipo de experiencias para asegurar una relación más efectiva entre el juego y el contenido académico.

La muestra estuvo compuesta en un 65.6 % por estudiantes de Grado y en un 34.3 % por estudiantes de Máster, con una mayoría femenina (78 %) y una media de edad de 20.63 años, teniendo en cuenta que se trata de unos estudios altamente feminizados. Se observó que los hombres estaban menos representados en el Grado (12.6 %) en comparación con el Máster (40 %). Asimismo, los estudiantes de Grado eran más jóvenes (media de 19 años) en contraste con los del Máster (media de 24 años). Uno de los hallazgos más relevantes fue que el 91,7 % de los participantes desconocía el concepto de "breakout educativo" y el 89,4 %

no tenía experiencia previa con actividades gamificadas. A pesar de ello, la mayoría de los estudiantes mostró una actitud positiva hacia la experiencia.

Los hallazgos de este estudio ponen de manifiesto que las alumnas valoran positivamente la mejora de los conocimientos, dado que suelen ser más receptivas a las actividades lúdicas y cooperativas que refuerzan su aprendizaje (Gilligan, 1982). De hecho, en términos comparativos, las alumnas perciben de manera más positiva las tareas que implican cooperación y relaciones sociales en el aula, así como las contribuyen a su autoeficacia académica mientras que los varones suelen valorar más la competencia individual (Eccles y Harold, 1991). La autoeficacia académica es la creencia que tiene una persona sobre su propia capacidad para realizar tareas relacionadas con el aprendizaje y alcanzar sus objetivos académicos, por lo que guarda una relación directamente proporcional con la motivación, la actitud hacia el aprendizaje y el éxito académico (Bandura, 1977; 1982). Así, estos resultados se apoyan en aquellas investigaciones que enfatizan la idea de que las alumnas muestran preferencia por las relaciones sociales, el apoyo mutuo y el aprendizaje, considerados como aspectos nucleares de su desarrollo académico y personal (Sadker y Sadker, 1994).

En este punto, se puede afirmar que los resultados confirman el cumplimiento de los objetivos planteados inicialmente. En relación con el primer objetivo, la valoración general del breakout educativo como herramienta de aprendizaje fue positiva en términos de motivación, destacando especialmente el carácter divertido y dinámico de la experiencia, lo cual reforzó su implicación en la actividad y su conexión con los temas socialmente relevantes. La dimensión lúdica del juego se convirtió sin duda en un factor clave en la generación de un clima favorable al aprendizaje cooperativo.

Respecto al segundo objetivo, se encontraron diferencias significativas según el género; las mujeres informaron de mayor mejora en sus conocimientos y conexión con sus compañeros, mientras que los estudiantes de mayor edad mostraron un mayor interés y una mayor capacidad para identificar debilidades en el tema. En cuanto al conocimiento previo del breakout educativo, aquellos familiarizados con la herramienta valoraron más positivamente la actividad. El análisis de diferencias entre los estudiantes de Grado y Máster reveló que el alumnado de Máster mostró un mayor interés en la actividad y una mejor capacidad para identificar puntos débiles en el aprendizaje. El análisis ANOVA

identificó diferencias significativas en varios ítems, destacando que los estudiantes de Máster consideraron la experiencia más reconfortante y valiosa en comparación con los de Grado.

En conclusión, la gamificación mediante el breakout educativo puede ser una estrategia efectiva para mejorar la motivación, la participación, y como herramienta para abordar temáticas complejas desde una pedagogía transformadora. Su implementación en entornos universitarios representa una vía innovadora para fortalecer el aprendizaje cooperativo y el compromiso del estudiantado con temas de relevancia social, como son los valores de justicia social y sostenibilidad. A su vez, mejora la experiencia educativa en el ámbito de la formación docente, por lo que sería interesante aplicar en otras asignaturas de otros grados vinculados al estudio de lo social. No obstante, futuras

investigaciones deberían seguir profundizando en cómo adaptar estas experiencias a los distintos perfiles del alumnado y en cómo integrar mejor el componente conceptual en el diseño de las actividades convirtiéndose esto en un reto en su implementación.

La mayor limitación de este estudio fue la imposibilidad de implementar la misma experiencia en otros grupos del Grado en Maestro/a de Educación Primaria y especialidades del Máster, lo que dificultó determinar si tales dinámicas obtendrían los mismos resultados en diferentes contextos educativos o grupos de alumnado. Asimismo, una segunda limitación de carácter metodológico afecta al tamaño muestral ya que, al no poder ampliar la experiencia a más aulas y especialidades, la cantidad de estudiantes potenciales susceptibles de participar es menor.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

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

Financiación

Este estudio no ha recibido financiación ni tampoco ha sido subvencionado por ninguna institución.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Azzouz, N. y Gutiérrez-Colón, M. (2020). Effect of gamification on students motivation and learning achievement in second language acquisition within higher education: A literature review 2011-2019. *The Eurocall Review*, 28(1), 57-69. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2020.12974>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Beltrán-Llavador, J. y Hernández i Dobón, F. (coords.) (2011). *Sociología de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

- Council of Europe (2024). COMPASS. Handbook on Human Rights Education with Young People. <https://www.coe.int/es/web/compass/list-of-activities>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. In A. Lugmayr, H., Franssila, C. Safran, y I Hammouda (Eds.), *MindTrek* (pp. 9-15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. y Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.75>
- Domínguez-Lara, S. y Merino-Soto, C. (2015). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1326-1328. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340728053>
- Eccles, J. S. y Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3(1), 7-35. <https://doi.org/10.1080/10413209108406432>
- Foro Económico Mundial (2023). Educación 4.0. <https://es.weforum.org/stories/2023/01/educacion-4-0-estas-son-las-3-habilidades-que-necesitaran-los-estudiantes-para-los-trabajos-del-futuro/>
- Foster, N. y M. Piacentini (eds.) (2023), *Innovating Assessments to Measure and Support Complex Skills*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e5f3e341-en>
- Fotaris, P. y Mastoras, T. (2019). *Escape Rooms for Learning: A Systematic Review*. Proceedings of the 12th European Conference on Game Based Learning.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kapp, K. M., Blair, L. y Mesch, R. (2014). *The Gamification of Learning and instruction Fieldbook*. Ideas into Practice. EUA: Wiley.
- Labiano, L. M. y García, E. (2010). Ambiente y conciencia ecológica. *Revista Psicología Científica.com*, 12(8). <https://psicologiacientifica.com/ambiente-y-conciencia-ecologica>
- Langendahl, P., Cook, M. y Mark-Herbert, C. (2016). *Gamification in higher education: toward a pedagogy to engage and motivate*. Working Paper Series. Uppsala University. https://pub.epsilon.slu.se/13429/7/langendahl_p_etal:160602.pdf
- Luelmo, M. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro Journal*, 27, 4-21. <https://doi.org/10.37536/ej.2018.27.1890>
- McGonigal, J. (2011). Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world. *Jonathan Cape*. https://hci.stanford.edu/courses/cs047n/readings/Reality_is_Broken.pdf
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero-Puerta, M., Guerrero-Puerta, L., Alias, A., Aguilar-Parra, J. y Trigueros, R. (2021). Desarrollo y validación de un cuestionario sobre motivación para estrategias de aprendizaje lúdico cooperativo. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 960. <https://doi.org/10.3390/ijerph18030960>
- Negre, C. (2017). 'BreakoutEdu', microgamificación y aprendizaje significativo. *Educaweb*. <https://www.educaweb.com/noticia/2017/07/26/breakoutedu-microgamificacion-aprendizaje-significativo-15068/>
- New World of Work (2017). *Competencies, attributes, and traits for the “top 10” 21st century skills*. <https://www.newworldofwork.org/wp-content/uploads/2016/10/21st-Century-Skills-Competencies-Attributes-Traits-Final-2017.pdf>
- OECD. (2019). Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Skills_for_2030_concept_note.pdf
- Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). “Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification”, *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, Waikoloa, HI, USA, (pp. 3025-3034), <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Rodríguez, L. M. y Gándara, S. D. (2023). El enfoque en derechos humanos en los proyectos educativos de centro de Galicia. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 42, 135-151. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2023.42.09>
- Ruiz-Román, C., Calderón-Almendros, I. y Juárez Pérez-Cea, J. (2016). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparativo de casos. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 29, 129-141. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2017.29.09>
- Sadker, M. y Sadker, D. (1994). *Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls*. MacMillan
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Simón-Medina, N. y Abellán-López, M. A. (2023). El contacto y la información como motor de cambio hacia una educación inclusiva. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 16(2), 198-214. <https://doi.org/10.7203/RASE.16.2.26326>

- Simón-Medina, N. (2024). Breakout sobre inclusión, igualdad y conciencia ecológica: propuesta educativa en la asignatura de Sociología de la Educación. En M. Molero, P. Molina, A. Barragán, M. Pérez, y E. Martínez, Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: desafíos de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior (pp. 439-449). Dykinson.
- Sujit Subhash, S. y Cudney, E. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192-206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>.
- Stott, A.M. y Neustaedter, C. (2013). *Analysis of Gamification in Education*. <https://clab.iat.sfu.ca/pubs/Stott-Gamification.pdf>
- Universidad de Castilla-La Mancha. (2024). Guía docente de la asignatura Sociología de la Educación. <https://planea.apps.uclm.es/web/guia/302/47303>
- Teijeiro-Bóo, Y., Vila-Couñago, E. y García-García, I. (2023). Buenas prácticas en educación y conciliación para la equidad social. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 43, 91-103. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.06
- Zabalza-Beraza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Simón-Medina, N. y Abellán-López, M. A. (2026). Breakout educativo como experiencia en el aprendizaje de las desigualdades sociales en educación superior. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 165-182. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.10

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Natalia Simón-Medina. Departamento de Filosofía, Antropología, Sociología y Estética. Ronda de Calatrava, 3. 13071. Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha E-mail: natalia.simon@uclm.es

María Ángeles Abellán-López. Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives (IUCIE). Departament de Sociologia i Antropologia Social. c/ Serpis, 29, 4.ª. Edificio Beatriz Civera. Campus Tarongers. 46021, València. Universitat de València. E-mail: maria.a.abellan@uv.es

PERFIL ACADÉMICO

NATALIA SIMÓN-MEDINA

<https://orcid.org/0000-0002-2917-4069>

Profesora Titular del Departamento de Filosofía, Antropología, Sociología y Estética de la Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Doctora en Investigación en Humanidades, Artes y Educación pro la Universidad de Castilla-La Mancha y licenciada en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid.

Su actividad investigadora ha sido oficialmente reconocida por la CNEAI-ANECA (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de España). Autora de libros, de capítulos y artículos en revistas científicas y participa como IP o colaboradora en diversos proyectos de investigación. Forma parte estructuras y redes de investigación, así como de comités editoriales.

Sus principales líneas de investigación son: discapacidad; educación democrática e inclusión; salud.

MARÍA ÁNGELES ABELLÁN-LÓPEZ

<https://orcid.org/0000-0002-6553-0227>

Profesora Titular Universidad en el Departamento de Sociología y Antropología Social e investigadora del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia, España.

Doctora en Derecho (premio extraordinario de doctorado) por la Universidad de Alicante y licenciada en Ciencias Políticas y Sociología.

Su actividad investigadora ha sido oficialmente reconocida por la CNEAI-ANECA (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de España). Autora de libros, de capítulos y artículos en revistas científicas y participa como IP o colaboradora en diversos proyectos de investigación. Forma parte estructuras y redes de investigación, así como de comités editoriales.

Sus principales líneas de investigación son: participación y gobernanza; educación democrática e inclusión; políticas públicas y buen gobierno.

Quality education for sustainability: a systematic review of primary education initiatives aligned with SDG 4

**Educación de calidad para la sostenibilidad: una revisión sistemática
de iniciativas en educación primaria alineadas con el ODS 4**

**Educação de qualidade para a sustentabilidade: uma revisão sistemática
de iniciativas na educação básica alinhadas com os ODS 4**

David PÉREZ-JORGE*  <https://orcid.org/0000-0003-4691-3449>

María Carmen MARTÍNEZ-MURCIANO**  <https://orcid.org/0000-0002-2551-8418>

*University of La Laguna & **National University of Distance Education (UNED)

Received date: 19.II.2025
Reviewed date: 14.IV.2025
Accepted date: 18.V.2025

CONTACT WITH THE AUTHORS

María Carmen Martínez-Murciano: University of Distance Education (UNED), Associated centre, San Agustín Street, 38200 La Laguna, Tenerife, Spain. E-mail: marmartinez@la-laguna.uned.es

KEYWORDS

Quality Education;
primary education;
sustainability;
environment;
sustainable
development
goals.

ABSTRACT: Concern for sustainability demands the promotion of behaviours and strategies that contribute to the Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda. This study analysed experiences in primary education aimed at ensuring Quality education, through a systematic review of articles in English and Spanish following the PRISMA declaration, using the Web of Science (WOS) and Scopus databases. Of the 61 articles identified, 13 were selected and published between 2017 and 2024, mainly in African countries, Asia, and Europe. Quantitative methodology predominated, with interviews as the main data collection instrument.

The results show progress towards equity and gender equality within the framework of Sustainable Development Goal (SDG) 4. However, challenges remain, such as increasing early childhood enrolment and raising family awareness of the importance of early education. The findings highlight the need to strengthen school leadership, governmental support for vulnerable groups, continuous teacher training, and understanding schools as ecological systems. It is also recommended that textbooks be reviewed to ensure their alignment with sustainable development (SD) principles.

PALABRAS CLAVE Educación de calidad; educación primaria; sostenibilidad; medio ambiente; objetivos de desarrollo sostenible.	RESUMEN: La preocupación por la sostenibilidad exige promover comportamientos y estrategias que contribuyan a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Este estudio analizó experiencias en educación primaria orientadas a garantizar una educación de calidad, mediante una revisión sistemática de artículos en inglés y español siguiendo la declaración PRISMA, en Web of Science (WOS) y Scopus. De 61 artículos identificados, se seleccionaron 13, publicados entre 2017 y 2024, principalmente en países africanos, así como en Asia y Europa. Predominó la metodología cuantitativa, junto a entrevistas como principal instrumento de recogida de datos. Los resultados ponen de manifiesto los avances en equidad e igualdad de género en el marco del ODS 4, aunque persisten retos como aumentar la escolarización infantil y sensibilizar a las familias sobre la importancia de la educación temprana. Se destaca la importancia de fortalecer políticas de mejorar de la dirección escolar, apoyo a los sectores vulnerables, formación continua del profesorado y la consideración de las escuelas como sistemas ecológicos. Se recomienda, revisar los libros de texto para garantizar su adecuación a los principios del desarrollo sostenible.
PALAVRAS-CHAVE Educação de qualidade; educação básica; sustentabilidade; meio ambiente; objetivos de desenvolvimento sustentável.	RESUMO: A preocupação com a sustentabilidade exige a promoção de comportamentos e estratégias que contribuam para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030. Este estudo analisou experiências na educação básica orientadas para garantir uma educação de qualidade, por meio de uma revisão sistemática de artigos em inglês e espanhol, seguindo o método PRISMA, utilizando as bases de dados Web of Science (WOS) e Scopus. Dos 61 artigos identificados, 13 foram selecionados, publicados entre 2017 e 2024, principalmente em países da África, Ásia e Europa. A metodologia quantitativa predominou, sendo os registros de entrevistas o principal instrumento utilizado. Os resultados mostram avanços em direção à equidade e à igualdade de gênero no âmbito dos ODS 4. No entanto, persistem desafios, como a necessidade de aumentar o número de crianças a frequentar a educação pré-escolar e a sensibilização das famílias sobre a importância da educação pré-escolar. Os resultados destacam a necessidade de fortalecer a liderança escolar, o apoio governamental a grupos vulneráveis, a formação contínua de professores e a compreensão das escolas como sistemas ecológicos. Recomenda-se também a revisão dos manuais escolares para garantir a sua conformidade com os princípios do desenvolvimento sustentável.

Introduction

The concept of sustainability has drawn the interest of numerous researchers; the term was coined in the 1987 Brundtland report (Brundtland, 1987), and there is a vast body of scientific literature on this topic. This has led to its incorporation into various fields. In education, UNESCO (2005) declared the decade 2005-2014 as the United Nations Decade of Education for SD with the idea of mobilizing educational resources to achieve sustainability in the near future.

This study focuses on sustainability at the primary education level in schools.

Conceptualization of sustainable development

Brundtland (1987) coined the concept of SD, which is a multidimensional concept in which environmental, social, and economic elements are integrated (Pawlosky, 2008). In addition, Abdul *et al.* (2013), Mora *et al.* (2020), and Pérez-Jorge *et al.* (2016; UNESCO, 2021) consider education a key to achieving SD, which in turn adds value to education.

Environmental education actions based on the reality of schools and personalised for students could develop a deep-rooted awareness of respect

and care for the environment. In its report, the International Commission advocates regenerative education as a global public and common good, suggesting a commitment to education as a resource that benefits all humanity. Awareness of this is crucial (Escrivà, 2023; Martínez-Murciano, 2024; Martínez-Murciano y Pérez-Jorge, 2023a; UNESCO, 2021).

Promoting sustainability goes beyond the transmission of theoretical concepts or definitions. It involves incorporating practical activities that allow pupils to experience, from an early age, the values and behaviours associated with SD. This is particularly important in primary education, as it is a crucial stage for acquiring habits and constructing values such as responsibility and commitment. For this reason, many schools promote the creation of school gardens, recycling programmes, and environmental awareness projects integrated into the curriculum. These initiatives foster respect for the environment and enhance critical thinking skills and collaborative problem-solving abilities, which are fundamental for building a sustainable society. Therefore experiential learning at this stage of education constitutes an essential pillar for translating sustainability principles into real and meaningful actions.

The 2030 agenda and sustainable development goals

The 2030 Agenda for SDGs, adopted by all United Nations member states in 2015, was created to ensure peace and prosperity for inhabitants and the planet, now and in the future. The 17 SDGs, are an urgent call to action for all countries. They are at the heart of this agenda (both developed and developing countries) to act as global partners. They recognise that ending poverty and other deprivations should be linked to strategies that improve health and education, promote equality and foster economic growth, while combating climate change and working to conserve oceans and forests. (United Nations, 2024) To achieve the SDGs, five priority areas will be intensified: policy advocacy, transformation of learning environments, strengthening the capacity of educators, empowering and mobilizing youth, and accelerating action at the local level (UNESCO, 2023a).

Goal 4: targets 4.1 and 4.7

Goal 4 of the SDGs is to ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all (UNESCO, 2024). Target 4.1 of SDG 4 aims to ensure that, by 2030, all children complete primary and secondary education. This includes providing free, equitable, and quality education, and ensuring that relevant and effective learning outcomes are achieved (United Nations, 2023). As indicated in Target 4.7, global citizenship education plays a significant role in the 2030 Agenda for Sustainable Development. Citizenship education is relevant in primary and secondary education; teachers must be adequately trained. (Pérez-Jorge *et al.*, 2017; Pérez-Jorge *et al.*, 2020). SDG 4 aims to achieve education for all. Primary education students are introduced to the SDGs as the goals aimed at ending extreme poverty for all and addressing climate change issues.

A critical and engaged approach to learning is adopted, promoting the importance of quality education for all (United Nations, 2024; UNESCO, 2023b). Genuine equality between male and female students is essential (Carvalho *et al.*, 2024; Obadahun *et al.*, 2024).

Conceptualization of quality education

Quality education includes having a healthy and well-nourished student body that is prepared to learn and participate, supported by their families and communities in safe, nurturing, and peaceful environments. Schools should have inclusive,

child-centred processes facilitated by competent and self-directed teachers and produce real outcomes encompassing knowledge, skills, and attitudes that support life and contribute to equity and positive social participation (UNICEF, 2000).

Aiming at a transformative, inclusive education that allows coexistence and favours sustainability is relevant (Ruiz-Ruiz *et al.*, 2021; Jahan and Rasheed, 2024). It is important to promote early learning in environmental education. One way to achieve this is to conduct didactic experiences on SD both in the primary education classroom and in the training of primary education degree teachers (Aguirregabiria García-Olalla, 2020; Pérez-Jorge, 2002; Torres-Porras & Arrebola, 2018).

Following the guidelines of the SD Agenda 2030 will help transform education and move it towards excellence. Students must also feel comfortable in the classroom and have adequate conditions, space, attention, and supportive atmosphere (Quesada-Chaves, 2019).

Quality education involves healthy, well-supported students in safe, inclusive, and nurturing environments with competent, student-centred teachers. It fosters knowledge, skills, and attitudes that promote equity and societal participation (UNICEF, 2000). Quality education emphasizes skills development, gender equality, proper infrastructure, resources, and qualified teachers (UNESCO, 2023b). Transformative, inclusive education supports coexistence and sustainability (Ruiz-Ruiz *et al.*, 2021; Jahan and Rasheed, 2024) and integrates early environmental education through didactic experiences in primary education classrooms and teacher training (Aguirregabiria and García-Olalla, 2020; Pérez-Jorge, 2002; Torres-Porras and Arrebola, 2018).

Conceptualization of teacher training

When considering teacher training, we must continue to provide adequate preparation to raise awareness about education for SD. Education professionals must understand both educational theory and the subject/discipline they intend to teach. Teachers need to have the tools to feel confident in the classroom and to be able to teach all students, so their continuous training is entirely necessary (Martínez-Murciano and Pérez-Jorge, 2023b; Serrano Arenas and Ochoa Cervantes, 2023).

Conceptualization of gamification

Children learn by playing, which is a motivating and natural way of learning. The use of technological resources for playful learning –known as

gamification–is increasingly widespread. In schools and universities, visual programming languages are used (Martínez-Murciano and Pérez-Jorge, 2022, 2024). The aim is to maintain creativity and encourage the development of students’ talents (TEDxYouth (2011); Aprendemos juntos 2030, 2018). Why not use gamification for education in SD, from early childhood education to university?

Objectives

The main objective of this study is to promote quality primary education because although enrolment in this educational stage in developing countries has reached 91 %, 57 million children are still out of school. More than half live in Africa, and half live in war zones. One hundred and three million young people worldwide are out of school, and the gender gap continues, with more than 60 % of them being women (The World You Want, 2024).

The specific objectives are to identify the actions carried out in primary education to

achieve quality education and in which areas these actions are promoted, and to assess the interest that achieving quality education arouses in the field of research.

Materials and methods

Programmes that promote SD in educational centres tend to focus on different fields. Therefore, studies are sought that address specific areas of target 4.1 or 4.7 of goal 4 of the SD Agenda 2030 and not those that talk about other SDGs. In addition, the studies considered were selected for the primary education case, where the study focuses on improving the quality of education.

The studies on these programmes were intended to provide educational innovation. Therefore, at the beginning of this study, criteria were established for the inclusion and exclusion of documents to ensure an adequate selection of sources, as shown in Table 1.

Table 1. Inclusion and exclusion criteria	
Inclusion	Exclusion
<ul style="list-style-type: none">• Studies in English and Spanish.• Papers published up to November• Papers focused on primary education• Research papers.• Studies focused on Targets 4.1 or 4.7 of SDG 4.	<ul style="list-style-type: none">• Studies in languages other than English and Spanish.• Documents from other educational stages.• Reflection articles.• Articles that do not base their results on the target 4.1 and/ or 4.7 of Goal 4 of the SDG.
Source: own elaboration	

Type of study

The methodology used in this study was both mixed and interpretative. It involved a systematic review of the scientific literature related to mixed and interpretative research topic using the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) statement. Databases and articles on the scientific production developed about the experiences carried out in Primary Education (PE) to achieve quality education were analysed.

The PRISMA statement guides systematic review studies’ conceptual and methodological development (Páramo, 2020). It accesses the scientific literature on a topic. It seeks to create valid and objective conclusions (Olarte-Mejía and Ríos-Osorio, 2015). It aims to serve as a starting point for other researchers in the field. Specifically in this study, we will detail the experiences that are being carried out in different countries to achieve SDG 4 (quality education in primary education)

The research question guiding the research process is: To what extent do primary education practices promote quality education in line with SDG 4?

Review of the selected bibliography

To ensure the rigor and appropriateness of the topics, an initial process was carried out to identify the keywords most frequently used in the studies that address this line of work and analyse their relevance and appropriateness to the objective of our study. This process is specified in point 2.4, which is useful for guiding future research work. Initially, the search strategy was very general and showed too many documents that did not represent or fit the objective of this study.

Boolean OR and AND were used, specifically the combinations used for the search were: (“Primary education” or “elementary school”) AND Goal 4. Specifically, the first terms were entered and later combined using Boolean markers; the

initial search was performed for all educational stages. The PE was considered the stage of interest mainly because it is the stage at which most studies have been carried out. The combination for the final search was: ("Quality education" OR "GOAL 4") AND (("Primary education" OR "Elementary school") AND ("Sustainable Goals" OR "Sustainable Development Goals" OR SDGs)).

Resources

Two electronic databases from the library's search engine were used for the documentary search strategy in this study. From this database, documents from the Web of Science (WOS) and Scopus were accessed, which are estimated to be the central databases that house research in the educational field.

Procedure

A comprehensive search for studies was conducted using the selected keywords incorporated into the search equation. After identifying the studies, the inclusion criteria were applied to exclude documents that did not meet the established requirements.

Prior to the final selection phase, an initial screening was conducted to remove duplicate articles, which was carried out in two stages. Firstly, the Mendeley reference manager was used to automatically detect matching records (by comparing titles, authors, and years of publication). Secondly, a complementary manual

review was undertaken, comparing titles and authors and examining abstracts when necessary to confirm whether the records referred to the same study. This procedure was carried out independently by the authors of this study, resolving any discrepancies through consensus.

After the duplicates were removed, the titles and abstracts of the remaining documents were screened, selecting those that met the established analysis criteria. Subsequently, a full-text reading of the selected documents was conducted to decide their inclusion or exclusion.

A total of 13 valid studies were ultimately selected, based on previously established and relevant criteria for this research.

The document selection process was as follows:

- In Scopus, 53 papers were retrieved using the following search string: ("Quality education" OR "GOAL 4") AND (("Primary education" OR "Primary school") AND ("Sustainable Goals" OR "Sustainable Development Goals" OR SDGs)).
- In Web of Science, 21 papers were retrieved using the exact search string.
- In Dialnet, 2 papers were found using the exact search string.

After eliminating 15 duplicate documents, 61 were excluded because they did not fulfill the inclusion criteria. Finally, 13 documents were selected for analysis.

The detailed search process is illustrated in Figure 1.

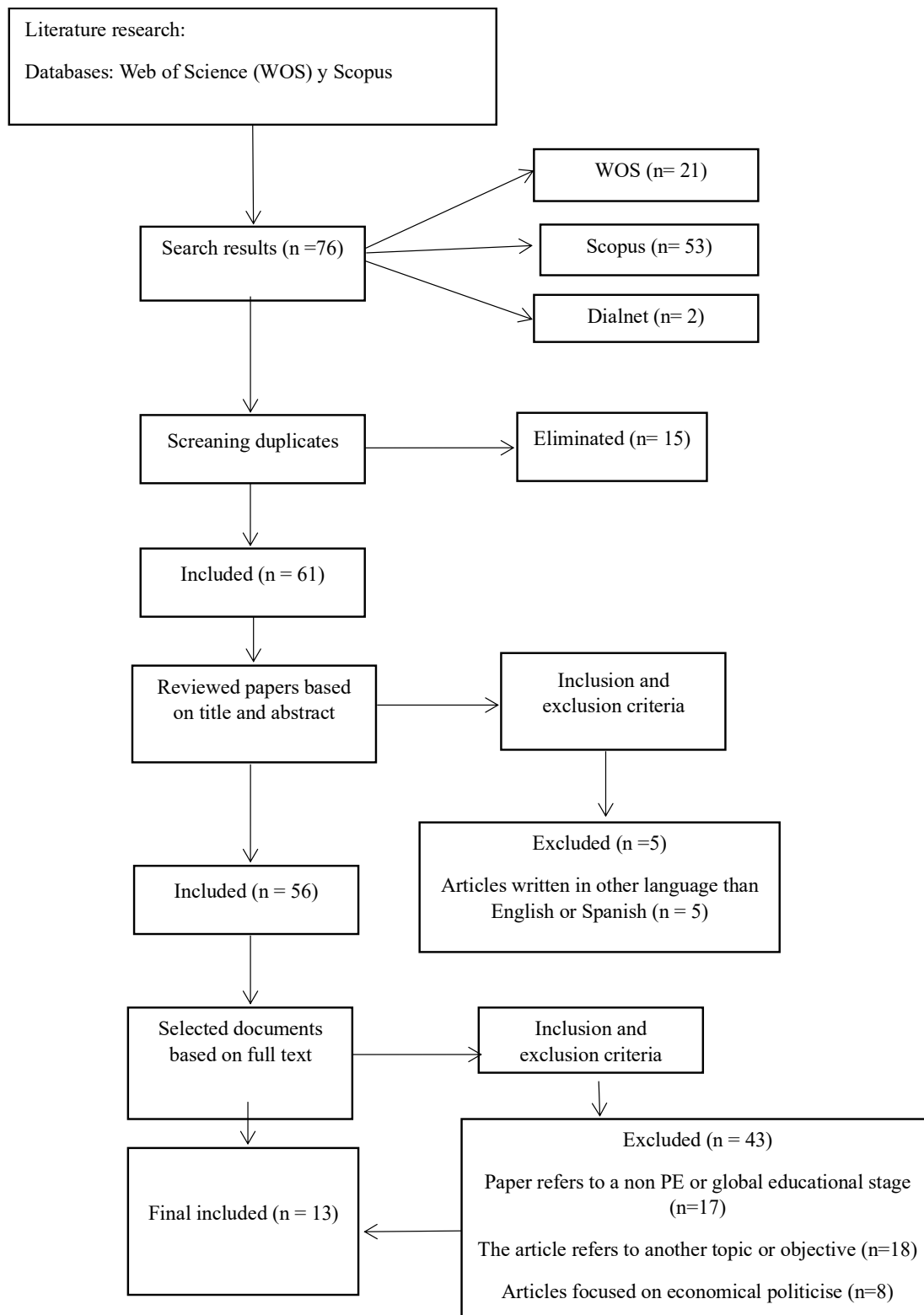


Figure 1. Search flowchart.

Following the final selection of full-text articles, a quality assessment was conducted on the 13 included studies. The evaluation was based on key criteria: clarity of objectives, appropriateness of methodology, description of participants, transparency of data collection instruments, relevance to SDG 4 (particularly targets 4.1 and/or 4.7), and evidence-based results.

Only documents that had undergone peer review were considered eligible for inclusion. Two researchers independently assessed each article to ensure consistency, and any discrepancies were resolved through consensus.

No studies were excluded based on the outcomes of this quality assessment. However, the evaluation served to contextualize the interpretation of the findings, providing a more accurate understanding of the strength, reliability, and potential limitations of the available evidence.

Results

The 13 articles selected for the review were research studies published in English and Spanish.

Although the literature search extended up to November 2024, the selected studies were written between 2017 and 2024, which ensured up-to-date results on SDG targets 4.1 and 4.7 in PE. The studies were mainly conducted in countries of Africa (6), and also in Asia (4) and in Europe (3)

Six studies used quantitative methodology (46.15 %; N = 6), 4 qualitative (30.76 %; N = 4), gamification (7.7 %; N = 1), and two were mixed studies (15.39 %; N = 2).

Some assessment instruments overlapped across studies, with 6 used in the 13 selected articles. These were four interviews (28.56 %; N = 4), two questionnaires (15.38 %; N = 2), Three surveys (21.42 %; N = 3), three Observation (21.42 %; N = 3), 1 game (7.14 %; N = 1) and 1 objective exams (7.7 %; N = 1). All the information is detailed in Table 2, which lists the authorship, year of publication, purpose, sample, country, methodology with evaluation instrument, and main results.

Table 2. Summary of the main characteristics and results of selected studies

Author	Objectives	Sample	Country	Method	Results
Hoang <i>et al.</i> (2020)	Improving the quality of the educational curriculum of primary schools in Vietnam by developing a curriculum evaluation tool.	School head teachers, teachers, and administrators.	Vietnam	A qualitative tool: 48 interviews and a bibliography. Documental Analyses (normative)	Countries must create their own rubric to evaluate their educational curriculum.
Donkoh <i>et al.</i> (2023)	To identify the effects of educational management on quality education in rural and urban primary schools in Ghana, and the impact of the use of the internet	745 urban and 471 rural head teachers and teachers of primary education	Ghana	A quantitative methodology, such as a survey	Educational management and internet facilities positively impact the quality of education in urban and rural primary schools, with the absence of internet weakening this effect. Higher educational quality is observed in urban schools compared to rural ones in Ghana.
Lee <i>et al.</i> (2020)	Achieve quality teaching through best practices supporting improvements in early literacy instruction in sub-Saharan Africa, such as teacher training for SDG 4.	20 primary school teachers who receive literacy training.	Mozambique	A qualitative mixed-methods approach, including Individual interviews with teachers and observation of their professional practice in the primary classroom. Bibliography.	Teachers improved the students' reading and writing skills by applying the knowledge acquired in literacy training.

Author	Objectives	Sample	Country	Method	Results
Liu and Shiau (2020).	Raise awareness through SD Training by proposing an evaluation framework for elementary school teaching. Materials for SD.	20 teaching or SD experts to propose the evaluation framework, and 5 teachers for the case study.	Taiwan	Mixed methodology: quantitative and qualitative. A bibliographic review, interviews, and Delphi and AHP questionnaires analysed the framework, with a sustainability scorecard created and a Taiwanese school case study presented.	The sustainability scorecard created provides a convenient way to evaluate SD teaching materials in a school. Current textbooks can be modified following this framework
Lucas-Oliva <i>et al.</i> (2022)	Achieving equity in education: Assessing equity and parity in Andalusian schools and their relationship with mathematical and linguistic performance.	79.806 students of 1598 public schools and 494 private schools	Spain	A quantitative methodology. Descriptive statistics on the Escala tests (Writing, Calculation, and Reading in Andalusia) for mathematical reasoning, linguistic communication, and a family context questionnaire.	Greater school effectiveness translates into greater equity and parity in student outcomes.
Molina-Ayuso <i>et al.</i> (2024)	Achieving quality education through technology by developing computational thinking activities in mathematics to enhance learning.	66 students in the 5th grade of primary school, aged between 9 and 11, from 3 schools.	Spain	Mixed: quantitative and qualitative with a quasi-experimental design. Teachers were trained in Scratch, and students engaged in geometry activities for three months. Semi-structured interviews were conducted with teachers and paired interviews with students.	Participants consider the inclusion of resources that fosters computational thinking essential for quality education, and advocate for a methodological shift in the classroom and emphasize the importance of initial Scratch training for teachers.
Mukherjee <i>et al.</i> (2022).	Establishing a roadmap for school governance to achieve SDG 4 in India	21 public and private rural primary schools.	India	A quantitative methodology, such as a survey	Strong school governance at the basic level is absolutely necessary, and it is sorely lacking in public schools in rural India.
Sá <i>et al.</i> (2023)	Assessing the effectiveness of a serious game on ecological footprint, developed through EDR, in raising sustainability awareness in primary education	20 students in the 3rd year of primary school.	Portugal	Methodology. Gamification Creation of the game, Sustainability in play through interactivity, multiple participants, different validations, and multidisciplinary collaboration.	The relevance, appropriateness, and effectiveness of the EDR approach in developing educational resources to raise awareness of the impact of choices and the importance of balanced consumption.
Andries <i>et al.</i> (2022)	Determining the size of teaching spaces in Nigerian rural schools and assessing overcrowding to ensure adequate study space for quality learning.	1900 rural primary schools	Nigeria	A qualitative methodology - Instruments: satellite Earth Observation (EOE) and Nigerian government data. In a sample of 1900 randomly selected rural primary schools.	81,4 % of surveyed schools were overcrowded, based on Nigeria's Federal Government standard of at least 1.2 m ² of classroom space per student.

Author	Objectives	Sample	Country	Method	Results
Vanner (2019)	Determining whether gender equality and equity in education are being implemented in the performance of primary schools in Kenya.	31 students and 13 teachers from two primary schools in Kenya.	Kenya	A qualitative methodology. Participant observation and interviews	Some teachers proactively advocated for gender safety in the two schools, while others exercised and reinforced various forms of gender-based violence, indicating the existence of competing gender narratives.
Wang <i>et al.</i> (2021)	Examining whether student performance on computer-based tests declined during the pandemic and whether future tests hinder the achievement of SDG 4.	381 students (199 boys and 182 girls), approximately 11 years old.	Taiwan	A quantitative methodology: Experimental design with objective multiple-choice tests.	Test takers were shown to perform better on multiple-choice computer-based tests.
Iddrisu <i>et al.</i> (2017)	Examine the factors influencing school enrolment and dropout in Ghana to inform policies that improve attendance and support SDG 4.	Boys and girls between 6 and 19 years old.	Ghana	A quantitative approach based on a desk review of the Ghana Living Standards Survey (GLSS 6).	Family resources, parental education, income, and the gender of the household head affect children's schooling decisions. Educated parents are more likely to enrol their children, underscoring the importance of adult education as student numbers decline with each transition.
Elom <i>et al.</i> (2024)	Investigating the impacts of information and communication technologies and electricity access on children's education in Africa to determine if quality education can be achieved.	Documentation from the World Bank's World Development Indicators Database. (Banco Mundial, 2023)	25 African countries *	A quantitative methodology through data analysis.	While having electricity at home did not increase enrolment in primary schools, internet use did, and ICT use improved academic performance.
Note: *Algeria, Benin, Botswana, Burkina Faso, Cameroon, Cape Verde, Egypt, Djibouti, Ethiopia, Ghana, Lesotho, Madagascar, Malawi, Mauritius, Morocco, Mozambique, Niger, Nigeria, North Macedonia, Rwanda, Senegal, South Africa, Tanzania, Togo and Uganda. Source: own elaboration					

The 13 studies analysed, published between 2017 and 2024 and conducted primarily in African countries, as well as in Asia and Europe, proposed various strategies aimed at strengthening the achievement of SDG 4 targets 4.1 and 4.7 in primary education. The following is a synthesis of the approaches and scopes adopted.

Regarding curriculum quality and resources, Hoang *et al.* (2020) proposed an evaluation tool that enables schools to adapt their educational programmes to principles of quality and relevance aligned with SDG 4. Liu and Shiau (2020) developed a sustainability scorecard for assessing teaching materials, strengthening the integration of competencies linked to Target 4.7.

Regarding educational management and governance, Donkoh *et al.* (2023) demonstrated that effective school management and internet access enhance educational quality (target 4.1), although inequalities persist between urban and rural areas. Mukherjee *et al.* (2022) highlighted the need to strengthen school governance in rural areas of India. Andries *et al.* (2022) warned that overcrowding in rural Nigerian classrooms is a critical obstacle to ensuring quality education.

In pedagogical innovation and performance, Lee *et al.* (2020) showed that teacher training in literacy improves students' basic skills, contributing directly to Target 4.1. Similarly, Molina-Ayuso *et al.* (2024) indicated that the incorporation of computational thinking fosters

meaningful learning, while Wang *et al.* (2021) found that the virtualisation of teaching did not negatively impact academic performance during the pandemic.

In terms of equity and inclusion, Lucas-Oliva *et al.* (2022) concluded that educational inclusion promotes greater levels of equity in academic achievement, consolidating it as a key strategy for enhancing educational quality. Vanner (2019) pointed out that educational equity remains challenging in contexts marked by patriarchal cultures, such as some African countries. Iddrisu *et al.* (2017) highlighted that socio-economic factors, such as parental education levels, household income, and the gender of the head of household, critically influence school access and retention, underscoring the urgent need for educational policies that guarantee universal, non-discriminatory access to education.

Finally, regarding sustainability and technology, Sá *et al.* (2023) demonstrated the effectiveness of playful strategies in raising awareness about responsible consumption and sustainability (target 4.7). Similarly, Elom *et al.* (2024) identified that internet access fosters learning and improves academic performance, emphasising the importance of ensuring equitable access to information and communication technologies to achieve global educational objectives.

Discussion

Transforming education is essential to align it with the global and sustainable agenda. SDG 4 –particularly targets 4.1 and 4.7– emerges as the backbone of the 21st-century school model (United Nations, 2024). Raising awareness of the importance of educating for sustainability is crucial, fostering critical and reflective thinking that enables individuals to make decisions that respect humanity and the environment (Martínez-Murciano and Pérez-Jorge, 2023a; Sawamura, 2020).

There is a growing concern about promoting responsible environmental habits through education in developing countries, such as many African nations and those with significant pollution issues like India. Efforts to improve early literacy skills and incorporate technology are key to enhancing teaching quality from the earliest stages.

Several studies have stressed the importance of curriculum improvement and governance. Hoang *et al.* (2020), Liu and Shiao (2020), Mukherjee *et al.* (2022), and Wang *et al.* (2021) highlight initiatives in Taiwan, India, and Vietnam to develop evaluation tools, improve educational governance, and integrate sustainability into the curriculum, in line with recommendations by

UNICEF (2000). Iddrisu *et al.* (2017) and Ibarra-Carrasco and Camacho-Rodríguez (2022) also emphasise the role of strong leadership teams in achieving educational equity. As UNESCO (2023b) points out, the social and personal transformation required to advance towards sustainability must be rooted in education.

The role of ICT in improving educational outcomes is another key finding (Pérez-Jorge *et al.*, 2016; Mora *et al.*, 2020). Donkoh *et al.* (2023), Elom *et al.* (2024), Molina-Ayuso *et al.* (2024), and Sá *et al.* (2023) stress the need for universal internet access, which facilitates learning and enhances academic success. Furthermore, Molina-Ayuso *et al.* (2024) recommend integrating visual programming languages such as Scratch across all educational levels, as also proposed by Martínez-Murciano and Pérez-Jorge (2022, 2024). Gamification, supported by ICT tools, is recognised as a powerful educational strategy to enhance motivation and learning, particularly in early childhood (TEDxYouth, 2011; Molina-Ayuso *et al.*, 2024; Martínez-Murciano and Pérez-Jorge, 2023c; Aprendemos juntos 2030, 2018).

Teacher training emerges as a critical element. Lee *et al.* (2020) and Molina-Ayuso *et al.* (2024) underline the importance of equipping teachers with literacy techniques and computational skills. Elom *et al.* (2024) and Iddrisu *et al.* (2017) advocate for continuous professional development to ensure inclusive education for all learners. This is consistent with the recommendations of Escrivà (2023) and UNESCO (2024), who call for multilateral support for teacher education curricula oriented towards sustainability. However, as Escrivà (2023) warns, there is a risk that sustainability discourses may become co-opted by market-driven agendas, potentially diluting their transformative potential.

Issues of equity and inclusion are equally central. Lucas-Oliva *et al.* (2022), Vanner (2019), and Carvalho *et al.* (2024) highlight the ongoing challenges related to gender equality in primary education, especially in contexts shaped by patriarchal cultures. García Luque (2016), Ibarra-Carrasco and Camacho-Rodríguez (2022), Martínez-Murciano and Pérez-Jorge (2023c), Serrano Arenas and Ochoa Cervantes (2023) propose concrete strategies and resources to promote inclusive citizenship education, a view supported by Donkoh *et al.* (2023), Lucas-Oliva *et al.* (2022), Obadahun *et al.* (2024), and UNESCO (2021).

Another persistent challenge is ensuring enrolment and retention in education. Wang *et al.* (2021) and Iddrisu *et al.* (2017) highlight the urgent need to increase primary school enrolments in

Africa and to sustain learners through higher educational stages. Comenius' vision of universal education (1986) remains a goal yet to be fully realised.

Finally, infrastructure issues must not be overlooked. Andries *et al.* (2022) demonstrate that inadequate classroom space in many rural African schools hampers both learning conditions and emotional well-being. Adequate study environments are essential for fostering quality education. In contrast, Quesada-Chaves (2019) reports better infrastructural conditions in regions such as the Central Pacific, illustrating the disparities that must be addressed to achieve SDG 4 globally.

Conclusions

The findings obtained from the analysis of the selected documents support the initial objectives of this study. Although education in developing countries still differs from that in developed countries, important actions are being taken to achieve SDG 4, particularly regarding equity and gender equality. Based on the evidence reviewed, the following key conclusions can be drawn:

- *Equity and gender equality:* Significant improvements have been made in promoting gender equality in schools, although resistance persists in some contexts to adopting more gender-sensitive educational approaches.
- *Poverty and digital divide:* Developing countries face significant challenges related to poverty, digital access, curriculum development, and infrastructure gaps. In Africa, primary school teachers are primarily trained in basic literacy skills, while teachers in wealthier countries receive training in programming and robotics.
- *Early enrolment:* Increasing school enrolment, especially at early ages, remains a priority to achieve universal access to education. Family awareness of the importance of early schooling is critical to this objective.
- *School leadership:* Effective school leadership and management are crucial to achieving excellence in education, ensuring coherence between planning, implementation, and evaluation processes.
- *Curriculum and assessment:* Both curriculum design and assessment methods are vital for quality education. We need to shift from reliance on final tests to continuous assessment approaches. Online assessment, particularly multiple-choice formats, has proven effective when properly implemented.

- *Sustainability education:* Raising sustainability awareness among primary school pupils is essential. Interactive games based on the Educational Design Research (EDR) approach have demonstrated effectiveness in fostering awareness of the environmental impact of individual choices and promoting responsible consumption habits.
- *Government responsibility:* Achieving SDG 4 targets requires more substantial governmental commitment. Governments should develop curriculum evaluation rubrics tailored to their national contexts and invest in improving educational infrastructures and resources to ensure equity.
- *Teacher training:* Literacy instruction should be based on teachers' strong understanding of child development and lesson planning. Well-trained teachers are better equipped to adapt literacy lessons to students' developmental levels, ensuring more effective learning outcomes.
- *Schools as ecological systems:* It is essential to examine schools as ecological systems with multiple levels of influence. Current textbooks should also be reviewed to ensure alignment with SD principles, making necessary modifications where gaps are identified.

Limitations of the study and future lines of action

The main challenge in this study was identifying empirical research that objectively evaluated progress towards achieving SDG 4 targets in primary education. Most studies analysed are based on highly localised experiences, and their results are not easily generalisable.

Moreover, the regional concentration of research, particularly in African countries, highlights the need to expand future studies to other regions to obtain a more global and comprehensive understanding of the implementation process of SDG 4 in primary education.

We recommend the design of longitudinal studies and mixed methods approaches that allow for the evaluation of the long-term impact of educational interventions, combining quantitative measurements with in-depth qualitative analysis. Similarly, multicentric comparative studies would strengthen the external validity of the findings and facilitate the transfer of good educational practices.

These limitations underscore the need to develop practical models that promote educational quality and foster awareness of SD from the earliest educational stages.

Contributions (CRediT taxonomy)

Contributions	Authors
Conception and design of the work	Authors 1, 2
Documentary search	Authors 1, 2
Data collection	Authors 1, 2
Critical data analysis and interpretation	Authors 1, 2
Version review and approval	Authors 1, 2

Funding

This article is not funded.

Declaration of conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bibliographic References

Abdul, A., Mohd, K., & Udin, A. (2013). Development of students' knowledge-behavioural changes about sustainability through a case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 102, 568-576. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.773>

Aguirregabiria, F. J., & García-Olalla, A. M. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo sostenible en el Grado de Educación Primaria. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 38(2), 5-24. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2717>

Andries, A., Morse, S., Murphy, R. J., Lynch, J., & Woolliams, E. R. (2022). Assessing education from space: Using satellite Earth Observation to quantify overcrowding in primary schools in rural areas of Nigeria. *Sustainability*, 14(3), 1408. <https://doi.org/10.3390/su14031408>

Aprendemos juntos 2030. (2018, April 25). *Un buen maestro sabe que en todo ser humano hay grandeza*. Mario Alonso Puig [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fYSXb2n8Q5I>

Banco Mundial. (2024). *Indicadores del desarrollo mundial*. <https://datos.bancomundial.org/indicador?tab=all>

Brundtland, G. H. (1987). *Our common future: Brundtland report*. UNESCO. <https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/publications/sustainable-development/brundtland-report.html>

Carvalho, L., Almeida, D., Loures, A., Ferreira, P., & Rebola, F. (2024). Quality Education for All: A Fuzzy Set Analysis of Sustainable Development Goal Compliance. *Sustainability*, 16(12), 5218; <https://doi.org/10.3390/su16125218>

Comenius, J. A. (1986). *Didáctica magna*. Akal.

Donkoh, R., Lee, W. O., Ahoto, A. T., Donkor, J., Twerefo, P. O., Akotey, M. K. & Ntim, S. Y. (2023). Effects of educational management on quality education in Ghana's rural and urban primary schools. *Heliyon*, 9(11), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21325>

Elom, C.O., Onyeneke, R.U., Ayerakwa, H.M., Atta-Ankomah, R., Deffor, E. W., & Uwaleke, C. C. (2024). The role of information and communication technologies and access to electricity on education in Africa. *Education and Information Technologies*, 29(12), 15501-15532. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12504-6>.

Escrivà, A. (2023). *Contra la sostenibilidad*. ARPA.

García Luque, M.A. (2016). *Igualdad de género en las aulas de educación primaria*. Universidad de Jaén.

Hoang, A. D., Pham, H. H., Nguyen, Y. C., Nguyen, L. K. N., Vuong, Q. H., Dam, M. Q., ..., & Nguyen, T. T. (2020). Introducing a tool to gauge curriculum quality under Sustainable Development Goal 4: The case of primary schools in Vietnam. *International Review of Education*, 66(4), 457-485. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09850-1>

Ibarra-Carrasco, H. A., & Camacho-Rodríguez, Á. J. (2022). El liderazgo del directivo escolar en escuelas multigrado de educación primaria. *Formación Estratégica*, 4(01), 29-31.

- Iddrisu, A. M., Danquah, M., & Quartey, P. (2017). Analysis of school enrollment in Ghana: A sequential approach. *Review of Development Economics*, 21(4), 1158-1177. <https://doi.org/10.1111/rode.12302>
- Jahan, M., & Rasheed, M. A. I. (2024). Inclusiveness for Whom and Why? A Critical Review of Government Initiatives for Reaching the Goal in Primary Education in Bangladesh. In S. Behera, A. Ibrahim, & F. Romdhani (Eds.), *Inclusivity and Indigeneity in Education for Sustainable Development* (pp. 221-241). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2802-6.ch015>
- Lee, J., D'sa, N., & Zuilkowski, S. S. (2020). Integrating new knowledge into everyday practices: teacher pedagogy in early grade literacy in rural Mozambique. *Literacy*, 54(3), 111-122. <https://doi.org/10.1111/lit.12221>
- Liu, Z., Yang, H.C., & Shiao, Y.C. (2020). Investigation on Evaluation Framework of Elementary School Teaching Materials for Sustainable Development. *Sustainability*, 12(9), 3736. <https://doi.org/10.3390/su12093736>
- Lucas-Oliva, I., García-Jiménez, J., Torres-Gordillo, J. J., & Rodríguez-Santero, J. (2022). Equity and Parity in Primary Education: A Study on Performance in Language and Mathematics Using Hierarchical Linear Models. *Sustainability*, 14(19), 12404. <https://doi.org/10.3390/su141912404>
- Martínez-Murciano, M. C. (2024). Concienciación para los futuros de la educación en desarrollo sostenible. In E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez, & A. H. Martín-Padilla (Eds.), *Innovación educativa y transformación social: Propuestas para los actuales desafíos* (pp. 1138-1151). Dykinson.
- Martínez-Murciano, M.C., & Pérez-Jorge, D. (2022). Gamification with Scratch or App Inventor in Higher Education: A Systematic Review. *Future Internet*, 14(12), 374. <https://doi.org/10.3390/fi14120374>
- Martínez-Murciano, M. C. & Pérez-Jorge, D. (2024). Computational Thinking with Scratch or App Inventor in Primary Education. *Campus Virtuales*, 13(2), 107-122. <https://doi.org/10.54988/cv.2024.2.1364>
- Martínez-Murciano, M. C., & Pérez-Jorge, D. (2023a). Comunicación y concienciación para el desarrollo sostenible en Tenerife. In I. Cruz-Carvajal, C. Méndez, & F. Suay (Eds.), *Sostenibilidad e internacionalización como pilares de vanguardia educativa* (pp. 137-158). Dykinson.
- Martínez-Murciano, M. C., & Pérez-Jorge, D. (2023b). Formación del profesorado universitario en diversidad funcional. In K. Gajardo & J. Cáceres-Iglesias (Eds.), *Soñar grande es soñar juntas: En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 1172-1187). Octaedro.
- Martínez-Murciano, M. C., & Pérez-Jorge, D. (2023c). Gamificación y TIC: Una propuesta para la innovación en una escuela de educación primaria. In P. Vicente, R. Pinilla, & B. Puebla (Eds.), *Nuevos caminos en las prácticas innovadoras docentes del sistema educativo* (pp. 476-495). Dykinson.
- Molina-Ayuso, Á., Adamuz-Povedano, N., Bracho-López, R., & Torralbo-Rodríguez, M. (2024). Computational Thinking with Scratch: A Tool to Work on Geometry in the Fifth Grade of Primary Education. *Sustainability*, 16(1), 110. <https://doi.org/10.3390/su16010110>
- Mora, H., Pujol-López F.A., J Mendoza-Tello, J.C., & Morales-Morales, M.R. (2020). An education-based approach for enabling the sustainable development gear. *Computers in Human Behavior*, 107, 105775. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.004>
- Mukherjee, S., Joshi, R., & Thakur, D. (2022). Examining the Preparedness for Achieving Goal 4 of the SDGs in India: A Case Study on School Governance vis-à-vis Outcome for Primary Schools in Rural Maharashtra. *Management in Education*, 39(1), 32-48. <https://doi.org/10.1177/08920206211069731>
- Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Obadahun, S. O., Kadir, N. A., & Abu Bakar, M. Z. (2024). Training and development of public university academics in Nigeria and sustainable development goals (SDGs). *African Identities*, 22(2), 323-336. <https://doi.org/10.1080/14725843.2021.2021851>
- Olarte-Mejía, D., & Ríos-Orsorio, L. (2015). Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la Literatura científica de los últimos 10 años. *Revista de la Educación Superior*, 44(175) 19-40. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.10.001>
- Páramo, P. (2020). Cómo elaborar una revisión sistemática. *La revisión sistemática*, 1-12. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31465.85608>
- Pawłowski, A. (2008). How many dimensions does sustainable development have? *Sustainable Development*, 16, 81-90. <https://doi.org/10.1002/sd.339>
- Pérez-Jorge, D., Márquez Domínguez, Y., Gutiérrez Barroso, J., Díaz González, C. M., & Marrero Morales, M. S. (2016). Environmental education is a key element for values education. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 16(3), 1-8. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2016/26527>
- Pérez-Jorge, D. (2002). Proyecto de educación ambiental: Pensando en verde. In *Relación Secundaria Universidad: XX Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 533-543). Gráficas Báez.

- Pérez-Jorge, D., Barragán-Medero, F., & Molina-Fernández, E. (2017). A study of educational programmes that promote attitude change and values education in Spain. *Asian Social Science*, 13(7), 112-130. <https://doi.org/10.5539/ass.v13n7p112>
- Pérez-Jorge, D., Márquez-Domínguez, Y., Fariña, L., Barragán-Medero, F., y Mena, R. (2020). Experiencia y formación del profesorado de educación primaria y secundaria acerca de la asignatura educación para la ciudadanía. In *Educación para el bien común: Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 335-348). Octaedro.
- Quesada-Chaves, M. J. (2019). Condiciones de la infraestructura educativa en la región pacífico central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas. *Revista educación*, 43(1), 293-311. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28179>
- Ruiz- Ruiz, J., Pérez-Jorge, D., García-García, L., & Lorenzetti, G. (2021). *Gestión de la Convivencia*. Octaedro
- Sá, P., Silva, P. C., Peixinho, J., Figueiras, A., & Rodrigues, A. V. (2023). Sustainability at Play: Educational Design Research for the Development of a Digital Educational Resource for Primary Education. *Social Sciences*, 12(7), 407. <https://doi.org/10.3390/socsci12070407>
- Sawamura, N. (2020). Universal Primary Education in Africa: Facets and Meanings. In: Abidogun, J., & Falola, T. (Eds.) *The Palgrave Handbook of African Education and Indigenous Knowledge*. Cham. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38277-3_30
- Serrano Arenas, D. y Ochoa Cervantes, A. D. L. C. (2023). La formación para la ciudadanía en igualdad de género en educación primaria. *Sinéctica*, 60, e1498. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2023\)0060-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0060-012)
- TEDxYouth (2011, June 9). *TEDxKids@Brussels - Gabe Zichermann - Gamification* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=O2N-5maKZ9Q>
- The World We Want. (2024). 4. Quality education. <https://theworldwewant.global/sdg/4-quality-education/>
- Torres-Porras, J., & Arrebola, J. C. (2018). Construyendo la ciudad sostenible en el Grado de Educación Primaria. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 15(2), 250101-250115. <https://doi.org/10.25267/RevEurekaensendivulgcienc.2018.v15.i2.2501>
- UNESCO (2021). *Avances recientes de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000375746_spa
- UNESCO. (2023b). *SDG resources for educators - Quality education*. <https://en.unesco.org/themes/education/sdgs/material/04>
- UNESCO (2005). *UN Decade for ESD*. <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/un-decade-of-esd>
- UNESCO (2023a). *Caja de herramientas EDS para 2030: ámbitos de acción prioritarios*. <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/herramientas/prioridades>
- UNESCO (2024). *Sustainable Development Goal 4 (SDG4)*. <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/sdg4#>
- UNICEF (2000). *Defining quality in education*. Paper presented at the International Working Group on Education meeting, Florence, Italy. UNICEF.
- United Nations (2023). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- United Nations (2024). *The 17 goals*. <https://sdgs.un.org/goals>
- Vanner, C. (2019). Examining gender safety in schools: Teacher agency and resistance in two primary schools in Kirinyaga, Kenya. *Education Sciences*, 9(1), 63. <https://doi.org/10.3390/educsci9010063>
- Wang, T. H., Kao, C. H., & Chen, H. C. (2021). Factors associated with the equivalence of the scores of computer-based tests and paper-and-pencil tests: Presentation type, item difficulty, and administration order. *Sustainability*, 13(17), 9548. <https://doi.org/10.3390/su13179548>

HOW TO CITE THE PAPER

Pérez-Jorge, D., & Martínez-Murciano, M. C. (2026). Quality education for sustainability: a systematic review of primary education initiatives aligned with SDG 4. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 183-197. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.11

AUTHOR'S ADDRESS

David Pérez-Jorge. University of La Laguna, Faculty of Education, Trinidad Avenue, Postcode 38200, La Laguna, Tenerife, Spain. E-mail: dpjorge@ull.edu.es

María Carmen Martínez-Murciano. National University of Distance Education (UNED), Associated centre, San Agustín Street, 38200 La Laguna, Tenerife, Spain. E-mail: marmartinez@la-laguna.uned.es

ACADEMIC PROFILE

DAVID PÉREZ JORGE

<https://orcid.org/0000-0003-4691-3449>

He holds a PhD in Education and Psychology and leads the Diversity, Health, and Education (DISAE) research group. He previously worked as a primary and secondary school teacher. He is currently Full Professor at the University of La Laguna.

In Q1 and Q2, he served as editor and reviewer for international JCR-indexed journals, including Scientific Reports, Frontiers in Education, Frontiers in Psychology, and Humanities and Social Sciences Communications.

His primary research focuses on teacher training, educational response to special educational needs, and health education. He is the author of 83 scientific articles and 14 books. He has been a researcher on three European research projects and has participated in several competitive national projects.

He has researched and taught stays in Krakow, Crete, and Las Palmas de Gran Canaria.

MARÍA CARMEN MARTÍNEZ MURCIANO

<https://orcid.org/0000-0002-2551-8418>

She holds a Bachelor's degree in Pedagogy, a Master's degree in Communication and Online Education, and a Master's in Teacher Training for Compulsory Secondary Education, Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching, specialising in Vocational Training and Career Guidance (FOL). She is in her third year of the PhD programme in Education and her second year of the PhD in Arts and Humanities.

She is a tutor-professor at the National Distance Education University (UNED). In continuing education, she had seven years of experience as a training technician in an integrated services company from 2009 to 2016.



Since March 2023, she has been an active member of the Diversity, Health and Education (DISAE) research group, which was awarded the "Prize for Research Groups Belonging to University Institutes that Promote Knowledge Transfer to Businesses and Other Social Institutions" by the Social Council of the University of La Laguna in 2023.

She is also a member of the Teaching Innovation Team for the project titled Learning Situations in a Virtual Environment: Design, Implementation and Evaluation of their Impact on an Early Childhood Education Degree Course at UNED, which runs from 1 October 2024 to 30 September 2025. In addition, she has been participating in the Teaching Innovation Project Gamification in UNED Tutorials since 2025.

Desarrollo de competencias emocionales para educadores sociales: resultados de la aplicación de un programa formativo

**Development of emotional competencies for social educators:
results of the implementation of a training programme**

**Desenvolvimento de competências emocionais para educadores sociais: resultados
da implementação de um programa de formação**

Patricia TORRIJOS-FINCIAS  <https://orcid.org/0000-0001-8183-1284>
Eva María TORRECILLA-SÁNCHEZ  <http://orcid.org/0000-0001-9184-8442>
José Carlos SÁNCHEZ-PRIETO  <https://orcid.org/0000-0002-8917-9814>
Virginia GONZÁLEZ-SANTAMARÍA  <https://orcid.org/0000-0003-3365-6332>
Universidad de Salamanca

Fecha de recepción: 20.I.2025
Fecha de revisión: 18.III.2025
Fecha de aceptación: 24.VI.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Patricia Torrijos-Fincias: Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169, c.p. 37008 Universidad de Salamanca, España. E-mail: patrizamora@usal.es

PALABRAS CLAVE:

Desarrollo
emocional;
educación social;
aprendizaje
socioemocional;
enseñanza superior;
bienestar.

RESUMEN: El desarrollo de competencias emocionales se promueve como una estrategia clave para favorecer el bienestar personal y social y para hacer frente a los retos de los profesionales del ámbito educativo. Las necesidades socioeducativas actuales requieren de profesionales que estén dispuestos a trabajar en diferentes contextos, ámbitos emergentes y con diferentes colectivos, lo cual exige nuevas competencias que no siempre son atendidas en los planes de estudio de las Universidades. La presente investigación tiene como objetivo no sólo evidenciar necesidades formativas, sino también formar a los/las profesionales de la Educación Social en Educación Emocional, partiendo de una detección previa de necesidades y diseñando y evaluando un programa formativo. Para ello, en el marco de una investigación evaluativa, se propone un estudio ex post facto que permite analizar las necesidades formativas en materia de Competencias Emocionales en estudiantes del Grado en Educación Social de la Universidad de Salamanca, atendiendo también a la satisfacción con la vida. Los resultados evidencian la pertinencia de la Educación Emocional en la formación superior, siendo esta una necesidad autopercibida

	<p>en los/las participantes, a la par que se produce una mejora en el nivel competencial evaluado y en la satisfacción con la vida. En conclusión, los/las estudiantes del Grado son conscientes de los beneficios de la educación emocional y de la necesidad de implicarse en procesos formativos. Se discute la conveniencia, por un lado, de incorporar programas de intervención explícitos en los planes de estudio de futuros profesionales de la Educación Social y por otro, la importancia de promover acciones formativas relacionadas con el desarrollo de competencias socioemocionales.</p>
<p>KEYWORDS: Emotional development; social education; social-emotional learning; higher education; wellbeing.</p>	<p>ABSTRACT: The development of emotional competences is promoted as a key strategy to favour personal and social well-being and to face the challenges of professionals in the educational field. Current socio-educational needs require professionals who are willing to work in different contexts, emerging fields and with different groups, which requires new competences that are not always addressed in university curricula. The aim of this research is not only to highlight training needs, but also to train Social Education professionals in Emotional Education, starting from a prior detection of needs and designing and evaluating a training programme. For this purpose, within the framework of an evaluative research, an ex post facto study is proposed to analyse the training needs in the field of Emotional Competences in students of the Degree in Social Education at the University of Salamanca, also taking into account life satisfaction. Results show the relevance of Emotional Education in higher education, as it is a self-perceived need of the participants, as well as an improvement in the assessed level of competence and satisfaction with life. In conclusion, the Bachelor students are aware of the benefits of emotional education and of the need to get involved in training processes. The convenience of incorporating explicit intervention programmes in the curricula of future Social Education professionals and the importance of promoting training actions related to the development of socioemotional competences are discussed.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento emocional; educação social; aprendizagem socio-emocional; ensino superior; bem-estar.</p>	<p>RESUMO: O desenvolvimento de competências emocionais é promovido como uma estratégia fundamental para favorecer o bem-estar pessoal e social e para enfrentar os desafios dos profissionais no domínio da educação. As necessidades socioeducativas actuais exigem profissionais dispostos a trabalhar em diferentes contextos, campos emergentes e com diferentes grupos, o que requer novas competências que nem sempre são abordadas nos currículos universitários. O objetivo desta investigação é não só evidenciar necessidades de formação, mas também formar profissionais de Educação Social em Educação Emocional, partindo de uma deteção prévia de necessidades e da conceção e avaliação de um programa de formação. Para tal, no âmbito de uma investigação avaliativa, propõe-se um estudo ex post facto para analisar as necessidades de formação no domínio das Competências Emocionais em estudantes da Licenciatura em Educação Social da Universidade de Salamanca, tendo também em conta a satisfação com a vida. Os resultados mostram a relevância da Educação Emocional no ensino superior, sendo esta uma necessidade auto-percebida pelos participantes, ao mesmo tempo que se regista uma melhoria no nível de competência avaliado e na satisfação com a vida. Em conclusão, os estudantes de licenciatura estão conscientes dos benefícios da educação emocional e da necessidade de se envolverem em processos de formação. Discute-se a conveniência de incorporar programas de intervenção explícita nos currículos dos futuros profissionais de Educação Social e a importância de promover acções de formação relacionadas com o desenvolvimento de competências socioemocionais.</p>

Introducción

Formar a profesionales para la intervención socioeducativa exige tomar en consideración una serie de competencias que no siempre se responden en los planes de estudios actuales. La Universidad y, por consiguiente, el personal docente, asume la responsabilidad de atender a los nuevos retos sociales y de dotar de competencias a futuros educadores para superar los desafíos actuales (López-López *et al.*, 2018). En el caso concreto de los profesionales de la educación social, como profesión de carácter pedagógico que se materializa en diversidad de contextos

y funciones, las competencias emocionales se convierten en una herramienta clave para hacer frente a las adversidades de la práctica, favoreciendo procesos de adaptación, así como el vínculo con aquellas personas con las que inician y establecen procesos de acompañamiento y ayuda (Millán-Franco *et al.*, 2021). El profesional de la educación social, como agente especializado en intervención socioeducativa, se enfrenta a importantes retos y desafíos en su práctica, lo que exige no sólo que adquiera, aprenda, desarrolle contenidos y herramientas para favorecer el bienestar de aquellos/as con los/las que trabaja, sino que disponga de competencias

suficientes para mantener su propio equilibrio y bienestar emocional (Álvarez-Fernández, 2017; Guay *et al.*, 2022; Mendo-Lázaro *et al.*, 2016). Además, las exigencias laborales y la complejidad de situaciones a las que se enfrentan, resaltando ámbitos como los centros residenciales de menores o los centros cerrados, se han identificado como contextos de riesgo para el bienestar (Rueda, 2021; Valente, 2021). Se evidencia así la necesidad de que estos/as profesionales adquieran una importante dotación de competencias socioemocionales que minimicen estos riesgos y mejoren su bienestar personal (Aguilar *et al.*, 2019). Aunque se hace notoria dicha necesidad, no se encuentra mucha literatura científica relativa al desarrollo de competencias emocionales en el ámbito de la educación social (López-Arias y Rodríguez-Esteban, 2022), ni se conocen resultados y estudios sobre la implementación de programas de educación emocional para este perfil profesional, algo que se ha tomado en consideración en otros perfiles educativos, entre los que se encuentran maestros y profesorado (Palomera *et al.*, 2017; Torrijos *et al.*, 2018). En trabajos como los de Lizarte y Fernández (2018), se muestra que la necesidad formativa en materia de educación emocional es reconocida tanto por estudiantes de Grado en Educación Social, como por profesionales en activo, considerándose las competencias vinculadas al desarrollo emocional como las más valoradas para el desempeño profesional. No obstante, y sin negar la necesidad de promover una serie de competencias emocionales de cara a favorecer el aprendizaje socioemocional (Fullana *et al.*, 2011), no parece existir un consenso general sobre las concepciones, modelos y herramientas para medir y definir dichas competencias, existiendo diferentes marcos que aportan evidencias a este campo (Pérez-González *et al.*, 2020). Sin embargo, sí existe un acuerdo en la comunidad científica para defender que las competencias emocionales son claves en la necesidad de promoción del aprendizaje socioemocional como garante de bienestar personal y social, a la par que, como estrategia de prevención. El aprendizaje socioemocional es concebido como un proceso continuo y permanente, mediante el cual las personas adquirieren conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar identidades saludables, manejar emociones y lograr metas personales y colectivas, que permiten sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y solidarias (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2020). En la responsabilidad

por formar a diferentes perfiles socioeducativos y, sin entrar en controversias entre los diferentes modelos, se acuña ese acuerdo académico en el que se evidencia que existen toda una serie de competencias emocionales que conviene potenciar para favorecer el aprendizaje socioemocional, el bienestar y la convivencia, impactando notablemente en algunas alteraciones emocionales (Gimbert *et al.*, 2023; Durlak *et al.*, 2017; Jones *et al.*, 2013; Ros-Morente *et al.*, 2024). Si ponemos el foco en el desarrollo de competencias emocionales de los profesionales de la educación social, podemos afirmar que la literatura científica indica que la adquisición de estas no solo va a implicar una mejora en el clima laboral, sino en el ejercicio de sus funciones, favoreciendo el rendimiento laboral. Además, su adquisición, no solo conlleva una mejora en el clima laboral y una optimización del rendimiento profesional, sino que repercute directamente en la población objeto de intervención (Eslava-Suanes *et al.*, 2018). La pertinencia de la formación en competencias emocionales aumenta si tomamos en consideración los contextos de vulnerabilidad social y alto riesgo en los que se desarrolla la actuación profesional del/la educador/a social, siendo estas variables las que intervienen notablemente en el bienestar personal de estos/as profesionales (Guay *et al.*, 2022; Valente, 2021). Se hace referencia a condiciones y entornos laborales que afectan a la motivación o al estrés (López-Arias y Rodríguez-Esteban, 2022). El desarrollo de competencias emocionales, tomando como referencia la Inteligencia Emocional autopercebida, se ha establecido como una variable que guarda una estrecha relación con la satisfacción vital y la sensación subjetiva de bienestar (Mikulic *et al.*, 2010; Rey *et al.*, 2011). Cuando nos referimos al bienestar, aludimos a un constructo complejo y subjetivo que atiende componentes como la satisfacción por la propia vida, condicionado por los diferentes ámbitos en los que la persona se desenvuelve y por la presencia de emociones positivas y un nivel acorde de emociones negativas (Diener, 2000). Investigaciones actuales muestran que la satisfacción vital guarda relación directa con la satisfacción laboral y que ese vínculo es recíproco (Bialowolski y Weziak-Bialowolska, 2020). O lo que es lo mismo, así como una buena satisfacción laboral permite a las personas estar más contentas con su vida en general, la satisfacción vital, a su vez, podría afectar a su satisfacción laboral al permitir a las personas adoptar metas personales (Luhmann y Hennecke, 2017). De dichos estudios, como evidencias prácticas, se puede inferir que el desarrollo de competencias

emocionales y el fomento de buenas relaciones entre profesionales con el mismo perfil es un elemento clave para aumentar la satisfacción laboral y, por consiguiente, estaríamos influyendo en el bienestar.

1. Justificación y objetivos

El presente trabajo plantea como objetivo principal fundamentar la pertinencia y necesidad de potenciar la educación emocional entre estudiantes del Grado en Educación Social, como herramienta para promover su bienestar y, como paso previo para poder desarrollarla en aquellos contextos y con aquellas personas con las que tengan ocasión de desempeñar su quehacer profesional. Para ello, con el fin de ofrecer evidencias sobre el impacto de la educación emocional, partiendo de los resultados de un estudio inicial sobre el nivel de competencia emocional autopercebido de los estudiantes del Grado, se plantea la implementación y evaluación de un programa formativo, tomando como base teórica el modelo pentagonal del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) desde el que se considera que existe una serie de competencias y habilidades que pueden ser desarrolladas y que guardan una relación estrecha con el bienestar (Ros-Morente *et al.*, 2024) y la satisfacción vital. Así, las preguntas que ocupan esta investigación se concretan en ¿Cuál es el nivel de desarrollo emocional y la satisfacción vital autopercebida del estudiantado del Grado en Educación Social? ¿Es posible mejorar esos niveles autopercebidos mediante la implementación de un curso formativo? ¿Existe relación entre las competencias emocionales y la satisfacción vital? y, por último, ¿Aumenta la relación entre variables como consecuencia de la intervención?

2. Metodología

De acuerdo con los objetivos de investigación y para responder a las preguntas formuladas se realizaron dos estudios de carácter cuantitativo puro (Johnson *et al.*, 2007). En primer lugar, como respuesta a la pregunta 1 se planteó un estudio exploratorio empleando un diseño no experimental transversal, dado que no existe manipulación de las variables. En segundo lugar

y respondiendo a las preguntas de investigación 2, 3 y 4 se llevó a cabo un estudio correlacional causal a través de un diseño cuasiexperimental pretest-posttest de un solo grupo (Amaiquema-Márquez, 2019; Bisquerra, 2004) considerando como tratamiento el curso llevado a cabo. Para el estudio 2 se formularon las siguientes hipótesis:

H1. El desarrollo emocional del alumnado de educación social aumentará tras su participación en el curso.

H2. La satisfacción con la vida de estudiantes de educación social aumentará tras su participación en el curso.

H3. Existe relación entre el desarrollo emocional y la satisfacción con la vida de los/as estudiantes de educación social.

H4. La relación entre el desarrollo emocional y la satisfacción vital aumenta tras la intervención.

2.1. Población y muestra

Como se ha mencionado anteriormente, la población de los estudios 1 y 2 está formada por el conjunto de estudiantes del Grado en Educación Social, de esta población se extrajo una muestra para cada uno de los estudios mediante un muestreo no probabilístico por accesibilidad o conveniencia.

La muestra participante en el estudio 1 se conformó a partir del total de estudiantes matriculados en el Grado en Educación Social en la Universidad de Salamanca en el curso académico 2022-2023 solicitando la colaboración del equipo de coordinación del Grado, quienes administraron el cuestionario en el aula. Finalmente, respondieron al cuestionario un total de 219 estudiantes de los 301 matriculados (con una proporción del 72.8 % del total de estudiantes del Grado). Conviene destacar que ningún estudiante se negó a cumplimentar el cuestionario y que se interesaron por sus resultados individuales. En lo que respecta a la muestra de este primer estudio, se presentan las características de acuerdo con el género, curso matriculado y experiencia formativa previa en materia de educación emocional en la tabla siguiente (Tabla 1).

Tabla 1: Características de la muestra participante

Hombre		Mujer		1.º		2.ª		3.ª		4.º		Sí		No	
%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
11	24	89	195	32.4	71	27.4	60	23.3	51	16.9	37	21	9.6	198	90.4

Fuente: elaboración propia

Como se observa el perfil de la muestra participante queda configurado por una gran mayoría mujeres (86.7 %), con una mayor participación en el primer curso, con edades comprendidas entre los 17 y 43 años, siendo la media 20.5 años ($S_x = 2.71$). La diferencia de proporción de mujeres frente a hombres queda explicada por ser un rasgo común en los estudios de Grado de la Facultad de Educación. De acuerdo con el curso en el que estaban matriculados se observan diferencias en el porcentaje de participación, debidas al momento de aplicación del instrumento y al carácter de algunas materias ya que, por ejemplo, en 4.º curso se encuentran cursando el Prácticum y las asignaturas tienen un carácter optativo, lo que supuso aplicar el instrumento en diferentes materias, no pudiendo hacer coincidir a todo el grupo clase en una misma aplicación. Es de interés destacar que escasamente un 10 % de la muestra informa haber recibido formación específica en materia de educación emocional.

En cuanto a la muestra del estudio 2, participaron en el curso formativo un total de 25 estudiantes del Grado en Educación Social de la Universidad de Salamanca. Tras la difusión del curso (cuyas sesiones formativas se programaron en horario de tarde, con un total de 6 sesiones de 4 horas de duración) se recibieron 46 solicitudes. Para la selección se tuvo en cuenta el orden de inscripción y el compromiso de asistencia a todas las sesiones, hasta cubrir las 25 plazas. El número de participantes queda justificado por el carácter de la metodología didáctica que guía el desarrollo de las sesiones, puesto que la formación se desarrolla a través de una metodología eminentemente práctica y experiencial. La muestra participante en la intervención estaba formada por 22 mujeres y 3 hombres, cuya edad media se sitúa en los 21.36 años de edad ($S_x = 3.04$) y donde solamente uno de los participantes manifestó tener conocimientos previos sobre el tema. Por último, en cuanto a la distribución por cursos, 2 estudiantes estaban cursando primero, 9 segundo, 10 tercero y 4 estaban en cuarto.

2.2. Instrumento y Variables

El estudio 1 se plantea con el objetivo de obtener información sobre las dos variables objeto de

investigación: el nivel de competencia emocional y la satisfacción con la vida. En el caso del estudio 2 estas variables serían consideradas dependientes siendo la variable independiente el curso de formación.

El instrumento utilizado para llevar a cabo la recogida de información se diseñó a partir del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-R) (Pérez-Escoda *et al.*, 2021) y la versión en Castellano de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener *et al.* (1985).

El Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos -CDE-A35- se presenta como una medida de autoinforme elaborada a partir del marco teórico de la Educación Emocional y del modelo pentagonal desarrollado por el Grupo en Evaluación y Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona que aborda 5 competencias inter e intrapersonales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Pérez-Escoda *et al.*, 2021) que se definen a continuación:

1. Conciencia emocional: Se refiere a la capacidad para conocer las propias emociones y las de los demás, así como para captar el clima emocional.
2. Regulación emocional: Se relaciona con la gestión emocional y la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tener conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento.
3. Autonomía emocional: Guarda estrecha relación con la autogestión personal y la autoeficacia emocional. Supone tener autoconfianza, autonomía e independencia, así como la capacidad para analizar críticamente las normas sociales y/o la capacidad para buscar ayuda y recursos.
4. Competencia social: Se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto supone manejar habilidades sociales y manejar la comunicación efectiva.
5. Competencias de vida y bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos de la vida, personales, profesionales o sociales.

El CDE-A consta de 35 ítems que se presentan en escala tipo Likert de 11 puntos, de 0 a 10,

donde se pide a los participantes que contesten en función del grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones planteadas. Para analizar la consistencia interna, se calculó el omega de McDonald obteniéndose un valor de .716 en el caso del estudio 1 y, en el caso del estudio 2, de .723 en el pretest y de .627 en el posttest.

Para entender más el instrumento CDE-A35 y sus escalas atendiendo a ese modelo pentagonal (Pérez-Escoda *et al.*, 2021):

1. Conciencia emocional, contiene ocho ítems referentes al conocimiento de las propias emociones y las emociones de los demás (con afirmaciones como: “Sé poner nombre a las emociones que siento” o “Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros”).
2. Regulación emocional, agrupa ocho ítems relacionados con la gestión emocional (por ejemplo: “Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte”).
3. Autonomía emocional, que se aborda en seis ítems referentes a la autoconfianza, autonomía, e independencia. (ejemplo: “Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo”).
4. Competencia social, presentando cinco ítems relativos a la capacidad de manejar relaciones interpersonales (por ejemplo: “Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y siento nerviosismo”).
5. Competencias de vida y bienestar, con 5 ítems relativos al bienestar de la persona y la autosatisfacción (Por ejemplo: “Me siento una persona feliz”).

Para medir la satisfacción con la vida, la escala SWLS establece 5 afirmaciones en las que se pide a los participantes que indiquen el nivel de acuerdo o desacuerdo (escala tipo Likert de 7 puntos). En cuanto al análisis de la fiabilidad, en el caso de las puntuaciones obtenidas en el estudio 1 el omega de McDonald se sitúa en .782 mientras que en el caso del estudio 2 hubo que eliminar la quinta afirmación para alcanzar niveles satisfactorios de consistencia interna situándose en el .805 en el pretest y en el .713 en el posttest.

2.3. Tratamiento

La intervención que constituye el tratamiento de la investigación, se materializó a través de un curso de 25 horas formativas, de carácter presencial, que se denominó “Competencias emocionales para educadores sociales: Estrategias para el autocuidado”. El desarrollo de este tuvo lugar de

marzo a abril de 2023, con 5 sesiones formativas en las que se trabajaron bloques de contenido delimitados por cada una de las competencias del modelo pentagonal. Las sesiones se llevaron a cabo en horario de tarde, siendo planteadas como una actividad extracurricular que no supuso un coste económico para los participantes y en el que se cumplió el compromiso de asistencia.

2.4. Procedimiento y análisis de datos

Esta investigación se ha llevado a cabo bajo el cumplimiento de las directrices y principios éticos establecidos para la investigación educativa en la Declaración de BERA (2018). Los/as participantes fueron informados de los fines pedagógicos de la investigación y mostraron su participación voluntaria. Además, durante el proceso de recogida y tratamiento de la información todos los datos personales fueron sustituidos por códigos para garantizar el anonimato, al amparo de la Ley 7/2021 de Protección de Datos Personales. En el estudio 1 el instrumento se aplicó en formato papel por parte de integrantes del equipo de investigación, de forma que se pudiera dar respuesta a las dudas durante la cumplimentación. En el estudio 2 el instrumento fue aplicado en la última sesión del curso formativo, también en formato papel.

Una vez obtenidos los datos estos fueron preparados para su análisis empleando el software JASP 18.0.3.

Tras confirmar la fiabilidad de las puntuaciones obtenidas se procedió a realizar un análisis descriptivo de las puntuaciones de la muestra del estudio 1 para dar respuesta a la primera pregunta de investigación. Posteriormente, en el caso del estudio 2, para responder a la segunda pregunta de investigación se llevó a cabo un contraste de hipótesis empleando para ello la prueba *t* de Student para muestras relacionadas o el Rango con signo de Wilcoxon como alternativa no paramétrica con un nivel de significación del 5 %. Por último, con el objetivo de responder a la tercera pregunta de investigación se llevó a cabo un análisis correlacional.

3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados de ambos estudios diferenciando dos apartados. El primero, competencia emocional y satisfacción vital, recoge la información del primer estudio, en el cual, participan los participantes del estudio 2. En el segundo apartado, efectividad del programa, se ahonda en los resultados del estudio 2, analizando los valores pretest y posttest de las personas participantes.

3.1. Competencia emocional y satisfacción vital

En primer lugar, en el caso del nivel de desarrollo emocional se puede comprobar que existen importantes diferencias entre las distintas dimensiones que componen la escala (Tabla 2).

Si interpretamos el CDE-A35 de acuerdo con el nivel de desarrollo informado (tomando como referencia una escala de 0 a 10) vemos que presentan un importante margen de mejora en la dimensión 3, autonomía emocional, que guarda relación con la autogestión emocional, la responsabilidad, la capacidad para buscar ayuda y la autoeficacia personal. Lo mismo ocurre con la

dimensión de competencia social, que alude a la capacidad para mantener buenas relaciones con otros, a las actitudes prosociales, la comunicación efectiva y la asertividad. De la misma manera, se puede ver que consideran que tienen un mayor dominio de competencias que aluden a la conciencia emocional y competencias para la vida y el bienestar.

Si nos fijamos en el ítem total del factor, se evidencia la necesidad de aumentar la formación en competencias sociales de los futuros profesionales de la educación social, presentando un potencial de desarrollo autoinformado en las distintas competencias del modelo.

Tabla 2: Análisis descriptivo de la variable desarrollo emocional

	Válido	Media	Desviación Típica
Conciencia Emocional	219	6.700	1.237
Regulación Emocional	219	5.831	1.371
Autonomía Emocional	219	4.367	1.523
Competencia Social	219	4.904	1.876
Competencias de Vida	219	6.057	1.638
Desarrollo Emocional Total	219	5.698	1.022
Fuente: elaboración propia			

En segundo lugar, en lo que respecta a la satisfacción vital (Tabla 3) se constata que el nivel de satisfacción vital de la muestra se sitúa en el nivel ligeramente satisfecho. Siendo resultados normotípicos en nuestro contexto actual en

personas que están satisfechas en la mayoría de las áreas de sus vidas, aunque sientan que necesitan mejorar en algunas de ellas y estén dispuestas a actuar (Diener *et al.*, 1985).

Tabla 3: Análisis descriptivo de la variable satisfacción vital

	Válido	Media	Desviación Típica
Satisfacción_Item1	218	4.266	1.441
Satisfacción_Item2	219	4.502	1.537
Satisfacción_Item3	219	4.890	1.370
Satisfacción_Item4	219	4.539	1.569
Satisfacción_Item5	219	4.000	1.954
Satisfacción Total	218	22.206	5.819
Fuente: elaboración propia			

3.2. Efectividad del Programa

Para poder conocer el impacto del curso tanto en el desarrollo emocional de los estudiantes como en su satisfacción vital, se llevó a cabo una diferencia de medias para muestras relacionadas para esclarecer si existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en el pretest y el posttest.

En primer lugar, para el caso del desarrollo emocional autopercebido también se obtuvieron diferencias significativas en todas las puntuaciones

salvo en el caso de la regulación emocional y la competencia social, lo que confirma el aumento del desarrollo emocional tras la participación en el curso, especialmente en el caso de las competencias para la vida y el bienestar. Además, en cuanto a las medias observadas, resulta llamativo que el nivel más alto tras el curso se encuentre en las dimensiones competencia emocional y competencias para la vida y el bienestar, y el nivel más bajo en autonomía emocional y competencia social.

Tabla 4: Estadísticos descriptivos y diferencia de medias en los ítems y el factor desarrollo emocional

		Media	Desviación Típica	n	Estadístico	p
Conciencia Emocional	Pretest	6.771	1.244	25	-4.738	< .001
Conciencia Emocional	Posttest	7.731	1.031	25		
Regulación Emocional	Pretest	5.969	1.343	25	76.500*	0.063
Regulación Emocional	Posttest	6.250	1.461	25		
Autonomía Emocional	Pretest	4.139	1.282	25	-2.864	0.009
Autonomía Emocional	Posttest	4.986	1.284	25		
Competencia Social	Pretest	4.720	1.737	25	-1.565	0.131
Competencia Social	Posttest	5.128	1.530	25		
Competencias de Vida	Pretest	5.730	1.761	25	-4.124	< .001
Competencias de Vida	Posttest	7.111	1.319	25		
Desarrollo Emocional Total	Pretest	5.605	0.982	25	-5.079	< .001
Desarrollo Emocional Total	Posttest	6.407	0.838	25		

Fuente: elaboración propia
Nota: *Se aplicó W de Wilcoxon por no cumplirse los supuestos previos

En segundo lugar, como se puede ver en la Tabla 4 se encontraron diferencias significativas tanto, en los ítems 01 y 02 de la escala de satisfacción con la vida de Diener *et al.* (1985) como en el ítem total. Lo que muestra que el curso tuvo un impacto positivo en la satisfacción vital de las personas participantes. En cuanto a las medias obtenidas se pueden observar niveles de

satisfacción vital situados en torno a los valores medios de la escala, especialmente en el pretest lo que muestra que los estudiantes estaban ligeramente satisfechos con su vida antes de su participación, aunque este nivel aumento tras su participación, pasando a tener medias por encima del 5 en la mayoría de los casos.

Tabla 5: Estadísticos descriptivos y diferencia de medias en los ítems y el factor satisfacción con la vida

		Media	Desviación Típica	n	Estadístico	p
Satisfacción_Item1	Pretest	4.120	1.166	25	6.000*	< .001
Satisfacción_Item1	Posttest	5.200	1	25		
Satisfacción_Item2	Pretest	4.040	1.567	25	-2.527	0.018
Satisfacción_Item2	Posttest	4.720	1.487	25		
Satisfacción_Item3	Pretest	4.960	1.274	25	32.000	0.345
Satisfacción_Item3	Posttest	5.280	1.275	25		
Satisfacción_Item4	Pretest	4.960	1.274	25	-1.669	0.108
Satisfacción_Item4	Posttest	5.480	1.229	25		
Satisfacción Total	Pretest	4.520	1.056	25	-3.935	< .001
Satisfacción Total	Posttest	5.170	0.889	25		

Fuente: elaboración propia
Nota: *Se aplicó W de Wilcoxon por no cumplirse los supuestos previos

3.3. Análisis correlacional

Para responder a la segunda pregunta de investigación se llevó cabo un análisis correlacional

con el fin de comprobar la posible relación entre la satisfacción vital y el desarrollo emocional tanto en el pretest como en el posttest (Tabla 6).

Tabla 6: Correlación entre los factores satisfacción con la vida y desarrollo emocional

	Valor	%
DETOT-SATOT	0.604	< .001
SATPRETOT-DETOTPRE	0.425	0.021
SATPOSTOT-DETOTPOS	0.721	< .001

Fuente: elaboración propia
Nota: DETOT: Desarrollo emocional Total; SATOT: Satisfacción con la vida total; **PRE: evaluación previa a la intervención, POST: evaluación posterior a la intervención

Se constata una relación significativa entre ambos factores tanto en la muestra del estudio 1 como en el pretest y el posttest del estudio 2, cabe destacar que esta aumenta tras la participación en el programa pasando de ser moderada a alta.

4. Discusión y conclusiones

Este estudio se planteó con el objetivo de responder a cuatro preguntas de investigación: en primer lugar, *¿Cuál es el nivel de desarrollo emocional y la satisfacción vital autopercebida*

del alumnado del Grado en Educación Social? A continuación, *¿Es posible mejorar esos niveles autopercebidos mediante la implementación de un curso formativo?* En tercer lugar, *¿Existe relación entre las competencias emocionales y la satisfacción vital?* y, por último, *¿Aumenta la relación entre variables como consecuencia de la intervención?* Los resultados del presente estudio demuestran la pertinencia y necesidad de incorporar la educación emocional en la formación inicial de los/las estudiantes del Grado en Educación Social, como herramienta para

promover su bienestar, dotándole de una serie de competencias no integradas en las materias de los planes oficiales.

Como respuesta a las dos primeras preguntas, las competencias sociales y la autonomía emocional, como constructo que aborda habilidades de autogestión emocional, son esenciales en los colectivos profesionales cuya actividad principal integra la relación entre individuos, más aún, cuando estos profesionales trabajan en contextos desfavorecidos, como es el caso de profesionales de la educación social. En este trabajo, se comprueba cómo los/as futuros/as profesionales de este ámbito perciben la necesidad de desarrollo emocional y presentan un amplio potencial de mejora en las dimensiones que guardan relación con la competencia social y la autonomía social. Dichos niveles de competencia autoinformada permiten concretar una estrategia de intervención (materializada a través de un curso formativo) en el que se buscó desarrollar aspectos relacionados con las habilidades sociales, la comunicación, el optimismo y la autoeficacia emocional, siendo estos aspectos los que definen las dimensiones con mayor potencial de desarrollo. Si bien, en términos generales en el contexto de esta investigación, escasean las evidencias sobre el impacto de la formación de este tipo de competencias en el bienestar y en la mejora de la práctica educativa de los educadores sociales, salvo experiencias puntuales como las de Rosa *et al.* (2014) o Mendo-Lázaro *et al.* (2016), el estudio que nos ocupa ofrece un ejemplo práctico y actual, al implementar y evaluar un programa formativo, partiendo de un análisis de necesidades previo. Este estudio complementa acciones anteriores en las que se ha ahondado en otros perfiles profesionales, principalmente con profesorado no universitario (Maththeus, 2022; Torrijos *et al.*, 2017; Torrijos *et al.*, 2018). Los trabajos señalados demostraban la necesidad de promover la educación emocional en el ámbito educativo, y, por consiguiente, este trabajo, fortalece los resultados anteriores ante un colectivo poco estudiado y con unos perfiles profesionales diferentes y emergentes.

Aunque el foco de atención se centra en no perder de vista el futuro profesional y el perfil propio de los/las educadores/as sociales, no se puede obviar que la educación emocional se entiende como clave para garantizar el bienestar en Educación Superior (Cañero *et al.*, 2023; Gordillo-Caicedo, 2023) y, por ende, la Universidad es un entorno privilegiado para el desarrollo de estas competencias. Por ello, trabajar propuestas formativas en contextos universitarios no solo favorece el futuro profesional, sino, el propio

desarrollo académico de los/las estudiantes. Si a esto se une que los/las profesionales de la educación social necesitan adaptarse al contexto en el que desarrollan su trabajo, el cual implica gestionar eficazmente situaciones complejas (Cabello *et al.*, 2024; Guay *et al.*, 2022, Lirio y Medina, 2021), la educación emocional se convierte en una herramienta que ellos perciben como necesaria, como se ha podido constatar en el estudio 1. Esta necesidad incipiente que los/las estudiantes denotan en su presente y futuro ha favorecido el desarrollo del programa formativo, la cual se evidencia del interés y la alta participación de los/las estudiantes, al margen de los resultados que también muestran evidencias de la efectividad de la intervención. A su vez, se asume que la implicación y disposición del alumnado hacia la formación, contribuyeron significativamente en la variación en sus puntuaciones de bienestar, lo que nuevamente remarca, como señalan Brooker y Vu (2020), que las experiencias sociales y académicas son los mayores contribuyentes positivos al bienestar de los estudiantes.

En base a los resultados obtenidos en el estudio 1, se puede afirmar cómo los/las participantes con altos niveles de desarrollo emocional presentan mayor satisfacción vital, así como mayores factores de protección personales, familiares y fuentes de resiliencia (Mikulik *et al.*, 2010). Por ello, se confirma esa relación positiva entre la competencia emocional y la satisfacción vital, de forma que, cuanto más competentes emocionalmente se sienten los futuros educadores sociales, se proyecta una mayor satisfacción vital.

Con respecto a la tercera pregunta planteada, recordemos que, en este trabajo, el bienestar se ha atendido desde la valoración que hacen los/las participantes en cuanto a su propio estado de satisfacción actual, en el que influyen circunstancias vitales y las propias concepciones y estándares que tienen en relación con los objetivos, expectativas o intereses, estando claramente mediados por el contexto sociocultural en el que se desenvuelven (Diener y Eunkook, 2003). Dicho de otro modo, estas diferencias de puntuaciones entre el pretest y posttest podrían ser explicadas no solo por las características de la intervención, sino porque los/las estudiantes son conscientes de que se han involucrado en un proceso de aprendizaje y ello, propiamente, influye en esa autopercepción del bienestar.

De la misma forma, esa relación entre las competencias emocionales y la satisfacción vital es explicada también porque cuanto mayor es la capacidad de los/las educadores/as sociales para regular de forma inteligente sus emociones ante diferentes situaciones de su vida laboral,

mayor será el compromiso que estos adquieran con su puesto laboral y las diferentes funciones que desarrollan en el mismo (Joseph *et al.*, 2015; Miao *et al.*, 2017; O'Boyle *et al.*, 2011; Wang *et al.*, 2022). En otras palabras, es preciso reconocer las emociones y gestionarlas para poder actuar y mejorar en el bienestar.

Esta investigación ha pretendido dejar evidencias de que aun entendiendo que el profesional de la educación social ha de ser un agente comprometido, implicado y resiliente, eminentemente empático y capaz de poner en práctica habilidades de comunicación, se ha dado por supuesto que en las aulas universitarias el estudiante dispone de estas competencias, y los resultados nos muestran que debemos promover el desarrollo de la educación emocional, ya que son ellos/as mismos/as quienes no se perciben competentes emocionalmente en la mayoría de las dimensiones estudiadas (Sánchez-Romero *et al.*, 2015). Respondiendo así a la cuarta y última pregunta de investigación planteada.

Es posible que estos aspectos guarden relación estrecha con las limitaciones de este estudio, que se pueden enmarcar en la focalización en un colectivo concreto y en un estudio puntual, no obstante, como se ha indicado, el escaso número de investigaciones para este perfil profesional, remarcó la necesidad de ahondar en el mismo, puesto que para comenzar una investigación con un colectivo concreto, es preciso focalizar

en sus inicios y, posteriormente, ampliar hacia otros elementos de constructo del colectivo (Dejo-Oricain, 2015). A su vez, el trabajo en el programa con una muestra pequeña puede ser considerando un elemento de mejora, si bien, la práctica que conlleva este trabajo en la que se precisa una interacción directa y un seguimiento continuo de los participantes precisa de grupos de trabajo reducidos en pro de su beneficio y su bienestar, siendo este último uno de los propios objetivos del estudio.

En lo que respecta a la prospectiva de futuro en base al presente estudio, sería interesante comparar las variables estudiadas y sus efectos en muestras más heterogéneas, constatando si el efecto sobre el nivel de competencia emocional y satisfacción adquiere efectos similares tras el tratamiento en educadores sociales en ejercicio. A la par, sería relevante estudiar los efectos de la experiencia profesional atendiendo a variables de contexto, o de acuerdo con los colectivos con los que trabaja. Además de vincular el impacto de la regulación emocional y la satisfacción vital explicado desde la relación que tiene reparar estados de ánimo negativos, así como provocar estados de ánimo positivo, se sentirán más satisfechos en la satisfacción en los diferentes ámbitos de la vida, siendo resultados similares a los que se pusieron de manifiesto en estudios como los de Rey *et al.* (2011) o Marcionetti y Castelli (2023).

Contribuciones (taxonomía CRediT)

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

Financiación

Financiado por la Universidad de Salamanca (Programa I C2 (2022) de financiación de grupos de investigación K224). En el marco del Proyecto de investigación “El desarrollo de competencias emocionales en los educadores sociales. Diseño y evaluación de una estrategia formativa”.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Agradecimientos

Agradecimiento al proyecto “EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS EDUCADORES SOCIALES. DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UNA ESTRATEGIA FORMATIVA”, financiado en el marco de los Programas propios de la Universidad de Salamanca, Programa I, modalidad CS (Referencia K224).

Referencias bibliográficas

- Aguilar, P., López-Cobo, I., Cuadrado, F. y Benítez, I. (2019). Social and Emotional Competences in Spain: A Comparative Evaluation Between Spanish Needs and an International Framework Based on the Experiences of Researchers, Teachers, and Policymakers. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02127>
- Álvarez-Fernández, A.M. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia*. [Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/678291>
- Bialowolski, P. y Weziak-Bialowolska, D. (2020). Longitudinal evidence for reciprocal effects between life satisfaction and job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 22(3), 1287-1312. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00273-1>
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx11.10.297>
- Brooker, A. y Vu, C. (2020). How do University Experiences Contribute to Students' Psychological Wellbeing? *Student Success*, 11(2), 99-108. <https://doi.org/10.5204/ssj.1676>
- Cabello, R., Álvarez-Mañas, J., Vigo, J.C. y Fernández-Berrocal, P. (2024). Estilos de apego e inteligencia emocional de los Educadores Sociales de Centros de Menores: su relación con el compromiso laboral. *RELIEVE*, 30(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30446>
- Cañero, M., Mónaco, E., Montoya, G. y Montoya, I. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health*, 9, 19-29. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.313>
- Dejo-Oricain, N. (2015). Adquisición de competencias en el marco del aprendizaje cooperativo: valoración de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 339-359. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6434>
- Diener, E. y Eunkook, M.S. (2003). National differences in subjective well-being. In D. Kahneman; E. Diener & N. Schwartz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 434-450). Russell Sage Foundation.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. <http://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/review.html>
- Durlak J. A., Domitrovich C. E., Weissberg R. P. y Gullotta T. P. (2017). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.
- Eslava-Suanes, M., González-López, I. y De León-Huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 53-76. <http://hdl.handle.net/10366/143322>
- Fullana, J., Pallisera, M. y Planas, A. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria: Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5611541>
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M. y Molina, C. E. (2023). Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3-39. <https://doi.org/10.1177/1942775121014920>
- Gordillo-Caicedo, A. L. (2023). Bienestar y educación emocional en la educación superior. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 7(27), 414-428. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.526>
- Guay, S., Lemyre, A. y Geoffrion, S. (2022). Work-related predictors of mental health, presenteeism, and professional quality of life following exposure to a potentially traumatic event in child protection workers. *European Journal of Psychotraumatology*, 13(1), 2037904. <https://doi.org/10.1080/20008198.2022.2037904>

- Jenaro-Río, C., Flores-Robaina, N. y González-Gil, F. (2007). Síndrome de burnout y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 107-121. <http://hdl.handle.net/10366/123289>
- Johnson R. B., Onwuegbuzie A. J. y Turner L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jones S. M., Bouffard S. M. y Weissbourd R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Joseph, D. L., Jin, J., Newman, D. A. y O'Boyle, E. H. (2015). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A meta-analytic investigation of mixed EI. *The Journal of Applied Psychology*, 100, 298-342. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0037681>
- Lirio, J. y Medina, L. (2021). La gestión de las emociones en profesionales de la Educación Social en el ámbito de la protección de menores. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 112-129. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10119>
- Lizarte, E. y Fernández, M. (2018). Competencias profesionales del educador social: Comparación de las percepciones de estudiantes de grado y de profesionales en activo. *Publicaciones*, 48(2), 257-277. <https://doi.org/10.30827/PUBLICACIONES.V48I2.8343>
- López-López, M.C.; León-Guerrero, M.J. y Pérez-García, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Luhmann, M. y Hennecke, M. (2017). The motivational consequences of life satisfaction. *Motivation Science*, 3(1), 51-75. <https://doi.org/10.1037/mot0000048>
- Marcionetti, J. y Castelli, L. (2023). The job and life satisfaction of teachers: a social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23, 441-463. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09516-w>
- Matthews, H. (2022). The relevance of emotional intelligence in social work practice and education. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 34(2), 100-104. <https://doi.org/10.1157/anzswj-vol34iss2id853>
- Mendo-Lázaro, S., León, B., Felipe-Castaño, E., Polo, M.I. y Palacios-García, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 139-156. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14031>
- Miao C, Humphrey R. y Qian S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90, 177-202. <https://doi.org/10.1111/joop.12167>
- Mikulic, I.M, Crespi, M. C. y Cassullo, G.L. (2010). Evaluación de la Inteligencia Emocional, la Satisfacción Vital y el Potencial Resiliente en una muestra de estudiantes de psicología. *Anuario de investigaciones*, 17, 169-178. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139946052>
- Millán-Franco, M., Orgambidez, A., Domínguez de la Rosa, L. y Martínez-Martínez, L. (2021). La competencia emocional como predictora de la felicidad en trabajadores sociales. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(2), 259-274. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.17>
- O'Boyle, E.H. Jr., Humphrey, R.H., Pollack, J.M., Hawver, T.H. y Story, P.A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: a meta-analysis", *Journal of Organizational Behavior*, 32, 5, 788-818. <https://doi.org/10.1002/job.714>
- Palomera, R., Briones, E. y Gómez, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos*, 20, 165-182. <http://doi.org/10.18172/con.2988>
- Pérez-Escoda, N., Alegre-Rosselló, A. y López-Cassà, È. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en Adultos (CDE-A35). *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 37-60. <https://doi.org/10.6018/educatio.422081>
- Pérez-González, J.C., Saklofske, D. H. y Mavroveli, S., (Eds). (2020). *Trait Emotional Intelligence: Foundations, Assessment, and Education*. Frontiers. <https://doi.org/10.3389/978-2-88963-773-7>
- Rey, L., Extremera, N. & Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234. <https://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>
- Rosa, G., Navarro-Segura, L. y López, P. (2014). El aprendizaje de las habilidades sociales en la universidad: Análisis de una experiencia formativa en los grados de educación social y trabajo social. *Formación Universitaria*, 7(4), 25-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000400004>
- Ros-Morente, A., Gomis, R., Priego, M. y Filella, G. (2024). Análisis de la relación e intervención entre las competencias emocionales y la violencia. El papel de la ansiedad. *Educación XXI*, 27(2), 283-299. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35828>

- Rueda, E. F. (2021). Competencias para realizar una labor socioeducativa de calidad con menores: Especial atención a la empatía. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, 101-123. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn77id379714>
- Sánchez-Romero, C. (coord.) (2015). *Formación y desarrollo profesional del educador social en contextos de intervención*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Torrijos-Fincias, P., Martín-Izard, J. F. y Rodríguez-Conde, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 579-597. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V22I1.9943>
- Torrijos-Fincias, P., Torrecilla-Sánchez, E. M. y Rodríguez-Conde, M. J. (2017). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 34(1), 68-76. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.1.273451>
- Valente, S. (2021). Social-emotional skills in social educator activity: Implications for school inclusion. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 2332-2349. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14441>
- Wang, J., Wang, Y., Zhu, N. y Qiu, J. (2022). Special education teachers' emotional intelligence and its relationships with social support, work engagement and job performance: a job demands-resources theory's perspective. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2149893>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Torrijos-Fincias, P., Torrecilla-Sánchez, E.M., Sánchez-Prieto, J.C. y González-Santamaría, V. (2026). Desarrollo de competencias emocionales para educadores sociales: resultados de la aplicación de un programa formativo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 199-213. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.12

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Patricia Torrijos-Fincias. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169, 37008 Universidad de Salamanca. Salamanca, España E-mail: patrizamora@usal.es

Eva María Torrecilla-Sánchez. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169, 37008 Universidad de Salamanca. Salamanca, España E-mail: emt@usal.es

José Carlos Sánchez Prieto. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169, 37008 Universidad de Salamanca. Salamanca, España E-mail: josecarlos.sp@usal.es

Virginia González Santamaría. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169, 37008 Universidad de Salamanca. Salamanca, España. E-mail: virginia_gonzalez_santamaria@usal.es

PERFIL ACADÉMICO**PATRICIA TORRIJOS-FINCIAS**

<https://orcid.org/0000-0001-8183-1284>

Diplomada en Educación Social (2006) y Licenciada en Psicopedagogía (2008) por la Universidad de Salamanca. En 2010 finaliza sus estudios de Máster Oficial de Formación de Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa (Universidad de Salamanca) y un Máster en Sexología, Orientación y Asesoramiento Sexual (Instituto Nacional de Formación y Consultoría). En junio de 2016 obtiene el título de Doctora con mención internacional y premio extraordinario. Actualmente trabaja como Profesora Permanente Laboral en la Facultad de Educación, en el Área de Didáctica y Organización Escolar. En cuanto a su perfil investigador, su línea de investigación se inscribe en torno a la Educación Emocional, la formación y la promoción de competencias emocionales, conjugando sus tareas docentes e investigadoras en el diseño y evaluación de programas de carácter socioeducativo.

EVA MARÍA TORRECILLA-SÁNCHEZ

<http://orcid.org/0000-0001-9184-8442>

Diplomada en Magisterio de Educación Especial (2007), Licenciada en Pedagogía (2009), Máster Oficial de Formación de Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa (2010) y Máster Oficial: Las TIC en Educación: Análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas (2012) por la Universidad de Salamanca. Doctora Internacional con calificación Sobresaliente Cum Laude en Ciencias de la Educación, en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (2014), con Premio Extraordinario de Doctorado. Actualmente es Profesora Titular en la Universidad de Salamanca. Sus líneas de investigación se vinculan con la Orientación Educativa y Profesional y el diseño y evaluación de programas de resolución de conflictos.

JOSÉ CARLOS SÁNCHEZ PRIETO

<https://orcid.org/0000-0002-8917-9814>

Diplomado en Educación Social (2008) y Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Salamanca (2011). Doctor en Ciencias de la Educación desde 2018 por la citada Universidad. Es miembro del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) GRIAL donde sus líneas de investigación se centran en la innovación educativa, la adopción tecnológica y la equidad en educación. Actualmente es Profesor Permanente Laboral de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España).

VIRGINIA GONZÁLEZ SANTAMARÍA

<https://orcid.org/0000-0003-3365-6332>

Doctora en Educación por la Universidad de Salamanca. Licenciada en Pedagogía y Máster Investigación en Discapacidad en la Universidad de Salamanca (Premio extraordinario). Becaria FPU del Ministerio de Educación (2014-2018). Miembro del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) de Investigación Curricular y del Grupo de Investigación COMPLYDIS. Actualmente trabaja como Profesora Permanente Laboral en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Autora y coautora de artículos científicos publicados en revistas de impacto nacional e internacional relacionados con los procesos lectores, las dificultades de aprendizaje de la lectura de estudiantes con discapacidad y colaboradora en el diseño y elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lectura de estudiantes sordos y otras discapacidades. Además, su perfil investigador se complementa con el diseño de propuestas de intervención socioeducativas en contextos reglados y no reglados con personas en situación de vulnerabilidad social.

Envejecimiento y dinámica familiar: un enfoque interseccional

Aging and family dynamics: an intersectional approach

Envelhecimento e dinâmica familiar: uma abordagem interseccional

Zoraida CÁRDENAS-RAMOS*  <https://orcid.org/0000-0003-1919-1102>

Carmenza SÁNCHEZ-QUINTERO*  <https://orcid.org/0000-0002-9650-7046>

Abel SOTO-HIGUERA**  <https://orcid.org/0000-0002-7247-4198>

*Universidad de Caldas (Colombia) y **Universidad de La Frontera (Chile)

Fecha de recepción: 23.I.2025

Fecha de revisión: 13.IV.2025

Fecha de aceptación: 08.IX.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Zoraida Cárdenas Ramos: E-mail: zoraida.cardenas@ucaldas.edu.co

PALABRAS CLAVE:

Calidad de vida;
vida familiar;
política estatal;
adultos mayores;
diversidad.

RESUMEN: Este artículo analiza las dinámicas familiares, relaciones intergeneracionales y redes de apoyo en el proceso de envejecimiento exitoso, desde una perspectiva interseccional que reconoce la influencia de factores como género, clase social, entorno y trayectorias en la calidad de vida en el proceso de envejecimiento. El objetivo fue mapear el campo científico sobre envejecimiento y familia, identificar sus principales tendencias teóricas y metodológicas, y aportar insumos para la formulación de políticas públicas inclusivas y culturalmente contextualizadas. Se utilizó una metodología cuantitativa basada en el análisis de 584 documentos publicados en Scopus entre 2010 y 2024. El procesamiento de los datos se realizó mediante el software *Bibliometrix* y el modelo *Tree of Science*, lo cual permitió organizar el conocimiento en tres niveles: fundamentos teóricos (raíces), estudios estructurales (tronco) y líneas contemporáneas de investigación (hojas). Los hallazgos dan cuenta de un crecimiento sostenido en la producción científica a partir de 2016, con predominancia de estudios realizados de Estados Unidos y una producción creciente en América Latina. Se identificaron tres clústeres temáticos: dinámicas familiares y políticas públicas, intersecciones socioemocionales del envejecimiento, y determinantes sociales y biológicos. El análisis reveló la trascendencia del enfoque asistencial hacia modelos relacionales y de corresponsabilidad intergeneracional. Se concluye que el envejecimiento es una experiencia socialmente situada, influenciada por desigualdades acumuladas, y que la familia continúa siendo un actor central. Se recomienda fortalecer las políticas de cuidado y las redes de apoyo desde una mirada integral, interseccional y ética.

KEYWORDS: Family life; quality of life; state policy; older adults; cultural pluralism.	ABSTRACT: This article analyze family dynamics, intergenerational relationships, and support networks in the aging process from an intersectional perspective that recognizes the influence of factors such as gender, social class, environment, and life trajectories on quality of life in old age. The objective was to map the scientific field on aging and family, identify its main theoretical and methodological trends, and contribute inputs for the formulation of inclusive and culturally sensitive public policies. A scientometric methodology was used based on the analysis of 584 documents published in Scopus between 2010 and 2024. The data was processed using Bibliometrix software and the Tree of Science model, which allowed the knowledge to be organized into three levels: theoretical foundations (roots), structural studies (trunk), and contemporary lines of research (leaves). The findings realize sustained growth in scientific output since 2016, with a predominance of studies conducted in the United States and growing output in Latin America. Three thematic clusters are identified: family dynamics and public policy, socio-emotional intersections of aging, and social and biological determinants. The analysis revealed the importance of shifting the focus from care to relational models and intergenerational co-responsibility. It concludes that aging is a socially situated experience, influenced by accumulated inequalities, and that the family continues to be a central actor. It recommends strengthening care policies and support networks from a comprehensive, intersectional, and ethical perspective.
PALAVRAS-CHAVE: Vida familiar; qualidade de vida; política estadual; idosos; pluralismo cultural.	RESUMO: Este artigo eu analiso as dinâmicas familiares, as relações intergeracionais e as redes de apoio no processo de envelhecimento a partir de uma perspectiva interseccional que reconhece a influência de fatores como gênero, classe social, ambiente e trajetórias de vida na qualidade de vida na velhice. O objetivo era mapear o campo científico sobre envelhecimento e família, identificar suas principais tendências teóricas e metodológicas e oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas inclusivas e culturalmente sensíveis. Utilizou-se uma metodologia cienciométrica baseada na análise de 584 documentos publicados na Scopus entre 2010 e 2024. Os dados foram processados com o software Bibliometrix e o modelo Tree of Science, que permitiu organizar o conhecimento em três níveis: fundamentos teóricos (raízes), estudos estruturais (tronco) e linhas contemporâneas de pesquisa (folhas). Os achados conta para um crescimento sustentado da produção científica desde 2016, com predominância de estudos realizados nos Estados Unidos e um aumento da produção na América Latina. Identificam-se três agrupamentos temáticos: dinâmicas familiares e políticas públicas, interseções socioemocionais do envelhecimento e determinantes sociais e biológicos. A análise revelou a importância de deslocar o foco do cuidado para modelos relacionais e de corresponsabilidade intergeracional. Conclui-se que o envelhecimento é uma experiência socialmente situada, influenciada por desigualdades acumuladas, e que a família continua a ser um ator central. Recomenda-se o fortalecimento das políticas de cuidado e das redes de apoio a partir de uma perspectiva integral, interseccional e ética.

1. Introducción

Puede considerarse que el envejecimiento de la población se ha convertido en uno de los mayores retos sociales del siglo XXI. En el caso de América latina Esta etapa del curso de vida, está marcada por desigualdades persistentes y fragilidad en el andamiaje institucional para el cuidado de la vejez. Las familias cumplen un papel protagónico en el acompañamiento de las personas mayores, no obstante, enfrentan presiones asociadas con la movilidad territorial, la diversidad de los arreglos familiares contemporáneos y la creciente feminización del cuidado (Kendig, 2023; Steinbach *et al.*, 2020). De lo anterior, se puede afirmar que dichas transformaciones impactan la forma en que se configuran las relaciones intergeneracionales y las redes de apoyo en la vida cotidiana de este grupo social.

Ahora bien, la producción académica ha resaltado de manera consistente el valor de la familia como sostén en la vejez; sin embargo, gran parte de los estudios ofrecen miradas parciales que no alcanzan a integrar de manera suficiente las dimensiones sociales, biológicas y emocionales que convergen en el proceso de envejecer. En este sentido, algunas investigaciones se centran en la auto aceptación, el propósito de vida en personas mayores institucionalizadas y la soledad en la vejez durante la pandemia, en conjunto evidencian la necesidad de incorporar la subjetividad y los vínculos afectivos como dimensiones centrales de análisis del proceso de envejecimiento. (Flecha 2019, Torío 2021).

En este orden de ideas, resulta clave avanzar hacia un enfoque interseccional que permita analizar cómo las desigualdades de género y clase, junto con las experiencias acumuladas a lo largo del ciclo vital –particularmente en

etapas tempranas como la infancia y la juventud-, condicionan las trayectorias de envejecimiento (Brody *et al.*, 2021; Xu *et al.*, 2021). La evidencia reciente ha mostrado, por ejemplo, que entornos familiares adversos pueden acelerar procesos de deterioro biológico, mientras que el debilitamiento de los vínculos familiares repercute directamente en la calidad de vida durante la vejez (Zoutewelle-Terovan *et al.*, 2021; Quach, 2025).

A pesar de estos aportes, el campo de investigación sobre envejecimiento y familia todavía carece de una visión integradora que permita identificar tendencias conceptuales, metodológicas y temáticas. En especial, se advierte la ausencia de un ejercicio de sistematización que dé cuenta de cómo se ha incorporado el enfoque interseccional en los estudios internacionales, cuáles son los aportes que ha generado y qué vacíos persisten en la literatura. Lo anterior restringe la comprensión de las desigualdades acumuladas a lo largo del curso de vida. Por lo tanto, esta debilidad teórica y metodológica ha derivado en una fragmentación del campo, con énfasis dispares entre redes de cuidado, entornos adversos, envejecimiento biológico y dinámicas familiares, sin una articulación crítica que permita orientar políticas públicas inclusivas y culturalmente contextualizadas.

Frente a este panorama, el presente artículo tiene como objetivo mapear el campo científico sobre envejecimiento y familia, identificar sus principales tendencias teóricas y metodológicas, y aportar insumos para la formulación de políticas públicas, sociales e institucionales; mediante una revisión cienciométrica de literatura publicada en Scopus entre 2010 y febrero de 2024.

Esta revisión ofrece una radiografía actualizada del campo, así como una lectura crítica de su desarrollo a la luz de las desigualdades estructurales y las transformaciones familiares contemporáneas. Con ello, se espera contribuir a una comprensión situada del envejecimiento, en donde la Interseccionalidad no sea solo un marco declarativo, sino una herramienta analítica para repensar el lugar de las familias y las políticas públicas en la justicia social del cuidado. En esta línea de ideas la pregunta de investigación gira en torno a cómo se configura el campo científico internacional sobre envejecimiento y familia desde una perspectiva interseccional, y qué tendencias teóricas, metodológicas y temáticas predominan en la producción académica reciente.

2. Metodología

El método utilizado en este estudio fue la cienciometría, una disciplina que se enfoca en

investigar el desarrollo científico como un proceso de información (Nalimov y Mulchenko, 1971). Emplea el mapeo de la ciencia, para comprender y visualizar métricas relacionadas con la literatura científica en el campo de familia y envejecimiento, para lograrlo utiliza datos bibliográficos como base (Li y Zhang, 2023). En este caso en particular, se recurrió a un conjunto de métodos de análisis que incluyen el uso de indicadores y métricas para el recuento de publicaciones por autor, país, institución y revista (Zupic y Čater, 2015), así como la teoría de grafos para elaborar redes de co-citación que vinculan autores, documentos y países (Herman *et al.*, 2000). Adicionalmente, el Tree of Science (ToS) se implementó para destacar y categorizar los documentos más influyentes en este campo de estudio (Zuluaga *et al.*, 2022; Valencia-Hernández *et al.*, 2020).

Para llevar a cabo el mapeo científico sobre las investigaciones que relacionan envejecimiento y familia, la base de datos seleccionada fue Scopus, reconocida por su cobertura multidisciplinaria y su confiabilidad en estudios bibliométricos (Martín-Martín *et al.*, 2018; Prancutê, 2021). Se optó por esta base de datos debido a su rigurosidad en el control y calidad de las publicaciones, y por su compatibilidad con herramientas de análisis bibliométrico como *Bibliometrix* y *ToS*.

La búsqueda se realizó el 1 de febrero de 2024, utilizando la siguiente fórmula: “*aging, family and intersectionality*”, se filtraron 584 documentos que cumplieran con los criterios establecidos. Para garantizar la pertinencia y calidad del corpus analizado, se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión, respectivamente:

- Documentos publicados entre los años 2010 y 2024, a fin de capturar las transformaciones recientes en el campo de estudios sobre envejecimiento y familia.
- Artículos científicos, revisiones sistemáticas o estudios empíricos indexados en revistas académicas arbitradas, que contengan los términos *aging, family* e *intersectionality* en el título, resumen o palabras clave.
- Publicaciones en inglés, español o portugués, que permitieran acceder a perspectivas regionales diversas, especialmente del Sur Global.
- Estudios que contemplaran de manera explícita las relaciones entre familia y envejecimiento desde enfoques sociales, culturales, relacionales o interseccional.

Criterios de exclusión:

- Documentos duplicados, editoriales, notas técnicas, resúmenes de congresos o revisiones narrativas sin sustento empírico o teórico.

- Investigaciones centradas exclusivamente en aspectos clínicos, biomédicos o psicológicos del envejecimiento, sin conexión con las dinámicas familiares o con el enfoque interseccional.

Para el análisis se empleó el paquete Bibliometrix, desarrollado por Aria y Cuccurullo (2017) y disponible en R-Studio, que permite calcular indicadores de productividad científica, redes de colaboración, co-citación, y evolución temática. Además, se empleó ToS, que organiza la literatura en tres niveles: raíces (documentos fundacionales), tronco (estudios estructurantes) y hojas (tendencias contemporáneas) (Valencia-Hernández *et al.*, 2022).

La “metáfora del árbol” (Valencia-Hernández *et al.*, 2020), enfoque que categoriza los documentos en clásicos, aquellos artículos fundamentales que, aunque frecuentemente citados, no citan a otros, definiéndose como pilares teóricos iniciales en la investigación sobre envejecimiento y familia, seguido de los estudios estructurales de acuerdo con Zhang y Luo (2017), son aquellos estudios que funcionan como eslabones entre las obras clásicas y las investigaciones más recientes, caracterizados por su alta medición, es decir, que citan y son citados y aportan a la estructuración del campo de investigación. Finalmente, las “hojas” abarcan aquellos documentos que reflejan las direcciones más novedosas de las investigaciones contemporáneas que juegan un papel crucial en la producción académica, así como el reconocimiento de las perspectivas más adoptadas y de alto interés para los estudios de familia, las ciencias sociales y humanas (Castellanos *et al.*, 2022; Duque y Díaz, 2024; Hoyos *et al.*, 2022; Hurtado *et al.*, 2023).

El análisis de resultados se presenta considerando las dos metodologías empleadas en este estudio. En primer lugar, se exponen los hallazgos obtenidos mediante la metodología Bibliometrix, aplicada a los 584 documentos recuperados de la base de datos Scopus. Este apartado incluye el análisis de años de publicación,

países con mayor producción, instituciones más activas, principales revistas y la red de colaboración entre autores. En segundo lugar, se presentan los resultados organizados a partir de la metodología del Árbol de la Ciencia, desarrollada con una selección de 106 documentos que cumplieron con los criterios de inclusión previamente establecidos. De estos, 13 aportaron a la raíz y cimientos del campo de estudio, 10 al tronco y 83 a las hojas (clúster) identificadas por la herramienta ToS. Esta estrategia metodológica permite no solo cuantificar la producción científica, sino también comprender su evolución y organización teórica, en correspondencia directa con el objetivo del estudio: mapear el campo científico sobre envejecimiento y familia, identificar sus principales tendencias teóricas y metodológicas, y aportar insumos para la formulación de políticas públicas inclusivas y culturalmente pertinentes.

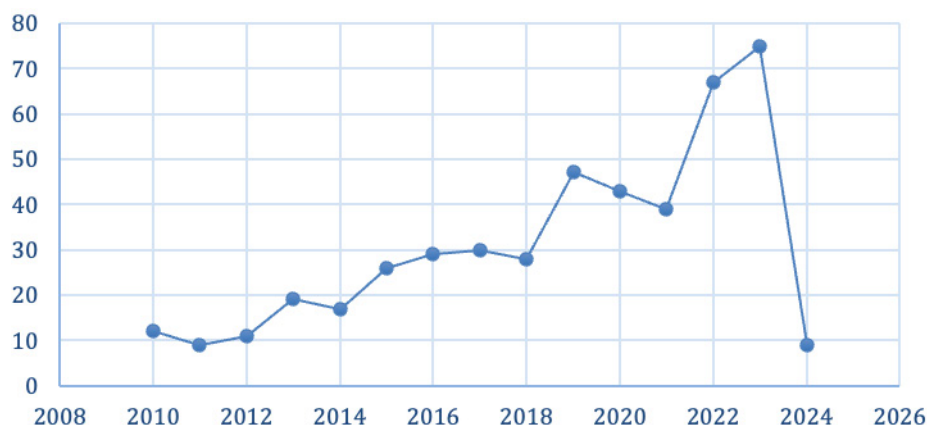
3. Resultados

Los resultados se presentan en dos grandes apartados, el primero de ellos referido al análisis bibliométrico y el segundo derivado de la metodología ToS del árbol de la ciencia

3.1. Tendencias a la luz del análisis bibliométrico

3.1.1. Tendencia de publicación por años y países

Los resultados evidencian un crecimiento sostenido en la producción científica sobre envejecimiento, familia e interseccionalidad entre 2010 y 2024, con un incremento especialmente marcado a partir de 2016. Del total de 584 documentos analizados, 461 (78.9 %) se publicaron en el periodo 2010-2024. De estos, 352 (79.6 %) corresponden al periodo comprendido entre 2016 y febrero de 2024, lo que confirma un interés creciente en la temática, en sintonía con los cambios demográficos y sociales de los últimos años.



Gráfica 1. Tendencia de publicación por años.

Fuente: elaboración propia

Este incremento puede explicarse por la necesidad de comprender las implicaciones del envejecimiento poblacional en las dinámicas familiares, así como por la emergencia de enfoques que problematizan el papel del género, la clase y otros ejes de desigualdad en la experiencia del envejecimiento. La consolidación de este campo coincide, además, con una mayor atención de las ciencias sociales y de la salud a los procesos relacionales y estructurales que afectan la vejez, más allá de lo biológico.

La Tabla 1 presenta los resultados de los diez países con mayor producción científica, se destaca el liderazgo de Estados Unidos. La tendencia observada sugiere que la investigación sobre envejecimiento y familia se prioriza en regiones que enfrentan desafíos demográficos relevantes y que disponen de recursos suficientes para abordar estas temáticas complejas y multidimensionales. Asimismo, la red de colaboración (gráfica asociada a la Tabla 1) muestra un incipiente, pero creciente trabajo investigativo en Latinoamérica, con aportes de países como Chile, México y Colombia.

Tabla 1. Publicaciones y red de colaboración entre países

País	N.º de publicaciones	% del Total	Red de Colaboración
Estados Unidos	<u>286</u>	48,7	
Reino Unido	<u>52</u>	8,85	
Canadá	<u>51</u>	8,68	
Australia	<u>22</u>	3,74	
China	<u>19</u>	3,26	
Israel	<u>18</u>	3,06	
Brasil	<u>15</u>	2,55	
Alemania	<u>14</u>	2,38	
Países Bajos	<u>12</u>	2,04	
Hong Kong	<u>10</u>	1,70	

Fuente: elaboración propia

3.1.2. Producción por instituciones académicas y revista científicas

El análisis institucional revela que la producción científica sobre envejecimiento y familia está concentrada principalmente en universidades de Estados Unidos y Canadá. Entre las diez instituciones con mayor número de publicaciones indexadas en Scopus, siete pertenecen a Estados Unidos, lideradas por *Virginia Polytechnic Institute and State University* (17 documentos), seguida de *University of Illinois at Chicago* (13) y *University of Michigan, Ann Arbor* (12). El resto de las instituciones estadounidenses reporta entre 6 y 10 publicaciones. Por su parte, tres universidades canadienses –*McMaster University* (8 documentos), *The University of British Columbia* (7) y *University of Toronto* (7)– se posicionan en el listado, evidenciando también un papel relevante en el desarrollo de investigaciones en este campo.

La concentración de publicaciones en instituciones de Estados Unidos y Canadá refleja no solo la disponibilidad de recursos financieros y humanos para la investigación, sino también el acceso a redes académicas consolidadas y a sistemas de financiamiento sostenido. Esta centralidad institucional puede influir en la orientación de las agendas de investigación, priorizando enfoques y problemáticas propias de contextos del Norte Global, mientras que las realidades de países con menor capacidad investigativa –incluidos muchos de América Latina, África y Asia– permanecen subrepresentadas. No obstante, la presencia creciente de universidades latinoamericanas en redes de colaboración internacionales abre oportunidades para una producción científica más diversa y contextualizada, capaz de integrar perspectivas interseccionales y responder a los retos específicos de las poblaciones que envejecen en distintos entornos socioculturales.

Tabla 2. Principales Instituciones que publican

N.º	Institución	N.º de documentos Scopus	País
1	Virginia Polytechnic Institute and State University	17	Estados Unidos
2	University of Illinois at Chicago	13	Estados Unidos
3	University of Michigan, Ann Arbor	12	Estados Unidos
4	University of Pittsburgh	10	Estados Unidos
5	Pennsylvania State University	8	Estados Unidos
6	McMaster University	8	Canadá
7	The City University of New York	7	Estados Unidos
8	The University of British Columbia	7	Canadá
9	University of Toronto	7	Canadá
10	Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health	6	Estados Unidos

Fuente: elaboración propia

La Tabla 3 presenta las revistas con mayor número de publicaciones relacionadas con el campo de estudio, abarcando áreas como gerontología, salud pública ambiental, teoría familiar, envejecimiento, políticas sociales y estudios de género y diversidad sexual. Esta selección evidencia una amplia abanico temático y geográfico, que se refleja en la variabilidad del volumen de documentos aportados por cada fuente.

En términos de calidad, se observa que la mayoría de las revistas se ubican en el cuartil Q1 según el sistema de clasificación de Scimago Journal Rank (SJR), lo que indica un alto nivel de prestigio y rigor científico en sus respectivas disciplinas. No obstante, también se identifican publicaciones de cuartiles Q2, Q3 y Q4, lo que aporta pluralidad de enfoques y abre posibilidades para difundir investigaciones en medios con

distintos niveles de especialización y alcance. En esta misma línea de desarrollo metodológico, Martín Quintana *et al.* (2021) proponen la Escala de Envejecimiento Activo, que constituye un referente para operacionalizar dimensiones como salud, participación y seguridad, aunque todavía requiere ser articulada con marcos interseccionales y familiares.

El análisis por procedencia geográfica muestra una concentración de publicaciones en revistas de Estados Unidos y Reino Unido, países que concentran siete de las diez fuentes listadas. También aparecen publicaciones de Suiza y Canadá, lo que sugiere una presencia relevante de producción en estos contextos.

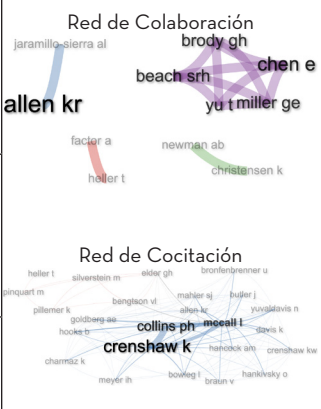
Tabla 3. Revistas con mayores publicaciones

N.º	Revistas	H-index	Cuartil	Número de publicaciones	País	Porcentaje total
1	<u>Gerontologist</u>	154	Q1	16	Estados Unidos	2.73%
2	<u>International Journal Of Environmental Research And Public Health</u>	167	Q2	11	Suiza	1.87%
3	<u>Journal Of Family Theory And Review</u>	29	Q1	9	Reino Unido	1.53%
4	<u>Canadian Journal On Aging</u>	49	Q3	8	Canadá	1.36%
5	<u>Social Science And Medicine</u>	270	Q1	8	Reino Unido	1.36%
6	<u>Journal Of Glibt Family Studies</u>	26	Q1	7	Estados Unidos	1.19%
7	<u>Journal Of Aging And Social Policy</u>	42	Q1	6	Estados Unidos	1.02%
8	<u>Journal Of Family Issues</u>	94	Q1	6	Estados Unidos	1.02%
9	<u>Advances In Gender Research</u>	15	Q4	5	Reino Unido	.85%
10	<u>Journal Of Feminist Family Therapy</u>	21	Q4	5	Estados Unidos	.85%
Fuente: elaboración propia						

En términos cuantitativos, *Gerontologist* es la revista con mayor presencia, con 16 publicaciones que representan el 2,73 % del total analizado. Le sigue *International Journal of Environmental Research and Public Health*, con 11 publicaciones (1.87 %), y *Journal of Family Theory and Review*, con 9 publicaciones (1.53 %). Las demás revistas registran volúmenes menores, entre 5 y 8 publicaciones cada una. Esta distribución muestra que no existe una concentración marcada de la producción en una sola revista, sino que el contenido se reparte entre varias fuentes, aunque con un liderazgo claro de las tres primeras.

3.1.3. Producción académica por autores

Los autores referenciados en la tabla 4 varían significativamente en términos de número de documentos publicados, citas recibidas y sus índices *h*. Esto refleja una amplia gama de impactos y contribuciones individuales al campo del envejecimiento y la familia. Autores como Bennett, Brody y Gene, tienen un número excepcionalmente alto de citas y un índice *h* elevado, lo que indica una influencia significativa en el campo. Específicamente, Bennett sobresale con 133,543 citas y un índice *h* de 172, lo que denota un trabajo fundamental dentro del área de estudio.

Tabla 4. Autores de mayor relevancia y red de colaboración						
Nombre del Autor	Documentos	Citaciones	H-index	Institución	País	Red de Colaboración y Cociación
Allen, Katherine R.	10	2615	29	Instituto Politécnico y Universidad Estatal de Virginia	Estados Unidos	
Heller, Tamar	5	4540	42	Información Universidad de Illinois en Chicago, Chicago	Estados Unidos	
Brody, Elaine M	4	17507	26	Centro Abramson para la Vida Judía, Norte de Gales	Estados Unidos	
Playa, Steven RH	3	14201	65	Información Universidad de Georgia, Atenas	Estados Unidos	
Bennett, David Alan	3	133543	172	Universidad Rush, Chicago	Estados Unidos	
Brody, Gene H.	3	22047	82	Universidad de Georgia	Estados Unidos	
Chaudhuri, Mayurakshi	3	87	3	Instituto Indio de tecnología Jodhpur	India	
Chen, Edith	3	19812	70	Universidad de Noroeste	Estados Unidos	
Christensen, Kaare J.S.	3	50807	100	Syddansk University	Dinamarca	
Rosenfeld Evans, Clare Rosenfeld	3	702	14	Universidad de Oregon	Estados Unidos	

Fuente: elaboración propia

Los trabajos de Heller también son significativos, aunque en menor medida en comparación con Bennett, Heller ha realizado contribuciones valiosas en el área de discapacidad y desarrollo, su trabajo destaca la importancia de las intervenciones de apoyo y las políticas que facilitan el cuidado y la calidad de vida tanto para los cuidadores como para los receptores del cuidado, en estas familias (Heller y Caldwell, 2006; Heller y Schindler, 2009).

Brody es conocida por su trabajo pionero en el estudio de los cuidadores de familiares ancianos, particularmente las mujeres que cuidan a integrantes de la familia de edad avanzada. Sus investigaciones tratan temas como las dinámicas

de género en el cuidado familiar, el estrés, las recompensas de ser cuidador/cuidadora, y la necesidad tanto de políticas como de servicios de apoyo para los cuidadores familiares (Brody et al., 1971; Broody, 1985).

El análisis de la producción científica internacional sobre envejecimiento y familia desde un enfoque interseccional revela un campo en consolidación, caracterizado por un incremento sostenido de publicaciones en la última década, especialmente a partir de 2016, en respuesta a los cambios demográficos y a la necesidad de problematizar las desigualdades que atraviesan la vejez. La centralidad de instituciones y revistas del Norte Global, particularmente de Estados

familia desde una perspectiva interseccional, la raíz reúne aportes que han definido las categorías centrales del campo, tales como los vínculos intergeneracionales, las dinámicas de cuidado, la calidad de vida, las redes de apoyo y las políticas públicas orientadas a la vejez.

Estos estudios no solo han descrito fenómenos sociales, sino que han generado marcos explicativos y tipologías que son vigentes para comprender la complejidad de las relaciones familiares en contextos de cambio demográfico, transformaciones culturales y diversificación de estructuras familiares. Así, la raíz se configura como el soporte epistemológico y metodológico que permite articular la investigación contemporánea con sus fundamentos históricos, asegurando la continuidad y la coherencia en la construcción del conocimiento científico sobre envejecimiento y familia desde una perspectiva interseccional.

Los estudios que conforman la raíz en el árbol de la ciencia se agrupan en 5 tendencias que sintetizan sus principales aportes y orientaciones, como se puede ver a continuación:

3.2.1.1. Cuidado intergeneracional y vínculos familiares

Algunos estudios resaltan la persistencia y relevancia de los vínculos intergeneracionales, así como el impacto de las redes familiares en el bienestar de las personas mayores. Investigaciones clásicas como las de Litwak (1960) muestran que, incluso en sociedades industriales y con alta movilidad geográfica, las relaciones familiares extensas conservan su fortaleza en las experiencias de envejecimiento. Silverstein y Bengtson (1997) profundizan en esta línea al desarrollar una tipología de solidaridad intergeneracional –afinidad, oportunidades y funciones– que evidencia el potencial de estas relaciones para satisfacer necesidades emocionales y de apoyo mutuo, pese a las transformaciones estructurales que ha experimentado la familia. Asimismo, se reconoce que el envejecimiento simultáneo de padres e hijos adultos genera “familias envejecidas” (Brody, 1978), lo que puede limitar la capacidad de cuidado, especialmente en un contexto de mayor participación laboral femenina.

3.2.1.2. Redes sociales de apoyo y cuidado comunitario

En esta tendencia, cobran importancia las redes sociales y el apoyo entre pares, que incluyen tanto a familiares como a amigos y vecinos. Cantor (1979) destaca las preferencias de las personas mayores por recibir ayuda de parientes o de no parientes según las circunstancias, especialmente

en entornos urbanos. Este hallazgo coincide con aportes más recientes que reconocen la relevancia de las redes informales y el apoyo *peer-to-peer* como recursos clave para afrontar las necesidades del envejecimiento, particularmente en escenarios de diversidad estructural y cultural.

3.2.1.3. Discapacidad intelectual y calidad de vida familiar

Este grupo de estudios examina cómo el envejecimiento se vive en familias con integrantes que presentan Discapacidad Intelectual (DI), centrándose en las necesidades de apoyo, la carga del cuidado y la calidad de vida a lo largo del ciclo vital. Investigaciones como las de Heller y Caldwell (2006), Heller y Schindler (2009) y Jokinen y Brown (2005) demuestran que intervenciones estructuradas –en las que se incluye capacitación jurídica y financiera, planificación a futuro y programas de fortalecimiento de la autonomía– reducen significativamente la sobrecarga de las familias cuidadoras y mejoran la calidad de vida tanto de las personas con DI como de sus cuidadores.

En esta línea, el *Proyecto Internacional de Calidad de Vida Familiar* ha desarrollado instrumentos como la *Family Quality of Life Survey* (FQoLS-2006) (Isaacs *et al.*, 2007), que permite evaluar dimensiones clave como oportunidades, satisfacción y relevancia, facilitando una comprensión más integral de las experiencias familiares. Estos estudios subrayan que las necesidades de cuidado no se limitan a etapas específicas, sino que se prolongan durante toda la vida, abarcando aspectos como la salud física y mental de todos los integrantes, la vida social de la persona con DI, las condiciones de vivienda a largo plazo y el papel de los hermanos. Su relevancia radica en que aportan herramientas conceptuales y metodológicas para diseñar políticas y apoyos que respondan a la complejidad y permanencia de estas dinámicas familiares.

Así mismo, el estudio comparativo de Brody *et al.* (2021) revela que, aunque en la mediana edad no hay diferencias significativas, en la vejez temprana los padres de personas con DI presentan un deterioro notable en su salud física y mental. Este hallazgo pone en evidencia las consecuencias a largo plazo del cuidado y la necesidad de políticas e intervenciones específicas para este grupo de cuidadores.

3.2.1.4. Experiencias conyugales y percepciones del envejecimiento

El trabajo de Kim *et al.* (2018) aporta una mirada al papel de las relaciones conyugales en las

experiencias subjetivas del envejecimiento. En el caso de los *baby boomers* coreanos, se observó que un mayor apoyo conyugal se asocia con percepciones más positivas del envejecimiento, tanto en hombres como en mujeres. Este enfoque destaca la importancia de considerar simultáneamente los contextos intergeneracionales y las dinámicas de pareja al analizar el proceso de envejecimiento.

3.2.1.5. Tendencias emergentes en el rol de los hijos adultos

Finalmente, la literatura señala cambios en el papel de los hijos adultos como cuidadores principales. Cantor (2019) advierte que las generaciones que están entrando en la vejez poseen mayores niveles educativos y más recursos, lo que les permite acceder a servicios de asistencia y reducir la dependencia exclusiva del cuidado familiar. Este cambio refleja una transformación en las expectativas y prácticas del cuidado, con implicaciones para las políticas públicas y los modelos de apoyo a la vejez.

Las cinco tendencias identificadas en la raíz permiten entender la complejidad de las relaciones familiares en un contexto de envejecimiento poblacional, diversidad cultural y cambios en las estructuras de cuidado, constituyéndose en referentes indispensables para el diseño de políticas públicas. En coherencia con el objetivo del estudio, este mapeo de la cimentación del campo revela no sólo las categorías centrales que sostienen la producción científica reciente, sino también las conexiones entre los fundamentos históricos y las tendencias emergentes, aporta insumos sólidos para la formulación de políticas inclusivas y contextualizadas culturalmente que respondan a las realidades y desigualdades que atraviesan a las familias en el curso de vida.

3.2.2 Tronco: andamiaje del campo de estudio

Los estudios aquí agrupados, desarrollados a partir de 2019, profundizan en la comprensión del cuidado intergeneracional, la adaptación del cuidado en familias con discapacidad intelectual, los cambios en la dinámica familiar, emergencia de cuidadores compuestos y transición de apoyos, así como las percepciones sobre el envejecimiento.

3.2.2.1 Cuidado intergeneracional y tipologías de cuidado

Liny Yi (2019) proponen una tipología que distingue cuatro modalidades: (1) cuidados familiares para ancianos y niños; (2) cuidados familiares

principalmente para niños; (3) cooperación entre familia y gobierno; y (4) acciones gubernamentales para el cuidado de personas mayores. Estas categorías permiten visibilizar la diversidad de arreglos de cuidado y la necesidad de políticas flexibles que se ajusten a distintas realidades, en un contexto de envejecimiento poblacional y disminución de la natalidad, donde la distribución de la carga de cuidado entre generaciones y Estado es desigual.

3.2.2.2 Cuidado en familias con discapacidad intelectual DI

Trip *et al.* (2019) analizan las experiencias de personas mayores con discapacidad intelectual y sus familias, destacando la manera en que el cuidado se adapta a lo largo de las transiciones vitales. Este enfoque resalta la importancia de considerar las trayectorias individuales y familiares para ofrecer apoyos ajustados a las necesidades cambiantes a lo largo del curso de vida.

3.2.2.3 Emergencia de cuidadores compuestos y transición de apoyos

Algunas investigaciones evidencian el surgimiento de cuidadores compuestos –responsables simultáneamente de varios familiares– que presentan mayores desafíos de salud que quienes cuidan a una sola persona. Se plantea un modelo jerárquico-compensatorio renovado, caracterizado por la transición de apoyos informales a formales, en respuesta a transformaciones familiares y socioculturales (Bai y Liu, 2020; Brody *et al.*, 2021; Wang *et al.*, 2022).

3.2.2.4 Familias envejecidas y participación laboral femenina

El envejecimiento simultáneo de padres e hijos adultos genera “familias envejecidas” con menor disponibilidad de recursos de cuidado. La mayor participación laboral de las mujeres, tradicionalmente principales cuidadoras, plantea la necesidad de desarrollar servicios comunitarios que complementen y alivien la carga familiar (Brody *et al.*, 2021).

3.2.2.5 Relaciones intergeneracionales, actitudes hacia la jubilación y percepciones del envejecimiento

Bai y Liu (2020) y Xu Ran *et al.* (2021) exploran la influencia de las relaciones intergeneracionales y del contexto familiar en la actitud hacia la jubilación y en los auto estereotipos del envejecimiento.

Otra de las investigaciones destaca que las percepciones sobre el envejecimiento (*Views on Ageing*, VoA) se forman desde la juventud y pueden ser moduladas por las relaciones familiares y la salud de los abuelos, lo que sugiere la pertinencia de intervenciones para combatir la discriminación por edad (Hoffmann y Kornadt 2022).

3.2.2.6 Reconocimiento y diversidad de cuidadores informales

Aunque la literatura gerontológica y la prensa suelen asumir que los hijos adultos –especialmente las hijas– son los principales cuidadores informales, ciertos estudios subrayan la necesidad de visibilizar la diversidad de cuidadores y cuestionar estereotipos que limitan la comprensión actual de las dinámicas de cuidado (Wang *et al.*, 2022; Hoffmann y Kornadt, 2022).

El tronco del campo sobre envejecimiento y familia, identificado muestra un viraje hacia enfoques más complejos y situados que reconocen la pluralidad de arreglos de cuidado, las transiciones vitales, la emergencia de nuevos perfiles de cuidadores y el impacto de las relaciones intergeneracionales en las percepciones y experiencias de la vejez. Al conectar las bases teóricas con las problemáticas contemporáneas, estos estudios aportan un andamiaje conceptual y metodológico que es clave para el objetivo del presente trabajo. En este sentido, la evidencia recopilada señala la urgencia de diseñar modelos de cuidado adaptativos, que integren la cooperación entre familias, comunidades y Estado, y que reconozcan la diversidad de experiencias y necesidades presentes en los contextos familiares actuales.

3.2.3 Las ramas: Investigaciones contemporáneas

Dado que las ramas representan los desarrollos recientes del campo, en ellas convergen los fundamentos históricos y las tendencias actuales, aportan nuevos enfoques, marcos conceptuales y evidencia empírica para la acción. En este caso, los estudios se agrupan en tres *clusters* que permiten diferenciar los énfasis temáticos y metodológicos.

3.2.3.1 Clúster 1: Dinámicas familiares y envejecimiento: implicaciones para políticas públicas

Este clúster es una invitación a profundizar en la transformación de las formas de organización familiar y su impacto en el bienestar de las

personas mayores. Es un área de estudio que busca comprender cómo los cambios demográficos, entre ellos la mortalidad, la fecundidad y el matrimonio, afectan la composición y la dinámica de las familias. En palabras de Himes (2019), es fundamental comprender estas transformaciones para identificar políticas y estrategias de intervención que apoyen tanto a las personas mayores como a sus familias en contextos en constante cambio.

De igual forma, el estudio de las relaciones intergeneracionales y el apoyo familiar es crucial para desarrollar patrones de apoyo entre nietos y abuelos, así como en la formación y evolución de las redes sociales para los mayores en entornos urbanos y rurales. Investigar estos aspectos puede proporcionar valiosos conocimientos sobre cómo fortalecer las relaciones intergeneracionales y mejorar el apoyo y bienestar de las personas mayores de la familia. Al mismo tiempo, examinar la sucesión generacional, su impacto en la cultura y las actitudes hacia el envejecimiento puede ofrecer alternativas para la formulación de políticas y prácticas sociales que promuevan la cohesión familiar y el apoyo en el contexto del envejecimiento poblacional (Cantor, 2019).

3.2.3.2 Clúster 2: Intersecciones del envejecimiento: perspectivas sociales, emocionales y culturales

En el segundo Clúster se identifican tres líneas de investigación. La primera se centra en las dinámicas familiares y el envejecimiento saludable¹, con un enfoque específico que hace referencia a cómo la cercanía emocional intergeneracional y la participación afectiva en familias con varios hijos pueden influir en el bienestar y la longevidad de las personas mayores. Chen y Chen, (2024) proporcionan un marco para entender las dinámicas de cercanía emocional, por su parte Xu Ran *et al.* (2021) exploran la interacción entre la participación afectiva familiar y los auto estereotipos de envejecimiento.

La segunda y tercera línea de investigación se adentran en la regulación emocional y moral² en el envejecimiento y en las comparaciones internacionales y culturales del envejecimiento, respectivamente. Torío (2021) aporta evidencia sobre cómo la soledad se intensifica en contextos de fragilidad relacional, mientras que Flecha (2019) resalta el papel de la autoaceptación y el sentido vital como factores de bienestar en la vejez institucionalizada. Estas perspectivas complementan los enfoques de regulación emocional, al destacar la importancia de los contextos familiares y comunitarios en el

sostenimiento subjetivo de las personas mayores. De otra parte, Gross (2015) aborda cómo la capacidad de regulación emocional evoluciona y contribuye al bienestar en la vejez. Además, estudios como los de Börsch-Supan *et al.* (2013) y Zhao *et al.* (2014) ofrecen una visión comparativa del envejecimiento en distintas culturas y regiones, utilizando datos de encuestas internacionales como SHARE, HRS, ELSA y CHARLS.

3.2.3.3 Clúster 3: Determinantes sociales, genéticos y ambientales del envejecimiento: un enfoque multidisciplinario

Este último Clúster centra el estudio del envejecimiento desde una perspectiva multidisciplinaria, revela la compleja interacción entre factores socioeconómicos, genéticos y ambientales. La investigación liderada por Niccodemi *et al.*, (2022) se enfoca en la comprensión de cómo las condiciones socioeconómicas durante las etapas tempranas de la vida, como la niñez y la adolescencia, pueden influir en el ritmo de envejecimiento y el desarrollo cognitivo. Esta perspectiva busca entender las variaciones en el envejecimiento biológico y cognitivo en relación con la clase social y cómo estos factores impactan en la salud y el bienestar general en la vejez. Paralelamente, los hallazgos de Xu Ran *et al.* (2021) abren una ventana para comprender el papel que juegan la genética y el ambiente en la metilación del ADN y su conexión con la longevidad.

Otros estudios se centran en cómo los ambientes familiares de riesgo y otros contextos de desarrollo desfavorables durante la infancia pueden acelerar el envejecimiento celular, incrementando así el riesgo de desarrollar enfermedades crónicas en la vejez. En este clúster las investigaciones subrayan la necesidad de identificar y aplicar intervenciones tempranas que puedan contrarrestar los impactos negativos de estos entornos en el envejecimiento biológico, proporcionando una base sólida para políticas y prácticas destinadas a mejorar la calidad de vida de las personas mayores. (Gettler *et al.*, 2019; Steinbach *et al.*, 2020; Xu Ran *et al.*, 2021; Brody *et al.*, 2021).

Algunas acciones, en el marco de las políticas públicas orientadas a contrarrestar los efectos de entornos familiares de riesgo en el envejecimiento, podrían incluir programas de apoyo a la crianza y salud mental comunitaria, la incorporación de intervenciones escolares de regulación emocional y habilidades socioemocionales, y la implementación de proyectos socioeducativos

enfocados en el cuidado en entornos familiares y comunitarios, que incluyan encuentros intergeneracionales para cuidar vínculos afectivos. Estas acciones deben complementarse con procesos de comunicación orientados a la reducción de estereotipos y auto estigmas asociados a la vejez, así como a la adopción de políticas laborales sensibles al curso de vida, todo ello atravesado por un enfoque de género e interseccionalidad.

El panorama que ofrecen estos tres clústeres evidencia que el campo de investigación sobre envejecimiento y familia se encuentra en una fase de diversificación y especialización temática, integrando perspectivas sociológicas, psicológicas, biológicas y culturales. Los estudios revisados permiten mapear tendencias clave: la transformación de las estructuras y funciones familiares; la centralidad de las relaciones intergeneracionales y emocionales para el bienestar en la vejez; y la influencia combinada de determinantes sociales, genéticos y ambientales en el proceso de envejecimiento.

4. Discusión

Esta revisión ofrece una visión integral de cómo las dinámicas familiares se adaptan y mantienen su resiliencia³ ante desafíos como la movilidad geográfica, los cambios sociodemográficos y el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Los resultados muestran que, pese a las transformaciones estructurales, las familias logran preservar y adaptar los vínculos intergeneracionales, evidenciando que la adaptabilidad no implica ruptura con el pasado, sino reconfiguración de posiciones, lugares y prácticas.

Los hallazgos confirman que las redes de apoyo -familiares, comunitarias e institucionales- siguen siendo un recurso central para el cuidado de las personas mayores. Sin embargo, su configuración varía según factores culturales, geográficos y socioeconómicos. Por ejemplo, en contextos urbanos con alta movilidad, las redes tienden a incluir amistades y vecinos como parte del soporte cotidiano, mientras que en entornos rurales predomina el cuidado intrafamiliar, aunque condicionado por la migración de jóvenes.

En cuanto a la adaptación a los desafíos contemporáneos, se observa que el envejecimiento poblacional y la diversidad de acuerdos para la organización familiar demandan modelos de cuidado más flexibles y corresponsables. Esto incluye desde la formalización de servicios comunitarios hasta la implementación de programas de cuidado compartido entre

Estado, sociedad y familia. Las percepciones del envejecimiento, a su vez, están atravesadas por factores emocionales y socioculturales: en algunas culturas, la vejez se asocia a sabiduría y prestigio, mientras que en otras prevalecen estereotipos de dependencia lo que incide directamente en la calidad del cuidado y en la autoestima de las personas mayores.

Los estereotipos de la vejez son representaciones sociales que tienden a reducir la diversidad de experiencias del envejecimiento a imágenes rígidas, muchas veces negativas, asociadas con dependencia, fragilidad o improductividad. Estos imaginarios no sólo influyen en la manera en que la sociedad percibe a las personas mayores, sino también en cómo ellas mismas viven y anticipan su proceso de envejecimiento, lo que afecta su autoestima, participación y bienestar.

El análisis también sugiere que la resiliencia familiar no es homogénea: está mediada por el acceso a recursos materiales, la fortaleza de los vínculos afectivos y la existencia de políticas públicas que apoyen la conciliación entre trabajo y cuidado. En este sentido, las políticas públicas flexibles, inclusivas y adaptativas implican, en la práctica, medidas como licencias laborales para cuidadores, subsidios directos, servicios como los cuidadores de respiro⁴ y programas intergeneracionales.

5. Conclusiones

Aunque las dinámicas familiares cambian, los vínculos intergeneracionales continúan siendo un soporte esencial en el cuidado, mostrando adaptaciones que responden tanto a continuidades históricas como a innovaciones impulsadas por las condiciones contemporáneas.

Es así como las redes intergeneracionales, formales e informales, son determinantes para el bienestar de las personas mayores y deben ser reconocidas como un eje prioritario en la formulación de políticas.

Las percepciones sociales sobre la vejez influyen en la calidad del cuidado y en la integración social de las personas mayores, por lo que es necesario incorporar estrategias de sensibilización y cambio cultural. Los resultados refuerzan la urgencia de implementar políticas que combinen apoyos económicos, servicios comunitarios y programas de fortalecimiento de redes, adaptados a contextos culturales y geográficos diversos.

Este estudio no solo mapea el estado del conocimiento, sino que ofrece un marco para futuras investigaciones centradas en la interrelación entre estructuras familiares, cuidado y envejecimiento, especialmente desde una perspectiva interseccional y comparativa. Si bien el análisis se basa en literatura publicada en Scopus entre 2010 y 2024, futuras investigaciones podrían ampliar la revisión a otras bases de datos y fuentes grises, así como incorporar estudios longitudinales que permitan observar la evolución de las dinámicas familiares en el tiempo y el desarrollo de las políticas públicas orientadas a las personas mayores.

Los hallazgos evidencian que comprender y fortalecer la resiliencia de las dinámicas familiares y las redes de apoyo es clave para afrontar los desafíos del envejecimiento poblacional. Traducir estos resultados en políticas públicas concretas permitirá no solo mejorar la calidad de vida de las personas mayores, sino también fortalecer la cohesión social en un mundo en constante transformación.

Notas

¹ El **envejecimiento saludable y exitoso** puede entenderse como un proceso dinámico y multidimensional que integra la ausencia o control de enfermedades, el mantenimiento de capacidades funcionales y cognitivas, y la participación activa en la vida social y comunitaria, lo cual permite a las personas mayores conservar autonomía, bienestar subjetivo y calidad de vida en la vejez (Soto Higuera, 2024).

² La **regulación emocional y moral en el envejecimiento** se concibe como un proceso adaptativo mediante el cual las personas mayores ajustan sus emociones y juicios de valor en función de experiencias acumuladas, recursos familiares y percepciones de sí mismas. La evidencia reciente muestra que este proceso no solo favorece la reducción del estrés y la construcción de bienestar subjetivo, sino que también integra componentes morales que orientan la toma de decisiones y las relaciones intergeneracionales, fortaleciendo la cohesión familiar y comunitaria (Chen, 2024; Xu, 2021; Losada-Baltar, 2021; Yeom, 2020).

³ La **resiliencia familiar en el proceso de envejecimiento** se entiende como la capacidad de las familias para adaptarse de manera positiva a los cambios y desafíos que acompañan la vejez, incluyendo la pérdida de lugares y posición, el deterioro de la salud o las transformaciones en las formas de organización familiar. Este recurso no solo permite mantener la cohesión y el apoyo intergeneracional, sino que también facilita la construcción de significados

compartidos frente a la adversidad, reforzando la autonomía y el bienestar de las personas mayores en contextos sociales y culturales específicos (Soto Higuera, 2024).

- ⁴ Los cuidadores de respiro se entienden como aquellas personas o servicios que asumen temporalmente las tareas de cuidado de una persona mayor en situación de dependencia, con el fin de ofrecer un descanso físico y emocional a los cuidadores principales. Este recurso constituye una estrategia fundamental dentro de las redes de apoyo familiar y comunitario, ya que contribuye a prevenir la sobrecarga del cuidador, fortalecer la resiliencia familiar y garantizar la continuidad de cuidados de calidad en el proceso de envejecimiento (Soto Higuera, 2024).

Contribuciones (taxonomía CRediT)

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

Financiación

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

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Aria, M. y Cuccurullo, C. (2017). *bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis*. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Aria, M., Misuraca, M. y Spano, M. (2020). *Mapping the evolution of social research and data science in 30 years of Social Indicators Research*. *Social Indicators Research*, 149(3), 803-831. <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02281-3>
- Bai, X. y Liu, C. (2020). Financial strain and retirement attitudes among Chinese older adults: The influence of family. *Family Relations*, 69(5), 907-920. <https://doi.org/10.1111/fare.12467>
- Börsch-Supan, A., Brandt, M., Hunkler, C., Kneip, T., Korbacher, J., Malter, F., Schaan, B., Stuck, S., Zuber, S. y SHARE Central Coordination Team. (2013). Data resource profile: The Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe (SHARE). *International Journal of Epidemiology*, 42(4), 992-1001. <https://doi.org/10.1093/ije/dyt088>
- Brody, E. M. (1978). The aging of the family. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 438(1), 13-27. <https://doi.org/10.1177/00027162784380010>
- Brody, E. M. (1985). Donald P. Kent memorial lecture: Parent care as a normative family stress. *The Gerontologist*, 25(1), 19-29. <https://doi.org/10.1093/geront/25.1.19>
- Brody, E. M., Kleban, M. H., Lawton, M. P. y Silverman, H. A. (1971). Excess disability in mentally impaired aged: Impact of individualized treatment. *The Gerontologist*, 11(2), 124-133. <https://doi.org/10.1093/geront/11.2.part.1.124>
- Brody, G. H., Yu, T., Chen, E., Kobor, M., Beach, S. R. H., Lei, M.-K., Barr, A., Lin, D. T.-S. y Miller, G. E. (2021). Family risk environments and cellular aging in young adulthood. *Psychoneuroendocrinology*, 130, 105256. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2021.105256>
- Cantor, M. H. (1979). Neighbors and friends: An overlooked resource in the informal support system. *Research on Aging*, 1(4), 434-463. <https://doi.org/10.1177/016402757914002>

- Cantor, M. H. (1993). *Families and caregiving in an aging society*. En L. Burton (Ed.), *Families and aging*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315227528-16>
- Castellanos, J. D. G., Hurtado, P. L. D., Barahona, L. y Peña, E. (2022). Marco de referencia y tendencias de investigación de economía colaborativa. *Revista En-contexto*, 10(16), 267-292. <https://doi.org/10.53995/23463279.1159>
- Chen, C. (2017). Science mapping: A systematic review of the literature. *Journal of Data and Information Science*. <https://par.nsf.gov/servlets/purl/10063059>
- Chen, J. y Chen, M. (2024). Intergenerational emotional closeness trajectories in older families with multiple children in China. *Research on Aging*. <https://doi.org/10.1177/01640275241229683>
- Claster, P. N. y Blair, S. L. (2021). *Aging and the family: Understanding changes in structural and relational dynamics*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1530-353520210000017016>
- Duque, P. y Cervantes-Cervantes, L.-S. (2019). Responsabilidad social universitaria: Una revisión sistemática y análisis bibliométrico. *Estudios Gerenciales*, 35(153), 451-464. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.153.3389>
- Duque, P. y Díaz, S. (2024). Adopción tecnológica en el sector empresarial: origen, evolución y tendencias de investigación. *Revista Universidad y Empresa*, 26(46), 1-35. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.13129>
- Duque, P., Giraldo, J. D. y Osorio, I. D. (2023). Análisis bibliométrico de la investigación en big data y cadena de suministro. *Revista CEA*, 9(20), e2448. <https://doi.org/10.22430/24223182.2448>
- Duque, P., Meza, O. E., Giraldo, D. y Barreto, K. (2021). Economía social y economía solidaria: un análisis bibliométrico y revisión de literatura. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 138, e75566. <https://doi.org/10.5209/reve.75566>
- Duque, P. y Oliva, E. J. D. (2022). Tendencias emergentes en la literatura sobre el compromiso del cliente: un análisis bibliométrico. *Estudios Gerenciales*, 38(162), 120-132. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2022.162.4528>
- Duque, P., Trejos, D., Hoyos, O. y Mesa, J. C. C. (2021). Finanzas corporativas y sostenibilidad: un análisis bibliométrico e identificación de tendencias. *Semestre Económico*, 24(56), 25-51. <https://doi.org/10.22395/seec.v24n56a1>
- Flecha García, A. C. (2019). Auto-aceptación y sentido/propósito vital en personas mayores institucionalizadas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (33), 137-150. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2019.33.11>
- Gettler, L. T., Lin, D. T. S., Miegakanda, V., Lew-Levy, S., Eick, G. N., Snodgrass, J. J., MacIsaac, J. L., Ramadori, K. E., Kobor, M. S. y Boyette, A. H. (2020). Epigenetic aging in children from a small-scale farming society in the Congo Basin: Associations with child growth and family conflict. *Developmental Psychobiology*, 62(2), 138-153. <https://doi.org/10.1002/dev.21935>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Heller, T. y Caldwell, J. (2006). Supporting aging caregivers and adults with developmental disabilities in future planning. *Mental Retardation*, 44(3), 189-202. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2006\)44\[189:SACAAW\]2.o.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2006)44[189:SACAAW]2.o.CO;2)
- Heller, T. y Schindler, A. (2009). Family support interventions for families of adults with intellectual and developmental disabilities. In G. H. S. Singer, A. Ethridge, y M. M. Bily (Eds.), *Families* (pp. 299-332). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(09\)37009-3](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(09)37009-3)
- Herman, I., Melançon, G. y Marshall, M. S. (2000). Graph visualization and navigation in information visualization: A survey. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 6(1), 24-43. <https://doi.org/10.1109/2945.841119>
- Himes, C. L. (2019). Social demography of contemporary families and aging. En L. Burton (Ed.), *Families and aging*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315227528-3>
- Hoffmann, C. y Kornadt, A. E. (2022). Like parent, like child? The relationship between family factors and young adults' views on aging. *Frontiers in Psychology*, 13, 808386. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.808386>
- Hoyos, O., Castro Duque, M., León, N. T., Salazar, D. T., Montoya-Restrepo, L. A., Montoya-Restrepo, I. A. y Duque, P. (2023). Gobierno corporativo y desarrollo sostenible: un análisis bibliométrico. *Revista CEA*, 9(19), e2190. <https://doi.org/10.22430/24223182.2190>
- Hoyos, O., Duque, P., García, D. y Giraldo, S. (2022). Producción científica sobre economía verde y sostenibilidad: una revisión de la investigación mundial. *CARAS. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, 30(2), 77-99. <https://doi.org/10.18359/rfce.5846>
- Hurtado, P. D. y Ortiz, D. (2021). Análisis de la influencia del contexto social en el bienestar de las personas mayores. *Revista de Psicología Social*, 36(4), 511-527. <https://doi.org/10.1080/02134748.2021.1883478>
- Isaacs, B. J., Brown, I., Brown, R. I., Baum, N., Myerscough, T., Neikrug, S., Tesi, D. y Wang, M. (2007). The International Family Quality of Life Project: Goals and description of a survey tool. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(3), 177-185. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00116.x>
- Jokinen, N. S. y Brown, R. I. (2005). Family quality of life from the perspective of older parents. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(Pt 10), 789-793. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00753.x>

- Kendig, H. (2023). *Ageing, families and social change*. En *Ageing and Families* (1.ª ed., p. 17). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003410713-9>
- Kim, Y., Kim, K., Boerner, K. y Han, G. (2018). Aging together: Self-perceptions of aging and family experiences among Korean baby boomer couples. *The Gerontologist*, 58(6), 1044-1053. <https://doi.org/10.1093/geront/gnx132>
- Li, Z.-D. y Zhang, B. (2023). Family-friendly policy evolution: A bibliometric study. *Palgrave Communications*, 10(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01784-x>
- Lin, J. P. y Yi, C. C. (2019). Dilemmas of an aging society: Family and state responsibilities for intergenerational care in Taiwan. *Journal of Family Issues*, 40(14), 1912-1936. <https://doi.org/10.1177/0192513X19863204>
- Litwak, E. (1960). *Geographical mobility and extended family cohesion*. *American Sociological Review*, 25(3), 385-394.
- Losada-Baltar, A., Jiménez-Gonzalo, L., Gallego-Alberto, L., Pedrosa-Chaparro, M. D. S., Fernandes-Pires, J. y Márquez-González, M. (2021). "We are staying at home". Association of self-perceptions of aging, personal and family resources, and loneliness with psychological distress during the lock-down period of COVID-19. *The Journals of Gerontology: Series B*, 76(2), e10-e16. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa048>
- Martín-Martín, A., Orduna-Malea, E., Thelwall, M. y Delgado López-Cózar, E. (2018). Google Scholar, Web of Science, and Scopus: A systematic comparison of citations in 252 subject categories. *Journal of Informetrics*, 12(4), 1160-1177. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2018.09.002>
- Martín Quintana, J. C., Alemán Ramos, P. F. y Castellano Díaz, R. (2021). Escala de envejecimiento activo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (37), 191-203. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2021.37.13>
- Nalimov, V. V. y Mulchenko, Z. M. (1971). *Measurement of science: Study of the development of science as an information process* (Technical Report No. AD735634). Foreign Technology Division, Air Force Systems Command.
- Niccodemi, G., Menta, G., Turner, J. y D'Ambrosio, C. (2022). Pace of aging, family environment and cognitive skills in children and adolescents. *SSM - Population Health*, 20, 101280. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2022.101280>
- Pranckutė, R. (2021). Web of Science (WoS) and Scopus: The titans of bibliographic information in today's academic world. *Publications*, 9(1), 12. <https://doi.org/10.3390/publications9010012>
- Quach, H.-L., Lim-Soh, J. y Malhotra, R. (2025). Psychological resilience and sleep quality of family caregivers of older adults with functional limitations: A weighted comparison with non-caregivers. *Sleep Medicine*, 106628. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2025.106628>
- Silverstein, M. y Bengtson, V. L. (1997). Intergenerational solidarity and the structure of adult child-parent relations in American families. *American Journal of Sociology*, 103(2), 429-460. <https://doi.org/10.1086/231213>
- Soto Higuera, A. I. (2024). *Caracterización del proceso de envejecimiento en personas mayores mapuche en la Región de la Araucanía* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Steinbach, A., Kuhnt, A.-K. y Knüll, M. (2020). Stability and change in intergenerational family relations across two decades: Findings from the German Ageing Survey, 1996-2014. *Journals of Gerontology: Series B*, 75(4), 899-906. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa010>
- Torío López, S. (2021). La vivencia de la soledad en la vejez. Una mirada en tiempos de pandemia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (37), 7-13. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2021.37.01>
- Trip, H., Whitehead, L., Crowe, M., Mirfin-Veitch, B. y Daffue, C. (2019). Aging with intellectual disabilities in families: Navigating ever-changing seas-a theoretical model. *Qualitative Health Research*, 29(11), 1595-1610. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31068091/>
- Valencia-Hernandez, D. S., Robledo, S., Pinilla, R., Duque-Méndez, N. D. y Olivar-Tost, G. (2020). SAP Algorithm for citation analysis: An improvement to Tree of Science. *Ingeniería e Investigación*, 40(1), 45-49. <https://doi.org/10.15446/ing.investig.v40n1.77718>
- Wang, L., Zhou, Y., Fang, X. y Qu, G. (2022). Care burden on family caregivers of patients with dementia and affecting factors in China: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 13, Article 1004552. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1004552>
- Xu Ran, Baoshan Zhang, y Yao Lin (2021). Effects of family affective involvement on aging self-stereotypes: An analysis based on latent growth model. *Acta Psychologica Sinica*, 53(11), 1215-1227. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2021.01215>
- Yeom, H. E. (2020). Influence of the perception of aging symptoms as a mediator and moderator on the relationship between family function and stress in middle-aged adults. *Korean Journal of Adult Nursing*, 32(5), 491-500. <https://doi.org/10.7475/kjan.2020.32.2.175>
- Zhang, J. L. y Luo, Y. (2017). Degree centrality, betweenness centrality, and closeness centrality in social network. *Proceedings of the 2017 2nd International Conference on Modelling, Simulation and Applied Mathematics (MSAM2017)* (pp. 300-303). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/msam-17.2017.68>
- Zhao, Y., Hu, Y., Smith, J. P., Strauss, J. y Yang, G. (2014). Cohort profile: The China Health and Retirement Longitudinal Study (CHARLS). *International Journal of Epidemiology*, 43(1), 61-68. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23243115/>

- Zoutewelle-Terovan, M. y Muller, J. S. (2021). Adding well-being to ageing: Family transitions as determinants of later-life socio-emotional and economic well-being. En H.-P. Blossfeld, J. Skopek, M. Triventi, y S. Buchholz (Eds.), *Social background and the demographic life course: Cross-national comparisons* (pp. 79-100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67345-1_5
- Zuluaga, M., Robledo, S., Arbelaez-Echeverri, O., Osorio-Zuluaga, G. A. y Duque-Méndez, N. (2022). Tree of Science - ToS: A web-based tool for scientific literature recommendation. Search less, research more!. *Issues in Science and Technology Librarianship*, (100). <https://doi.org/10.29173/istl2696>
- Zupic, I. y Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Cárdenas-Ramos, Z., Sánchez-Quintero, C. y Soto-Higuera, A. (2026). Envejecimiento y dinámica familiar: un enfoque interseccional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 215-233. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.13

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Zoraida Cárdenas Ramos. E-mail: zoraida.cardenas@ucaldas.edu.co

Carmenza Sánchez Quintero. E-mail: carmenza.sanchez@ucaldas.edu.co

Abel Soto Higuera. E-mail: abel.soto@ufrontera.cl

PERFIL ACADÉMICO

ZORAIDA CÁRDENAS RAMOS

<https://orcid.org/0000-0003-1919-1102>

Profesora de planta de la Universidad de Caldas en Manizales - Colombia. Magíster en Estudios de Familia y Desarrollo de la Universidad de Caldas, Especialista en Responsabilidad Social Empresarial por la Universidad Castilla-La Mancha, España y Profesional en Desarrollo Familiar por la Universidad de Caldas. Desde 1995 desarrolla su labor docente e investigativa en el Departamento de Estudios de Familia de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Desde el año 2019 coordina proyectos y diplomados sobre convivencia, prevención de violencias y corresponsabilidad familiar y comunitaria, en cooperación con universidades nacionales e internacionales. Sus publicaciones abordan temas de cuidado, prácticas familiares y educación transformadora, articulando la investigación y la acción educativa en el campo de los estudios de familia. Pertenece al grupo de Investigación, Colectivo Estudios de Familia (Categoría A en Colciencias).

CARMENZA SANCHEZ QUINTERO

<https://orcid.org/0000-0002-9650-7046>

Profesora de planta de la Universidad de Caldas, en Manizales-Colombia. Máster en Género, identidad y Ciudadanía de la universidad de Cádiz-España (UCA), Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (UHJ). Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de Manizales (UM). Desde febrero de 1990 desarrolla su labor docente e investigativa en el Departamento de Estudios de Familia, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Desde el año 2015 dirige el Observatorio en Género y Sexualidades GESEX. Pertenece a los grupos de Investigación, Colectivo Estudios de Familia (Categoría A en Colciencias) y Género, Sexualidades y Reconocimiento (Categoría B en Colciencias). Sus líneas actuales de trabajo son familia, género, sexualidades y democratización de las relaciones.

ABEL SOTO HIGUERA

<https://orcid.org/0000-0002-7247-4198>

Profesor Asociado A en la Universidad de La Frontera Chile. Doctor en Trabajo Social por la Universidad Complutense de Madrid, Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas y Asistente Social por la Universidad de La Frontera. Su labor académica e investigativa está adscrita al Departamento de trabajo social de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades. Trabaja las políticas públicas y sociales, la movilidad humana, el desarrollo local, el envejecimiento e identidad étnica, así como las relaciones entre familia y trabajo social. Ha participado como investigador responsable y co-investigador en proyectos nacionales sobre envejecimiento y diversidad étnica, con publicaciones en revistas internacionales. Combina la investigación, la docencia y la gestión universitaria con consultorías orientadas al desarrollo local, la participación ciudadana y el bienestar social en contextos interculturales.

El reconocimiento profesional de los educadores/as sociales en Portugal

The professional recognition of social educators in Portugal

O reconhecimento profissional dos educadores sociais em Portugal

Germán VARGAS-CALLEJAS*  <https://orcid.org/0000-0002-0329-4302>

Paulo DELGADO**  <https://orcid.org/0000-0001-6977-8214>

Fátima CORREIA**  <https://orcid.org/0000-0002-4857-6100>

*Universidade de Santiago de Compostela e **Instituto Politécnico do Porto

Fecha de recepción: 12.II.2025
Fecha de revisión: 21.III.2025
Fecha de aceptación: 20.X.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Fátima Correia: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação - R. Dr. Roberto Frias 602, 4200-465 Porto, Portugal. E-mail: fatimacorreia@ese.ipp.pt

PALABRAS CLAVE:

Educación Social;
reconocimiento
profesional;
identidad
profesional;
profesión;
percepción.

RESUMEN: El objetivo del artículo es describir, analizar y reflexionar sobre la autopercepción de los educadores y educadoras sociales en relación con el reconocimiento de su práctica profesional por parte de los sujetos de la intervención educativa, las administraciones y poderes públicos, las entidades empleadoras, los medios de comunicación, los otros profesionales de la educación, la comunidad científica, la ciudadanía y los propios educadores sociales en Portugal. Para la realización del estudio se aplicaron estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas, como la encuesta descriptiva administrada a 333 educadores/as sociales en Portugal; dos grupos de discusión con educadores/as sociales y nueve entrevistas no estructuradas con especialistas en Educación Social. Los resultados destacan una realidad contradictoria, por una parte, el reconocimiento insuficiente de las instituciones estatales y políticas, de los medios de comunicación y, por otra, un creciente reconocimiento académico y de otros profesionales del ámbito social y la alta valoración de la ciudadanía, especialmente, de las personas beneficiarias de la profesión. En base a estos resultados se identifican y comparan aquellos factores que limitan o potencian el reconocimiento de la Educación Social, para concluir que, pese a las dificultades, es notable y progresivo el reconocimiento de la Educación Social como una profesión relevante en el ámbito social, laboral y académico en Portugal. Para terminar, se exponen las dificultades y limitantes del estudio y las perspectivas que abre para futuras investigaciones.

<p>KEYWORDS: Social Education; professional recognition; professional identity; profession; perception.</p>	<p>ABSTRACT: The objective of this article is to describe, analyze, and reflect on the self-perception of social educators in relation to the recognition of their professional practice by those involved in educational intervention, public administrations and authorities, employers, the media, other education professionals, the scientific community, the public, and social educators themselves in Portugal. To conduct this study, quantitative and qualitative methodological strategies were applied, including a descriptive survey administered to 333 social educators in Portugal; two focus groups with social educators; and nine unstructured interviews with a Social Education specialists. The results highlight a contradictory reality: on the one hand, insufficient recognition from state and political institutions and the media; and, on the other, growing recognition from academics and other professionals in the social field, and high appreciation from the public, especially those benefiting from the profession. Based on these results, the factors that limit or enhance the recognition of Social Education are identified and compared. It is concluded that, despite the difficulties, the recognition of Social Education as a profession has been notable and progressive in the social, labor and academic spheres in Portugal. Finally, the difficulties and limitations of the study are presented, along with the perspectives it opens for future research.</p>
<p>PALABRAS-CHAVE: Educação Social; reconhecimento profissional; identidade profissional; profissão; percepção.</p>	<p>RESUMO: O objetivo deste artigo é descrever, analisar e refletir sobre a autopercepção dos educadores sociais em relação ao reconhecimento da sua prática profissional por parte de todos os intervenientes na intervenção educativa, administrações e autoridades públicas, empregadores, meios de comunicação social, outros profissionais da educação, comunidade científica, público e dos próprios educadores sociais em Portugal. Para a realização deste estudo foram aplicadas estratégias metodológicas quantitativas e qualitativas, incluindo um inquérito descritivo a 333 educadores sociais em Portugal; dois grupos focais com educadores sociais; e nove entrevistas não estruturadas a especialistas em Educação Social. Os resultados evidenciam uma realidade contraditória: por um lado, um reconhecimento insuficiente por parte das instituições estatais, políticas e dos meios de comunicação social; e, por outro, um reconhecimento crescente por parte dos académicos e outros profissionais da área social, e uma elevada valorização por parte do público, sobretudo daqueles que beneficiam da profissão. Com base nestes resultados, são identificados e comparados os fatores que limitam ou potenciam o reconhecimento da Educação Social. Conclui-se que, apesar das dificuldades, o reconhecimento da Educação Social como profissão tem sido notável e progressivo nas esferas social, laboral e académica em Portugal. Por fim, são apresentadas as dificuldades e limitações do estudo, bem como as perspetivas que abre para futuras pesquisas.</p>

Introducción

Las profesiones representan formas históricas de organización y categorización social de las actividades laborales, pero también maneras de realización personal e identificación, subjetiva y colectiva, con estructuras de conocimiento y de valores éticos. Las profesiones son también expresiones de la estructuración del mercado laboral, es decir, una coalición de actores que defienden sus intereses y cuyo objetivo es delimitar su espacio de influencia, logrando un monopolio para sus actividades (Dubar y Tripier, 1998). Así, a la hora de definir una profesión hay que tener en cuenta los elementos comunes que permiten delimitar un territorio profesional y, también, el contexto histórico, cultural y económico en el que se insertan, considerando las funciones y servicios que desarrollan y su legitimación por parte de la red social. En esta perspectiva, según Santos (2011) las profesiones pueden ser estudiadas a partir del análisis de sus conocimientos técnicos especializados, las habilidades que permiten

desarrollar, los valores éticos que fundamentan su funcionamiento, su organización corporativa y su reconocimiento social.

La instauración y consolidación de las profesiones responde a la capacidad del personal profesional para satisfacer las demandas y necesidades de la sociedad. Por lo tanto, las profesiones surgen en un proceso de afirmación de las ocupaciones (Santos, 2011), que puede resultar de transformaciones tecnológicas y organizativas, del aumento de los niveles de calificación, de cambios en la organización del trabajo o del surgimiento y desarrollo de nuevas actividades. En un proceso de avances y retrocesos, los miembros de una profesión procuran el reconocimiento de sus actividades y su legitimación institucional y social (Sáez-Carreras y Molina, 2006; Bas Peña, Díaz y Sáez-Carreras, 2010). En esta perspectiva, las profesiones no son constructos monolíticos, más al contrario, son estructuras permeables en constante desarrollo, que responden a realidades configuradas por los intereses formativos, culturales, sociales, políticos y económicos de

los diversos agentes de la sociedad (Vieira *et al.*, 2021).

Las profesiones resultan del vínculo y la suma de las acciones individuales para satisfacer las mismas necesidades y demandas sociales (Dubar, 2005). Los profesionales pugnan por el reconocimiento individual de su labor que es juzgada en términos colectivos, en base a su formación, los resultados de su labor y la acción social que dinamizan. También la Educación Social se ve reflejada en esta perspectiva: primero, porque las acciones individuales y colectivas se construyen a partir de la interacción entre personas; segundo, porque la formación de educadores y educadoras sociales integra conocimientos teóricos y la relación humanizada en el proceso de construcción profesional y, tercero, porque la función educadora se sitúa en el marco del acompañamiento social como metodología de intervención, aspectos que en su totalidad instalan el reconocimiento de la Educación Social en el contexto crítico y conflictivo de la interacción social.

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, la Educación Social es una profesión integrada en el esquema de interacciones socioeconómicas que definen sus orientaciones, intereses y desarrollo de capacidades enfocadas a la resolución de problemas, donde su presencia y consolidación requiere de la legitimación ciudadana y de las instituciones. La sobrevivencia y arraigo de las profesiones, también de la Educación Social, se sitúa en una realidad en que se “experimentan conflictos y tensiones, avances y retrocesos, reconocimientos y negaciones, en general y en particular, que orientan la profesionalización (...) en una dirección u otra” (Sáez-Carreras y Molina, 2006, p. 47).

Desde otra perspectiva, funcionalista, en términos de Rodríguez (2002) el reconocimiento de las profesiones descansa en la legitimación social y no así en la interacción y las relaciones de negociación y conflicto. En todo caso, en la realidad práctica, estas dos perspectivas no son excluyentes y se complementan con otro criterio, el de “poder” profesional, económico, social y político de los grupos profesionales. La perspectiva funcionalista, interaccionista y del poder consideran relevante el reconocimiento de la profesión, en múltiples vertientes y con fundamentos diversos, dejando claro que entre los factores centrales de desarrollo y consolidación de una profesión destacan su reconocimiento social, económico, científico y político-institucional, que se expresa en recompensas, privilegios, distinción, valoración, visibilidad, aceptación y legitimación social.

En consecuencia, el reconocimiento de la Educación Social depende de múltiples factores: 1) el reconocimiento científico, que se sustenta en la calidad de la formación recibida, la preparación técnica, la producción científica y el desempeño profesional; 2) el reconocimiento económico, que es uno de los indicadores más visibles de la valoración de la profesión, que también marca el nivel de prestigio en el campo de las profesiones; 3) el reconocimiento político-institucional, que se fundamenta en el arraigo institucional de la profesión y su cuidado y potenciación desde la acción política, en la línea de otorgarle los recursos y oportunidades para su implantación y consolidación; por último, 4) destaca el reconocimiento ciudadano, que se cimenta en el ajuste de la formación recibida y la calidad de la atención a las demandas y necesidades de los colectivos atendidos por los profesionales de la Educación Social. Estos cuatro factores, junto a la autopercepción identitaria y profesional, condicionan y definen el reconocimiento de la profesión y su imagen pública (Bas Peña, Díaz y Sáez-Carreras, 2010; Vieira *et al.*, 2021) en el contexto social.

Las exigencias impuestas por el mercado enfrentan a las profesiones sociales y educativas con presiones de competitividad, lógicas de eficacia y eficiencia y estandarización de procedimientos que reducen la acción profesional a una gestión burocrática (Amaro, 2015) que dificulta su reconocimiento social. A esto se suma la versatilidad técnica de los educadores/as sociales que trabajan en diferentes áreas, con diversos grupos de edad, con multiplicidad de funciones educativas y en variados territorios sociales que difuminan su acción profesional de cara al reconocimiento social. Además, la Educación Social, como otras profesiones situadas en el ámbito de “los cuidados”, está feminizada (Silva y Fontes, 2024) y su reconocimiento, en detrimento de la profesión, aún se comprende en términos de extensión del trabajo doméstico (Amaro, 2015), que diluye aún más su presencia y reconocimiento en el espacio público. La falta de reconocimiento profesional tiene un efecto negativo en el servicio que prestan (Bas Peña, Díaz y Sáez-Carreras, 2010), como también en el proceso de construcción de la identidad profesional, individual y colectiva, de los educadores/as sociales (Correia, 2021).

Metodología

Los datos para la elaboración del artículo provienen de una investigación centrada en el estudio de las dinámicas de construcción de la identidad profesional de los educadores y educadoras

sociales en Portugal, basada en una estrategia metodológica mixta, cuantitativa y cualitativa, que ha facilitado el acceso a información de carácter subjetivo y personal y, también, a datos medibles y objetivos, que adquieren un sentido completo y complejo en su conjunción con la revisión documental.

A nivel cuantitativo se aplicó un cuestionario a las personas tituladas en Educación Social. Ante la carencia de un censo de educadores/as sociales en Portugal, se optó por una muestra probabilista de conveniencia, tomando como universo de estudio el número de estudiantes egresados de la diplomatura y posterior grado de Educación Social de los diversos institutos y entidades de educación superior a partir de 2004, fecha desde la cual la Dirección General de Estadísticas de Educación y Ciencias (DGEEC) elabora un registro estadístico de profesionales egresados. Según la fuente consultada, en 2021 había en Portugal 6.608 educadores/as sociales, de entre los cuales se obtuvo una respuesta de 333 cuestionarios, que constituye el 5 % del universo. Los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes: educadores/as sociales que habían completado una licenciatura en Educación Social en una institución superior portuguesa y que desarrollasen su actividad laboral como educadores/as sociales en Portugal.

A nivel cualitativo, para comprender los significados atribuidos por los propios educadores sociales a su profesión, considerando la realidad que experimentan, sus valores, representaciones sociales y opiniones, se optó por desarrollar dos grupos de discusión, en los cuales participaron 13 educadores/as sociales elegidos en función de los siguientes criterios: educadores/as sociales con trayectoria profesional relevante y con experiencia práctica en la profesión; profesionales de la Educación Social formados en Portugal; egresados en diferentes años; que desempeñan su actividad profesional en diferentes ámbitos de intervención y diversos en términos de género. El intercambio realizado en los grupos de discusión constituyó un espacio de formación y reflexión sobre el reconocimiento y la identidad profesional de los educadores/as sociales (Hurtado-Romero *et al.*, 2024).

La información recopilada a través del cuestionario y los grupos de discusión fue complementada y contrastada con los datos de las nueve entrevistas realizadas a expertos: investigadores, coordinadores de grado y máster en Educación Social y miembros de las comisiones de evaluación del grado de Educación Social en Portugal. La selección de los entrevistados consideró dos factores, su relación directa

con la formación de educadores sociales/as y, específicamente, su ejercicio profesional en cargos relevantes para la evaluación de la formación. Se entrevistó a dos coordinadores del primer ciclo de estudios en Educación Social (una pública y otra privada), tres personas investigadoras que realizaron un doctorado en el área de Educación Social, un coordinador del segundo ciclo de estudios de Educación Social, dos miembros de las comisiones de evaluación externa del título de Educación Social de la A3ES y el presidente de la asociación profesional de educadores sociales de Portugal (APTSES).

Durante el proceso de recolección de datos, se tomaron en cuenta las consideraciones éticas pertinentes, como la explicación de los objetivos de la investigación a los participantes, para contar con su consentimiento y colaboración informada. Además, se protegió el anonimato de los participantes y se aplicaron las medidas oportunas para asegurar la confidencialidad y protección de los datos personales. En la línea de garantizar el manejo adecuado y seguro de la información, en cumplimiento de la normativa vigente de protección de datos y su libre circulación, se aplicaron protocolos de almacenamiento y manejo seguro de los datos.

Los instrumentos aplicados en las técnicas cuantitativas y cualitativas se centraron en temas referidos a la trayectoria académica de los educadores sociales, su formación inicial, sus motivaciones para la elección del grado de Educación Social, el desarrollo de competencias profesionales y el reconocimiento y la visibilidad social de la Educación Social en Portugal, aspecto último que constituye el foco de estudio y análisis del presente artículo.

Resultados

Los resultados referidos al reconocimiento profesional de los educadores/as sociales en Portugal se presentan en función de la clasificación de agentes e instituciones que condicionan este reconocimiento, destacando las administraciones públicas y los poderes políticos, las entidades empleadoras, la comunidad científica, otros profesionales del área socioeducativa, los medios de comunicación, los sujetos de la intervención, la ciudadanía en general y los propios educadores y educadoras sociales.

Entre las entidades más relevantes para el reconocimiento de los profesionales de la Educación Social, en el nivel político, destaca el Estado -administración política- como agente empleador y regulador de la vida profesional, que condiciona el avance o retroceso de las

profesiones (Sáez-Carreras y Molina, 2004), siendo imposible entender la consolidación de las profesiones modernas sin hacer referencia a las políticas públicas, que justifican el surgimiento y mantenimiento de determinadas profesiones. A

las entidades públicas se suman las instituciones privadas, empresariales y del tercer sector, agentes empleadores cuya opinión e imagen sobre la Educación Social define, en gran medida, su reconocimiento público.

Tabla 1. Percepción sobre el reconocimiento de la profesión por las Administraciones Públicas y los poderes políticos

	totalmente en desacuerdo		en desacuerdo		neutro		de acuerdo		totalmente de acuerdo	
inferior a 1 año	18	5,4%	20	6,0%	10	3,0%	6	1,8%	2	0,6%
de 1 a 5 años	16	4,8%	46	13,8%	18	5,4%	15	4,5%	1	0,3%
de 6 a 10 años	18	5,4%	21	6,3%	17	5,1%	10	3,0%	0	0,0%
de 11 a 15 años	5	1,5%	23	6,9%	13	3,9%	9	2,7%	1	0,3%
más de 15 años	12	3,6%	23	6,9%	19	5,7%	10	3,0%	0	0,0%

Fuente: elaboración propia

Los educadores y educadoras sociales asumen que su labor profesional aún no está reconocida por las administraciones públicas y los poderes políticos, ya que el 60,6 % señala su desacuerdo con este reconocimiento (39,9 % en desacuerdo y 20,7 % totalmente en desacuerdo). También hay un número considerable de profesionales que adoptan una postura neutra (23,12 %). Los educadores sociales con menor experiencia son quienes más destacan la falta de reconocimiento de la profesión por parte de las autoridades. Este insuficiente reconocimiento e invisibilidad política de la Educación Social también es mencionada por los investigadores, que entienden que

(...) la visibilidad pública y política no es proporcional al reconocimiento en contextos formativos y profesionales, donde el paradigma de afirmación

e integración profesional como necesidad identificada ya es diferente (ET7).

A pesar de los datos desalentadores de los cuestionarios, en los grupos de discusión se observa una línea de opinión más optimista:

(...) estamos cada vez más integrados en la administración pública y, cuando hablo de administración pública, no hablo sólo de los consejos municipales, hablo también de los consejos parroquiales. Actualmente hay tres concursos de técnicos superiores en educación social que se publicarán en el Diario da República y, para mí, es un motivo de orgullo (...). ¡¿Por qué?! Porque entiendo que hay lugares para mis compañeros y estamos marcando nuestra presencia en lo que son nuestros territorios de intervención (M, GD1, p. 5, 10:14).

Tabla 2. Percepción sobre el reconocimiento de la profesión por los empleadores

	totalmente en desacuerdo		en desacuerdo		neutro		de acuerdo		totalmente de acuerdo	
inferior a 1 año	15	4,5%	24	7,2%	5	1,5%	11	3,3%	1	0,3%
de 1 a 5 años	13	3,9%	43	12,9%	22	6,6%	18	5,4%	0	0,0%
de 6 a 10 años	7	2,1%	22	6,6%	16	4,8%	20	6,0%	1	0,3%
de 11 a 15 años	5	1,5%	16	4,8%	13	3,9%	15	4,5%	2	0,6%
más de 15 años	7	2,1%	19	5,7%	9	2,7%	26	7,8%	3	0,9%

Fuente: elaboración propia

Respecto a los agentes del mercado y el ámbito laboral, el 51,3 % manifiestan un escaso reconocimiento de su trabajo por parte de los empresarios (37,2 % no está de acuerdo y 14 % totalmente en desacuerdo). El 27 % está de acuerdo en que se tiene reconocimiento por parte de los empleadores-empresarios y el 19,5 % mantiene una postura neutral. Nuevamente, son los educadores/as sociales con menos experiencia quienes consideran que no hay reconocimiento por parte de los empleadores. Por el contrario, la tendencia entre los educadores/as sociales con más experiencia es que sí existe este reconocimiento. Esto se explica en la medida en que los educadores sociales con menos experiencia están integrados en el mercado laboral en condiciones generalmente precarias.

En los grupos de discusión destacan una evolución positiva en la integración de los educadores sociales al mercado laboral, al menos en comparación con su experiencia cuando finalizaron su formación, en los primeros años de implementación de la carrera en Portugal, período en que la profesión de educador/a social estaba ínfimamente valorada:

(...) sistemáticamente planteaban la pregunta, pero ¿qué es esto? ¿Qué hacéis en la práctica?" Recuerdo haber visto muchas ofertas de trabajo donde decía "oferta de trabajo de educador social, trabajador social o psicólogo o animador" y esos "o", "o", "o", como si fuéramos todos. Lo hicimos de todos modos y me hace un poco feliz, un poco más feliz, no ver más publicidad con ese registro (E, GD1, p. 7, 6:10).

(...) el mercado laboral en aquella época era muy difícil. Adjunto a los CV, también enviábamos una explicación de lo que significaba ser educador social. Eran tiempos difíciles en los que siempre teníamos que explicar, en las entrevistas, lo que hacíamos (D, GD2, p. 1, 3:7).

A pesar de los avances en el reconocimiento e integración de los educadores/as sociales en el mercado laboral, estas mejoras aún no expresan, de forma contundente, el reconocimiento de

las competencias profesionales del educador/a social.

Naturalmente, no estamos en el momento en que estábamos (...) en sentido de que ahora es posible encontrar concursos abiertos a los educadores sociales. Y eso significa que existe este reconocimiento, existe esta identificación profesional. Ahora bien, si se analiza el marco de las profesiones, y luego se miran las competencias, pues todavía queda trabajo por hacer (ET2).

Los educadores/as sociales destacan dos factores que más contribuyen a su insuficiente reconocimiento e integración en el mercado laboral, por un lado, el desconocimiento de los empleadores del perfil profesional del educador/a social, que da lugar a políticas y prácticas de no diferenciación ni especificación en los procesos de contratación de profesionales en el área social:

(...) quizás en el sector del IPSS la gente tampoco sabe muy bien cuál es el trabajo de un educador social. Por lo tanto, contratan a un educador social que luego trabaja como animador o trabaja como trabajador social. Por lo tanto, aquí todavía no hay límites bien definidos y esto afecta un poco a ambas partes: a los que contratan y a los que son contratados (P, GD1, p. 5, 26:29).

Por otro lado, las particularidades del mercado laboral, caracterizado por una limitación de recursos y el incremento de la amplitud y complejidad de las situaciones que deben ser atendidas, provoca una devaluación del área social y repercute negativamente en la valoración de los educadores/as sociales.

Si pones a un profesional, sea educador social o no, a hacer el seguimiento de 100 casos, descalificas al profesional, sean los que sean. O cuando tenemos topes salariales tan bajos en el IPSS, descalifica a cualquiera de estos profesionales (ET5).

Para que os hagáis una idea, probablemente sigo 300 procesos, es humanamente imposible, además de cumplir con muchas otras funciones en paralelo (K, GD1, p. 4, 8:10).

Tabla 3. Percepción sobre el reconocimiento de profesión en la comunidad científica

	totalmente en desacuerdo		en desacuerdo		neutro		de acuerdo		totalmente de acuerdo	
inferior a 1 año	7	2,1%	17	5,1%	7	2,1%	19	5,7%	6	1,8%
de 1 a 5 años	7	2,1%	33	9,9%	21	6,3%	33	9,9%	2	0,6%
de 6 a 10 años	6	1,8%	22	6,6%	18	5,4%	19	5,7%	1	0,3%
de 11 a 15 años	3	0,9%	17	5,1%	13	3,9%	16	4,8%	2	0,6%
más de 15 años	5	1,5%	27	8,1%	19	5,7%	10	3,0%	3	0,9%

Fuente: elaboración propia

Las instituciones de educación superior y la comunidad científica son también un espacio privilegiado para el desarrollo de procesos de profesionalización y reconocimiento, concretamente a través de la consolidación de la investigación y la producción de conocimiento. El 43,2 % (34,8 % en desacuerdo y 8,4 % totalmente en desacuerdo) no considera que la Educación Social sea una profesión reconocida por la comunidad científica, el 29,1 % está de acuerdo y el 23,4 % mantiene una posición neutral. Entre las causas para el escaso reconocimiento de la profesión, los expertos destacan la baja producción científica de los educadores/as sociales que, también, es una barrera y un desafío para la afirmación de su identidad profesional:

aún queda mucho trabajo por hacer, tanto en términos de investigación científica (que es muy poca y alguna de dudosa calidad) que es lo que sustenta un área profesional, como de calidad en la formación de educadores sociales, que será reflejado en la calidad de los profesionales (ET3).

Dese al ligero incremento de las investigaciones científicas en el campo de la Pedagogía Social, particularmente las derivadas de los programas de doctorado que tímidamente comienzan a surgir, los expertos expresan que actualmente se está experimentando una cierta devaluación del área social y una consideración de la Pedagogía Social como una disciplina menor que, evidentemente, repercute en su reconocimiento científico.

La comunidad científica aún mira a la Pedagogía Social-Educación Social como un área de menor importancia (ET3).

Son muchas las circunstancias que explican este desconocimiento (...) que no es una referencia a la ignorancia y, de hecho, al menor valor que existe sobre la ciencia del conocimiento pedagógico, sobre la educación y la investigación (ET8).

Los cambios en la educación superior, particularmente en relación con su financiamiento, la escasa inversión en doctorados de Educación Social, el reducido número de grupos de investigación en esta área y la limitada producción de conocimiento en el campo de la Pedagogía Social, inevitablemente, dañan la reputación científica y ponen en duda la consolidación identitaria y el reconocimiento profesional de la Educación Social en la comunidad científica.

Lo que tengo dudas es si esto prevalecerá debido a la evolución que está teniendo actualmente la educación superior (...). Y digo esto porque los niveles de productividad que se están demandando y, más gravemente, están siendo controlados por el mercado, empiezan a ser indignos, (...) desde el punto de vista del trabajo científico y la producción intelectual (ET2).

Sin embargo, todavía no existe ningún área en la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT) dedicada a la Educación Social. Ni siquiera para el Trabajo Social, que tampoco existe y que está en Sociología (ET4).

Tabla 4. Percepción sobre el reconocimiento de la profesión por otros profesionales del área socioeducativa

	totalmente en desacuerdo		en desacuerdo		neutro		de acuerdo		totalmente de acuerdo	
inferior a 1 año	7	2,1%	12	3,6%	8	2,4%	26	7,8%	3	0,9%
de 1 a 5 años	4	1,2%	25	7,5%	25	7,5%	38	11%	4	1,2%
de 6 a 10 años	3	0,9%	24	7,2%	17	5,1%	20	6,0%	2	0,6%
de 11 a 15 años	1	0,3%	9	2,7%	15	4,5%	24	7,2%	2	0,6%
más de 15 años	2	0,6%	20	6,0%	19	5,7%	21	6,3%	2	0,6%

Fuente: elaboración propia

Respecto al **reconocimiento por parte de otros profesionales del área socioeducativa**, el 38,7 % está de acuerdo en que existe dicho reconocimiento, el 27 % no está de acuerdo y el 25 % mantiene una postura neutral. Los entrevistados también sostienen que los educadores/as sociales aún tienen importantes dificultades para relacionarse con otras profesiones educativas y sociales:

la mayoría de las veces piensan que siempre son penalizados e invisibilizados frente a otros profesionales (ET5).

(...) aún experimentan dificultades para dialogar con otras áreas/perfiles profesionales o para reconocer su estatus profesional con otras condiciones de apreciación y prestigio. Las rígidas fronteras, que algunos todavía defienden entre las profesiones de trabajo social, contribuyen a estas dificultades (ET7).

Los educadores/as sociales consideran que su reconocimiento por parte de otros profesionales del área social es bajo, en muchos casos, perciben que la Educación Social es considerada una profesión subordinada a otras con mayor prestigio

en el mercado laboral. Una suposición que dificulta de forma significativa el reconocimiento y la afirmación de su identidad profesional:

Llevo casi 15 años trabajando en el área, (...) y lo que he notado es que no somos bien aceptados por los compañeros de áreas afines (ET1).

No siempre, probablemente, porque se sienten amenazados por estos profesionales y quizás porque no comprenden las funciones y enfoques metodológicos del educador social. Se habla mucho de que cualquier profesional de la intervención social puede desempeñar el papel de educador social (ET3).

En los últimos años, en algunos contextos profesionales se reconoce y destaca cada vez más la función del educador/a social y el valor de esta profesión socioeducativa.

Considero que hay que estudiarlo con más rigor, pero por el contacto que he tenido, ya hay muchos contextos donde este reconocimiento y convivencia sana, interdisciplinaria y madura es una práctica cotidiana y asumida (ET7).

Tabla 5. Percepción sobre el reconocimiento de la profesión por los medios de comunicación social

	totalmente en desacuerdo		en desacuerdo		neutro		de acuerdo		totalmente de acuerdo	
inferior a 1 año	18	5,4%	20	6,0%	9	2,7%	8	2,4%	1	0,3%
de 1 a 5 años	20	6,0%	46	13,8%	21	6,3%	7	2,1%	2	0,6%
de 6 a 10 años	19	5,7%	27	8,1%	16	4,8%	4	1,2%	0	0,0%
de 11 a 15 años	7	2,1%	26	7,8%	17	5,1%	1	0,3%	0	0,0%
más de 15 años	11	3,3%	34	10,2%	16	4,8%	3	0,9%	0	0,0%

Fuente: elaboración propia

También es relevante la difusión y legitimación de la profesión a través de los medios de comunicación social, que se ocupan de la visibilidad externa de la profesión asociada a su credibilidad y prestigio (Grammenos y Warner, 2022). En este campo, los datos para la Educación Social son totalmente desfavorables, en cuanto un 68,4 % de los encuestados están en desacuerdo con este reconocimiento (22,5 % totalmente en desacuerdo y 45,9 % en desacuerdo). Una minoría de profesionales de la Educación Social (7,8 %) perciben a los medios de comunicación

como canales de difusión y legitimación de sus actividades.

Los datos precedentes son relevantes, sobre todo si se considera que los medios de comunicación son espacios públicos de intercambio, debate y difusión de ideas, que dan lugar a la construcción de representaciones sociales sobre una determinada actividad. En el caso de la Educación Social, los resultados llevan a afirmar, que actualmente estos medios no son los mejores aliados para el reconocimiento de la profesión y tampoco para la consolidación de su identidad profesional.

Tabla 6. Percepción sobre el reconocimiento de la profesión por los ciudadanos

	totalmente en desacuerdo		en desacuerdo		neutro		de acuerdo		totalmente de acuerdo	
inferior a 1 año	8	2,4%	5	1,5%	15	4,5%	20	6,0%	8	2,4%
de 1 a 5 años	6	1,8%	22	6,6%	23	6,9%	35	10,5%	10	3,0%
de 6 a 10 años	9	2,7%	12	3,6%	15	4,5%	28	8,4%	2	0,6%
de 11 a 15 años	1	0,3%	9	2,7%	10	3,0%	23	6,9%	8	2,4%
más de 15 años	5	1,5%	9	2,7%	12	3,6%	26	7,8%	12	3,6%
Fuente: elaboración propia										

De manera opuesta a la autopercepción sobre los medios de comunicación, los educadores/as sociales se sienten cada vez más acompañados, legitimados y reconocidos por la ciudadanía. Un 51,6 % expresan una percepción positiva (39,6 % están de acuerdo y un 12 % totalmente de acuerdo) en relación con el reconocimiento de la profesión por parte de la ciudadanía, la percepción negativa se reduce a un 25,8 % del total de encuestados. Llama la atención que los años de experiencia escasamente influyen en este dato, siendo que la percepción positiva se distribuye de forma más o menos uniforme entre los diversos niveles de experiencia laboral. Esta información es matizada por los datos cualitativos, que destacan un escaso reconocimiento de la Educación Social por parte de la ciudadanía, que puede estar asociado a la incapacidad de los propios educadores/as para afirmar y hacer valer su profesión, como también al desconocimiento de sus funciones profesionales, o bien a su confusión con otras áreas similares.

La Educación Social a menudo aún no es reconocida como una formación con valor en sí misma, a menudo se la asocia con otras profesiones, otras actividades, y todavía no hay una percepción clara de cuál es la especificidad de la Educación Social (ET4).

(...) en la sociedad en su conjunto, creo que todavía falta reconocimiento a los educadores sociales. Y esto es señal de falta de conocimiento, por un lado, pero también de falta de aprecio, porque no se puede valorar lo que no se conoce. Y, por tanto, creo que, a nivel de la sociedad en su conjunto, el educador social todavía no está plenamente valorado (ET4).

A pesar de la información contradictoria, la tendencia en relación con el reconocimiento de la Educación Social por parte de la ciudadanía es positiva, no obstante, aún queda mucho camino que recorrer para el efectivo y pleno reconocimiento del trabajo que realizan los educadores/as sociales.

Tabla 7. Percepción sobre el reconocimiento de la profesión por parte de los sujetos de la intervención

	totalmente en desacuerdo		en desacuerdo		neutro		de acuerdo		totalmente de acuerdo	
inferior a 1 año	8	2,4%	5	1,5%	15	4,5%	20	6,0%	8	2,4%
de 1 a 5 años	6	1,8%	22	6,6%	23	6,9%	35	10,5%	10	3,0%
de 6 a 10 años	9	2,7%	12	3,6%	15	4,5%	28	8,4%	2	0,6%
de 11 a 15 años	1	0,3%	9	2,7%	10	3,0%	23	6,9%	8	2,4%
más de 15 años	5	1,5%	9	2,7%	12	3,6%	26	7,8%	12	3,6%

Fuente: elaboración propia

Entre los datos destaca el alto nivel de reconocimiento de la Educación Social por parte de los sujetos de la intervención, más del 51,6 % están de acuerdo y totalmente de acuerdo con este reconocimiento (12 % totalmente de acuerdo, el 39,6 % está de acuerdo con esta afirmación y el 22,5 % adopta una postura neutra). Esta percepción positiva es relativamente uniforme entre todos los educadores/as sociales, independientemente de sus años de experiencia y dedicación a la profesión. Desde una perspectiva cualitativa, la buena valoración de la profesión responde a su destacada acción en contextos donde su presencia ya forma parte de la normalidad:

En algunos contextos específicos, donde existen educadores sociales en áreas particulares en las que intervienen, en los que su presencia es constante, se nota un reconocimiento (ET4).

En la práctica, hoy en día ya veo sobre el terreno a muchos educadores sociales que realmente marcan la diferencia y eso es lo que hace que seamos reconocidos (I, GD1, p. 7, 9:11).

En los grupos de discusión se destacó que el buen trabajo realizado por los educadores/as sociales puede ser la mejor vía para incrementar su reconocimiento y valoración social y laboral, un hecho que también refuerza el orgullo de los propios educadores/as sociales frente a su profesión.

Tabla 8. Percepción sobre el reconocimiento de la profesión por el propio colectivo profesional

	totalmente en desacuerdo		en desacuerdo		neutro		de acuerdo		totalmente de acuerdo	
inferior a 1 año	1	0,3%	0	0,0%	13	3,9%	20	6,0%	22	6,6%
de 1 a 5 años	2	0,6%	5	1,5%	14	4,2%	52	15,6%	23	6,9%
de 6 a 10 años	0	0,0%	7	2,1%	6	1,8%	44	13,2%	9	2,7%
de 11 a 15 años	0	0,0%	2	0,6%	5	1,5%	31	9,3%	13	3,9%
más de 15 años	2	0,6%	3	0,9%	12	3,6%	31	9,3%	16	4,8%

Fuente: elaboración propia

No existe duda alguna en cuanto al reconocimiento por parte del propio colectivo profesional: el 78,3 % coincide en que los educadores sociales se reconocen y valoran entre sí (53,4 % de acuerdo y 24,9 % totalmente de acuerdo). Contrariamente al amplio reconocimiento que se confirmó en la encuesta, desde el punto de vista cualitativo, se argumenta que este reconocimiento aún tiene muchas

limitaciones, entre otras, la falta de cohesión entre el colectivo profesional.

Todavía carecen de un sentido de colectividad, compromiso social y profesional con sus pares y con la comunidad en general. Hay un trabajo aún en marcha, que a pesar de ser intenso, aún es necesario realizarlo, para seguir promoviendo la identidad y el sentimiento corporativo entre sus pares (ET9).

La debilidad de un sentimiento de identidad colectiva repercute negativamente en el reconocimiento, presencia e impacto de los profesionales de la Educación Social en los diversos contextos de acción socioeducativa. Así, los propios educadores/as sociales, muchas veces, se limitan en sus intervenciones, dudan de su potencial, adoptan funciones que no les corresponden y no asumen una postura más crítica y reflexiva sobre la intervención educativa.

En general, entre los educadores sociales sí hay reconocimiento, aunque algunos parecen dudar un poco de su potencial, acabando muchas veces cursando una segunda carrera, por ejemplo, en Trabajo Social, para ser más reconocidos profesionalmente (ET3).

(...) todavía no somos muy valorados, pero a veces tampoco nos valoramos a nosotros mismos (P, GD1, p. 5, 23:25).

Discusión

El valor profesional de los educadores/as sociales se construye y consolida a través del reconocimiento de los otros (Dubar, 2005), pero también por el reconocimiento mutuo como un grupo profesional que comparte las mismas prácticas, un lenguaje común y un mismo proceso de trabajo (Caria, Sousa y Almeida, 2017). Un grupo profesional trabaja de acuerdo con una base de conocimiento y experiencia públicamente contrastada y legitimada (Dent, 2017), en consecuencia, el reconocimiento social de una profesión constituye un indicador de la eficacia de la profesión y de su validación por parte de la ciudadanía.

Los primeros análisis relativos a la construcción de la identidad de una profesión se basaron en aspectos funcionales e instrumentales, como el dominio de habilidades para el ejercicio de una profesión. Sin embargo, en el presente, se conoce que la identidad y el reconocimiento profesional también están relacionados con la forma en que se representa lo que un profesional es capaz de hacer y las creencias sobre sus roles y funciones. Una percepción que va más allá de la formación y se relaciona con las interacciones sociales que tienen lugar durante el desarrollo profesional, por tanto, el reconocimiento y prestigio de las profesiones se corresponde con las relaciones y el lugar que ocupan en la sociedad (Vieira y Vieira, 2023). En el caso de la Educación Social, se trata de una profesión presente en el sistema de previsión social, pero que no existe desde su institucionalización en Portugal, un hecho que

condiciona el reconocimiento social de esta titulación (Timóteo, 2015; Correia, 2021).

El reconocimiento y la legitimación de la Educación Social dependen de múltiples actores sociales como el Estado, las Administraciones Públicas y los poderes políticos, que son decisivos en el desarrollo de políticas más comunitarias y cercanas a los principios de la Educación Social. Desde una perspectiva crítica, los educadores/as sociales en Portugal no sienten que su profesión esté reconocida por el Estado y las Administraciones Públicas (Amaro, 2015). De hecho, denuncian la insuficiencia de políticas sociales y la devaluación y descalificación del trabajo social, que genera un contexto poco propicio para el desarrollo presente y futuro de la Educación Social. Esta situación converge con una marcada limitación de recursos, las bajas remuneraciones, el incremento de la demanda social y la complejidad de las situaciones que deben ser atendidas desde la profesión, un conjunto de factores que dificultan la consolidación social y el amplio reconocimiento profesional de la Educación Social en Portugal.

La falta de reconocimiento estatal e institucional va de la mano con el limitado reconocimiento de la comunidad científica. Esta situación ha mejorado debido al incremento de la investigación en el área de Educación/Pedagogía Social, donde las generaciones más jóvenes han invertido tiempo y recursos en estudios de tercer ciclo y en la producción científica que resulta de sus investigaciones, lo cual también ha estado sucediendo en España (Caballo Villar et al, 2023). Sin embargo, en Portugal, existen pocos programas de doctorado en Educación Social, en la misma línea, la Educación/Pedagogía Social tampoco está ampliamente calificada como área de estudio e investigación en ciencias sociales, algo que repercute negativamente en la producción científica y merma el reconocimiento de la profesión. Al contrario de lo que se observa en el contexto español, donde se percibe un notable avance en la investigación en Educación Social, con un número considerable de tesis doctorales en esta área (Caballo Villar et al, 2023). En este contexto, no es posible hablar de la evolución de la Educación Social en el entorno académico sin visibilizar las limitaciones propias de la investigación en la Educación Superior, donde se exigen niveles abusivos de productividad, con una reducida financiación y un gran control del mercado sobre lo que se produce y su impacto (Oyler, 2023). Pese a esta situación, las instituciones de Educación Superior que cuentan con planes de estudio en Educación Social han desarrollado una notable labor de difusión de la profesión, organizando encuentros y animando a que los estudiantes

presenten los resultados de sus prácticas, además de promover la difusión escrita de sus estudios y reflexiones (Vieira *et al.*, 2021).

La valoración y visibilidad de la Educación Social a nivel público y político difiere de su reconocimiento en los contextos de intervención educativa. A pesar de que los educadores sociales, especialmente quienes llevan menos tiempo en el mercado laboral, afirman que su profesión no es valorada y reconocida por los empleadores, vemos en las respuestas cualitativas, que donde hay educador(es) social(es) se verifica su valoración por parte de los empleadores y sujetos de la intervención socioeducativa, principalmente en el tercer sector. La calidad del trabajo y el compromiso del educador/a social hace que estos profesionales sean valorados y requeridos. En consecuencia, en Portugal, la profesión va conquistando espacios y entidades de dirección, gestión e intervención, abriendo camino para una mayor integración y reconocimiento profesional (Barros, 2023).

La historia de la Educación Social muestra que la profesión se ha construido, en gran medida, a partir de las prácticas del propio colectivo profesional (Pérez-Serrano, 2010; Caballo Villar *et al.*, 2023; López Martín *et al.*, 2022; Barros, 2023) y, también, por la influencia de estas prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de Educación Social (García *et al.*, 2016; Barros, 2023). En esta línea, el reconocimiento de los educadores/as sociales se fundamenta en su dinamismo y rendimiento profesional en las instituciones y proyectos donde, día a día, demuestran sus capacidades y competencias, aportando atención, innovación y creatividad. Este grado de satisfacción laboral percibida aumenta con la experiencia profesional (Martínez y Lezcano, 2020), que también potencia el reconocimiento social de la profesión.

En el mercado laboral las profesiones actúan en interacción con otras profesiones, en un dinámico “sistema de profesiones” en que cada titulación, basada en la competencia técnica y en disputa competitiva, busca consolidar sus fronteras. (Rodrigues, 2002; Gonçalves, 2007). En ese sistema de profesiones, los educadores/as sociales consideran que la confusión de su labor con las competencias de otras titulaciones sociales constituye uno de los mayores obstáculos para el reconocimiento de su profesión. Dese a esta realidad, entienden que cuando se integran en equipos interdisciplinarios son reconocidos por otros profesionales con trayectorias y formaciones diferentes, sobre todo, en aquellos contextos caracterizados por la convivencia interdisciplinar sana y madura.

En todo caso, no se puede obviar que las profesiones conviven en un sistema ecológico,

relacional y competitivo (Dent, 2017), donde muchas veces no se respeta el espacio, los enfoques metodológicos y las funciones de cada profesión. Algunas profesiones acaban ganando más estatus que otras, por factores referidos a su demanda, conocimiento y valoración social, como es el caso del Trabajo Social en Portugal. Por el contrario, otras profesiones son subsumidas o confundidas debido al desconocimiento de sus especificidades y funciones, como sucede con la Educación Social cuyos profesionales, muchas veces, se sienten subordinados en los equipos multidisciplinares de trabajo.

El reconocimiento y poder de las profesiones también se refleja en la empleabilidad. Muchas profesiones para alcanzar una posición dominante en el mercado y en el sistema de profesiones tienen que debilitar el poder de otras (Dent, 2017), así, en el mercado laboral, la similitud de títulos entre los educadores sociales y otros profesionales del área social limita la empleabilidad de los primeros, en cuanto todos acaban desempeñando funciones similares, especialmente en el tercer sector, donde la infrafinanciación determina la racionalización de los recursos y la limitación de puestos de trabajo, sin considerar la especialización ni la especificidad de las profesiones. En este contexto, como indica Rodrigues (2002) el conflicto y la competencia forman parte de la dinámica de desarrollo de las profesiones.

El reconocimiento de la Educación Social no se limita a la percepción de los otros, también influye, y de forma determinante, la imagen que tengan de sí mismos los educadores/as sociales. Este colectivo considera que la profesión es valorada por sus miembros, no obstante, existe una línea amplia de opinión que destaca la escasa cohesión y desmovilización que los lleva a asumir posturas pasivas y subordinadas frente a otras profesiones, generando una imagen difusa de la Educación Social en el panorama de las profesiones sociales. Por otra parte, la pretendida búsqueda de fronteras rígidas entre las profesiones dificulta el diálogo interprofesional y la constitución colegiada de la identidad y estatus de cada profesión. En este contexto, los educadores/as sociales en Portugal deben asumir una postura más crítica y activa en relación con su profesión y la especificidad de sus funciones, siendo más coherentes con la necesidad de reivindicarse como profesionales de la intervención socioeducativa.

La carencia de un sentido de colectividad y compromiso con la profesión opera de forma negativa en el reconocimiento de la Educación Social. La reducida capacidad asociativa de los educadores/as sociales refleja su escasa cohesión y conciencia de comunidad profesional, que en

el ámbito laboral y de servicio se objetiva en la escasez de figuras profesionales de referencia. Para superar esta situación de desunión e invisibilidad profesional, los educadores/as sociales, además de consolidar su validada formación y competencia en contextos de intervención, deben articular estrategias de movilización y transformación conjunta, para establecer vínculos e involucrarse en un proyecto profesional colectivo (Moyano, 2012). La comunidad profesional de la Educación Social, de manera urgente, precisa de un componente de reflexión y estrategia colectiva para consolidar su identidad y reconocimiento social.

La lentitud en el desarrollo de la oferta formativa especializada, la diversidad de ámbitos en los que actúan los educadores/as sociales, la confusa e insuficiente oferta laboral, la limitada difusión de los aportes de esta profesión a través de los medios de comunicación y la deficiente cohesión colectivas provocan el escaso reconocimiento de la Educación Social en Portugal. Pese a este panorama, en concordancia con estudios precedentes (Serapicos, Samagaio y Trevisan, 2012; Vieira *et al.*, 2021), se observa una tendencia positiva en la aceptación y reconocimiento institucional y social de la profesión, sobre todo en el contexto académico y de la intervención socioeducativa. Para la ciudadanía y, especialmente, para los sujetos de la intervención educativa, la Educación Social se ha transformado en una profesión indispensable en el marco del bienestar social.

Conclusiones

La Educación Social es una profesión en proceso de consolidación en Portugal, cuya presencia y valoración en el contexto laboral, académico, mediático y social depende del conocimiento y reconocimiento de sus profesionales que, en gran medida, aún son desconocidos como agentes gravitantes para el logro del bienestar social. No obstante, se observa una progresión positiva en dicho reconocimiento, sobre todo entre aquellos sujetos e instituciones que han experimentado el servicio profesional de los educadores/as sociales y se han hecho conscientes de su valor y aporte en la atención a las necesidades y demandas socioeducativas.

Múltiples factores limitan el reconocimiento de la Educación Social en Portugal, entre los más relevantes destacan el escaso conocimiento de la profesión y los servicios que puede desarrollar, un desconocimiento arraigado entre la población en general y, sobre todo, en los medios de comunicación social que, en opinión de los propios

educadores/as sociales, no valoran ni difunden su labor profesional. Estas dificultades son también importantes en el ámbito del reconocimiento académico y científico, en este nivel, y pese a los avances significativos, la Educación Social todavía no se ha establecido como una formación consolidada, autónoma y autosuficiente, siendo aún subsidiaria de otras profesiones de carácter social como la Pedagogía, la Psicología, la Sociología y el Trabajo Social, una situación que limita su presencia e impacto en el acontecer científico y, en consecuencia, lastra su reconocimiento entre las profesiones de servicio social.

A pesar de las dificultades para la consolidación y reconocimiento de la profesión, entre los educadores/as sociales existe un notable nivel de optimismo, sobre todo cuando se hace referencia al reconocimiento por parte de los sujetos de la intervención educativa, quienes, al experimentar los aportes positivos de esta profesión, ponen en valor la formación, las competencias y la acción profesional de los educadores/as sociales. Una percepción que es avalada por estudios sobre el reconocimiento de los educadores sociales en determinados entornos laborales, como el contexto escolar o en la educación para el ocio y el tiempo libre (Carvalho y Carvalho, 2023; Gomes *et al.*, 2025).

La visión optimista o pesimista sobre el reconocimiento de la profesión varía en función del tiempo de inserción y experiencia laboral, los educadores sociales que llevan empleados más tiempo, ofrecen una visión más positiva y destacan los avances reales en el reconocimiento de su profesión (Martínez y Lezcano-Barbero, 2020), no sucede lo mismo con los recién titulados que, en general, expresan una percepción menos esperanzada en el reconocimiento y la concreción de un territorio profesional “propio” para los educadores/as sociales.

La realización del estudio ha enfrentado múltiples dificultades como la inexistencia de un censo de educadores/as sociales en Portugal, la dispersión laboral en ámbitos de intervención que en muchos casos no se corresponden con la formación de los educadores/as sociales y la dificultad de acceder a un mayor número de informantes por causa de la dispersión territorial. Estas dificultades aportan claves para la realización de investigaciones futuras, como la necesidad de un estudio a gran escala sobre el número y las ocupaciones laborales de los educadores sociales en el país y la investigación de las claves formativas, laborales y sociales que dificultan o facilitan el ejercicio de la Educación Social y su reconocimiento en Portugal.

Contribuciones (Taxonomía CRediT)

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

Financiación

Este trabajo ha sido financiado con fondos de FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., en el marco del proyecto UIDB/05198/2020 (Centre for Research and Innovation in Education, inED).

Declaración de conflictos de interés

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses

Referencias bibliográficas

- Amaro, M. (2015). *Urgências e Emergências do Serviço Social: fundamentos da profissão na contemporaneidade*. 2.ª ed. Universidade Católica Editora.
- Barros, R. (2023). Da Educação e Intervenção Comunitária para a Educação Social: Unha breve ollada histórica sobre a formação dos Técnicos Superiores de Educação Social no Algarve. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 27, 145-167. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.O.10122>
- Bas Peña, E., Díaz, M. y Sáez Carreras, J. (2010). *La Educación Social: Universidad, Estado y Profesión*. Laertes Ediciones.
- Caballo Villar, M. B., Gradaílle Pernas, R. y Varela Crespo, L. (2023). A Educación Social en Galicia: desenvolvimento profesional, académico e científico. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 27, 105-124. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.O.10117>
- Caria, T., Sousa, P. y Almeida, J. (2017). A identidade profissional institucional. Atualidade da pesquisa em serviço social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 85, 149-165. <https://doi.org/10.7458/SPP2017852240>
- Carvalho, C. y Carvalho, H. (2023). O papel e a relevância da Educação Social em contexto escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 60, 139-153. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle60.09>
- Correia, F. (2021). Atores-chave do Processo de Construção da Identidade Profissional dos Educadores Sociais em Portugal. *Interações*, 56, 11-30. <https://doi.org/10.25755/int.21163>
- Correia, F., Azevedo, S. y Delgado, P. (2019). A profissionalização da Educação Social em Portugal. Uma análise comparativa das representações da profissionalidade dos finalistas e diplomados da ESE.IPP. *Sensos-E*, 6(3), 39-50. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i3.3116>
- Correia, F., Martins, T., Azevedo, S. y Delgado, P. (2014). A Educação Social em Portugal: Novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas-Educação*, 3, 113-124. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p113-124>
- Dent, M. (2017). Perspectives on professional identity. The changing world of the social worker (pp. 21-34). In S. Webb. *Professional Identity and Social Work*. Routledge.
- Dubar, C. (2005). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais* (1.ª edição). Livraria Martins Fontes Editora.
- Dubar, C. y Tripier, B. (1998). *Sociologie des Professions*. Armand Colin.
- García, S., González, R. y Martín-Cuadrado, A. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28 245-259. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.18

- Gomes, D., Magalhães, C., Fernández-Simo, D. y Cabral, A. (2025). A Educação Social ao serviço do lazer e dos tempos livres. (239-248). In C. Rosón-Varela, N. Blanco-Pardo, P. Ramallal-Fernández; y D. Fernández-Simo. *Adolescencias Vulnerables*. Aranzadi.
- Grammemos, S. y Warner, N. (2021). Social Media: Social Workers' Views on Its Applications, Benefits and Drawbacks for Professional Practice. *Practice*, 34(2), 117-132. <https://doi.org/10.1080/09503153.2021.1972092>
- Gonçalves, C. (2007). Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 17, 177-223. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2349/2150>
- Hurtado-Romero, M., Palomares-Mas, R., Roca-Campos, E. y Chisvert-Tarazona, M. (2024). Tertulias pedagógicas dialógicas sobre cercanía educativa óptima en una residencia de acogimiento general. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 215-229. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.45.12.
- López Martín, R., Conchell, R. y Vilar, M. (Coords.).(2022). *Hoy es el mañana de la Educación Social*. Octaedro.
- Martínez, A. y Lezcano-Barbero, F. (2020). Satisfacción profesional de los educadores sociales: factores que influyen. *Bordón* 71(2), pp. 99-118. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72172>.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Editorial UOC.
- Oyler, J. (2023). 'Publicness' in pedagogical thinking. In C. Anders Säfström y G. Biesta (Eds.), *The New Publicness of Education: democratic possibilities after the critique of neo-liberalism* (pp. 55-67). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289067-5>.
- Pérez-Serrano, G. (2010). *Pedagogía Social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica* (4.ª ed.). Narcea.
- Rodrigues, M. (2002). *Sociologia das Profissões*. 2.ª ed. Celta Editora.
- Sáez-Carreras, J. y Molina, J. (2004). El Estado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales: de las políticas sociales a las necesidades. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 11, 135-163.
- Sáez-Carreras, J. y Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. La Educación Social como profesión*. Alianza Editorial.
- Santos, C. (2011). *Profissões e Identidades Profissionais*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Serapicos, A., Samagaio, F., Trevisan, G (2012). *Trajetórias socioprofissionais dos diplomados em Educação Social da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*. ESEPF. ISBN: 978-972-99174-5-5
- Silva, M. y Fontes, A. (2024). Preconceito e discriminação numa profissão feminizada: a educação social na perceção dos/das estudantes. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (29), 1-22. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2025.17546>.
- Timóteo, I. (2015). A evolução da educação social em Portugal: perspetivas e desafios contemporâneos. *Praxis Educare*, 1, 12-18.
- Vieira, A., Vieira, R. y Marques, J. (Orgs). (2021). *Temas e Contextos da Educação Social*. Afrontamento.
- Vieira, A. y Vieira, R. (2023). Como me fui tornando Educador Social: reflexividade, redescoberta de si e (trans) formações pessoais e profissionais. *Revista Lusófona de Educação*, 60, 105-119. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle60.07>.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Vargas-Callejas, G., Delgado, P. y Correia, F. (2026). El reconocimiento profesional de los educadores/as sociales en Portugal. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 235-250. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.14

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Germán Vargas-Callejas. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782 Santiago de Compostela, España. E-mail: german.vargas@usc.es

Paulo Delgado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação. R. Dr. Roberto Frias 602, 4200-465 Porto, Portugal. E-mail: pdelgado@ese.ipp.pt

Fátima Correia. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação. R. Dr. Roberto Frias 602, 4200-465 Porto, Portugal. E-mail: fatimacorreia@ese.ipp.pt

PERFIL ACADÉMICO

GERMÁN VARGAS-CALLEJAS

<https://orcid.org/0000-0002-0329-4302>

Indígena del Pueblo Quechua de los Andes (Huancarani – Bolivia), doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. En la actualidad, docente e investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación, en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro del grupo de investigación “Pedagogía Social y Educación Ambiental” (SEPA-Interea) y asociado de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) y de la Red Lusófona de Educación Ambiental.

PAULO DELGADO

<https://orcid.org/0000-0001-6977-8214>

Doutorado pela Universidade de Santiago de Compostela em 2003. Concluiu o Título de Agregado em 2010 pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Desde 2009 é professor adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e Professor Coordenador principal desde 2023. É coordenador do Mestrado em Administração das Organizações Educativas e investigador integrado no inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, desde 2013. As principais áreas de investigação são as relacionadas com a Pedagogia/Educação Social, nomeadamente as relacionadas com crianças e jovens em situação de perigo, sistema de proteção, bem-estar subjetivo e direitos da criança, participação, acolhimento residencial, acolhimento familiar e tomada de decisão.

FÁTIMA CORREIA

<https://orcid.org/0000-0002-4857-6100>

Educadora Social. Professora adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Licenciada em Educação Social, Mestre em Educação e Intervenção Social – Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário e doutorada em Educação na Universidade de Santiago de Compostela. Pós-graduada em Inovação Educacional Inclusiva. Investigadora integrada do inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Vice-presidente da Associação Portuguesa de Educadores Sociais (APTSES). Autora de diversas publicações científicas na área da educação social e acolhimento familiar. Principais linhas de investigação: Educação Social, supervisão profissional, identidade profissional, acolhimento familiar, participação de crianças e jovens.

Informaciones

RESUMEN DE TESIS

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS PARA EL EMPODERAMIENTO Y LA CAPACITACIÓN SOCIOEDUCATIVA ANTE LAS DESIGUALDADES SOCIALES EN UNA ESCUELA CONSTITUIDA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN TIEMPOS DE COVID-19¹

- Autora: Giovanna Izquierdo Medina
- Año de defensa: 2024
- Departamento y/o Universidad de presentación y defensa: Escuela de Doctorado de la Universidad de Cádiz
- Nombre del Director: Dr. Eulogio García Vallinas

Texto en español

Los regímenes políticos han marcado el camino de la educación; las corrientes más conservadoras promueven perspectivas educativas más excluyentes y segregadoras, mientras que, direcciones más democráticas e igualitarias, proponen perspectivas educativas más inclusivas y transformadoras. Desde una panorámica histórica, la educación ha transitado desde la exclusión de colectivos vulnerados como mujeres, migrantes y personas con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje hasta el planteamiento y la implementación de proyectos, medidas y estrategias más inclusivas y democráticas. No sin altos y bajos en su trayectoria.

El reconocimiento del derecho a la educación con carácter universal y gratuito para todos y todas, así como la consolidación de la democracia en el territorio español han propiciado la materialización de legislaciones y reformas educativas para la implementación de

proyectos educativos más inclusivos, posicionado a la educación como una de las estrategias más efectivas para la construcción de sociedades más justas, inclusivas y democráticas.

El propósito que ha guiado la investigación de la presente tesis doctoral ha sido comprender el sentido de la acción educativa en una escuela pública de Educación Infantil y Primaria Comunidad de Aprendizaje frente al desafío de la desigualdad en un entorno sociocultural vulnerable para conocer las experiencias, estrategias y dificultades que se ocultan tras el reto de crear y llevar a cabo un proyecto educativo inclusivo y democrático en una escuela reconocida por acoger a colectivos vulnerables y vulnerados: comunidad gitana, migrantes y población con recursos socioeconómicos bajos, en un momento histórico-temporal atravesado por una crisis socio-sanitaria que ha afectado a la calidad inclusiva del sistema educativo público español.

Por ello, se plantearon una serie de interrogantes y objetivos generales y específicos relacionados con el proyecto educativo, las estrategias de empoderamiento y capacitación socioeducativas y las desigualdades latentes en la escuela. En este sentido, el objetivo general consistió en conocer las estrategias de empoderamiento y capacitación socioeducativa en materia de inclusión educativa llevadas a cabo en una escuela Comunidad de Aprendizaje.

La investigación se llevó a cabo siguiendo una metodología cualitativa, mediante una perspectiva fenomenológico-etnográfica de un Estudio de caso. El estudio de las experiencias socioeducativas para el empoderamiento y la capacitación socioeducativa desde perspectivas cualitativas

permitieron profundizar en las relaciones humanas sin limitaciones paradigmáticas, metodológicas e instrumentales. Para ello, se utilizaron técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de información como: la revisión bibliográfica, la observación participante, el cuaderno de campo, las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales con el alumnado y los cuestionarios para el profesorado, las familias y el alumnado de la "Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva" de Booth y Ainscow (2015) junto a un cuestionario de elaboración propia solicitado y elaborado junto al alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria.

El trabajo de campo comprendió una temporalidad desde octubre de 2020 hasta abril de 2021. Se realizaron un total de 21 entrevistas entre profesorado, Junta Directiva y personal administrativo. Además de, una entrevista a dos referentes familiares del AMPA. Por otro lado, se llevaron a cabo 10 grupos focales con alumnado de 3.º, 5.º y 6.º de Primaria, sobre cuestiones transversales para la comunidad educativa como igualdad, no violencia, paz, respeto y solidaridad.

Para la descripción y el análisis de los resultados, se desarrollaron cuatro categorías generales: *Comunidades de Aprendizaje: micropolíticas para el empoderamiento y la capacitación socioeducativa, las estrategias para el empoderamiento y la capacitación socioeducativa, las manifestaciones de las desigualdades sociales en la escuela y, por último, las propuestas de mejora* expuestas por la comunidad educativa para seguir construyendo el proyecto de transformación educativa. En líneas generales, entre los resultados destacaron las experiencias positivas de éxito educativo, mejora de la convivencia y reducción de las desigualdades en esta escuela Comunidad de Aprendizaje.

Las estrategias socioeducativas, tanto generales como específicas, fomentaron el desarrollo de una cultura escolar inclusiva, así como la resolución pacífica y dialógica de los conflictos. También, redujeron los prejuicios que la población local presentaba sobre la escuela, posicionándose como un centro solicitado, como consecuencia del ejercicio de transformación socioeducativa hacia metodologías más inclusivas y democráticas impulsado por la comunidad educativa, cuyo compromiso con la inclusión, era una condición necesaria para que el proyecto educativo fuese posible.

Entre las conclusiones más significativas, destaca el éxito de los procesos de participación democrática en la construcción de un proyecto educativo inclusivo, atento a las necesidades y demandas de todos los miembros de la comunidad

educativa y comprometido con la reducción de las desigualdades sociales.

La presente tesis doctoral aspira a ofrecer un espacio de reflexión y debate sobre la relevancia de la elaboración de proyectos educativos inclusivos para la reducción de las desigualdades, la promoción del éxito educativo y la convivencia, con efectos significativos en la construcción de sociedades más inclusivas, justas, igualitarias, pacíficas y democráticas.

PALABRAS CLAVE:

Comunidad de aprendizaje; educación inclusiva; éxito educativo; desigualdades; exclusión social.

Texto en inglés

ANALYSIS OF STRATEGIES FOR EMPOWERMENT AND SOCIO-EDUCATIONAL TRAINING IN THE FACE OF SOCIAL INEQUALITIES IN A SCHOOL CONSTITUTED AS A LEARNING COMMUNITY IN TIMES OF COVID-19

ABSTRACT: Political regimes have marked the path of education; the most conservative currents promote more exclusive and segregating educational perspectives, while more democratic and egalitarian directions propose more inclusive and transformative educational perspectives. From a historical perspective, education has moved from the exclusion of vulnerable groups such as women, migrants and people with different capacities and learning rhythms to the proposal and implementation of more inclusive and democratic projects, measures and strategies. Not without ups and downs in its trajectory.

The recognition of the right to education with a universal and free character for all, as well as the consolidation of democracy in the Spanish territory have led to the materialization of legislation and educational reforms for the implementation of more inclusive educational projects, positioning education as one of the most effective strategies for the construction of more just, inclusive and democratic societies. The aim of this doctoral thesis has been to understand the meaning of educational action in a public Early Childhood and Primary Education Learning Community school in the face of the challenge of inequality in a vulnerable sociocultural environment, in order to understand the experiences, strategies and difficulties hidden behind the challenge of creating and carrying out an inclusive and democratic educational project in a school known for hosting vulnerable and violated groups: the gypsy community, migrants and people with low socioeconomic resources, at a historical-temporal

moment crossed by a socio-health crisis that has affected the inclusive quality of the Spanish public education system.

Therefore, a series of questions and general and specific objectives related to the educational project, the strategies of empowerment and socio-educational training and the latent inequalities in the school were raised. In this sense, the general objective was to know the strategies of empowerment and socio-educational training in terms of educational inclusion carried out in a Learning Community school.

This research was carried out following a qualitative methodology, through a phenomenological-ethnographic perspective of a case study. The study of socio-educational experiences for empowerment and socio-educational training from qualitative perspectives allowed us to delve deeper into human relations without paradigmatic, methodological and instrumental limitations. To do so, qualitative techniques and instruments for collecting information were used, such as: bibliographic review, participant observation, field notebook, semi-structured interviews, focus groups with students and questionnaires for teachers, families and students from the "Guide for the evaluation and improvement of inclusive education" by Booth and Ainscow (2015) together with a questionnaire of our own creation requested and developed together with students in 5th and 6th grade of Primary Education. The fieldwork lasted from October 2020 to April 2021. A total of 21 interviews were conducted between teachers, the Board of Directors and administrative staff. In addition, there was an interview with two family representatives from the AMPA. On the other hand, 10 focus groups were held with students from 3rd, 5th and 6th grade of Primary School, on transversal issues for the educational community such as equality, non-violence, peace, respect and solidarity.

For the description and analysis of the results, four general categories were developed: Learning

Communities: micropolicies for empowerment and socio-educational training, strategies for empowerment and socio-educational training, manifestations of social inequalities in the school and, finally, proposals for improvement put forward by the educational community to continue building the educational transformation project. In general terms, the results highlighted the positive experiences of educational success, improvement of coexistence and reduction of inequalities in this Learning Community school.

The socio-educational strategies, both general and specific, fostered the development of an inclusive school culture, as well as the peaceful and dialogical resolution of conflicts. They also reduced the prejudices that the local population had about the school, positioning it as a sought-after center, as a consequence of the exercise of socio-educational transformation towards more inclusive and democratic methodologies promoted by the educational community, whose commitment to inclusion was a necessary condition for the educational project to be possible.

Among the most significant conclusions, the success of the democratic participation processes in the construction of an inclusive educational project stands out, attentive to the needs and demands of all members of the educational community and committed to the reduction of social inequalities.

This doctoral thesis aims to offer a space for reflection and discussion on the relevance of the development of inclusive educational projects for the reduction of inequalities, the promotion of educational success and coexistence, with significant effects on the construction of more inclusive, fair, egalitarian, peaceful and democratic societies.

KEYWORDS:

Learning community; inclusive education; educational success; inequalities; social exclusion.

Notas

- ¹ Escuela de Doctorado de la Universidad de Cádiz. Programa de doctorado de investigación y práctica educativa, en la línea de educación, democracia y ciudadanía.

TÍTULO DE LA TESIS: EL PROCESO DIVERZE: DEL OCIO INCLUSIVO A LA RECONSTRUCCIÓN SOCIAL COMPARTIDA ENTRE JÓVENES CON CAPACIDADES DIVERSAS

- **Autora:** Laura Cepeda Villanueva
- **Año de defensa:** 2022
- **Universidad de presentación y defensa:**
Universidad de Cádiz
- **Nombre del Director/a:** Dr. D. Rafael Ángel
Jiménez Gámez y Dra. Dña. Mayka García García

Texto en español

La tesis doctoral titulada “El proceso Diverze: del ocio inclusivo a la reconstrucción social compartida entre jóvenes con capacidades diversas” analiza el Proyecto Diverze, una iniciativa de investigación colaborativa impulsada por la Asociación para la Mediación Social (EQUA) y la Universidad de Cádiz (UCA). Este proyecto se centra en el ocio inclusivo, con un énfasis en la integración de jóvenes con y sin discapacidad intelectual y del desarrollo (DID). La investigación busca examinar cómo iniciativas de este tipo contribuyen a la transformación social desde una perspectiva inclusiva, promoviendo la participación activa y el intercambio entre jóvenes con diversas capacidades.

El estudio, de carácter cualitativo y basado en un enfoque de estudio de caso, tiene como objetivo evaluar los efectos del ocio inclusivo en el desarrollo personal y social de los participantes, tanto con DID como sin ella. Este enfoque permite profundizar en el proceso de transformación social que se genera al trabajar conjuntamente en un entorno inclusivo y cooperativo.

El Proceso Diverze se presenta como un espacio de interacción entre personas con y sin discapacidad, fomentando la creación de una comunidad inclusiva donde todos los participantes comparten experiencias, aprenden unos de otros y promueven valores como la tolerancia, el respeto mutuo y la solidaridad. La tesis destaca la capacidad del ocio inclusivo para generar un entorno seguro y estimulante, que permite a las personas jóvenes con capacidades diversas desarrollarse tanto personal como socialmente, superando barreras que históricamente los han excluido.

A través de su participación en el Proyecto Diverze, las personas jóvenes pudieron enfrentar y superar barreras sociales y culturales, promoviendo una valoración positiva de las diferencias. De esta manera, el ocio inclusivo se convierte no solo en una herramienta recreativa, sino también en un medio para el crecimiento personal, el fortalecimiento de la identidad y la mejora de la calidad de vida de las

personas con discapacidad. Este espacio favorece la integración social de las personas jóvenes con DID, permitiéndoles desarrollar habilidades sociales, fortalecer su autoconfianza y crear vínculos de amistad.

La tesis también analiza la importancia de crear espacios de trabajo colaborativos que promuevan actitudes inclusivas y respetuosas. El Proyecto Diverze se presenta como un modelo de ocio que elimina las barreras históricas que han marginado a las personas con discapacidad, permitiendo que todos los participantes disfruten de las mismas oportunidades y accedan a un entorno que favorezca la igualdad. Los resultados muestran que, en estos espacios inclusivos, las personas jóvenes con discapacidad pueden alcanzar un alto grado de autonomía y convertirse en miembros activos de su entorno social.

La metodología utilizada en la investigación se basa en un enfoque etnográfico, que incluye la observación directa y el análisis de testimonios y experiencias de los participantes. Las entrevistas y los talleres participativos fueron herramientas clave para recopilar datos que reflejan las percepciones y vivencias de la juventud, permitiendo identificar tanto las oportunidades como los retos del ocio inclusivo. A partir de estos datos, se concluyó que los jóvenes con discapacidad intelectual no solo se benefician de una mayor integración social, sino que también experimentan un cambio en la manera en que son percibidos por la sociedad.

Esta investigación se alinea con el Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad. El Proyecto Diverze, al integrar a jóvenes con capacidades diversas en actividades de ocio y tiempo libre, ofrece no solo una experiencia educativa fuera del aula, sino también acceso a un entorno inclusivo donde todas las personas jóvenes pueden desarrollarse y adquirir habilidades para la vida.

Por tanto, la investigación demuestra que el Proyecto Diverze es un modelo ejemplar de transformación social a través del ocio inclusivo, al contribuir de manera significativa a la construcción de una sociedad más inclusiva, cohesionada y respetuosa con la diversidad. El ocio inclusivo no debe verse solo como un derecho individual de las personas con discapacidad, sino como una herramienta colectiva que promueve la reconstrucción social. A través de la cooperación, la empatía y el respeto mutuo, el Proyecto Diverze ha transformado la vida de los jóvenes y ha sido un motor de cambio en la perspectiva de las personas jóvenes sin discapacidad, quienes han aprendido a convivir y colaborar con otras personas. Esta

experiencia ha promovido una cultura de respeto hacia las diferencias y ha fortalecido la identidad colectiva, donde todos los individuos se sienten igualmente valorados y empoderados.

De este modo, la investigación subraya la importancia de seguir impulsando proyectos como el Proyecto Diverze para garantizar una integración plena de todas las personas en la sociedad, sin importar sus capacidades, y avanzar hacia una sociedad más justa, solidaria e inclusiva.

Texto en inglés

The doctoral thesis titled "The Diverze Process: From Inclusive Leisure to Shared Social Reconstruction Among Youth with Diverse Abilities" analyzes the Diverze Project, a collaborative research initiative driven by the Association for Social Mediation (EQUA) and the University of Cádiz (UCA). This project focuses on inclusive leisure, with a particular emphasis on the integration of youth with and without intellectual and developmental disabilities (IDD). The research seeks to examine how such initiatives contribute to social transformation from an inclusive perspective, promoting active participation and exchange among youth with diverse abilities.

The study, qualitative in nature and based on a case study approach, aims to evaluate the effects of inclusive leisure on the personal and social development of participants, both those with and without IDD. This approach allows for an in-depth exploration of the social transformation process that occurs when working together in an inclusive and cooperative environment.

The Diverze Process is presented as a space for interaction between people with and without disabilities, fostering the creation of an inclusive community where all participants share experiences, learn from one another, and promote values such as tolerance, mutual respect, and solidarity. The thesis highlights the capacity of inclusive leisure to generate a safe and stimulating environment, allowing youth with diverse abilities to develop both personally and socially, overcoming barriers that have historically excluded them.

Through their participation in the Diverze Project, youth were able to face and overcome social and cultural barriers, promoting a positive appreciation of differences. In this way, inclusive leisure becomes not only a recreational tool but also a means for personal growth, identity strengthening, and improving the quality of life of people with disabilities. This space promotes the social integration of youth with IDD, enabling them to develop social skills, build self-confidence, and create friendships.

The thesis also analyzes the importance of creating collaborative workspaces that promote inclusive and respectful attitudes. The Diverze Project is presented as a model of leisure that removes historical barriers that have marginalized people with disabilities, allowing all participants to enjoy the same opportunities and access an environment that promotes equality. Results show that, in these inclusive spaces, youth with disabilities can achieve a high degree of autonomy and become active members of their social environment.

The methodology used in the research is based on an ethnographic approach, which includes direct observation and the analysis of testimonies and experiences from participants. Interviews and participatory workshops were key tools for collecting data that reflect the perceptions and experiences of youth, allowing for the identification of both the opportunities and challenges of inclusive leisure. From this data, it was concluded that youth with intellectual disabilities not only benefit from greater social integration but also experience a change in how they are perceived by society.

This research aligns with Goal 4 of the 2030 Agenda for Sustainable Development, which promotes inclusive, equitable, and quality education. The Diverze Project, by integrating youth with diverse abilities in leisure and free-time activities, offers not only an educational experience outside the classroom but also access to an inclusive environment where all youth can develop and acquire life skills.

Therefore, the research demonstrates that the Diverze Project is an exemplary model of social transformation through inclusive leisure, making a significant contribution to building a more inclusive, cohesive, and diverse society. Inclusive leisure should not be seen solely as an individual right for people with disabilities but as a collective tool that promotes social reconstruction. Through cooperation, empathy, and mutual respect, the Diverze Project has transformed the lives of youth and has been a catalyst for change in the perspective of youth without disabilities, who have learned to live and collaborate with others. This experience has fostered a culture of respect for differences and strengthened collective identity, where all individuals feel equally valued and empowered.

Thus, the research underscores the importance of continuing to promote projects like the Diverze Project to ensure full integration of all people in society, regardless of their abilities, and move toward a more just, supportive, and inclusive society.

RESEÑA DE LIBROS

JUVENTUD Y AUTORREGULACIÓN DEL TIEMPO. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA EL BIENESTAR INTEGRAL

Autores: De-Juanas Oliva, Á., García-Castilla, F. J., Hossein-Mohand, Hassan y Hossein-Mohand, Hossein. 2024. Dykinson. N.º de páginas. 294. ISBN. 978-84-1070-132-8

El libro *Juventud y autorregulación del tiempo. Intervención socioeducativa para el bienestar integral*, editado por Dykinson y coordinado por los profesores Ángel De-Juanas Oliva, Francisco Javier García-Castilla, Hassan Hossein-Mohand y Hossein Hossein-Mohand, se presenta como una obra pertinente, actual y necesaria en el campo de la intervención socioeducativa. Esta publicación analiza de forma rigurosa cómo la intervención socioeducativa, aplicada en diversos ámbitos y contextos, puede facilitar que las personas jóvenes afronten de manera consciente y crítica la autorregulación del tiempo y la elección de su ocio en la vida cotidiana.

La obra compila un conjunto de capítulos elaborados por diversos investigadores e investigadoras de distintas universidades y centros de investigación, que abordan, desde una perspectiva de inclusión socioeducativa, diferentes dimensiones vinculadas a la gestión del tiempo, el ocio, el apoyo social, el género, la salud y el bienestar integral de la juventud en su tránsito hacia la vida adulta. Esta mirada multidisciplinar y contextualizada permite comprender la complejidad del tiempo juvenil como un recurso vital que puede potenciar –o limitar– su desarrollo personal, social y emocional.

La participación activa de las personas jóvenes en la organización de su tiempo implica asumir responsabilidades relevantes en la selección de actividades de ocio y culturales que favorezcan su crecimiento integral, lo cual resulta especialmente significativo en aquellos colectivos en situación de mayor vulnerabilidad social. En este sentido, la obra subraya la importancia de disponer de apoyos y recursos comunitarios adecuados que contribuyan a mejorar la calidad de vida y la satisfacción personal de la juventud.

El volumen se estructura en dos grandes bloques temáticos que giran en torno al concepto de autogestión del tiempo. El primero se enfoca en el desarrollo de la responsabilidad personal y en el fortalecimiento de la agencia individual, mientras que el segundo examina la dimensión relacional del tiempo, abordando su gestión en contextos sociales, culturales y digitales. En total, se presentan diecisiete capítulos que ofrecen enfoques diversos y complementarios para intervenir socioeducativamente con jóvenes desde marcos teóricos actualizados y con propuestas prácticas contrastadas. Todas las experiencias y modelos presentados comparten un hilo conductor común: favorecer el bienestar integral de la juventud y su inclusión activa y significativa en la sociedad.

Uno de los principales aportes del libro reside en su enfoque innovador y orientado a la práctica profesional. Las claves teórico-prácticas y las estrategias de intervención que se ofrecen son aplicables en contextos reales de trabajo con jóvenes, lo que convierte esta obra en una herramienta valiosa para diseñar programas educativos, planes de acompañamiento y acciones

[RESEÑAS]

socioeducativas centradas en la mejora de la autorregulación del tiempo, el fortalecimiento de la autonomía juvenil y el fomento de estilos de vida saludables.

La publicación se dirige especialmente a investigadores e investigadoras interesados en el estudio de los usos del tiempo en la juventud, así como a profesionales de los servicios sociales, asociaciones juveniles, centros educativos, administraciones públicas y entidades del tercer sector. Asimismo, constituye un recurso de consulta útil para educadores y educadoras sociales, trabajadores y trabajadoras sociales, psicólogos, orientadores, dinamizadores y animadores socioculturales que deseen acompañar a las personas jóvenes en el desarrollo

de competencias clave para una vida plena y equilibrada.

En definitiva, *Juventud y autorregulación del tiempo. Intervención socioeducativa para el bienestar integral* ofrece una mirada profunda, reflexiva y aplicada sobre un tema crucial para el presente y el futuro de la juventud. Se trata de una obra que permite comprender, intervenir y transformar la realidad temporal de las personas jóvenes desde un enfoque socioeducativo comprometido con su bienestar integral, su desarrollo personal y su plena participación en la vida social y comunitaria.

María Gracia Mozos Gil

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

ESTIGMA Y EDUCACIÓN: UN ENFOQUE PARA LA IGUALDAD

Autores: Diego Galán-Casado y Álvaro Moraleda Ruano (Coords.). 2024. Editorial Narcea. N.º de páginas: 180. ISBN: 9788427731868

El estigma es un fenómeno social complejo que atraviesa distintos ámbitos de la vida, afectando a colectivos vulnerables y perpetuando desigualdades. “Estigma y educación: Un enfoque para la igualdad” ofrece un análisis profundo de esta problemática, abordando sus manifestaciones y estrategias para su mitigación mediante la educación y la sensibilización. A través de diez capítulos, la obra explora cómo el estigma se construye en la sociedad y su impacto en distintos colectivos, desde personas con discapacidad hasta internos en prisión y adultos mayores.

Los primeros capítulos establecen el marco conceptual, comenzando con “Fundamentos del estigma: concepto y principales tipos”, donde se examina su origen, evolución y su uso como herramienta de exclusión social. Se distinguen sus diferentes tipos: estructural, social, por asociación y personal, lo que permite una comprensión amplia de sus repercusiones. Siguiendo esta base teórica, “Políticas socioeducativas y su impacto para la reducción del estigma” introduce la dimensión educativa como mecanismo de transformación social. Se analiza el papel de la educación en la sensibilización y promoción de valores de respeto y diversidad, destacando la Agenda 2030 como marco de referencia. La pandemia de COVID-19 es señalada como un punto de inflexión que visibilizó desigualdades y la urgencia de reformas educativas.

El análisis avanza hacia problemáticas concretas, comenzando con “Estigma y drogodependencias: perspectivas y desafíos socioeducativos”. Se examina cómo el estigma afecta la rehabilitación de personas con problemas de drogodependencia, el impacto de los medios en su representación y la necesidad de enfoques educativos basados en la reducción de daños. Luego, “Género y educación sexual: desmitificando prejuicios y estigmas” explora cómo los estereotipos de género han perpetuado desigualdades en la educación. Se destaca la educación sexual integral como herramienta clave para combatir estos prejuicios y fomentar una visión más inclusiva de la diversidad.

El capítulo “Diversidad y multiculturalidad en la educación: desafíos y estigma” aborda el impacto del estigma en estudiantes migrantes y minorías culturales, destacando la necesidad de

modelos pedagógicos interculturales. Esto enlaza con la segunda parte del libro, donde se examinan otras formas de exclusión social en el contexto digital, la salud mental y el sistema penitenciario.

En “Uso problemático de las TIC, apoyo social percibido y estigma digital en universitarios españoles”, se analiza cómo la tecnología puede actuar como una herramienta de inclusión y, a la vez, amplificar la estigmatización. Un estudio con estudiantes universitarios revela la relación entre el uso excesivo de redes sociales, la ansiedad y la exposición al ciberbullying. Se enfatiza la necesidad de estrategias de alfabetización digital que permitan un uso responsable de la tecnología.

“Estigma ante la discapacidad” examina cómo las personas con discapacidad enfrentan barreras estructurales y prejuicios que limitan su autonomía. A pesar de avances en accesibilidad e inclusión, persisten narrativas que marginan a estas personas. Se subraya la importancia de promover representaciones más realistas en la educación y los medios de comunicación. Siguiendo esta línea, “Prácticas dialógicas para afrontar el estigma hacia los problemas de salud mental en los adolescentes” presenta iniciativas que buscan reducir la discriminación en torno a la salud mental. Se expone la falta de preparación docente en estas temáticas y se destacan enfoques como el Diálogo Abierto, que fomenta la escucha activa y la construcción de redes de apoyo en el entorno escolar.

El análisis se traslada luego al contexto penitenciario con “Educación y prisión: reducción del estigma y reinserción social”. Se examina cómo el estigma penal afecta la reintegración de las personas privadas de libertad, dificultando su acceso a empleo y vivienda. La educación en prisión es presentada como clave para reducir el estigma y promover la reinserción social, destacando programas como los Módulos de Respeto y el proyecto Sin Prejuicios, que han demostrado ser eficaces en la transformación de la percepción de los internos sobre sí mismos y en su integración postpenitenciaria.

Finalmente, “Edadismo: el estigma hacia las personas mayores” analiza la discriminación por edad y su impacto en distintos ámbitos, desde el familiar hasta el laboral y mediático. Se introduce el concepto de edadismo y se enfatiza la necesidad de cambiar la percepción del envejecimiento, promoviendo representaciones más activas y diversas de la vejez.

“Estigma y educación: Un enfoque para la igualdad” ofrece un recorrido que va desde la conceptualización del estigma hasta su manifestación en colectivos específicos, evidenciando la necesidad de cambios estructurales

para combatir la discriminación y la exclusión social. La educación emerge como el principal vehículo de transformación, tanto en el aula como en la sociedad. A través de un enfoque interdisciplinario y basado en la evidencia, la obra invita a reflexionar sobre cómo las políticas educativas y las estrategias de sensibilización pueden contribuir a la construcción

de un mundo más equitativo e inclusivo, donde todas las personas tengan la oportunidad de desarrollarse plenamente sin ser limitadas por el estigma.

Sonia Rodríguez-Fernández

Escuela Internacional de Doctorado
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

