

The background of the cover features several hands of different skin tones assembling colorful interlocking puzzle pieces. The pieces are in shades of green, red, blue, and yellow. The hands are positioned at the top, bottom, and right edges, with some pieces already connected and others being placed or held nearby. The overall scene is bright and focused on the act of putting things together.

*Juventud e inclusión social: claves
para la autorregulación del tiempo
y el bienestar*

*Ángel Luis González-Olivares
Diego Galán-Casado
Jorge Díaz-Esterri
Ángel De-Juanas Oliva
(Coordinadores)*

Dykinson e-book

JUVENTUD E INCLUSIÓN SOCIAL: CLAVES PARA LA AUTORREGULACIÓN DEL TIEMPO Y EL BIENESTAR

ÁNGEL LUIS GONZÁLEZ-OLIVARES
DIEGO GALÁN-CASADO
JORGE DÍAZ-ESTERRI
ÁNGEL DE-JUANAS OLIVA
(COORDINADORES)

Dykinson, S.L.

JUVENTUD E INCLUSIÓN SOCIAL: CLAVES PARA LA AUTORREGULACIÓN DEL TIEMPO Y EL BIENESTAR

KORAH CHÁVEZ AGUILAR
ÁNGEL LUIS GONZÁLEZ-OLIVARES
M^a CARMEN DEL AMO CHICHARRO
JUANA MARÍA ANGUITA ACERO
M^a CARMEN TORRES CARRERO
CANDELARIA MESA GONZÁLEZ
ASCENSIÓN PALOMARES RUÍZ
ANA BELÉN OLMOS ORTEGA
SERGIO GARCÍA MARTÍNEZ
ROSA ANA ALONSO RUIZ
MARÍA ÁNGELES VALDEMOROS SAN EMETERIO
CRISTINA MEDRANO
ESTHER PONCE BLÁZQUEZ
ÓSCAR NAVARRO MARTÍNEZ
MARÍA JESÚS MARTÍNEZ OCAÑA
JUAN JOSÉ VILLALÓN OGAYAR
AURORA MADARIAGA ORTUZAR
IDURRE LAZCANO QUINTANA
JOSEBA DOISTUA NEBREDÁ
ALINA D. CORPODEAN
LAURA M. GALÁN-NAVARRO
DIEGO GALÁN-CASADO
FANNY T. AÑAÑOS
ÁLVARO MUELAS PLAZA
ÁLVARO MORALEDÁ RUANO
JORGE DÍAZ-ESTERRI
ROSA MARÍA GOIG MARTÍNEZ
SONIA RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ
DIEGO GALÁN-CASADO
MARÍA GARCÍA-PÉREZ CALABUIG

no está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

Esta publicación 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”.



©Copyright by los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-228-3
Depósito Legal: M-11937-2026
DOI: <https://doi.org/10.14679/4934>

Preimpresión:
New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....13

Ángel Luis González-Olivares; Diego Galán-Casado; Jorge Díaz-Esterri; Ángel De-Juanas Oliva

LOS PLANES DE COMUNICACIÓN ESCOLAR. MEDIDAS DE MEJORA EN EL OCIO Y EL BIENESTAR SOCIAL DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS17

Korah Chávez Aguilar; Ángel Luis González-Olivares

1. INTRODUCCIÓN.....17

2. MARCO CONCEPTUAL Y JUSTIFICACIÓN.....18

3. OBJETIVOS.....19

3.1. Objetivo general19

3.2. Objetivos específicos.....19

4. METODOLOGÍA.....19

5. RESULTADOS Y EVALUACIÓN.....23

5.1. Clasificación temática de los documentos seleccionados (n=43)23

5.2. Buenas prácticas destacadas24

5.3. Barreras identificadas.....25

5.4. Evaluación del impacto.....26

6. DISCUSIÓN, SOLUCIONES Y PROPUESTAS.....26

6.1. Discusión crítica26

6.2. Soluciones basadas en evidencia27

6.3. Propuestas innovadoras27

7. CONCLUSIÓN28

BIBLIOGRAFÍA.....28

LA VARIABLE SEXO COMO FACTOR DIFERENCIAL EN EL BIENESTAR PSICOLÓGICO Y LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA DEL FUTURO DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN EDUCATIVA DE LA JUVENTUD31

Ángel Luis González-Olivares; M^a Carmen del Amo Chicharro; Juana María Anguita Acero; M^a Carmen Torres Carrero

1. INTRODUCCIÓN.....31

2. MARCO TEÓRICO	32
3. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	34
4. METODOLOGÍA.....	34
4.1. Descripción de la muestra.....	34
4.2. Instrumentos y variables	35
4.3. Procedimiento	36
4.4. Análisis de datos	36
4.5. Consideraciones éticas	36
5. RESULTADOS	37
5.1. Puntuaciones del nivel de bienestar en función el sexo	37
5.2. Puntuaciones del nivel de motivación intrínseca en función del sexo.....	37
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	38
BIBLIOGRAFÍA.....	39

BIENESTAR DEL MENOR Y EVOLUCIÓN NORMATIVA EN LA ADOPCIÓN INTERNACIONAL: ANÁLISIS CRÍTICO DEL MARCO REGULATORIO Y LOS PROCESOS FAMILIARES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

Candelaria Mesa González; Ángel Luis González-Olivares; Ascensión Palomares Ruíz

1. INTRODUCCIÓN.....	43
2. MARCO TEÓRICO	44
2.1. Contexto legislativo	44
2.1.1. Antecedentes socioculturales y políticos	44
2.1.2. El sistema de protección a la infancia y la adolescencia en España.....	45
2.1.3. Evolución de las Leyes de Adopción internacional en España	45
2.1.4. Real Decreto 165/2019 del 22 de marzo, Reglamento de Adopción Internacional y Real Decreto 573/2023, del 4 de Julio, por el que se aprueba el Reglamento de Adopción Internacional (BOE del 5 de Julio de 2023)	46
2.1.5. Ley Orgánica 8/2021 de Protección a la Infancia y Adolescencia frente a la violencia, denominada Ley LOPIVI.....	46
2.1.6. En relación con la Educación Inclusiva en España y la adopción internacional.....	46
2.1.7. Intervención con menores en los ayuntamientos capitalinos de Canarias: marco legislativo y programas municipales: Las Palmas de Gran Canaria y Sta. Cruz de Tenerife.....	47
2.2. Perspectiva Sociológica de la Adopción Internacional.....	48
2.3. Intervención Terapéutica: Modelos	48
2.3.1. Nuevas necesidades de intervención terapéutica en adopción internacional.....	49
2.3.2. Evolución de la clínica empleada en la adopción internacional.....	50
2.4. El asociacionismo en Adopción internacional.....	50
2.5. La Figura del Mediador Familiar en Adopción.....	51

2.6. Estrategias e intervención de la Dirección General de Protección a la Infancia y Familia del Gobierno de Canarias, en materia de información y formación a familias que se ofrecen para adoptar en la modalidad internacional.	51
2.6.1. Datos significativos relativos a la adopción internacional en Canarias	51
3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	56
BIBLIOGRAFÍA.....	57
UN ENFOQUE INCLUSIVO PARA EL BIENESTAR PERSONAL Y SOCIAL EN LA PROMOCIÓN DEL OCIO.....	61
<i>Ana Belén Olmos Ortega; Sergio García Martínez; Rosa Ana Alonso Ruiz; María Ángeles Valdemoros San Emeterio; Cristina Medrano</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	61
2. SISTEMA AMARA BERRI	61
2.1. Origen del Sistema Amara Berri.....	61
2.2. Concepto del sistema	62
2.3. Principios metodológicos en el Sistema Amara Berri	63
3. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SISTEMA AMARRA BERRI	64
4. AMARA BERRI COMO SISTEMA PROMOTOR DE OCIO	66
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	67
BIBLIOGRAFÍA.....	68
BIENESTAR E INCLUSIÓN SOCIOLABORAL DE PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL: IMPACTO DEL PROYECTO OPORTUNIDAD EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO Y MENTORÍA	73
<i>Ángel Luis González-Olivares; Esther Ponce Blázquez; Óscar Navarro Martínez; María Jesús Martínez Ocaña</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	73
2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUALIZACIÓN.....	74
2.1. La disparidad en la inclusión laboral y la necesidad de intervención estructurada.....	74
2.2. El impacto transformador de la FPE y la mentorización en la inclusión	74
2.3. Proyecto Oportunidad.....	75
2.3.1. El rol del mentor en la inclusión laboral.....	75
2.3.2. El rol del mentorizado en la dinámica de la mentoría.....	76
2.4. Contribución científica y objetivos de la investigación	78
3. OBJETIVOS.....	79
3.1. Objetivos generales	79

3.2. Objetivos específicos	79
4. METODOLOGÍA	79
4.1. Proceso de búsqueda y fuentes de información	80
4.2. Fases del proceso de Revisión Sistemática	80
4.2.1. <i>Fase exploratoria</i>	80
4.2.2. <i>Fase sistemática</i>	80
4.2.3. <i>Resultados del proceso de selección</i>	80
4.2.4. <i>Proceso de selección y cribado documental</i>	81
5. RESULTADOS Y EVALUACIÓN	82
5.1. Clasificación temática de los documentos seleccionados (n=11)	82
5.2. Análisis y estudio bibliográfico	84
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	87
BIBLIOGRAFÍA	88
APORTE METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DEL OCIO JUVENIL DESDE UN ESPACIO FÍSICO RELEVANTE COMO ES EL BARRIO	91
<i>Juan José Villalón Ogayar</i>	
1. ESTRUCTURACIÓN SOCIAL DEL OCIO	91
2. LAS CONDICIONES DE VIDA.....	92
3. METODOLOGÍA. ¿CÓMO ESTUDIAR LAS DIFERENCIAS TERRITORIALES INFRAMUNICIPALES?.....	95
4. RESULTADOS	96
5. DISCUSIÓN	98
6. CONCLUSIONES.....	100
BIBLIOGRAFÍA.....	102
ANÁLISIS DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO Y SOCIAL EN EL OCIO FAMILIAR DE LAS PERSONAS CON ENFERMEDAD MENTAL	105
<i>Aurora Madariaga Ortuzar; Idurre Lazcano Quintana; Joseba Doistua Nebreda</i>	
1. INTRODUCCION.....	105
1.1. El ocio como promotor de calidad de vida y bienestar	105
1.2. Las necesidades en ocio de las personas con enfermedad mental.....	106
1.3. Una aproximación al ocio en familia	107
2. MÉTODO	108
2.1. Participantes	108
2.2. Procedimiento	109

2.3. Instrumento	109
2.4. Análisis estadístico	109
3. RESULTADOS	110
3.1. Ocio familiar y bienestar psicológico	110
3.2. Ocio familiar y bienestar social	110
4. DISCUSION	111
5. CONCLUSIONES.....	112
BIBLIOGRAFÍA.....	113
EL OCIO COMO RECURSO SOCIOEDUCATIVO PARA LA REINSERCIÓN DE JÓVENES EN CONTEXTOS PENITENCIARIOS	117
<i>Alina D. Corpodean; Laura M. Galán-Navarro; Diego Galán-Casado; Fanny T. Añaños</i>	
1. INTRODUCCIÓN	117
2. OBJETIVOS	119
3. METODOLOGÍA	119
4. RESULTADOS	120
4.1. Trayectorias socioeducativas de los jóvenes internos	121
4.2. Programas y ocio que se desarrollan en prisión.....	122
4.3. Expectativas de reinserción	122
5. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	123
BIBLIOGRAFÍA.....	125
INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO ELEMENTO DE OCIO EN LA ADOLESCENCIA	129
<i>Álvaro Muelas Plaza; Álvaro Moraleda Ruano; Jorge Díaz-Esterri; Rosa María Goig Martínez</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	129
2. OBJETIVOS.....	130
3. MÉTODO	131
3.1. Diseño	131
3.2. Muestra.....	131
3.3. Instrumento	131
3.4. Procedimiento	131
3.5. Análisis de datos	132
4. RESULTADOS	132
4.1. Análisis descriptivo	132
4.2. Análisis de diferencias por sexo.....	134

5. DISCUSIÓN	135
6. CONCLUSIONES	136
BIBLIOGRAFÍA.....	137
ESTIGMA VIRTUAL, EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL TIEMPO: VOCES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD	139
<i>Sonia Rodríguez-Fernández; Diego Galán-Casado; María García-Pérez Calabuig</i>	
1. ESTIGMA VIRTUAL Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL (DI)	139
2. METODOLOGÍA.....	141
2.1. Participantes	141
2.2. Instrumento	142
2.3. Procedimiento	143
2.4. Análisis de datos	143
3. RESULTADOS	144
3.1. Resultados de las entrevistas a personas con DI	144
3.1.1. <i>Uso de redes sociales.....</i>	<i>146</i>
3.1.2. <i>Relaciones sociales.....</i>	<i>146</i>
3.1.3. <i>Experiencias personales</i>	<i>147</i>
3.1.4. <i>Protección y apoyo social.....</i>	<i>147</i>
3.1.5. <i>Inclusión</i>	<i>148</i>
3.1.6. <i>Empoderamiento.....</i>	<i>148</i>
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	149
BIBLIOGRAFÍA.....	151

PRÓLOGO

ÁNGEL LUIS GONZÁLEZ-OLIVARES

DIEGO GALÁN-CASADO

JORGE DÍAZ-ESTERRI

ÁNGEL DE-JUANAS OLIVA

El tiempo, como establecen Caballo et al. (2011), transforma la existencia, es un proceso dual y polivalente en casi todas sus expresiones, discurriendo entre lo duradero y lo efímero. Este proceso influye de manera significativa en nuestras vidas y nos condiciona a la hora de tomar decisiones. Por ello, la gestión del tiempo y el uso adecuado de este es una poderosa herramienta que nos permite construir múltiples experiencias a partir de una optimización adecuada del mismo. Precisamente ese uso adecuado del tiempo está relacionado con el concepto de tiempo libre, tiempo de ocio, etc. En definitiva, un conjunto de momentos desarrollados en determinados entornos que favorecen necesidades como el descanso, el placer, la autonomía, la realización personal o la generación de vínculos sociales y afectivos (Marí et al., 2017).

En el caso de las personas jóvenes, este proceso tiene un papel muy relevante, ya que el tiempo y el uso que se hace del mismo debe ser entendido como un medio que forma parte de su desarrollo social y que implica múltiples experiencias concretas que influyen en su bienestar. El uso del tiempo en los jóvenes, como establecen De-Juanas et al., (2020), también está condicionado a las dimensiones personales vinculadas con el aprendizaje y la formación, el saber relacionarse con sus iguales, la adquisición de valores y hábitos o la autonomía en las prácticas de ocio que favorezca un proyecto de vida.. En este sentido, es fundamental que este colectivo adquiriera las habilidades, destrezas, actitudes y capacidades necesarias, donde se tengan en cuenta las acciones de acompañamiento en los centros educativos o la coordinación con otras instituciones o familias (Ruiz-Román et al. 2018) para conseguir un proceso exitoso. A su vez, es fundamental que las y los profesionales de la intervención socioeducativa promuevan la integración de medidas que ayuden a una gestión eficiente del tiempo para una mayor autonomía personal y capacidad de decisión.

Asimismo, es en ese proceso de empoderamiento, donde la juventud puede hacer un uso del tiempo adecuado, autores como Lazcano y colaboradores (2018) establecen que asumir la responsabilidad de la organización de una actividad está asociado con un mayor disfrute y satisfacción entre los jóvenes, generando una mayor importancia de la actividad en sus vidas. Esta idea, debe también ir acompañada de una pedagogía que sustente prácticas para que los jóvenes puedan gestionar su tiempo en escenarios que les reporten beneficios duraderos más allá del mero entretenimiento (Muñoz-Rodríguez et al., 2020). La juventud representa una etapa vital marcada por la construcción de identidad, la exploración de posibilidades y la búsqueda de sentido. En este tránsito, la gestión del tiempo y el bienestar se convierten en factores decisivos para el desarrollo integral de las personas jóvenes, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. La inclusión social, entendida como

el acceso equitativo a oportunidades, recursos y participación, se entrelaza con estos elementos para configurar un marco de intervención que promueva la equidad, la salud mental y el empoderamiento juvenil.

El itinerario que nos marcan los capítulos de esta obra parte de un análisis exhaustivo y actualizado del estado del arte sobre la participación en el ámbito escolar a partir de una revisión que no solo pretende sistematizar el conocimiento existente, sino también ofrecer orientaciones útiles para la acción y la reflexión en el seno de la comunidad educativa, contribuyendo así a la construcción de una escuela más participativa, inclusiva y centrada en el bienestar de todos sus miembros.

El bienestar de las personas ha sido un tema muy estudiado por la importancia que conlleva para la salud y también para las relaciones sociales y, entre ellas, las relaciones convivencia en diversos contextos y entre múltiples colectivos. El segundo capítulo nos muestra los resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar el grado de bienestar psicológico y su relación con la motivación intrínseca del alumnado que realizaba estudios universitarios en el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de Castilla–La Mancha y de la Universidad Villanueva.

En todas las culturas las personas menores abandonadas o huérfanas han sido criados en ocasiones por otras familias, al menos en la primera etapa de su existencia. La llegada de la proclamación internacional de los Derechos Humanos, la mejora de la calidad de vida y el Estado de Bienestar, favorecieron una legislación en continua evolución para garantizar estos derechos. Todo ello repercutirá no sólo en la gestión de la adopción internacional, sino en todo el largo proceso que significa criar y educar a un hijo adoptivo. Así, la adopción ha sido un tema tratado en nuestra cultura con un cierto grado tabú. En el tercer capítulo veremos cómo todo ese secretismo desaparecer en un análisis crítico del marco regulatorio y los procesos familiares en la Comunidad Autónoma de Canarias en el marco de la evolución normativa en la adopción internacional y su influencia en el bienestar del menor.

Volveremos a adentrarnos en el contexto escolar en el capítulo cuatro, mediante el Sistema Amara Berri de Euskadi, un modelo pedagógico, inclusivo, innovador y transformador de sus prácticas y su comunidad donde el ocio valioso es uno de los pilares de la acción educativa (Cerdeira et al., 2021; Karrera et al., 2020). En Amara Berri nos adentraremos en un sistema de trabajo interdisciplinar, conceptual, organizativo, de planificación, reflexión, análisis y toma de decisiones. Una nueva forma de concebir el centro educativo, donde proyecto educativo y organización se encuentran armónicamente articulados con la estructura y la vida cotidiana del centro (Anaut, 2004; Martín, 2010).

La inclusión sociolaboral de personas con diversidad funcional constituye uno de los desafíos más relevantes y urgentes en las sociedades contemporáneas. A pesar de los avances normativos y sociales en materia de igualdad de oportunidades, persisten importantes brechas estructurales que limitan el acceso de este colectivo a un empleo digno, estable y adaptado a sus capacidades. En este contexto, la formación profesional para el empleo y los programas de mentoría emergen como herramientas estratégicas para transformar los modelos tradicionales de inserción laboral y promover una cultura organizacional más inclusiva, equitativa y sostenible. El capítulo quinto se fundamenta en la necesidad de repensar las metodologías de formación y acompañamiento laboral, incorporando enfoques personalizados, centrados en la persona y orientados al desarrollo de competencias tanto técnicas como transversales.

Las diferencias en las prácticas de ocio de los jóvenes está ya bastante debatido. Hay muchas formas de ser joven que se desvelan también en sus diferentes formas de ocio, aún en el ocio cotidiano, diferenciados por la clase social, la edad, el sexo entre otras variables (Margulis, 1998; Urcola,

2003). Aunque podamos encontrar formas de ocio extraordinariamente extendidas como hoy es el uso de las plataformas digitales hay otras muchas, y matices en cada una de ellas, que indican diferencias significativas que hay que observar y comprender desde una perspectiva socio-estructural (Chicharro et al., 2024). En el capítulo sexto conoceremos una solución metodológica a la forma en que estudiamos las condiciones de vida de los jóvenes que ayude a comprender las diferencias en sus formas de ocio. Esta metodología pretende estar situada en el espacio físico más relevante en muchas formas de ocio: el barrio.

El ocio supone una herramienta para el bienestar personal y social de colectivos vulnerables, como es el de las personas con afecciones de salud mental, favoreciendo estilos de vida normalizados y participativos. En el séptimo capítulo, visualizaremos los resultados de un estudio que buscó analizar los niveles de bienestar psicológico y bienestar social de personas con enfermedad mental o problemas de salud mental, así como la comprobación de la existencia de diferencias entre personas que practican actividades de ocio en el entorno familiar, y aquellas que hacen sus prácticas de ocio solos, con amigos o con personal de apoyo.

Otro colectivo vulnerable sobre el que se trata en este libro es el de los jóvenes privados de libertad, este colectivo carga con trayectorias de vida plagadas de experiencias de exclusión socioeconómica, discontinuidades educativas, contextos familiares complicados y numerosas experiencias de victimización previas (Rojas-Varón, 2025). Sumando a estas complejas trayectorias de vida se encuentra, además, la exclusión que supone el ingreso a prisión. En el capítulo octavo veremos como la evidencia señala el ocio como ámbito clave junto a la educación y el empleo para reconstruir oportunidades, especialmente cuando se trata de un colectivo diverso.

La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad ha venido acompañada de múltiples avances que han dando paso a un estadio social caracterizado por una alta flexibilidad y volatilidad. Lo inmediato, lo fugaz identifican esferas como la social, económica, laboral, cultural o educativa, inmersas en este proceso inestable de cambio. En este contexto, no podemos olvidarnos de la Inteligencia Artificial, esta se abordará en el noveno capítulo donde se indagará sobre el uso que hacen los adolescentes de esta herramienta en su tiempo libre.

Finalmente, en el último capítulo, las tecnologías de la información y la comunicación están presentes mediante un estudio que, a partir del concepto estigma digital, exploró las ventajas y riesgos que ofrecen las redes sociales a las personas con discapacidad intelectual.

Con todo, este libro supone una notable contribución a la literatura científica sobre la juventud, la inclusión social y el bienestar social y su dependencia de la gestión del tiempo y las actividades de ocio.

BIBLIOGRAFÍA

- Anaut, L. (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Caballo Villar, M. B., Caride Gómez, J.M., Meira Cartea, P. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*, 47, 11-24.
- Cerda-Jopia, J.L., Vizcarra-Morales, M.T., Rekalde-Rodríguez, I. y Sánchez-Letelier, M.E. (2021). Algunas propuestas para mejorar la formación del profesorado de Chile a la luz de las prácticas pedagógicas de éxito en el País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 38, 98-111. <https://doi.org/10.15366.tp2021.38.009>.

- Chicharro, M., Gil-Gascón, F. ., & Gómez-García, S. . (2024). Jóvenes, videojuegos y ocio digital. Consumos, usos y significados. *Revista Comunicación Y Medios*, 33(49), 15–25. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2024.74945>
- De-Juanas, Á., García-Castilla, F. J. y Ponce de León Elizondo, 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>.
- Karrera, I., Arguiñano, A., Basasoro, M., Y Castillo, P. (2020). Innovative pedagogical experiences at Basque Country inclusive schools. *British Journal of Educational Studies*, 68(6), 753-770. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1719032>.
- Lazcano, I. Madariaga, A., Romero, S. & Douglas Kleiber (2022) The importance of self-management in the leisure activities of young people. *World Leisure Journal*, 64(1), 23-34, <https://doi.org/10.1080/16078055.2021.1937303>.
- Margulis, M. et al. (1998). *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (10 ed.). Fundación Universidad Central.
- Marí Ytarte, R., Cantero Garlito, P.A. y Vila Merino, E.S. (2017). *Ocio, bienestar y calidad de vida en terapia ocupacional*. Síntesis.
- Martín, E. (2010). Sistema Amara Berri. Un proyecto global para el desarrollo de competencias. *CEE Participación Educativa*, 15, 170-182.
- 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>.
- Rojas-Varón, A. (2025). Jóvenes en prisión: explorando su trayectoria entre protección y justicia juvenil. *International e-Journal of Criminal Sciences*, 20(2), 1-32. <https://doi.org/10.1387/inecs.27508>
- Urcola M. A. (2003) Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud, en *Invenio: Revista de investigación académica*, 11, 41-50.

LOS PLANES DE COMUNICACIÓN ESCOLAR. MEDIDAS DE MEJORA EN EL OCIO Y EL BIENESTAR SOCIAL DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

KORAH CHÁVEZ AGUILAR

Universidad Camilo José Cela

ÁNGEL LUIS GONZÁLEZ-OLIVARES

Universidad de Castilla – La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

La participación en contextos educativos se ha consolidado en las últimas décadas como uno de los pilares fundamentales para la transformación de la escuela y la mejora de la calidad educativa. Tanto la literatura científica como los marcos normativos internacionales han insistido en la necesidad de avanzar hacia modelos escolares más democráticos, inclusivos y corresponsables, en los que todos los actores implicados —alumnado, profesorado, familias, comunidad y administración— asuman un rol activo y protagónico en la vida escolar (Consejo Escolar del Estado, 2023; OECD, 2022).

Lejos de reducirse a una presencia simbólica o a mecanismos de consulta formal, la participación se concibe como un proceso de corresponsabilidad efectiva en la toma de decisiones, la planificación, la implementación y la evaluación de proyectos y políticas educativas (Valls et al., 2008a; Valls et al., 2008b). Diversos estudios han evidenciado que este enfoque tiene un impacto positivo en el bienestar socioemocional, la convivencia, la inclusión y el rendimiento académico, especialmente en contextos caracterizados por la vulnerabilidad o la alta diversidad (Caride, 2014; Arbilla, 2012).

No obstante, la implementación efectiva de prácticas participativas enfrenta múltiples desafíos. Entre los factores estructurales que limitan su desarrollo se encuentran la rigidez normativa, la insuficiencia de recursos, la sobrecarga del profesorado y la carencia de formación específica (Jiménez Naranjo y Kreisel, 2018). A estos se suman barreras de índole cultural —como la resistencia al cambio o la escasa implicación familiar— y metodológica —como la dificultad para evaluar el impacto real de la participación o la ausencia de indicadores precisos—.

En este escenario, la digitalización y la emergencia de nuevas formas de ocio y aprendizaje han ampliado los espacios y oportunidades para la participación, aunque también han introducido nuevos retos en términos de equidad, accesibilidad y competencias digitales (Fernández de Castro et al., 2020).

El presente trabajo ofrece un análisis exhaustivo y actualizado del estado del arte sobre la participación en el ámbito escolar, a partir de una revisión sistemática de 82 documentos —incluyendo

artículos científicos, revisiones sistemáticas, informes internacionales, manuales, estudios de caso y documentos institucionales— publicados entre 2002 y 2025. De este corpus, se seleccionaron 43 documentos por su relevancia, rigor metodológico y aportación significativa al campo, siguiendo el protocolo PRISMA 2020 (Yepes-Nuñez et al., 2021).

La estructura del capítulo responde a una lógica integradora y aplicada. Tras esta introducción, se presentan los objetivos y la metodología de la revisión, seguidos de un análisis temático de los resultados, que abarca tanto enfoques teóricos y metodológicos como experiencias prácticas desarrolladas en centros educativos y propuestas innovadoras. Asimismo, se examinan las barreras y desafíos identificados, así como las soluciones y recomendaciones derivadas de la literatura y de la práctica educativa. El capítulo concluye con un conjunto de propuestas orientadas a consolidar la participación como eje transversal en los procesos de mejora educativa, fundamentadas en la evidencia empírica y en las prácticas exitosas de centros de referencia.

Esta revisión no solo pretende sistematizar el conocimiento existente, sino también ofrecer orientaciones útiles para la acción y la reflexión en el seno de la comunidad educativa, contribuyendo así a la construcción de una escuela más participativa, inclusiva y centrada en el bienestar de todos sus miembros.

2. MARCO CONCEPTUAL Y JUSTIFICACIÓN

La participación en el ámbito educativo se configura como un concepto complejo y multidimensional que trasciende la mera implicación puntual de los distintos actores escolares. Abarca desde la intervención activa del alumnado en los procesos de toma de decisiones hasta la corresponsabilidad efectiva de las familias y comunidades en la planificación, gestión y evaluación de la vida escolar. Este enfoque ha cobrado una creciente relevancia en las últimas décadas, consolidándose como una estrategia clave para promover entornos escolares más democráticos, inclusivos y orientados al bienestar colectivo (Consejo Escolar del Estado, 2023; OECD, 2022).

Numerosos estudios han evidenciado que la participación de los distintos agentes educativos contribuye significativamente a la mejora de la convivencia, el bienestar emocional y el rendimiento académico, especialmente en contextos marcados por la diversidad cultural, lingüística o socioeconómica (Arbilla, 2012; Caride, 2014). En este sentido, la participación no debe entenderse como un fin en sí mismo, sino como un medio para transformar las relaciones de poder en el ámbito escolar, fomentar la equidad y fortalecer el sentido de pertenencia y comunidad.

No obstante, la implementación efectiva de modelos participativos enfrenta importantes desafíos. Entre los principales obstáculos se encuentran la escasez de recursos materiales y humanos, la sobrecarga de tareas del profesorado, la falta de formación específica en metodologías participativas y la persistencia de culturas escolares jerárquicas y resistentes al cambio (Jiménez Naranjo y Kriesel, 2018). A ello se suman limitaciones metodológicas, como la ausencia de marcos conceptuales claros y de indicadores sistemáticos que permitan evaluar el impacto real de la participación en los procesos educativos.

En este contexto, la digitalización y la expansión de nuevas formas de socialización y aprendizaje han generado tanto oportunidades como desafíos. Por un lado, las tecnologías digitales han ampliado los espacios de participación, facilitando la comunicación entre los distintos actores y promoviendo nuevas formas de colaboración. Por otro, han acentuado las brechas de acceso y uso,

especialmente en contextos vulnerables, lo que plantea interrogantes sobre la equidad, la accesibilidad y la formación en competencias digitales (Fernández de Castro et al., 2020).

Este estudio se fundamenta en una revisión sistemática de 82 documentos —de los cuales 43 fueron seleccionados por su relevancia, rigor metodológico y aportación al campo— publicados entre 2002 y 2025. El análisis incluye artículos científicos, revisiones sistemáticas, informes internacionales, manuales, estudios de caso y documentos institucionales, y se ha desarrollado siguiendo el protocolo PRISMA 2020 (Yepes-Núñez et al., 2021). A través de esta revisión, se pretende ofrecer una síntesis crítica y actualizada de los principales enfoques teóricos, experiencias prácticas y propuestas innovadoras en torno a la participación educativa.

El objetivo último es proporcionar una base sólida para orientar la transformación de los centros educativos en espacios verdaderamente participativos, donde la corresponsabilidad, la inclusión y el bienestar se constituyan en ejes vertebradores de la acción pedagógica y organizativa.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Analizar el impacto de la participación de los distintos agentes educativos en la mejora de la calidad, la equidad y la inclusión en los centros escolares, mediante la identificación de marcos teóricos, experiencias contrastadas, barreras persistentes y estrategias fundamentadas en la evidencia científica.

3.2. Objetivos específicos

1. Sistematizar los principales enfoques teóricos y metodológicos que sustentan la participación en contextos educativos, con especial atención a su evolución en las dos últimas décadas.
2. Examinar experiencias exitosas de participación desarrolladas en centros educativos, identificando factores facilitadores, resultados obtenidos y condiciones de transferibilidad.
3. Analizar las barreras estructurales, culturales y metodológicas que dificultan la implementación de prácticas participativas, así como las estrategias que han demostrado ser eficaces para superarlas.
4. Diseñar un marco de acción contextualizado y aplicable, orientado a promover la participación corresponsable de alumnado, familias y comunidad en distintos entornos escolares, especialmente aquellos caracterizados por la diversidad o la vulnerabilidad.

4. METODOLOGÍA

Con el propósito de alcanzar los objetivos planteados y profundizar en el análisis del papel de la participación como eje vertebrador de la mejora educativa, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sistemática. Esta metodología permite identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar de manera rigurosa la literatura científica relevante, garantizando la transparencia, la trazabilidad y la repro-

ducibilidad del proceso. Para ello, se ha seguido el protocolo PRISMA 2020 (Yepes-Núñez et al., 2021), ampliamente reconocido en el ámbito académico por su robustez metodológica en revisiones sistemáticas.

La revisión parte del reconocimiento, sustentado en estudios previos, de que la participación de los distintos agentes educativos —alumnado, familias, profesorado y comunidad— incide positivamente en la convivencia escolar, el bienestar emocional y el rendimiento académico, especialmente en contextos marcados por la diversidad cultural, lingüística o socioeconómica (Caride, 2014; Consejo Escolar del Estado, 2023; OECD, 2022). En este sentido, el análisis no se limita a describir el estado del arte, sino que busca identificar buenas prácticas, barreras persistentes y estrategias validadas empíricamente que orienten la transformación de los centros educativos hacia modelos más democráticos e inclusivos.

Fases del proceso de revisión

El proceso de búsqueda se desarrolló en dos fases complementarias:

1. Fase exploratoria: Se realizó una lectura aleatoria de artículos científicos con el objetivo de familiarizarse con el campo de estudio, delimitar los ejes temáticos y afinar los descriptores de búsqueda.
2. Fase sistemática: Entre los meses de febrero y mayo de 2025, se llevó a cabo la búsqueda definitiva en bases de datos académicas de reconocido prestigio: Dialnet, Google Académico, Redalyc, SciELO y ERIC. Estas fuentes fueron seleccionadas por su cobertura temática, accesibilidad y relevancia en el ámbito de las ciencias sociales y la educación.

La estrategia de búsqueda combinó descriptores como “participación educativa”, “corresponsabilidad escolar”, “inclusión”, “comunidad educativa”, “buenas prácticas” y “transformación escolar”, utilizando operadores booleanos para optimizar la precisión de los resultados.

Criterios de inclusión y exclusión

Para garantizar la pertinencia y calidad de los documentos seleccionados, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Publicaciones comprendidas entre 2002 y 2025.
- Documentos en español e inglés.
- Estudios empíricos, revisiones sistemáticas, informes institucionales, manuales y estudios de caso con enfoque educativo.
- Relevancia directa con el objeto de estudio: participación y comunicación en contextos escolares.

Se excluyeron aquellos documentos que no cumplieran con los criterios de calidad metodológica, que abordaban la participación desde perspectivas no educativas o que carecían de evidencia empírica o conceptual relevante.

Resultados del proceso de selección

El proceso de búsqueda arrojó los siguientes resultados iniciales:

- Dialnet: 727 resultados (466 artículos de revista, 240 tesis, 15 capítulos de libro, 6 libros). Tras la lectura de títulos y resúmenes, se seleccionaron 30 documentos.

- Google Académico: 5.700 resultados. Aplicando los criterios de inclusión y tras la lectura de títulos, se seleccionaron 25 documentos.
- Redalyc: 1.440 publicaciones. Se seleccionaron 15 documentos tras la lectura de títulos y resúmenes.
- SciELO y ERIC: Búsqueda aleatoria con resultados ajustados a los criterios establecidos, seleccionando 8 y 4 documentos, respectivamente.

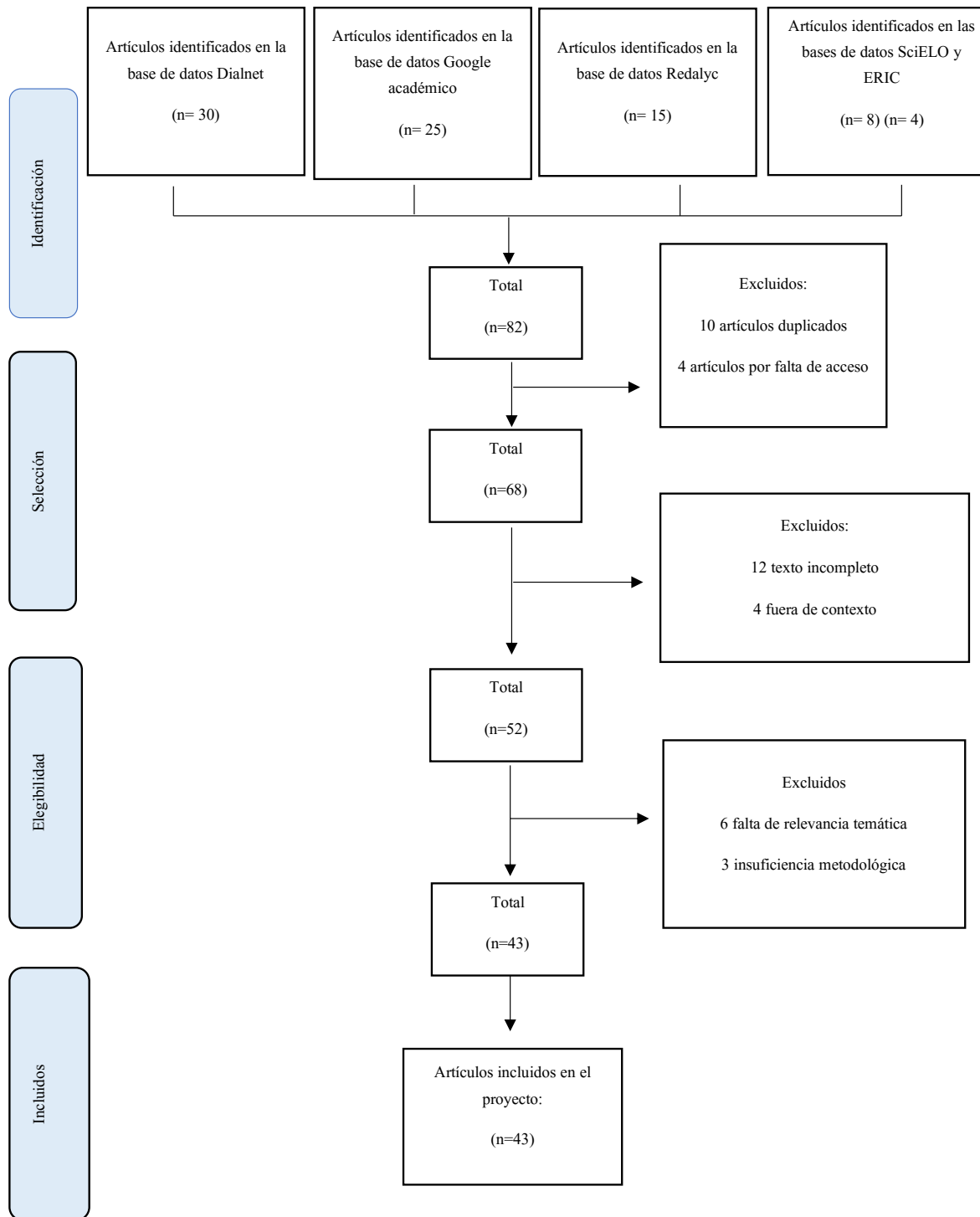
El total inicial fue de 82 documentos, de los cuales se eliminaron 10 por duplicación y 4 por falta de acceso, quedando 68 documentos para el cribado.

Tras una segunda revisión basada en la lectura de resúmenes, se excluyeron 16 documentos (12 incompletos y 4 fuera de contexto). Posteriormente, se realizó una lectura completa y analítica de los 52 restantes, eliminando 9 documentos adicionales (6 por falta de relevancia temática y 3 por insuficiencia metodológica).

Finalmente, se seleccionaron 43 documentos que constituyen el corpus definitivo de la revisión. Estos textos sustentan el análisis temático desarrollado en los apartados siguientes, en los que se abordan los marcos teóricos predominantes, las experiencias prácticas más relevantes, las barreras identificadas y las propuestas innovadoras orientadas a consolidar la participación como eje transversal de la mejora educativa.

A continuación, se muestra el diagrama de flujo para esquematizar el proceso utilizado en la revisión bibliográfica. Figura 1.

Figura 1.
Diagrama de flujo



Fuente. Elaboración propia a partir del método PRISMA (Yepes-Nuñez et al., 2021)

5. RESULTADOS Y EVALUACIÓN

5.1. Clasificación temática de los documentos seleccionados (n=43)

Los 43 documentos seleccionados en esta revisión sistemática han sido clasificados en cinco ejes temáticos, atendiendo a su enfoque principal y a los aportes específicos en relación con la participación en contextos educativos. La siguiente tabla sintetiza esta categorización:

Tabla 1
Clasificación temática

Eje temático	Nº documentos	Artículos
Metodologías participativas	9	Lectura dialógica y participación. Valls et al., (2008a) Estrategias de participación y ocio en centros escolares. López, A. (2022) Participación educativa y éxito escolar Valls et al., (2008b) Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado, 10(13) Consejo Escolar del Estado (2023) Participación educativa nº 5. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Consejo Escolar del Estado (2007) Revisión sistemática de modalidades educativas y diseño instrumental en educación a distancia. Centeno-Caamal et al., (2023) Revisión sistemática sobre participación y relación familia-escuela. Cruz Díaz, (2022) Revisiones sistemáticas y meta-análisis en Educación: un tutorial Sánchez-Meca, (2022) Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. Vélez-Miranda et al., (2020)
Participación familiar	7	Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. Jiménez Naranjo, y Kreisel, (2018) Revisión sistemática sobre participación y relación familia-escuela. Cruz Díaz, (2022) La participación de las familias en la escuela: factores y tipologías. Calvet, (2015) Plan de Bienestar del Alumnado. CEIP Francisco de Quevedo (2021) Participación educativa nº 5. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Consejo Escolar del Estado (2007) Plan de Convivencia, Coeducación y Bienestar CEIP El Viralindo (2024) Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado, 10(13). Consejo Escolar del Estado (2023)

Eje temático	Nº documentos	Artículos
Ocio educativo y bienestar	12	<p>El ocio como determinante de bienestar y calidad de vida Caride, (2014)</p> <p>La educación en el ocio y el tiempo libre: Manual para el alumno/a CEAPA (2021)</p> <p>Ocio valioso. Cuenca, (2011)</p> <p>El estrés y la ciudad. Dorantes y Matus, (2002)</p> <p>Bienestar en el contexto escolar: ocio a través de los patios inclusivos. García Pérez et al. (2021)</p> <p>Ocio, inclusión y bienestar en la escuela García, (2019)</p> <p>El tiempo de uso de los videojuegos en el rendimiento académico de los adolescentes. Gómez Gonzalo et al, (2020)</p> <p>Estrategias de participación y ocio en centros escolares. López, (2022)</p> <p>Programación socioeducativa para personas mayores Mairena del Aljarafe (2020)</p> <p>Ocio y calidad de vida en la infancia y adolescencia Monteagudo,; Cuenca, (2012)</p> <p>El ocio educativo, dinamizador de comunidades. Pere Tarrés Fundación (2023)</p> <p>El ocio educativo como contexto de bienestar y calidad de vida de los jóvenes. Soler, (2023)</p>
Innovación y digitalización	5	<p>Educación social digital: una revisión sistemática Fernández de Castro et al. (2020)</p> <p>El tiempo de uso de los videojuegos en el rendimiento académico de los adolescentes. Gómez. Gonzalvo et al, (2020)</p> <p>Estrategias de participación y ocio en centros escolares. López, (2022)</p> <p>Innovación educativa y TIC. Morales, (2018)</p> <p>Metodología de revisión sistemática en educación superior. Producción Científica Luz (2024)</p>
Evaluación y políticas	10	<p>Evaluación de la participación educativa: revisión sistemática Sánchez, P. (2023)</p> <p>Evaluación de la calidad educativa. Navarro, (2019)</p> <p>Evaluación de programas escolares. Navarro, (2019)</p> <p>Evaluación de programas de voluntariado. García, (2014)</p> <p>Evaluación de la innovación educativa. Pérez, (2018)</p> <p>Evaluación de proyectos escolares. Ortega, (2016)</p> <p>Políticas públicas y educación. Fernández, (2018)</p> <p>Políticas de convivencia escolar. Fernández, (2013)</p> <p>Políticas de igualdad de género en la escuela. López, (2013)</p> <p>La revisión sistemática en la investigación en Tecnología Educativa: observaciones y consejos. Marín-Juarros, (2022)</p>

Fuente: Elaboración propia.

Esta clasificación permite observar la diversidad de enfoques abordados en la literatura, así como la creciente atención hacia dimensiones como el bienestar, la innovación metodológica y la evaluación de políticas participativas.

5.2. Buenas prácticas destacadas

Se han identificado diversas experiencias que constituyen referentes en la implementación de prácticas participativas en centros educativos. A continuación, se describen tres casos representativos:

a) CEIP El Viralindo (2024)

- Plan de Convivencia y Bienestar: Desarrollo de un marco normativo construido por estudiantes, familias y docentes.
- Actividades colaborativas: Implementación de huertos escolares, asambleas de aula y proyectos interdisciplinarios.
- Resultados: Reducción del 40% en los conflictos graves, según informe interno del centro.

b) CEIP Francisco de Quevedo (2021)

- Plan de Bienestar del Alumnado: Creación de comisiones mixtas para el diseño de actividades extracurriculares.
- Participación digital: Uso de plataformas digitales para recoger propuestas estudiantiles y fomentar la corresponsabilidad.

c) Mairena del Aljarafe (2020)

- Programa intergeneracional: Inclusión de personas mayores en talleres escolares, promoviendo el aprendizaje mutuo.
- Impacto: Mejora de la cohesión social y reducción del aislamiento en adultos mayores, según evaluación local.

Estas experiencias evidencian el potencial transformador de la participación cuando se articula de forma estructurada, inclusiva y contextualizada.

5.3. Barreras identificadas

A pesar de los avances constatados, persisten diversas barreras que limitan la consolidación de modelos participativos sostenibles. Estas se agrupan en tres categorías principales:

Tabla 2
Barreras identificadas

Tipo de barrera	Ejemplos	Documento de referencia
Estructurales	Falta de tiempo, recursos económicos limitados, sobrecarga docente.	Jiménez Naranjo y Kreisel (2018)
Culturales	Resistencia al cambio en centros tradicionales; baja implicación familiar.	Consejo Escolar del Estado (2007)
Metodológicas	Dificultad para medir el impacto real de la participación.	Sánchez Martín et al, (2022)

Fuente: Elaboración propia.

Estas barreras requieren ser abordadas mediante políticas integrales, formación docente específica y mecanismos de evaluación más sensibles a los procesos participativos.

5.4. Evaluación del impacto

Los estudios revisados coinciden en señalar efectos positivos de la participación en múltiples dimensiones del entorno escolar:

- Mejora de la convivencia:
 - Reducción significativa del acoso escolar en centros con programas participativos (García Pérez et al., 2021).
- Bienestar emocional:
 - Estudiantes en escuelas con altos niveles de participación reportan un 30% menos de estrés (OECD, 2022).
- Éxito académico:
 - Se observa una correlación positiva entre la participación estudiantil y el rendimiento en matemáticas y lectura (Valls et al., 2008).

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de considerar la participación no solo como un derecho, sino como un factor estratégico para la mejora educativa integral.

6. DISCUSIÓN, SOLUCIONES Y PROPUESTAS

6.1. Discusión crítica

La revisión sistemática realizada permite establecer una serie de coincidencias y divergencias con la literatura especializada en participación educativa.

Coincidencias relevantes:

- Existe un consenso amplio sobre el papel central de la participación como mecanismo para promover la inclusión y la equidad en los entornos escolares (Zerbitzuan, 2023). Esta participación no solo mejora el clima escolar, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y la cohesión comunitaria.
- Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se consolidan como herramientas facilitadoras de la participación, especialmente en lo que respecta a la gestión de propuestas, la comunicación interfactoral y la transparencia en la toma de decisiones. No obstante, su efectividad está condicionada por la formación docente y la accesibilidad tecnológica (Fernández de Castro et al., 2020).

Divergencias y tensiones:

- Algunos estudios cuestionan la escalabilidad de determinados modelos participativos, como la lectura dialógica, en contextos rurales o con baja densidad poblacional, donde las condiciones estructurales limitan su implementación (Valls, y Flecha, 2008a).

- Persiste una tensión entre la participación formalizada —mediante estructuras institucionales— y la participación espontánea o informal, que a menudo carece de reconocimiento y sistematización.

Estas observaciones sugieren la necesidad de adaptar los modelos participativos a las características contextuales de cada centro, evitando enfoques homogéneos y promoviendo la flexibilidad metodológica.

6.2. Soluciones basadas en evidencia

A partir del análisis de experiencias contrastadas y literatura especializada, se proponen soluciones articuladas en tres niveles:

a) Institucionales:

- Creación de observatorios de participación en cada centro educativo, con funciones de monitoreo, evaluación y sistematización de iniciativas participativas.
- Establecimiento de alianzas estratégicas con entidades locales, como fundaciones y asociaciones, para financiar proyectos de ocio educativo y bienestar (ej. Fundación Pere Tarrés, 2023).

b) Docentes:

- Capacitación continua del profesorado en metodologías participativas, incluyendo técnicas como las asambleas de aula, el aprendizaje basado en proyectos y la coevaluación.
- Integración de herramientas digitales para la gestión de propuestas, votaciones y seguimiento de proyectos, promoviendo la transparencia y la implicación estudiantil.

c) Comunitarias:

- Desarrollo de programas de voluntariado intergeneracional, inspirados en modelos como el de Mairena del Aljarafe (2020), que fomentan el aprendizaje mutuo y la cohesión social.
- Campañas de sensibilización dirigidas a familias, especialmente en contextos vulnerables, para promover su implicación activa en la vida escolar (Calvet, 2015).

Estas soluciones buscan consolidar una cultura participativa sostenible, inclusiva y adaptada a las realidades locales.

6.3. Propuestas innovadoras

Con el fin de institucionalizar y escalar las prácticas participativas, se plantean dos propuestas innovadoras:

- Certificación “Escuela Participativa”: Un sello de calidad otorgado a centros que cumplan estándares definidos de participación, tales como una implicación familiar superior al 70%, la existencia de protocolos antidiscriminación y estructuras democráticas de gobernanza escolar.
- Plataforma digital “Participa-Edu”: Herramienta de código abierto diseñada para gestionar propuestas, votaciones y seguimiento de proyectos escolares. Esta plataforma permitiría la

trazabilidad de las decisiones, la transparencia en los procesos y la participación multifactorial en tiempo real.

Ambas iniciativas buscan fortalecer la institucionalización de la participación y facilitar su evaluación sistemática.

7. CONCLUSIÓN

La participación en el ámbito educativo no puede ser concebida como un complemento opcional o un recurso metodológico accesorio, sino como un principio estructural que articula la justicia social, la equidad y la transformación pedagógica. A lo largo de esta revisión sistemática, se ha constatado que la implicación activa de los distintos agentes educativos —alumnado, familias, docentes y comunidad— no solo mejora el clima escolar, sino que también actúa como un mecanismo de inclusión y cohesión social, especialmente en contextos marcados por la vulnerabilidad o la diversidad.

Los documentos analizados evidencian que cuando la participación se integra de forma genuina en la cultura organizativa de los centros, se generan dinámicas de corresponsabilidad que favorecen el bienestar emocional del alumnado, fortalecen los vínculos interpersonales y promueven aprendizajes más significativos. En este sentido, el ocio educativo y la digitalización emergen como vectores estratégicos para ampliar los espacios de participación, aunque su potencial transformador depende de una inversión sostenida en recursos, formación docente y accesibilidad tecnológica.

No obstante, el estudio también alerta sobre los riesgos del “participacionismo simbólico”, es decir, de aquellas prácticas que simulan apertura y diálogo sin alterar las estructuras de poder ni generar cambios sustantivos. Para evitar esta deriva, resulta imprescindible establecer mecanismos de evaluación continua que permitan valorar no solo la cantidad, sino la calidad y el impacto de las iniciativas participativas.

Mirando hacia el futuro, se abren nuevas líneas de investigación que invitan a repensar la participación desde una perspectiva más amplia y adaptativa. La irrupción de la inteligencia artificial en los entornos escolares plantea interrogantes sobre su capacidad para personalizar procesos participativos, automatizar la gestión de propuestas o incluso detectar patrones de exclusión. Asimismo, se requiere un mayor desarrollo de estudios longitudinales que analicen la relación entre participación y bienestar emocional en la adolescencia, con el fin de identificar efectos sostenidos y condiciones de sostenibilidad.

En definitiva, este trabajo no solo pretende ofrecer una síntesis crítica del estado del conocimiento, sino también contribuir a la construcción de una pedagogía participativa, inclusiva y transformadora, capaz de responder a los desafíos contemporáneos de la educación desde una lógica de justicia, corresponsabilidad y comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

Arbilla Barbarin, B. (2012). Educar para el ocio inclusivo en la escuela: revisión y propuestas de mejora. [Trabajo Fin de Grado. Universidad de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/166/TFG%20Arbilla%20Barbarin.pdf?sequence=1>

- Alba Colonies. (2025). Ejercicios para la convivencia escolar. <https://albacolonies.com/es/ejercicios-para-la-convivencia-escolar/>
- Calvet, N. L. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores y tipologías. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 162-181. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4993812.pdf>
- Caride, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativas*, 45, 33-53. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5010250.pdf>
- CEAPA. (2021). *La educación en el ocio y el tiempo libre: Manual para el alumno/a*. <https://www.ceapa.es/wp-content/uploads/2021/03/Manual-ocio-y-tiempo-libre.pdf>
- CEIP El Viralindo. (2024). *Plan de Convivencia, Coeducación y Bienestar*. [Documento institucional]. http://ceipelviralindo.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/24-25_PLAN_DE_CONVIVENCIA_COEDUCACION_Y_BIENESTAR.pdf
- CEIP Francisco de Quevedo. (2021). *Plan de Bienestar del Alumnado*. [Documento institucional]. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/116c968c-c72f-442f-8870-c1f2b50379dd/Plan_Bienestar_CEIP_Francisco_de_Quevedo_Aprobado_Claustro_20_05_2021__2_.pdf
- Centeno-Caamal, R., Acuña-Gamboa, L.-A., y Peña Estrada, C. C. (2023). Revisión sistemática de modalidades educativas y diseño instruccional en educación a distancia. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1668. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1668
- Consejo Escolar del Estado. (2007). Participación educativa nº 5. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-no-5-revista-cuatrimstral-del-consejo-escolar-del-estado-la-participacion-y-la-direccion-de-los-centros-escolares_181904/
- Consejo Escolar del Estado. (2023). Participación educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 10(13). https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-revista-del-consejo-escolar-del-estado-vol-10-no-13-2023-participacion-del-alumnado-vozes-y-experiencias_184042/
- Cruz Díaz, L. (2022). *Revisión sistemática sobre participación y relación familia-escuela*. [Trabajo Fin de Grado. Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/27625/Revision%20sistemática%20sobre%20participación%20y%20relación%20familia-escuela..pdf?sequence=1>
- Cuenca, M. (2011). *Ocio valioso*. Universidad Deusto. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=737183>
- De Cruz Flores, G., & Matus Ortega, D. I. (2017). Participación Escolar e Inclusión Educativa: Un Estudio de Caso de Experiencias con Estudiantes de Secundaria Alta. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-35.
- Dorantes, C. y Matus, G. (2002). El estrés y la ciudad. *Revista del Centro de Investigación, Universidad La Salle*, 5(18), 71-77. <https://www.redalyc.org/pdf/342/34251807.pdf>
- Fernández de Castro Sanabria, P., Sampedro, V., Aranda, D., Segundo, M. (2020). *Educación social digital: una revisión sistemática*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://doi.org/10.7238/uoc.educacion.social.digital.2020>
- Fundación Pere Tarrés (2023). *El ocio educativo, dinamizador de comunidades*. <https://www.peretarres.org/es/conocimiento/blog/ocio-educativo-dinamizador-comunidades-promotor-social>
- García-Pérez, M., Ortega Navas, M^a C. y Cervera García, B. (2021). Bienestar en el contexto escolar: ocio a través de los patios inclusivos. En M. Sáez de Juvera Ocón y R.A. Alonso Ruiz, *Ocio y educación: experiencias, innovación y transferencia*. pp. 297-310. UNED.
- Gómez Gonzalo, F., Devís Devís, J., & Pere Molina, A. (2020). El tiempo de uso de los videojuegos en el rendimiento académico de los adolescentes. *Comunicar*, XXVIII, 65, 87-96. <https://revistacomunicar.com/pdf/comunicar65-en.pdf>

- Huppert, F. A. (2014). The state of wellbeing science: Concepts, measures, interventions, and policies. <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell036>
- Jiménez Naranjo, Y., y Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 223–246. <https://doi.org/10.14201/teoredu302223246>
- Mairena del Aljarafe. (2020). Programación socioeducativa para personas mayores. [Documento institucional]. <https://mairenadelaljarafe.es/es/ayuntamiento/Programaciones-Municipales/>
- Marín-Juarros, V. I. (2022). La revisión sistemática en la investigación en Tecnología Educativa: observaciones y consejos. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 62–79. <https://doi.org/10.6018/riite.533231>
- Monteagudo, M. J., & Cuenca, M. (2012). Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones. [Artículo académico]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/140084?locale-attribute=it>
- Módulo 8. CRA Lozoyuela. (2022). Participación educativa de la comunidad. [Material didáctico]. <https://www.cralozoyuela.es/wp-content/uploads/pdfsidebar/Participaci%C3%B3n%20educativa%20de%20la%20Comunidad%20en%20CdA.pdf>
- OECD. (2022). PISA 2022 Results: Learning Recovery. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
- Sánchez Martín, M., Navarro Mateu, F. y Sánchez-Meca, J. (2022). Las revisiones sistemáticas y la educación basada en evidencias. *Espiral. Cuaderno del Profesorado*, 15(30). <file:///C:/Users/ALuis.Gonzalez/Downloads/Dialnet-LasRevisionesSistematicasYLaEducacionBasadaEnEvide-8339815.pdf>
- Sánchez-Meca, J. (2022). Revisiones sistemáticas y meta-análisis en Educación: un tutorial. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 5–40. <https://doi.org/10.6018/riite.54545>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(3), 51–66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- SECPAL. (2022). Guía Revisión Sistemática. [Guía metodológica]. <https://www.secpal.com/revision-sistematica.pdf>
- Soler, P. (2023). El ocio educativo como contexto de bienestar y calidad de vida de los jóvenes. [Artículo de divulgación]. <https://eldiariodelaeducacion.com/2023/03/16/el-ocio-educativo-como-contexto-de-bienestar-y-calidad-de-vida-de-los-jovenes-algunos-retos-desde-las-administraciones-locales>
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008a). Lectura dialógica y participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2008), 71-87 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a04.pdf>
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008b). Participación educativa y éxito escolar. [Artículo académico]. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2e2f3c3e-6e3b-4b82-8b6e-7e4e6c1c7d2c/re347030074.pdf>
- Vélez-Miranda, M., San Andrés-La, E., y Pazmiño-Campuzano, M. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 5-27. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554>
- Yepes-Nuñez, J.J., Urrútia, G., Romero-García, M., y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://www.revespcardiol.org/es-declaracion-prisma-2020-una-guia-articulo-S0300893221002748>
- Zerbitzuan. (2023). Impulsar el desarrollo comunitario desde el ocio educativo: algunas claves, dificultades, oportunidades y retos. [Artículo académico]. https://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/Impulsar_el_desarrollo.pdf

LA VARIABLE SEXO COMO FACTOR DIFERENCIAL EN EL BIENESTAR PSICOLÓGICO Y LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA DEL FUTURO DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN EDUCATIVA DE LA JUVENTUD

ÁNGEL LUIS GONZÁLEZ-OLIVARES
M^a CARMEN DEL AMO CHICHARRO
JUANA MARÍA ANGUITA ACERO
M^a CARMEN TORRES CARRERO
Universidad de Castilla–La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

El bienestar de las personas ha sido un tema muy estudiado por la importancia que conlleva para la salud y también para las relaciones sociales y, entre ellas, las relaciones convivencia. Esto explica que la temática que abordamos en esta investigación haya sido un objetivo de investigación para muchos autores (Diener et al., 1999; Ryff y Keyes, 1995; Keyes et al., 2002; Blanco y Díaz, 2005), que se han centrado en definirlo y explicarlo.

Algunas investigaciones, relacionadas con la temática del estudiante universitario que se prepara para ser docente, han descrito que la participación de los jóvenes en actividades altruistas y de ayuda a otras personas mejoran el bienestar personal, teniendo el ejercicio profesional un lugar destacado (Orbegoso, 2016; Mohamed et al., 2016). En relación con el ejercicio docente, hay estudios que demuestran que existe una correlación positiva entre la percepción de bienestar psicológico que tienen los participantes y su motivación hacia el inicio de estudios universitarios (Liu et al., 2019; González–Olivares et al., 2020).

En este sentido, para los jóvenes que realizan estudios universitarios afines con la enseñanza es muy relevante su bienestar psicológico y la motivación hacia esta actividad. En un estudio realizado recientemente, se evidenció que el acceso y la realización de un grado universitario con carácter vocacional puede beneficiar a sus futuros educandos contribuyendo a su bienestar psicológico y favoreciendo su equilibrio personal (González–Olivares et al., 2020).

La motivación intrínseca es un recurso que han utilizado los docentes tradicionalmente, ya no solo como una fuente natural de aprendizaje, sino también para conseguir los logros planteados a partir de las necesidades. Según el cumplimiento de las necesidades psicológicas básicas, la motiva-

ción intrínseca puede aumentar y tener una posición activa en el desempeño de cualquier actividad (Ryan y Stiller, 1991; Ryan y Deci, 2000).

En esta investigación se pretende analizar el grado de bienestar psicológico y su relación con la motivación intrínseca del alumnado que realiza estudios universitarios en el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de Castilla–La Mancha y de la Universidad Villanueva.

2. MARCO TEÓRICO

La temática del bienestar ha sido tradicionalmente abordada desde dos corrientes principales: la hedónica y la eudaimónica. La primera se centra en el bienestar subjetivo, mientras que la segunda se basa en el bienestar psicológico. Si bien ambos constructos están relacionados, son conceptualmente distintos (Keyes et al., 2002; Linley et al., 2009).

El bienestar subjetivo, desde una perspectiva hedónica, se focaliza en la satisfacción vital y la felicidad, caracterizándose por la prevalencia de afectos positivos sobre los negativos (Barra et al., 2013). Ryan y Deci (2001) defienden este enfoque al definir el bienestar en términos de logro y evitación del dolor. Diener (1984) añade que el bienestar subjetivo se caracteriza por la subjetividad, la presencia de indicadores positivos y la ausencia de factores negativos, así como por una valoración global de la vida.

Por otro lado, el bienestar psicológico, arraigado en la perspectiva eudaimónica, se encauza en aspectos más trascendentales de la vida de la persona, como el significado y la autorrealización (Ryan y Deci, 2001). Meléndez et al. (2018) lo definen como un constructo complejo que se refiere a la experiencia óptima y al funcionamiento, asociándose al desarrollo personal y la realización del propio potencial.

Salavera y Usán (2019) distinguen entre la hedonia, que surge de la experiencia de conseguir lo que uno quiere (valoración de esa vivencia), y la eudaimonia, que se basa en los objetivos que uno desea alcanzar. Las actividades eudaimónicas, a diferencia de las hedónicas, requieren un gran esfuerzo y se asocian con oportunidades de avanzar en el potencial personal, caracterizándose por un equilibrio entre desafíos y habilidades y objetivos claros. Las actividades hedónicas, por el contrario, buscan la relajación, la emoción, la alegría y la felicidad, y tienden a olvidar los problemas personales.

Es importante destacar que, como afirman Cuadra y Florenzano (2003), el bienestar psicológico por sí solo no garantiza una vida feliz; es fundamental poseer la capacidad de superar situaciones complicadas, dolorosas o conflictivas. Esto implica elementos afectivos, evaluativos, de análisis y reflexión (Vázquez y Hervás, 2008). Autores como Maganto et al. (2019) asocian el bienestar psicológico con hábitos de vida saludable, variables de personalidad positivas y la ausencia de síntomas clínicos relevantes.

A pesar de las distinciones, Díaz et al. (2015) señalan la necesidad de una mayor integración entre las tradiciones hedónicas y eudaimónicas, lo que requiere más investigación sobre la integración conceptual entre el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico.

Ryff y Keyes (1995) propusieron un modelo descriptivo del bienestar psicológico compuesto por seis dimensiones:

1. Aceptación de sí mismo. Implica una consideración positiva hacia uno mismo, asumiendo conscientemente las limitaciones. Es un acto de autoconocimiento y madurez.

2. Relaciones positivas con otras personas. Se refiere a la capacidad de establecer y mantener relaciones significativas y de confianza con los demás.
3. Autonomía. Es la capacidad de emanciparse, gestionar los propios intereses y prioridades, y controlar el propio comportamiento.
4. Dominio del ambiente. Es la habilidad para elegir y establecer entornos propicios que satisfagan las propias necesidades y permitan un desarrollo óptimo (Ryff, 1989), siendo uno de los mayores determinantes del bienestar psicológico humano (Ryan y Deci, 2001).
5. Propósito en la vida. Alude a las metas alcanzables que representan la importancia de las experiencias pasadas y futuras.
6. Crecimiento personal. Surge del desarrollo de estrategias y habilidades que mejoran y optimizan las propias capacidades y potencialidades, representando el rumbo del crecimiento y la madurez de la persona.

Además de estas dimensiones, variables como la edad, el género y la cultura influyen en el bienestar psicológico (Vielma y Alonso, 2010). El bienestar eudaimónico (psicológico) implica actuar de modo constructivo, socialmente benéfico y ser conducente al crecimiento personal (Deci y Ryan, 2008; Wood et al., 2009).

Diversos estudios han señalado la fuerte semejanza entre el bienestar subjetivo y la personalidad (Diener et al., 1999).

Maslow (1954) propuso una jerarquía de necesidades humanas, organizadas en orden ascendente, desde las más básicas hasta las de nivel superior. Su estudio sirvió de base para el planteamiento de McClelland (1958) en el que postula que la motivación surge de tres tipos de necesidades: logro, poder y afiliación. Sin embargo, ninguno de estos autores aborda la relación entre la madurez del individuo, sus necesidades y la motivación, a pesar de que las necesidades pueden cambiar a lo largo de la vida.

En la actualidad, no existe un consenso único sobre el concepto de motivación. Atkinson (1976) relacionaba las expectativas de un individuo teniendo en cuenta tanto su motivación intrínseca como extrínseca. Para Maehr y Braskamp (1986), la motivación se origina en la percepción personal del individuo (cómo lo hace, si lo hace por sí mismo o qué lo impulsa), lo que pretende conseguir (incentivos), la naturaleza de la motivación (intrínseca o extrínseca) y lo que puede aportar a la sociedad (reconocimiento). El concepto de autoeficacia también influye en la motivación desde la perspectiva de la teoría del Aprendizaje Social-Cognitivo de Bandura (1986), lo que implica que nuestro aprendizaje está condicionado por nuestro desempeño y nuestras expectativas. En cuanto a las teorías atribucionales causales, Dweck y Leggett (1988) sostienen que la relación entre la personalidad y el entorno condicionará las metas conductuales.

Manassero y Vázquez (2000) se centran en estudiar la motivación de logro, los instrumentos para medirla y la evaluación de sus dimensiones. Reconocen la importancia de comprender la naturaleza de la motivación para determinar su influencia en el comportamiento humano.

Deci y Ryan (1985, 1991) desarrollaron la Teoría de la Autodeterminación (TAD), que ha sido complementada por investigaciones posteriores (Deci et al., 1991; Deci, 1992; Ryan y Deci, 2000). En dichos estudios establecen, principalmente (aunque no únicamente) dos tipos de motivación:

1. Motivación intrínseca. Se refiere a la realización de una actividad por la satisfacción inherente que produce la actividad en sí misma, más que por una recompensa externa.

2. Motivación extrínseca. Se centra en el desempeño de una actividad para lograr un resultado independiente de la actividad en sí misma.

La TAD también postula la existencia de necesidades psicológicas innatas (competencia, autonomía y relación) que motivan al individuo a iniciar un comportamiento concluyente.

Grant y Dweck (2003) sugieren que la consecución de metas influye positivamente en la motivación intrínseca y en el rendimiento, especialmente cuando un individuo se enfrenta a retos prolongados. Pintrich y De Groot (1990) proponen tres componentes para estudiar la motivación: la competencia percibida personalmente para implicarse en la tarea, las creencias sobre los beneficios de una tarea específica y las reacciones afectivo-emocionales. Por otro lado, McInerney et al. (2003) argumentan que el establecimiento previo de metas afecta la motivación intrínseca al dirigir la energía hacia el logro de los resultados deseados.

La motivación intrínseca ha sido un recurso fundamental en la educación y la formación tradicional, no solo como una fuente natural de aprendizaje, sino también para alcanzar los logros planteados a partir de las necesidades. El cumplimiento de las necesidades psicológicas básicas puede aumentar la motivación intrínseca y potenciar una posición activa en el desempeño de cualquier actividad (Ryan y Stiller, 1991; Ryan y Deci, 2000).

Castro et al. (2019) describen la motivación como un impulso que permite a un individuo generar una acción dirigida a un objetivo. Este impulso depende de factores biológicos, fisiológicos, ambientales y psicológicos, y varía según la edad, las condiciones del entorno y los intereses del sujeto. La adquisición de competencias básicas es un objeto de estudio fundamental en el ámbito escolar, buscando acercar valores, emociones, conocimientos y motivaciones que permitan al alumnado resolver los problemas que se presenten (Moreno–Murcia et al., 2015).

Instrumentos como el Intrinsic Motivation Inventory (IMI) han sido utilizados en diversas investigaciones con diferentes grupos de edad (Méndez et al., 2018; Eskeles, 1992; Heilat y Seifert, 2019), incluyendo estudiantes de educación (Demir, 2011; Liu et al., 2019). Los resultados de las investigaciones mencionadas sugieren que la motivación intrínseca es crucial para que la formación y preparación de los profesionales de la educación derive en un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo.

3. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

La finalidad de esta investigación consiste en analizar el estado del bienestar psicológico y la motivación intrínseca del alumnado matriculado en el Máster de Formación del Profesorado en la Universidad de Castilla–La Mancha (UCLM) y en la Universidad Villanueva (UV) en función del sexo.

4. METODOLOGÍA

4.1. Descripción de la muestra

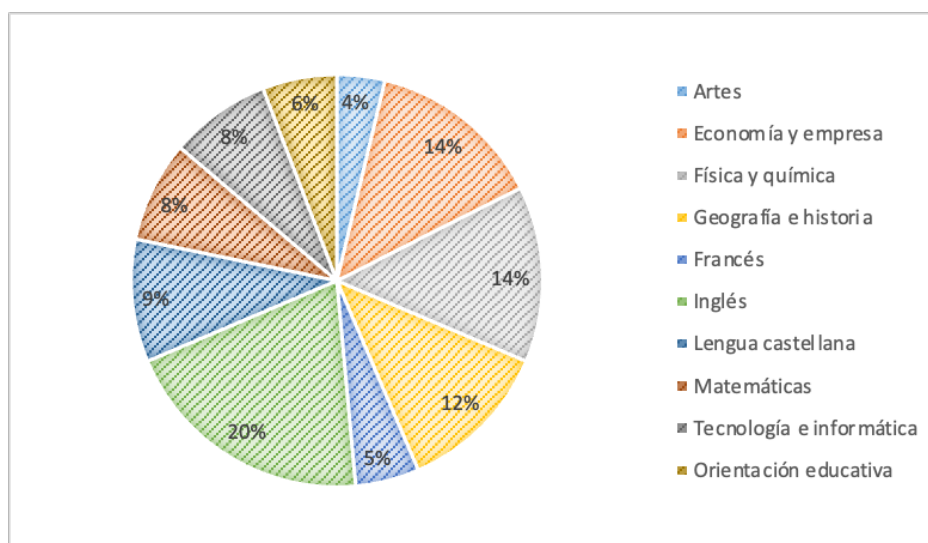
La muestra, compuesta de 239 estudiantes universitarios (34,1% hombres y 65,9% mujeres) y con una edad $M= 27,48$ años, fue recogida en el curso 2021-22. El 73,2% de los participantes procedía de la UCLM y el 26,8% de la UV.

De la muestra total, el 87,9% eran egresados de grados universitarios, el 5,9% provenían de estudios de licenciatura, el 4,2% de estudios de diplomatura y el 2,1% contaban ya con un doctorado.

La situación laboral de los encuestados es diversa, pero se prioriza la búsqueda de empleo (35,6%). En cuanto al resto, el 30,1% de los participantes están desempleados y no buscan empleo, el 28,4% están trabajando por cuenta ajena y un 5,1% son autónomos.

En lo que respecta a las especialidades que realizan los estudiantes de esta investigación, en la Figura 1 se muestra su diversidad:

Figura 1.
Especialidades Estudios de Máster



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, la especialidad más representada es Inglés (20%), seguida de Economía y Empresa y la Especialidad de Física y Química (14%), y Geografía e Historia (12%), teniendo las demás especialidades una representación diversa.

4.2. Instrumentos y variables

Se utilizó un cuestionario *ad hoc*, complementado con la Escala de Bienestar Psicológico (Ryff, 1989) y el Intrinsic Motivation Inventory (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000).

La Escala de Bienestar Psicológico es un instrumento que cuenta con un total de seis escalas y 39 ítems a los que los participantes responden utilizando un formato de respuesta con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo).

De este instrumento se tiene en cuenta la siguiente variable dependiente (VD):

Nivel de bienestar psicológico (todas las variables que componen el instrumento: Autoaceptación, Relaciones positivas, Autonomía, Dominio del Entorno, Crecimiento Personal y Propósito en la Vida). Todo ello muestra el nivel de bienestar de la persona en función del Modelo Multidimensional del Bienestar Psicológico.

Respecto al Intrinsic Motivation Inventory (IMI), hay que señalar que se trata de un instrumento que realiza una medición multidimensional para evaluar la experiencia subjetiva de los participantes en relación a la motivación hacia una actividad concreta (Deci y Ryan, 1985). Este cuestionario

consta de 25 ítems, que responden con puntuaciones comprendidas entre el 1 y el 7, en función de la percepción de motivación por parte del participante. La redacción de los ítems se adaptó al contexto de la investigación, utilizando la docencia como objetivo profesional a alcanzar. Esta prueba se ha validado en diversos estudios, confirmando que aporta la adecuada fiabilidad y validez para el estudio en cuestión (Ostrow y Heffernan, 2018; Kooiman et al., 2015).

La variable dependiente (VD) de este cuestionario que se tiene en cuenta es:

Nivel de motivación intrínseca (todas las variables que componen el instrumento: Interés/Disfrute, Percepción/Elección y Valor/Utilidad). Estos elementos muestran la experiencia subjetiva de los estudiantes en relación a la motivación hacia una actividad docente.

En lo que respecta a variables independientes (VI), en este estudio solo se ha tenido en cuenta el sexo (*hombre / mujer*).

4.3. Procedimiento

La presente investigación se ha realizado en 3 fases claramente diferenciadas. En una primera fase se contactó con las universidades a cuyos alumnos se tenía intención de aplicar los cuestionarios (UCLM y UV) y se les explicó tanto los objetivos del estudio como lo que se iba a tener que realizar, así como las cuestiones éticas de la investigación. Igualmente, en esta fase se inició el procedimiento para obtener la aceptación del Comité de Ética en Investigación Social (CEIS) de la Universidad de Castilla-La Mancha. Una vez obtenida la aceptación se procedió a pasar a la siguiente fase. En la segunda fase, se administraron los cuestionarios anteriormente descritos en las universidades participantes. Finalmente, en la tercera fase se analizaron los resultados de los cuestionarios administrados.

4.4 Análisis de datos

Para analizar las respuestas de los cuestionarios administrados se ha utilizado el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 28.

A partir de ahí, se seleccionó el estadístico más adecuado para la presente investigación: la *t de Student*. A través de este estadístico se evaluarán las características de los participantes que se asocian con un mayor nivel de bienestar y con un mayor nivel de motivación intrínseca. Concretamente se ha comparado la variable independiente (VI) sexo (hombre y mujer) con cada una de las variables dependientes anteriormente mencionadas en este estudio.

4.5. Consideraciones éticas

La investigación que se presenta en este trabajo ha sido aprobada por el Comité de Ética en Investigación Social (CEIS) de la Universidad de Castilla-La Mancha con número de referencia CEIS-626839-J9Q6 el 31 de marzo de 2022.

5. RESULTADOS

5.1. Puntuaciones del nivel de bienestar en función el sexo

A continuación, se muestran los niveles de bienestar en función del sexo de los participantes. Para ello, se atiende de forma específica a cada una de las dimensiones de esta variable.

Tabla 1.
Puntuaciones del nivel de bienestar en función del sexo

Variables	Hombre		Mujer		t (227)	p	Cohen's d
	M	SD	M	SD			
Autoaceptación	4,30	,92	4,51	,84	,49	,083*	,869
Relaciones Positivas	4,43	,98	4,79	,94	,53	,008*	,958
Autonomía	4,18	,75	4,22	,79	,75	,723	,945
Dominio del Entorno	4,23	,78	4,47	,83	,35	,035*	,818
Crecimiento Personal	4,38	1,01	4,79	,96	,3	,003*	,979
Propósito en la Vida	4,45	,85	4,82	,85	,72	,002*	,853
Puntuación Media Bienestar	4,33	,63	4,6	,64	,14	,002*	,635

Nota: *Valor significativo $p < 0,05$

Tamaño del efecto *Cohen's d*

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 1 se comparan las distintas dimensiones del bienestar psicológico tanto de los hombres como de las mujeres participantes, Los resultados muestran niveles de bienestar psicológico significativo en las dimensiones *Relaciones positivas* ($p=0,008$), *Dominio del entorno* ($p=0,035$), *Crecimiento personal* ($p=0,003$) y *Propósito de vida* ($p=0,002$). En todas estas dimensiones, las mujeres tienen puntuaciones más altas con respecto a los hombres. De hecho, la puntuación media del bienestar también obtiene valores significativos en relación con el sexo femenino ($p=0,002$). Cabe destacar que el tamaño del efecto, en la mayoría de las dimensiones, tiene una magnitud alta.

5.2. Puntuaciones del nivel de motivación intrínseca en función del sexo

Del mismo modo, se realizó este análisis con el nivel de motivación intrínseca en función del sexo. Para ello, también se tuvieron en cuenta cada una de las dimensiones de la variable en cuestión.

Tabla 2.
Puntuaciones del nivel de motivación intrínseca en función del sexo

Variables	Hombre		Mujer		t (227)	p	Cohen's d
	M	SD	M	SD			
Interés / Disfrute	5,58	,98	5,93	,85	-2,82	,005*	,9
Valor / Utilidad	5,73	,91	5,96	,78	-1,95	,008*	,824
Percepción / Elección	5,66	1,05	5,78	1,04	-,79	,723	1,045
Puntuación Media IMI	5,66	,79	5,89	,73	-,21	,028*	,752

Nota: *Valor significativo $p < 0,05$
Tamaño del efecto *Cohen's d*
Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2 se comparan las distintas dimensiones del nivel de motivación intrínseca tanto de los hombres como de las mujeres participantes. Los resultados muestran niveles de motivación intrínseca significativos en las dimensiones *Interés/Disfrute* ($p=0,005$) y *Valor/Utilidad* ($p=0,008$). En todas estas dimensiones, las mujeres tienen puntuaciones más altas con respecto a los hombres. De hecho, en la Puntuación Media IMI también se obtiene un valor significativo en relación con el sexo femenino ($p=0,028$). Cabe destacar que el tamaño del efecto de todas las dimensiones refleja una magnitud alta.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio se propuso analizar el estado del bienestar psicológico y la motivación intrínseca del alumnado matriculado en el Máster de Formación del Profesorado en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) y en la Universidad Villanueva (UV) en función del sexo.

Los resultados obtenidos indican un nivel medio de bienestar psicológico significativo ($p=0,002$). Lo que se traduce en que las mujeres tienen una mayor percepción en cuanto a las Relaciones Positivas, Dominio del Entorno, Crecimiento Personal y Propósito en la Vida. Sin embargo, no se ha encontrado una diferencia significativa en las dimensiones Autoaceptación y Autonomía. Esto sugiere que, en general, si se tiene en cuenta el tamaño del efecto —el cual es mayoritariamente grande y, en ocasiones, moderado—, se puede determinar que el sexo es un factor relevante en la percepción del bienestar psicológico de los futuros docentes. En este sentido, el estudio realizado por Zubieta y Delfino (2010) también reveló que las mujeres percibían más positivamente su relación con el entorno y sus relaciones sociales en comparación con los hombres. Por su parte, Barrantes-Brais y Ureña-Bonilla (2015) también encontraron diferencias significativas por género en Crecimiento Personal y Propósito en la Vida con mujeres mostrando puntuaciones más altas. Por otro lado, Barra (2012) halló diferencias significativas según el género en algunas dimensiones del bienestar psicológico en estudiantes chilenos, donde los hombres puntuaron más alto en Autoaceptación y Autonomía, y las mujeres en Crecimiento Personal.

En cuanto a la motivación intrínseca, también se puede afirmar que las mujeres obtienen una puntuación media significativa ($p=0,028$) frente a los hombres, destacando en las dimensiones *Interés/Disfrute* y *Valor/Utilidad*. Mientras que en la dimensión *Percepción/Elección* no se obtienen

valores significativos al comparar las puntuaciones entre hombres y mujeres. Estos resultados están en línea con los obtenidos por González-Olivares et al. (2020), donde las participantes femeninas presentaban una mayor motivación intrínseca y se apreciaban diferencias significativas en las dimensiones de Interés/Disfrute y Valor/Utilidad, así como en la Motivación Intrínseca General.

Este hallazgo también se alinea con Llanes et al. (2021), quienes sugieren que la motivación intrínseca se relaciona con una mayor satisfacción con la experiencia universitaria global; y con Figueroa et al. (2018), que indican que las personas que estudian por satisfacción personal están más satisfechas con su experiencia universitaria.

A la luz de los resultados obtenidos, se podría afirmar que una persona sociable, hábil para crear entornos favorables y con unas metas claras en la vida tendería a tener una idónea motivación intrínseca para ser docente. Además, en términos generales, se podría inferir que podría existir una relación entre el bienestar psicológico y la motivación intrínseca. Ambos factores son fundamentales a la hora de garantizar el bienestar y la satisfacción laboral (Romeiro, 2015) y Muñoz et al. (2018).

En síntesis, se podría afirmar que la variable sexo es un factor determinante respecto al nivel de bienestar psicológico y la motivación intrínseca de los futuros docentes.

Las limitaciones de este estudio radican principalmente en la muestra, ya que solo participaron dos universidades y no se consideraron todas las especialidades del máster, lo que podría haber proporcionado una visión más global.

Como futuras líneas de investigación, se sugiere complementar los objetivos de estudio con el análisis de aspectos como la satisfacción general con la vida, la satisfacción con el trabajo y la percepción del entorno social. Para ello, se podrían aplicar instrumentos como la Escala de Satisfacción Vital (SWLS) (Diener et al., 1985; Vázquez et al., 2013), la Escala de Satisfacción con el Trabajo (SWWS) (Merino et al., 2021) y la Escala de Bienestar Social de Keyes (1998, versión de Díaz y Blanco (2005)). Además, sería valioso realizar un estudio en diferentes universidades de otras ciudades, donde la percepción del bienestar psicológico, la motivación y otros aspectos relevantes podrían variar.

BIBLIOGRAFÍA

- Atkinson, J. W. (1976). *An introduction to motivation*. Princeton.
- Bandura, A. (1986). From thought to action: Mechanisms of personal agency. *Journal of Psychology*, 15, 1-17.
- Barra, E. (2012). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1) 29-38.
- Barra, E., Soto, O., Schmidt, K. (2013). Personalidad y bienestar psicológico: un estudio en universitarios chilenos, *Revista de Psicología*, 9(17). <https://core.ac.uk/download/pdf/32621709.pdf>
- Barrantes-Brais, K. y Ureña-Bonilla, P. (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 101-123.
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17, 580-587.
- Castro, Y. M, Puentes, A. E. y Cruz, E. G. (2019). *Factores que intervienen en la motivación durante la adolescencia y su influencia en el ámbito escolar* (Trabajo Fin de Grado). Politécnico Grancolombiano. <http://hdl.handle.net/10823/1276>
- Cuadra L., H. y Florenzano U. R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), 83-96. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.17380>

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. En K. A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development* (pp. 43-70). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation*. University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
- De la Cruz-Sánchez, E., Feu, S. y Vizuete-Carrizosa, M. (2013). El nivel educativo como factor asociado al bienestar subjetivo y la salud mental en la población española. *Universitas Psychologica*, 12(1), 31-40.
- Demir, K. (2011). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of student engagement. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1397-1409.
- Dweck, C. S., y Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Díaz, D., Stavraki, M., Blanco, A. y Garandillas, B. (2015) The eudaimonic component of satisfaction with life and psychological well-being in Spanish cultures. *Psicothema*, 27(3), 247-253. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.5>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Eskeles, A. (1982). Relationships between academic intrinsic motivation and anxiety in children and young adolescents. *Journal of School Psychology*, 20(3), 205-215. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(82\)90050-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(82)90050-4)
- Figuera, P., Buxarrais, M. R., Llanes, J. y Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre Educación*, 34, 219-237. <http://dx.doi.org/10.15581/004.34.219-237>
- González-Olivares, A. L., Navarro, O., Sánchez-Verdejo, F. J. y Muelas, A. (2020) Psychological Well-Being and Intrinsic Motivation: Relationship in Students Who Begin University Studies at the School of Education in Ciudad Real. *Frontiers in Psychology*, 11, 2054. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02054>
- Grant, H. y Dweck, C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541>
- Heilat, M. Q. y Seifert, T. (2019). Mental motivation, intrinsic motivation and their relationship with emotional support sources among gifted and non-gifted Jordanian adolescents. *Cogent Psychology*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1587131>
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.

- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. y Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Kooiman, B. J., Li, W., Wesolek, M. y Kim, H. (2015). Validation of the relatedness scale of the Intrinsic Motivation Inventory through factor analysis. *International Journal of Multidisciplinary Research and Modern Education*, I(II), 302-331.
- Llanes Ordóñez, J., Méndez-Ulrich, J. L. y Montané López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XXI*, 24(1), 45- 68. <http://doi.org/10.5944/educXXI.26491>
- Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Osborne, G. y Hurling, R. (2009). Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 878-884. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.07.010>
- Liu, W., Li, X. W. y Zou, Y. (2019). The Formation of Teachers' Intrinsic Motivation in Professional Development. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53(3), 418-430. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9465-3>
- Maehr, M. L. y Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington Books.
- Maganto, C., Peris, M. y Sánchez, R. (2019). El bienestar psicológico en la adolescencia: variables psicológicas asociadas y predictoras. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 139-151.
- Manassero, M. y Vásquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5-6). <https://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper and Row Publishers Inc.
- McClelland, D. C. (1958). Methods of measuring human motivation. En J. W. Atkinson *Motives in fantasy, action, and society: A method of assessment and study* (pp. 7-42). Van Nostrand.
- McInerney, D. M., Marsh, H. W. y Yeung, A. S. (2003). Toward a hierarchical goal theory model of school motivation. *Journal of Applied Measurement*, 4, 335-357.
- Meléndez, J. C., Agustí, A. I., Delhom, I., Reyes, M. F. y Satorres, E. (2018). Bienestar subjetivo y psicológico: comparación de jóvenes y adultos mayores. *Summa Psicológica UST*, 15(1), 18-24. <https://doi.org/10.18774/448x.2018.15.335>
- Méndez, D., Méndez, M. y Anguita, J. (2018). Motivation of 14 Years-old Students using Tablets, compared to those using Textbooks and Workbooks. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (ijIM)*, 12(4), 86-96. <https://doi.org/10.3991/ijim.v12i4.9203>
- Merino, M. D., Privado Zamorano, J. y Durán, R. (2021). Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) adaptada al trabajo: propiedades psicométricas de la Escala con la Satisfacción con el Trabajo (SWWS). *Anales de Psicología*, 37(3), 557-566. <https://doi.org/10.6018/analesps.430801>
- Mohamed, L., Herrera, L. y Cepero, S. (2016). Bienestar psicológico y autoconcepto en futuros maestros. En J. L. Castejón Costa, *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp.432-439). ACIPE.
- Moreno-Murcia, J. A., Ruiz, M. y Vera, J. A. (2015). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 359-376.
- Moreta, R., Gaibor, I. y Barrera, L. (2017). El bienestar psicológico y la satisfacción con la vida como predictores del bienestar social en una muestra de universitarios ecuatorianos. *Salud y Sociedad*, 8(2), 172-184.

- Muñoz Campos, E. M., Fernández González, A. y Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 105-117. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan y Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2(1), 75-93. <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1,75-93>
- Ostrow, K. S. y Heffernan, N. T. (2018). Testing the Validity and Reliability of Intrinsic Motivation Inventory Subscales Within ASSISTments. En C. Penstein Rosé et al. *Artificial Intelligence in Education. AIED 2018. Lecture Notes in Computer Science* (pp. 381-394). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93843-1_28
- Pintrich, P. R. y de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-66. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. M. y Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. En P. R. Pintrich y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (7, pp. 115-149). JAI Press.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D. y Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Romeiro, S. (2015). Bienestar psicológico y laboral en los docentes: un estudio empírico correlacional. *ARANDU-UTIC, Revista Científica Internacional*, 2(1), 123-147.
- Salavera, C. y Usán, P. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario QEWB de Bienestar Eudaimónico en adolescentes. *Psicología educativa*, 25(2), 139-146.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). Salud mental positiva: del síntoma al bienestar. En C. Vázquez y G. Hervás (Coords.), *Psicología positiva aplicada* (pp. 17-40). Desclee de Brower.
- Vázquez, C., Duque, A. y Hervás, G. (2013). Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) en una muestra representativa de adultos españoles: validación y datos normativos. *Spanish Journal of Psychology*, 16, E82.
- Vielma, J. y Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educere*, 14(49), 265-275.
- Wood, A. M., Joseph, S. y Maltby, J. (2009). Gratitude predicts psychological well-being above the Big Five facets. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 443-447. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.11.012>
- Zubieta, E. M. y Delfino, G. I. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, 17, 277-283.

BIENESTAR DEL MENOR Y EVOLUCIÓN NORMATIVA EN LA ADOPCIÓN INTERNACIONAL: ANÁLISIS CRÍTICO DEL MARCO REGULATORIO Y LOS PROCESOS FAMILIARES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

CANDELARIA MESA GONZÁLEZ
ÁNGEL LUIS GONZÁLEZ-OLIVARES
ASCENSIÓN PALOMARES RUÍZ
Universidad de Castilla – La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

En todas las culturas los menores abandonados o huérfanos han sido criados en ocasiones por otras familias, al menos en la primera etapa de su existencia. En Europa con la Segunda Guerra Mundial, y concretamente en España con la Guerra Civil, se transformó en una práctica habitual. La llegada de la proclamación internacional de los Derechos Humanos, la mejora de la calidad de vida y el Estado de Bienestar, favorecieron una legislación en continua evolución para garantizar estos derechos. Todo ello repercutirá no sólo en la gestión de la adopción internacional, sino en todo el largo proceso que significa criar y educar a un hijo adoptivo.

La adopción ha sido un tema tratado en nuestra cultura con un cierto grado de secretismo y tabú, quizás por la procedencia social de los menores o por la incapacidad de procrear de las parejas, siendo especialmente estigmatizador en la mujer. Después de la Guerra Civil la adopción adquirió un matiz de beneficencia, delimitando el estatus social y moral de los adoptantes. En nuestra sociedad se ha visto con naturalidad los casos de tíos que han criado como hijos a sus sobrinos y hermanas solteras que se han hecho cargo de un sobrino pequeño porque sus padres no lo podían mantener. Todos estos comportamientos sociales condicionados por la situación económica y cultural de la época daban protagonismo al adoptante sin reparar, al menos adecuadamente en las necesidades de los menores. Pudiendo definir como necesidades, no sólo las asistenciales sino las ocasionadas por los traumas de sus circunstancias, tanto las preadoptivas como las posadoptivas.

Según Fernández (2013) los sentimientos despertados en torno a los niños huérfanos de la Segunda Guerra Mundial fundamentaron el auge de la adopción internacional. En Europa en los años 90, países como Suecia, Holanda y Dinamarca sólo adoptaron de dos a cuatro niños por cada millón de habitantes. Fernández (2013) considera que este descenso aparece muy unido a un mayor conocimiento de los problemas psicológicos asociados a la adopción.

Con veinte años de retraso la Adopción Internacional llega a España alcanzando cotas similares a las que Suecia, Noruega y Países Bajos habían tenido en los años setenta y ochenta. Este incremento en el número de adopciones estuvo respaldado, entre otras causas por el nuevo modelo de protección a la infancia, recogido en la Ley 21/1987 del 11 de noviembre. La existencia de distintos convenios internacionales, la modificación del Código Civil y las nuevas Leyes de Protección al menor, donde se contemplaban los procedimientos de la adopción internacional. Todo ello con la finalidad de garantizar los derechos del menor adoptado, fueron factores fundamentales en este nuevo panorama.

A partir del 2011 como ocurrió en el resto de Europa, en España descendió progresivamente en el número de adopciones. En Canarias, según recoge el documento elaborado por la Dirección General de Protección a la Infancia y la Familia (2018) se registraron 320 ofrecimientos de adopción internacional en 2007 y 15 ofrecimientos de adopción internacional en el 2018.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Contexto legislativo

2.1.1. Antecedentes socioculturales y políticos

Tras la Segunda Guerra Mundial, Europa inicia un proceso de integración económica con la creación de la CECA en 1952, culminando en 1986 con la consolidación de la CEE, que amplía su ámbito de actuación a la investigación, el medio ambiente y las políticas sociales. En este contexto de cooperación internacional, en 1989 se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, que establece derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, de cumplimiento obligatorio para los Estados y actores implicados en la infancia, como docentes y profesionales sanitarios.

La adopción internacional, inicialmente un procedimiento burocrático complejo y descoordinado entre países, se ve afectada por diferencias legislativas y riesgos derivados de inestabilidad política. Para mitigar estas dificultades, surgen las Entidades Colaboradoras en Adopción Internacional (ECAI), acreditadas por las comunidades autónomas y los países de origen. Aunque no eran ONG ni gestorías, las ECAI asumían funciones clave como la formación pre y posadoptiva, y el seguimiento psicosocial de los menores, bajo supervisión de la Dirección General de Protección a la Infancia y la Familia (D.G.P.I.F.).

El Real Decreto 165/2019, en desarrollo de la Ley 26/2015, redefine el marco competencial en materia de adopción internacional, priorizando el interés superior del menor. Este decreto introduce los Organismos Autorizados (O.R.), que sustituyen a las ECAI y pueden desarrollar otras actividades siempre que respeten los requisitos legales. El artículo 13.5 del R.D. 165/2019 establece sus funciones generales, mientras que el artículo 15 exige que su personal no tenga antecedentes por delitos contra la libertad o indemnidad sexual, conforme a la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor.

El Convenio de La Haya de 1985 busca regular y armonizar los procedimientos de adopción internacional, frente al aumento de solicitudes y la práctica del protocolo público. Además, se destacan recomendaciones del Consejo de Europa como la Rec(2006)19 y la Rec(2011)12, así como la Recomendación de la Comisión Europea (2013) sobre pobreza infantil. Finalmente, se enmarca el contexto educativo y sanitario con la Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva (INICO, 2009), la Declaración de Incheon (2015) y el programa “Salud 2020” de la OMS Europa.

2.1.2. El sistema de protección a la infancia y la adolescencia en España

El sistema jurídico español establece un marco normativo complejo y en constante evolución para la protección de la infancia y la adolescencia, cuya aplicación práctica puede resultar dificultosa debido a la multiplicidad de normas y reformas (Ley 26/2015; LO 1/1996). La Constitución Española de 1978, en su artículo 39, impone a los poderes públicos la obligación de garantizar la protección integral de los menores, en consonancia con los tratados internacionales ratificados por España.

El Código Civil (Gobierno de España, 1889), en su artículo 172, define la situación de desamparo como la privación de la asistencia moral o material necesaria, lo que conlleva la asunción de la tutela por parte de la administración (tutela ex lege), previa declaración del órgano competente de la comunidad autónoma correspondiente.

La Ley 26/2015, de 28 de julio, reforma sustancialmente el sistema de protección, modificando la Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor, el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil, con el objetivo de adaptar la legislación a las nuevas realidades sociales.

En cuanto a las reformas del Código Civil (C.C.) se destacan la unificación de criterios sobre el desamparo (art. 172), la definición de acogimiento familiar y residencial (arts. 172 y 173), la guarda administrativa (art. 172 bis), la ampliación del art. 158 sobre protección ante malos tratos, y la regulación de la adopción abierta (arts. 175 y ss.), entre otras.

2.1.3. Evolución de las Leyes de Adopción internacional en España

La Ley 26/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia, introduce una reforma sustancial en la Ley de Adopción Internacional (LAI), centrada en el interés superior del menor y en la clarificación competencial entre administraciones. Esta reforma delimita las funciones de las entidades implicadas, establece garantías jurídicas y redefine las obligaciones de los adoptantes.

Uno de los cambios más relevantes es la transformación de las Entidades Colaboradoras en Adopción Internacional (ECAI) en Organismos Acreditados (O.A.), manteniéndose la competencia de las comunidades autónomas en su control e inspección, mientras que la Administración General del Estado asume la coordinación con los organismos acreditados en el extranjero.

El capítulo III de la LAI regula la capacidad y requisitos para adoptar. El artículo 10 de la Ley 54/2007 establece que los adoptantes —denominados ahora “personas que se ofrecen para la adopción”— deben contar con una declaración de idoneidad basada en una evaluación psicosocial. Esta valoración incluye aspectos como la capacidad de establecer vínculos afectivos, habilidades educativas y aptitudes para atender a menores con necesidades específicas.

El artículo 11 detalla las obligaciones preadoptivas (asistencia a sesiones informativas y entrega de documentación) y posadoptivas (cumplimiento de trámites exigidos por el país de origen del menor, con apoyo institucional).

Asimismo, el artículo 41 de la Ley 15/2015 establece que la adopción internacional debe registrarse no solo por la LAI, sino también por el artículo 9.5 del Código Civil y los tratados internacionales ratificados por España, especialmente el Convenio de La Haya de 1993, que garantiza la protección del menor y la cooperación entre Estados en materia de adopción internacional.

2.1.4. Real Decreto 165/2019 del 22 de marzo, Reglamento de Adopción Internacional y Real Decreto 573/2023, del 4 de Julio, por el que se aprueba el Reglamento de Adopción Internacional (BOE del 5 de Julio de 2023)

El Real Decreto 165/2019, de 22 de marzo, desarrolla aspectos clave de la Ley 54/2007, de Adopción Internacional, estableciendo procedimientos para iniciar, suspender o paralizar adopciones, así como criterios para distribuir expedientes entre entidades públicas y Organismos Acreditados (O.A.). Regula también los requisitos de acreditación, el modelo de contrato entre adoptantes y O.A., y crea un sistema de control y seguimiento, incluyendo el Registro Nacional de Organismos Acreditados y un mecanismo de gestión de reclamaciones.

Sin embargo, el Gobierno de Cataluña planteó un conflicto competencial respecto a ciertas disposiciones del decreto, lo que llevó al Tribunal Constitucional a declarar su inconstitucionalidad (STC 36/2021, de 18 de febrero). Como consecuencia, se aprueba el Real Decreto 573/2023, que sustituye al anterior y refuerza la protección del interés superior del menor, conforme al Convenio de La Haya de 1993, ratificado por España en 1995.

Este decreto se ajusta al artículo 129 de la Ley 39/2015, garantizando necesidad, eficacia, transparencia y participación institucional. Se fundamenta en los artículos 149.1.3ª y 149.1.8ª de la Constitución Española, que atribuyen al Estado competencias exclusivas en relaciones internacionales y legislación civil.

2.1.5. Ley Orgánica 8/2021 de Protección a la Infancia y Adolescencia frente a la violencia, denominada Ley LOPIVI

La Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI), representa un avance normativo centrado en la prevención, detección y atención integral de la violencia infantil.

Introduce figuras clave como el Coordinador de Bienestar en el ámbito educativo y el Delegado de Protección en contextos deportivos y de ocio. Prohíbe prácticas lesivas como la contención mecánica o exploraciones invasivas, siguiendo recomendaciones del Defensor del Pueblo. Establece la creación de la Conferencia Sectorial y dos registros estatales (RUSSVI y el Registro Central de Información) para mejorar la coordinación y recopilación de datos.

Asimismo, incorpora el uso obligatorio de pruebas preconstituídas para menores de 14 años o con discapacidad, y amplía el plazo de prescripción de delitos graves hasta los 35 años. La ley responde al ODS 16 y a la Meta 16.2, y se fundamenta en el artículo 15 de la Constitución Española. En 2022, se refuerza su aplicación mediante el Plan Estatal para la Garantía Infantil Europea (2022–2030).

2.1.6. En relación con la Educación Inclusiva en España y la adopción internacional

La Educación Inclusiva en España se inicia en 1985, consolidándose con la Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE), que introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y promueve la escolarización en aulas ordinarias con apoyos específicos. La Ley Orgánica 2/2006 (LOE) refuerza este enfoque, dotando a los centros de mayor autonomía para garantizar una educación sin exclusiones. Posteriormente, la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013) incorpora medidas como la integración de alumnado inmigrante, el aumento de recursos y la creación de aulas abiertas de Educación Especial.

En Canarias, la Orden de 13 de diciembre de 2010 y el Decreto 25/2018 regulan la atención a la diversidad, incluyendo a menores adoptados internacionalmente. Este último, en su Capítulo III (arts. 11 y 12), contempla diversas situaciones como dificultades de aprendizaje, trastornos de atención, condiciones personales e históricas, y altas capacidades. La evaluación e intervención corresponde a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Además, se vincula con la Ley 8/1995 sobre accesibilidad y el R.D. Legislativo 1/2013, que refunde la normativa sobre discapacidad e inclusión social.

La LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), que modifica la LOE y deroga la LOMCE, refuerza el principio de inclusión educativa, alineándose con la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Entre sus novedades destacan: la libertad de elección de centro (art. 1.q), el diseño universal de aprendizaje (art. 4.3), la evaluación adaptada (art. 20.5), la reducción de ratios en primaria (art. 19), y la inclusión de la Formación Profesional Básica en la enseñanza obligatoria (art. 3.3).

2.1.7. Intervención con menores en los ayuntamientos capitalinos de Canarias: marco legislativo y programas municipales: Las Palmas de Gran Canaria y Sta. Cruz de Tenerife

La intervención con menores en los municipios de Las Palmas de Gran Canaria y Santa Cruz de Tenerife se fundamenta en un marco legislativo común, aplicable en toda la Comunidad Autónoma de Canarias. Entre las normas de referencia destacan la Ley 1/1997, de Atención Integral al Menor, el Decreto 54/1998, que regula las actuaciones de amparo, y la Ley 16/2019, de Servicios Sociales de Canarias, que mantiene la vigencia de la normativa anterior. A nivel estatal, se aplican la Ley Orgánica 8/2021 (LOPVI), de protección integral frente a la violencia, y las reformas introducidas por la Ley 26/2015 y la Ley Orgánica 8/2015, que refuerzan el principio del “interés superior del menor” como derecho sustantivo, principio interpretativo y norma procedimental.

La legislación vigente regula el ingreso de menores con problemas de conducta en centros residenciales, estableciendo que toda medida restrictiva debe tener carácter educativo y ser autorizada judicialmente. Asimismo, se contemplan disposiciones específicas sobre trata de seres humanos y menores víctimas de violencia de género.

Los Equipos Municipales de Atención a la Infancia (EMAI), dependientes de los ayuntamientos, reciben comunicaciones de diversas fuentes (educación, salud, fiscalía, juzgados, denuncias vecinales) y coordinan su actuación con la Dirección General del Menor del Gobierno de Canarias. Valoran la situación del menor y su entorno, pudiendo archivar el caso, elaborar un programa individualizado sin expediente o iniciar un plan de intervención de hasta dos años en casos de riesgo.

En Santa Cruz de Tenerife, el Instituto Municipal de Atención Social (IMAS) gestiona cuatro EMAI distribuidos en siete zonas del municipio. En Las Palmas de Gran Canaria, la Unidad Técnica de Infancia y Familia lidera el Plan Municipal de Infancia y Adolescencia 2021–2024, aprobado en 2020 y basado en la Convención sobre los Derechos del Niño. Este plan incluye un sondeo a 300 menores para identificar necesidades y demandas, con el objetivo de convertir la ciudad en “Ciudad Amiga de la Infancia”, reconocimiento otorgado por UNICEF.

Por su parte, Santa Cruz de Tenerife desarrolla el II Plan Municipal de Atención a la Infancia, Adolescencia y Familias (2021–2024), alineado con los indicadores de UNICEF y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, renovando el sello de “Ciudad Amiga” obtenido en 2018.

Ambos planes reflejan el compromiso institucional con los derechos de la infancia y la mejora de su bienestar desde la administración local.

2.2. Perspectiva Sociológica de la Adopción Internacional

El auge de la adopción internacional en las décadas de 1990 y 2000 puso de manifiesto graves irregularidades, incluyendo el tráfico de menores, la explotación infantil y la corrupción institucional. Un caso paradigmático fue el de Rumanía tras la caída del régimen de Ceaucescu, donde la Ley 11/1990 permitió la adopción privada de 20.000 niños, con prácticas fraudulentas en hospitales y registros civiles (Zurgravescu & Lacuvescu, 1991). En Perú, la creación de una asociación de niños desaparecidos permitió desarticular ocho redes ilegales, implicando a 34 jueces y funcionarios (Cernuda & Sáez, 1999).

En España, la Ley 21/1987, que reformó el Código Civil, marcó un punto de inflexión en la protección a la infancia, sustituyendo el modelo asistencialista heredado del franquismo por uno centrado en el acogimiento familiar (Ferrandis, 2017). Este nuevo enfoque, inspirado en modelos anglosajones e italianos, buscaba evitar las institucionalizaciones prolongadas y promover entornos familiares estables.

Durante las dos últimas décadas, España se posicionó como uno de los países con mayor número de adopciones internacionales, alcanzando cifras cercanas a los 60.000 menores entre 2004 y 2017 (Grau, 2017). Sin embargo, el número de adopciones ha descendido drásticamente. Este descenso se atribuye a la ralentización de trámites en los países de origen, cambios políticos, y una mayor concienciación sobre la preparación necesaria para la adopción (Mirabent, 2017).

Ferrandis (2017) subraya que la adopción debe ser una medida excepcional, dada la ruptura que implica con los vínculos biológicos. En Europa occidental, las adopciones convencionales han disminuido significativamente (Selman, 2017), mientras que, en España, la baja natalidad ha impulsado la adopción internacional como alternativa. En la Comunidad de Madrid, se han adoptado cerca de 10.000 niños procedentes de más de 40 países, siendo China, Rusia y Colombia los principales países de origen (MSSSI, 2017). Etiopía, aunque incorporada más tarde, ha cerrado actualmente sus procesos de adopción internacional.

A pesar del descenso global, España sigue liderando en ofrecimientos de adopción internacional. No obstante, a diferencia de países como Italia, donde se ha incrementado la adopción de menores con discapacidad o mayores, en España persiste una preferencia por adopciones convencionales. Paradójicamente, se ha observado que los menores adoptados sin necesidades especiales pueden presentar mayores dificultades de adaptación que aquellos incluidos en programas de “Adopciones Especiales” (Ferrandis, 2017).

2.3. Intervención Terapéutica: Modelos

Vinyet Mirabent (2017), psicóloga y terapeuta, subraya la crucial importancia del acompañamiento a las familias adoptivas para evitar la psicologización innecesaria de menores y progenitores. La intervención se estructura en fases preadoptiva y posadoptiva.

En la fase preadoptiva, se ofrece una formación inicial de 16 horas, enfocada en la sensibilización mediante técnicas experienciales. Tras esta, los solicitantes deben obtener un informe de idoneidad elaborado por un psicólogo y un trabajador social, avalado por el Instituto Catalán de Adopciones (ICA).

La fase posadoptiva, que desde 1997 ha visto un aumento en la demanda de orientación para familias con menores de dos años o más, requiere un enfoque en el acompañamiento preventivo y el fortalecimiento de vínculos. Se evalúan aspectos como la personalidad del menor, sus capacidades neurocognitivas y posibles trastornos del aprendizaje. La intervención incluye orientación familiar, grupos terapéuticos y visitas domiciliarias. Mirabent destaca que las altas expectativas parentales y dificultades de aprendizaje (asociadas incluso al Síndrome de Alcoholismo Fetal o SAF) son comunes. Factores como el racismo, las barreras idiomáticas y las heridas del abandono complejizan la adaptación. Durante la adolescencia, la crisis de identidad se intensifica, haciendo esencial el acompañamiento emocional parental. Mirabent concluye que la evaluación de idoneidad debe ser rigurosa y los seguimientos posadoptivos presenciales para fortalecer competencias parentales.

Por su parte, Palacios (2018), catedrático de Psicología Evolutiva y Educativa, desmitifica la patologización generalizada en menores adoptados, resaltando su resiliencia. El “contexto terapéutico” familiar cotidiano es clave para la recuperación emocional. Palacios identifica dificultades comunes como problemas de apego, hiperactividad y la comunicación tardía de la condición adoptiva. En los menores, se observan desconfianza y dificultad para expresar afecto; en los padres, expectativas poco realistas.

Palacios enfatiza la formación parental y la intervención preventiva. En el proceso de apego, distingue entre cubrir necesidades básicas y ofrecer consuelo, etapas que pueden activar temores profundos en el menor debido a experiencias de abandono. Los padres deben desarrollar una “capacidad sanadora” respondiendo con sensibilidad. Entre los factores de riesgo en la adopción internacional, señala errores en la valoración de idoneidad, asignaciones inadecuadas, escasa información sobre el menor, falta de servicios posadoptivos eficaces y carencias en la formación profesional. Propone mejorar protocolos, la formación clínica especializada, las redes terapéuticas y la detección temprana como medidas preventivas.

2.3.1. Nuevas necesidades de intervención terapéutica en adopción internacional

La evolución de la intervención terapéutica en adopción internacional ha dado lugar a nuevas corrientes centradas en el acompañamiento emocional, la resiliencia y la comprensión del trauma temprano. Profesionales como Jesús Palacios y Vinyet Mirabent, junto a expertos como Neftalí Eloorriaga, discípulo de Jorge Barudy, han contribuido a este enfoque integrador, como se evidenció en la XLVI Asamblea de CORA (2023). Las ponencias abordaron temas como neurodesarrollo, parentalidad positiva y desafíos resilientes en la adopción.

Grau (2017) destaca que las necesidades terapéuticas han evolucionado desde una atención inmediata posadoptiva hacia una intervención prolongada, adaptada a las etapas del desarrollo del menor. La atención psicológica familiar ha sustituido a modelos fiscalizadores, exigiendo distinguir entre conflictos derivados de la adopción y otros factores. Esta transformación ha impulsado la especialización profesional y el trabajo en red, integrando a psicólogos, educadores, terapeutas y médicos en redes asistenciales eficaces.

La diversidad familiar (racial, monoparental, homoparental) y las experiencias preadoptivas han generado nuevas demandas, especialmente en jóvenes que, al formar sus propias familias, buscan comprender sus orígenes. Esta búsqueda contrasta con otros casos que evolucionan hacia límites psicopatológicos.

Reguilón (2017) advierte sobre la tendencia a sobrediagnosticar desde una perspectiva exclusivamente neurológica, ignorando el papel del entorno familiar. Se enfatiza el diagnóstico del menor,

dejando de lado las funciones parentales esenciales. Esta visión reduccionista ha favorecido diagnósticos centrados en el vínculo y el apego, sin considerar la interacción con los nuevos cuidadores.

En este contexto, se hace imprescindible una intervención terapéutica especializada, contextualizada y multidisciplinar, que contemple tanto las experiencias tempranas del menor como la capacidad de los padres adoptivos para sostener, comprender y acompañar emocionalmente a sus hijos.

2.3.2. Evolución de la clínica empleada en la adopción internacional

Grau (2017) señala una evolución en la clínica adoptiva, desde consultas centradas en pautas para la convivencia hasta intervenciones más complejas vinculadas a las secuelas de experiencias pre-adoptivas. Inicialmente, los terapeutas se enfocaban en ayudar a los padres a establecer vínculos y fomentar el sentimiento de pertenencia. La clave terapéutica reside en acompañar a las familias en la comprensión del significado de las conductas del menor, combinando firmeza con empatía. Las dificultades conductuales se abordan primero con los padres y luego con el menor, favoreciendo la expresión emocional y reduciendo defensas.

Reguilón (2017), destaca que el acompañamiento es más eficaz que la psicoterapia directa en la adolescencia. Dolto (1990) añade que el terapeuta debe inspirar preguntas y facilitar que el menor se exprese, observando sus manifestaciones simbólicas (dibujos, juegos, palabras). Esta perspectiva refuerza un modelo clínico centrado en la escucha activa y la interpretación del mundo interno del menor.

Estas aportaciones reflejan el tránsito hacia enfoques terapéuticos eclécticos y multidisciplinarios, donde la intervención incluye a la familia extensa y considera el entorno social y escolar. La clínica actual en adopción internacional se orienta hacia una comprensión integral del menor y su contexto relacional.

2.4. El asociacionismo en Adopción internacional

Las asociaciones de familias adoptivas han experimentado una evolución significativa desde su origen. Según Marre (2004), estas entidades se identifican como parte de la sociedad civil, actuando como movimientos sociales que complementan funciones del Estado. Constituidas como ONG, operan mediante voluntariado, motivadas por la solidaridad y la empatía. Su origen suele estar vinculado a dificultades en los trámites de adopción, y su actividad se articula a través de redes sociales, encuentros anuales y vínculos con los países de origen de los menores.

Desde los años noventa, se han creado numerosas asociaciones en distintas comunidades autónomas: SEDA (Madrid, 1991), ADDIA (Barcelona), UME ALAILA (País Vasco, 1993), ADOFAN (Barcelona, 1997), y FADA (Cataluña, 1997), entre otras. CORA, creada en Madrid, aglutina asociaciones de todo el país y ha participado en comisiones parlamentarias sobre adopción internacional.

Actualmente, estas asociaciones han ampliado sus competencias, pasando de la gestión de trámites y apoyo informal a la formación y orientación especializada. Ejemplos como Escuelas de Familias en Andalucía, Aragón y Navarra ofrecen recursos abiertos, charlas y talleres. Figuras como Jesús Palacios, Diana Marre, Jorge Barudy y José Ignacio Díaz Carvajal participan activamente en la divulgación de contenidos sobre adversidad temprana, resiliencia y crianza adoptiva.

En Canarias, AFAIC (Las Palmas) y COPILE (Santa Cruz de Tenerife) reflejan esta evolución. Ambas entidades destacan el paso de la cohesión grupal por necesidades compartidas a una estructura más organizada, con acceso a formación online y atención terapéutica especializada. La

incorporación de las TIC ha facilitado el acceso a recursos y la profesionalización del acompañamiento familiar.

2.5. La Figura del Mediador Familiar en Adopción

En el marco de una intervención terapéutica más contextualizada y menos normativa, surge la figura del mediador familiar como recurso clave en adopción internacional. Este profesional acompaña a las familias en el proceso de integración, facilitando la comunicación y resolución de conflictos mediante técnicas asertivas, empáticas y comunicativas. Aunque comparte herramientas con la mediación familiar general, el mediador en adopción debe considerar aspectos específicos como la construcción de identidad, duelos, conflictos de lealtad y sentimientos de gratitud (Ledesma, 2017).

Un ejemplo destacado es MADOP, entidad con sede en Madrid que incorpora la mediación posadoptiva desde un enfoque psicopedagógico. Su estructura refleja el espíritu asociativo, promoviendo actividades, debates y recursos compartidos. Esta figura responde a las nuevas necesidades de las familias adoptivas, especialmente en procesos como la búsqueda de orígenes, consolidando la mediación como una herramienta eficaz para el acompañamiento emocional y la cohesión familiar.

2.6. Estrategias e intervención de la Dirección General de Protección a la Infancia y Familia del Gobierno de Canarias, en materia de información y formación a familias que se ofrecen para adoptar en la modalidad internacional.

La Dirección General de Protección a la Infancia y la Familia del Gobierno de Canarias publica en su portal institucional documentos clave sobre adopción, entre ellos La Adopción en Canarias 2007–2018 y La Adopción en Canarias 2021–2022. Ambos informes recogen datos relevantes sobre adopción nacional e internacional, acogimiento familiar y acompañamiento posadoptivo. En 2021, se publicó también la Guía de Adopción, disponible en formato digital, con el respaldo de la Viceconsejería de Igualdad y Diversidad.

Ambos documentos subrayan la obligatoriedad de la formación, recogida en la Ley 54/2007 y reforzada por la Ley 26/2015. Las sesiones formativas, de seis semanas de duración, se imparten en Tenerife y Gran Canaria, con desplazamientos desde otras islas. En 2021 se realizaron tres cursos por provincia; en 2022, cuatro en Las Palmas (incluyendo Lanzarote y Fuerteventura) y tres en Tenerife.

La formación está dirigida por la profesora Beatriz Triana Pérez (ULL), en colaboración con el grupo de investigación FADE, que desarrolla programas como Educar en Positivo, subvencionados por el Ministerio de Economía y Competitividad. Este grupo también ha liderado proyectos específicos sobre adopción internacional, como el EDU2012-38588.ULL, orientados a promover la convivencia familiar y el desarrollo psicoeducativo.

2.6.1. Datos significativos relativos a la adopción internacional en Canarias

Como hemos ido comentando en el apartado anterior los datos más recientes aportados por la Dirección General de Protección a la Infancia y Familia corresponden al documento Adopción en Canarias 2021-2022. No obstante y a modo de antecedente se exponen inicialmente los datos aportados por esta misma entidad en el documento Adopción en Canarias 2007-2018. Los últimos

datos relativos a la adopción internacional en Canarias figuran en la página web de la Consejería de Derechos Sociales, Igualdad, Diversidad y Juventud de la Dirección General de Protección a la Infancia y la Familia. Servicio de Programa de Adopción a Menores del Gobierno de Canarias, año 2023-2024. Es de destacar que en el primer documento se hace mención a los menores de adopción internacional correspondientes a 2019-2020. Destacando los siguientes datos:

De los 13 menores adoptados de adopción internacional: 5 de la provincia de Las Palmas y 8 en la provincia de Sta. Cruz de Tenerife. Los menores adoptados proceden de India, Bulgaria, Vietnam, China (“Pasaje verde” – menores con características especiales-). El documento menciona las dificultades que presentan los menores son las siguientes (la memoria no aporta datos cuantitativos):

Tabla 1
Necesidades detectadas en los menores que forman parte del Programa de Adopción Internacional del Gobierno de Canarias.

Menores de 0 a 3 años	Retraso madurativo, prematuridad, características corporales sensibles de cirugía, enfermedades recuperables, trastornos del habla y la comunicación. Dificultades del aprendizaje, bajo peso y estatura, dificultades para la ingesta, dificultades de adaptación.
Menores de 4 a 7 años	Dificultades de adaptación y aprendizaje de hábitos, autonomía temprana, dificultades para la vinculación y formación de apego seguro, retraso madurativo del lenguaje, dificultades para adaptarse a otras costumbres culturales.
Menores de 8 a 10 años	Grandes dificultades para adaptarse a las dinámicas familiares y entornos sociales y medio escolares. Dificultades para la vinculación y creación de apego, dificultades para crear lazos de lealtad. Funciones ejecutivas alteradas, traumas complejos.

Fuente: Dirección General de Infancia y Familia del Gobierno de Canarias.

Se han realizado 229 seguimientos de adopción internacional. 157 los han realizado los técnicos de la Dirección General del Menor, 77 OAA (Organismos Acreditados). En la provincia de las Palmas 119 en la provincia de Sta. Cruz de Tenerife 110.

- Menores en intervención posadoptiva 133 (no especifica número de nacionales e internacionales). Han sido atendidos por las siguientes entidades:
 - Servicio de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna: 38 niños en Santa Cruz de Tenerife.
 - PFAME: 35 niños en Las Palmas
 - PROINFA: 25 niños en Sta. Cruz de Tenerife.
 - Quorum Social 77: 1 niño en Las Palmas, 4 en Sta. Cruz de Tenerife.
 - Opción 3: 6 niños en Sta. Cruz de Tenerife, 10 en Las Palmas.
 - Origen y Vínculos. 2 niños en Sta. Cruz de Tenerife, 1 en Las Palmas.
 - Gen Canario: 5 niños en Sta. Cruz de Tenerife, 3 en Las Palmas.
- Solicitudes de búsqueda de los orígenes 50 (no especifica número de nacionales e internacionales).

La página web del Gobierno de Canarias destaca como asociaciones de familias de adopción internacional las siguientes:

- AFAIC. Familias adoptivas de las islas Canarias.
- COPILE. Asociación de amigos solidarios con la adopción internacional en Sta. Cruz de Tenerife.
- LA VOZ DE LOS ADOPTADOS.
- CORA. Coordinadora de asociaciones de adopción y acogimiento. Esta entidad firma convenio de colaboración en mayo del 2021 con ASEAF, Asociación Estatal de Acogimiento Familiar.

Es de destacar que el reciente documento Adopción en Canarias 2021-2022, presenta como novedad la información referida a la elección del país, haciendo mención que desde que entra en vigor el RD165/2019 del 22 de Marzo, por el que se aprueba el Reglamento de Adopción Internacional en España (descrito es el apartado legislación del presente estudio), se organiza un sistema de cupos por países, según el artículo III del mencionado RD, se fija un número máximo de expedientes por país, pasando a lista de espera una vez superado ese cupo.

Finalmente se presentan los datos más significativos referidos al periodo 2021-2022 que figuran en el documento Adopción en Canarias 2021-2022 y que a continuación se exponen:

- Año 2021, 122 ofrecimientos de adopción nacional en la Comunidad Autónoma Canaria /12 ofrecimientos de adopción internacional en la Comunidad Autónoma Canaria.
- Año 2022, 101 Adopciones nacionales en la Comunidad Autónoma Canaria/ 13 adopciones internacionales en la Comunidad Autónoma Canaria.
- Año 2021, 1 Idoneidad provincia de Las Palmas adopción internacional/ 2 idoneidad provincia de Sta. Cruz de Tenerife.
- Año 2022, 4 idoneidad Internacional provincia de Las Palmas/ 3 idoneidad internacional provincia de Sta. Cruz de Tenerife.
- Año 2021, 17 expedientes en trámite de adopción internacional en la Comunidad Autónoma Canaria.
- Año 2022, 13 expedientes de adopción internacional en trámite en la Comunidad Autónoma Canaria.
- Años 2021, 2 expedientes de adopción internacional remitidos a países en la Comunidad Autónoma Canaria.
- Años 2022, 5 expedientes de adopción remitidos a países en la Comunidad Autónoma Canaria.

Ha resultado de interés presentar en una tabla con datos recogidos en el mencionado documento Adopción en Canarias 2021- 2022, en el que podremos observar el significativo descenso de la adopción internacional en Canarias desde el 2007 hasta el 2022. Destacando que en el 2007 llegaron a Canarias 123 menores de adopción internacional y en el 2022, sólo 2 menores, uno de la India y otro de Vietnam. Se puede observar en la tabla un significativo descenso que comienza en el 2011 con 116 adopciones, produciéndose el primer descenso significativo de 47 casos en el 2012. A partir de estos años fueron descendiendo progresivamente los casos hasta el 2022.

Tabla 2
Número de adopciones en la Comunidad Autónoma Canaria desde 2007 a 2022. Datos del documento Adopción en Canarias 2020-2022.

	LAS PALMAS	STA. CRUZ DE TENERIFE	TOTAL
2007	Sin datos	Sin datos	123
2008	Sin datos	Sin datos	107
2009	72	48	120
2010	61	42	103
2011	70	46	116
2012	29	40	69
2013	30	34	64
2014	17	16	33
2015	13	12	25
2016	14	6	20
2017	10	4	14
2018	1	7	8
2019	5	8	13
2020	1	2	3
2021	1	1	2
2022	1	1	2
TOTAL			822

Fuente: Dirección General de Infancia y Familia del Gobierno de Canarias.

A continuación, y refiriéndonos a los seguimientos posadoptivos el mencionado documento Adopción en Canarias 2021-2022, aporta datos de los casos de adopción internacional que están en seguimiento posadoptivo. El documento especifica que durante el 2022 se realizaron 173 seguimientos, de ellos 73 pertenecientes a la provincia de Las Palmas y 100 a la provincia de Sta. Cruz de Tenerife. De los expedientes de adopción 45 se tramitaron a través de entidad pública y 128 a través de Organismos Acreditados. En los datos que facilita la entidad se clasifican por países y provincias de la Comunidad Autónoma Canaria.

Tabla 3
N.º de seguimientos posadoptivos de adopción internacional en la Comunidad Autónoma. Recogido del documento La Adopción en Canarias 2021-2022.

Países	Las Palmas	Sta. Cruz de Tenerife	Total Canarias
Burquina Faso	1	0	1
Burundi	1	0	1
China	6	8	14
Etiopía	23	68	91
Filipinas	0	1	1
India	1	3	4
Kazaistan	29	6	35
Madagascar	1	0	1
Mali	1	2	3
Nicaragua	0	4	4
Nigeria	4	1	5
R. Dominicana	0	1	1
Rumanía	1	0	1
Rusia	1	3	4
Tailandia	0	1	1
Ucrania	1	1	2
Vietnam	3	1	4
Total	73	100	173

Fuente: Dirección General de Infancia y Familia del Gobierno de Canarias.

En el documento Adopción en Canarias 2020-2021 se incluyen datos de los casos que fueron atendidos por el Área de Posadopción, del Servicio de Programas de Adopción de Menores. Se relacionan por realizar una labor de orientación, evaluación e intervención psicoeducativa y terapéutica, trabajando para reducir el fracaso de la adopción; definiéndose como un recurso preventivo

y convirtiéndose en otra medida de protección. Las entidades habilitadas por la Dirección General del Menor y la Familia enumeran como dificultades que intervienen de forma más habitual las siguientes (no aportan datos, ni diferencias sobre adopción nacional e internacional):

- Problemas emocionales y conductuales
- Establecimiento de rutinas y tareas escolares
- Dificultades del desarrollo psicomotor y del lenguaje
- Rendimiento y adaptación escolares
- Problemas de comunicación y relación con los iguales
- Dificultades de identidad en adolescentes
- Problemas de consumo, comportamientos predelictivos y fugas
- Abusos sexuales, conductas sexualizadas y dificultades de identidad.

Otro dato de interés es el apartado de La Búsqueda de los Orígenes. Señalando igualmente como una novedad la creación de la Red de Atención a las Vivencias Traumáticas Tempranas, realizándose el primer encuentro en red en marzo del 2024, denominándose Primer Encuentro Interdisciplinar: Construyendo una Red de Atención a las Vivencias Traumáticas Tempranas.

También se incluye en el documento la formación realizada por los profesionales de la Dirección General de la Infancia y Familia del Gobierno de Canarias, debiendo destacar por la relevancia de los ponentes las siguientes:

- Años 2021: Formación en Traumaterapia Sistémica, por el Dr. Jorge Barudy, Marjorie Dartagnan, Rafel Benito y José Luis Gonzálo.
- Años 2022: Formación sobre Atención al Trauma Infantil, impartida por el Dr. Carlos Pitillas.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El análisis de las estrategias implementadas por la Dirección General de Protección a la Infancia y Familia del Gobierno de Canarias en el ámbito de la adopción internacional, en relación con el contenido general del capítulo, revela la materialización de varios de los principios y desafíos expuestos. El capítulo subraya la evolución legislativa y la imperante necesidad de un acompañamiento integral y preventivo para las familias adoptivas, reconociendo las complejas necesidades psicosociales y los posibles traumas que enfrentan los menores. Las acciones específicas del Gobierno de Canarias ejemplifican cómo estas conceptualizaciones se traducen en la práctica regional.

En primer lugar, la obligatoriedad de la formación pre-adoptiva en Canarias, tal como estipulan las leyes 54/2007 y 26/2015, valida la importancia que el capítulo otorga a la preparación de los futuros padres. Estas sesiones formativas, a cargo de expertos de la ULL y el grupo FADE, buscan capacitar a los solicitantes para enfrentar las complejidades inherentes al proceso de adopción, lo cual es esencial para una adecuada integración familiar y para mitigar futuras dificultades.

En segundo lugar, la tendencia de descenso progresivo en el número de adopciones internacionales en Canarias, documentada en los informes 2007-2018 y 2021-2022, confirma la dinámica global y nacional de este fenómeno. La drástica disminución de 123 adopciones en 2007 a solo 2 en 2022 es un dato elocuente que invita a una profunda reflexión. Esta caída se alinea con los factores

identificados en el capítulo, como la ralentización de trámites en los países de origen y los cambios políticos, sumados a nuevas regulaciones como el sistema de cupos del RD 165/2019. Esto sugiere que, a pesar de la demanda, los obstáculos externos y las políticas de gestión están impactando significativamente la viabilidad de las adopciones internacionales.

En tercer lugar, la detallada tabla de necesidades detectadas en los menores adoptados en Canarias —que incluye retraso madurativo, dificultades de vinculación y traumas complejos— corrobora la importancia de abordar los desafíos psicosociales y traumáticos inherentes a la adopción, tal como se plantea en el capítulo. La implementación de programas de intervención posadoptiva y el significativo número de seguimientos (173 en 2022), gestionados por entidades públicas y Organismos Acreditados, así como la colaboración con servicios universitarios y asociaciones especializadas, demuestran el reconocimiento de estas necesidades y el esfuerzo por ofrecer un apoyo integral. La creación de la Red de Atención a las Vivencias Traumáticas Tempranas y la formación de profesionales en traumaterapia sistémica y atención al trauma infantil, con ponentes de relevancia, refuerza la evolución hacia modelos terapéuticos especializados, en sintonía con la adaptación de los marcos asistenciales que propone el capítulo.

Finalmente, el papel activo de las asociaciones de familias adoptivas en Canarias (AFAIC, COPILE, CORA) y su colaboración con entidades nacionales, como CORA con ASEAF, subraya su función crucial en la red de apoyo y la provisión de recursos. Estas asociaciones complementan la labor institucional, brindando un espacio de cohesión, formación y atención terapéutica que resulta vital para la resiliencia de las familias adoptivas, tal y como se destaca en el capítulo sobre el asociacionismo.

La implementación de estrategias y programas de intervención por parte de la Dirección General de Protección a la Infancia y Familia del Gobierno de Canarias evidencia un compromiso tangible con la gestión y el acompañamiento integral de la adopción internacional, en consonancia con las directrices legislativas nacionales e internacionales abordadas en este capítulo. Los datos cuantitativos, si bien revelan un acusado descenso en el número de adopciones internacionales en la comunidad autónoma, reflejan simultáneamente un fortalecimiento de los servicios posadoptivos y la formación parental. Esto es crucial dada la complejidad de las necesidades de los menores adoptados, quienes a menudo presentan secuelas de traumas tempranos y dificultades de adaptación, tal y como se ha analizado.

Este estudio de caso regional en Canarias pone de manifiesto que, aunque el volumen de adopciones ha disminuido, la calidad del soporte y la especialización en la atención posadoptiva se están consolidando. La obligatoriedad de la formación, la diversidad de programas de intervención psicoeducativa y la colaboración activa con el tejido asociativo y la academia demuestran una adaptación proactiva a las realidades y desafíos cambiantes del proceso adoptivo. En última instancia, aunque la adopción internacional pueda ser una vía menos frecuente, el sistema canario parece estar evolucionando hacia un enfoque más robusto y sensible a las complejidades intrínsecas, priorizando la protección del menor y el fortalecimiento de las familias adoptivas dentro de un marco de bienestar integral, tal como se propone en el contenido general del capítulo.

BIBLIOGRAFÍA

Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria (2020). *Plan Municipal de Infancia y Adolescencia de Las Palmas de Gran Canaria 2021-2024*. https://www.laspalmasgc.es/export/sites/laspalmasgc/.galleries/documentos-servicios-sociales/PLAN-INFANCIA-Y-ADOLESCENCIA-_2021-2024.pdf

Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife (s.f.). *II Plan Municipal de Atención de la Infancia, la Adolescencia y la Familia en Santa Cruz de Tenerife*. https://www.santacruzdetenerife.es/web/fileadmin/user_upload/

- web/Servicios_Municipales/Atencion_Social/Infancia_adolescencia_familia/230529_II_Plan_de_Infancia-2.pdf
- Barudy (2024). *El florecimiento resiliente después de los traumas. Los fundamentos de la resiliencia infanto – juvenil*. El Hilo ediciones.
- Becerril Ruiz, D. (2004). *Nuevas formas familiares*. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, (4), 219–230
- Calzadilla Medina, M. Á., Aciego de Mendoza Lugo, R., Martín Cabrera, E., Martín Rodríguez, A. M., Triana Pérez, B., Alemán Falcón, J. A., Alemán Ramos, P., Calcines Piñero, M. A., Marchena Gómez, M. R., & Santana Hernández, R. (2018). *Informe sobre la situación de la infancia y la familia en Canarias*. Dirección General de Protección a la Infancia y la Familia del Gobierno de Canarias. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/37484>
- Cernuda, P., & Sáenz Díez, M. (1999). *Los hijos más deseados: Un libro útil para recorrer el camino de la adopción*. Aguilar.
- Constitución Española, de 29 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Consejo de Europa (2006). Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting. *Explanatory Report*. Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2012). Recommendation CM/Rec(2011)12 of the Committee of Ministers to member states on children's rights and social services friendly to children and families. *Explanatory Report*. Consejo de Europa.
- Convenio de la Haya, octubre 1961, en materia de protección al menor. Ratificado en España en el BOE nº229, del 25 de septiembre 1977, pp: 22329 a 22333.
- CORA (2023). *XLVI Asamblea de CORA: Adopción y escuela. Respuestas del centro educativo cuando la vida no empieza bien (adversidad temprana)*. Tenerife. <https://coraenlared.org/2023/04/xlvi-asamblea-de-cora/>
- Dolto, F. (1990). *La causa de los niños*. Paidós.
- Dirección General de Protección a la Infancia y la Familia del Gobierno de Canarias (2018). *La adopción en canarias 2007-2018*. https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/derechossociales/infanciayfamilia/adopciones/.content/PDF/Memoria_adopcion_2018.pdf
- Dirección General de Protección a la Infancia y la Familia del Gobierno de Canarias (2010). *La Adopción vista por las familias adoptivas canarias*. https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/derechossociales/infanciayfamilia/adopciones/.content/PDF/maqueta_adopcion_OK.pdf
- Dirección General de Protección a la Infancia y la Familia del Gobierno de Canarias (2019). *Estrategia canaria de infancia, adolescencia y familia 2019-2023*. Wolters Kluwer España, S.A.
- Fernández, M.I. (2013). *La adopción internacional desde la perspectiva sociológica*. *XI Congreso de la Fundación Española de Sociología*. Universidad de Salamanca (pp. 1-25). <http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/11/papers/247.pdf>
- Ferrandis, A. (2017). La reforma de la adopción cumple treinta años. *Revista Clínica Contemporánea*, 8, (2). <https://www.revistaclinicacontemporanea.org/archivos/cc2017v8n2a2.pdf>
- Gobierno de Canarias. (2010). *Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Boletín Oficial de Canarias, nº 250. <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2010/250/001.html>
- Gobierno de Canarias. (2018). *Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias*. Boletín Oficial de Canarias, nº 46. <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2018/046/001.html>

- Gobierno de España. (1889). *Código Civil*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1889-4763>
- Grau, E. (2017). Veinte años de experiencia en postadopción: consultas y abordajes terapéuticos. *Revista Clínica Contemporánea*, 8 (2). <https://www.revistaclinicacontemporanea.org/art/cc2017a11>
- Inclusión Internacional & Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). (2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva: Volviendo a Salamanca. Afrontando el reto: Derechos, retórica y situación actual* (21–23 de octubre de 2009). Universidad de Salamanca.
- Ledesma, J. (2017). *Mediación Familiar. En busca de los orígenes*. Grupo 5 acción y Gestión Social.
- Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 275, de 17 de noviembre de 1987. <https://www.boe.es/eli/es/l/1987/11/11/21>
- Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de Adopción internacional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22438>
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, núm.180, de 29 de julio de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/28/26/con>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 15, de 17 de enero de 1996. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1/con>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 30 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- Marre, D. (2004) La adopción internacional y Las asociaciones de familias adoptantes: un ejemplo de sociedad civil virtual global. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 8 (170). www.ub.es/geocrit/sn/sn-170-4.htm
- Marre, D. (2018). Escuela de familias. <https://www.youtube.com/watch?v=iwbXf6pAq8U>
- Mirabent, V. (2017). Entrevista a Vinyet Mirabent (Fundación Vidal i Barraquer): La adopción hoy. Experiencia desde un equipo. *Revista Clínica Contemporánea*, 8, (2). <https://www.revistaclinicacontemporanea.org/art/20170731130703432000>
- Ocón, J (2007). La adopción y el proceso de revelación en Andalucía. *Revista Internacional de Sociología*, 65 (37), pp.145-175. www.raco.cat/index.php7papers/article/viewFile/52756/60706
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Salud 2020: un marco de política para la salud y el bienestar en Europa*. Oficina Regional para Europa de la OMS.
- Palacios, J. (2018). *Escuela de Familias*. http://infocop.es/view_article.asp?.id=1796
- Palacios, J. (2018). *Escuela de Familias*. <http://youtube.com/whatch?v=5X7ECAfSPY>

- Real Decreto 165/2019, de 22 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento de Adopción internacional. *Boletín Oficial del Estado*, 81, de 4 de abril de 2019. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2019/03/22/165>
- Real Decreto 573/2023, del 4 de Julio, por el que se aprueba el Reglamento de Adopción Internacional. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 5 de julio de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/07/04/573>
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, nº 289, de 3 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>
- Reguilón, J.A. (2017). Adopción y adolescencia, aspectos clínicos. *Revista Clínica Contemporánea*, 8 (2), pp.1-10. <https://www.revistaclinicacontemporanea.org/art/cc2017a10>
- Rodríguez, M. (2008). *La adopción: una forma de hacer familia*. Editorial Popular.
- Ruiz Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Taurus.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Foro Mundial sobre la Educación. Incheon. República de Corea.
- Zugravescu, A. Y Iacovesco, A. (1991). La adopción internacional en Rumania. *Infancia y Sociedad: Revista de estudios*, (12), 111–121.

UN ENFOQUE INCLUSIVO PARA EL BIENESTAR PERSONAL Y SOCIAL EN LA PROMOCIÓN DEL OCIO

ANA BELÉN OLMOS ORTEGA

SERGIO GARCÍA MARTÍNEZ

ROSA ANA ALONSO RUIZ

MARÍA ÁNGELES VALDEMOROS SAN EMETERIO

CRISTINA MEDRANO

Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

El Sistema Amara Berri es un modelo pedagógico, inclusivo (Karrera et al., 2020), innovador y transformador de sus prácticas y su comunidad (Cerdeja-Jopia et al., 2021) que nació de la visión de una maestra, Loli Anaut. Este proyecto ha entendido siempre que la educación no es preparación para la vida, sino que es vida en sí misma y se escapa de los muros de una entidad escolar (Anaut, 2004). Es así como el modelo educativo que propone logra vincularse al ocio, cuya experiencia forma parte del recorrido vital de las personas y presenta un fin en sí mismo que no debe ser obviado cuando hacemos referencia al desarrollo humano (Cuenca, 2000). Ocio y educación encuentran así un denominador común al ser, ambos, parte de la vida en sí misma.

En origen, el equipo que dio forma al sistema escolar Amara Berri veía que la sociedad debía entrar en la escuela, dando forma a un aprendizaje basado en la simulación de la vida cotidiana (Páez y Moreno, 2024) con un proyecto globalizador basado en contextos vitales dentro de un sistema abierto donde la presencia del ocio y la dedicación del tiempo libre también están contemplados (Anaut, 2004).

Es así como surge una comunidad, una cultura de centro inclusiva y sistémica en la que el alumnado se siente parte indispensable dado el alto grado de participación, elemento clave para el logro de una escuela plenamente inclusiva (Belmonte et al., 2023). Además, niñas y niños encuentran en las aulas de estos centros un contexto organizado que les permite vivir una experiencia acogedora y sentirse reconocidos como parte de la diversidad (Karrera et al., 2020).

2. SISTEMA AMARA BERRI

2.1. Origen del Sistema Amara Berri

En la etapa del tardo franquismo español, coincidiendo con los Movimientos de Renovación Pedagógica, se produce un encuentro espontáneo de un conjunto de docentes en el año 1972, en un

centro educativo situado en Durango (Bizkaia). Este equipo dio forma a una estructura organizativa y metodológica que fue llamada “los sistemas del equipo de Durango” (Anaut et al., 1979) y que pretendían cambiar el rol docente y la visión sobre el alumnado.

En 1979, Loli Anaut, a propuesta de la inspección educativa, comienza un nuevo proyecto, que da continuidad a lo iniciado en Durango, en un centro piloto en San Sebastián. Así, se fue dando forma en este centro del barrio de Amara lo que se denominó “globalización como un proceso vital dentro de un sistema abierto” que, con el tiempo, pasaría a denominarse, comúnmente, Sistema Amara Berri. En él, partiendo de los intereses del niño y/o de la niña se utiliza el juego como la base de la estructura de las aulas, un juego basado en la imitación del mundo del adulto a través de la programación de grandes actividades vitales que son nexo de interrelación de las diferentes áreas curriculares.

En 1990 el Colegio Amara Berri pasa a ser reconocido como Centro de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (Páez y Moreno, 2024). Se le asignan en ese momento las tareas de investigación e innovación pedagógica, la de formación del profesorado de otros centros educativos (Martín, 2010) y se crea el Servicio de Asesoramiento a Centros.

Gracias a estas funciones, otros equipos docentes y centros fueron interesándose en aplicar el mismo sistema en sus escuelas. Fue naciendo, así, la red de centros del Sistema Amara Berri, situada por toda España, la cual no ha dejado de crecer hasta ser hoy día una red formada por unos 27 centros. En ellos se ha desarrollado un trabajo cooperativo basado en el intercambio de conocimiento que ha propiciado la creación de un estilo cultural propio (Martín, 2010; Páez y Moreno, 2024).

En 2015 el Colegio de Educación Infantil y Primaria Amara Berri entra a formar parte de las escuelas Changemakers de la asociación Ashoka. Este grupo, quiso destacar este sistema por su visión, fomento del trabajo en equipo, enfoque innovador, abierto a la comunidad, efecto influyente en otros centros y por el aprendizaje activo que se vive en sus aulas (Martín, 2015).

2.2. Concepto del sistema

Podría existir la tendencia a ver el modo de trabajo de las escuelas Amara Berri como un método o un conjunto de métodos; sin embargo, Amara Berri no es un método sino un sistema de trabajo interdisciplinar, conceptual, organizativo, de planificación, reflexión, análisis y toma de decisiones (Anaut, 2004; Martín, 2010). Se trata de una nueva forma de concebir el centro educativo (Cerdeira-Jopia et al., 2021), donde proyecto educativo y organización se encuentran armónicamente articulados con la estructura y la vida cotidiana del centro.

En Amara Berri, la idea de escuela como sistema se apoyó en la Teoría de Sistemas de Bertalanffy (1968) quien apunta que la realidad no es la mera unión de unidades elementales; supone concebir el centro como unidad en la cual tienen lugar múltiples conexiones, interacciones y comunicaciones. Además, Amara Berri se identifica como sistema abierto (Anaut, 2004) ya que permite la integración de información en pro de la mejora. Y es que, a nivel educativo se ha de hablar de modelos abiertos que faciliten la incorporación de cambios (Moliner et al., 2020).

Además, en este deseo de construir una escuela más relacionada con la propia experiencia vital y con un sentido integrador, el modelo educativo abarca más que lo meramente académico. Tradicionalmente, el contexto escolar no incluía el concepto del ocio como parte de su práctica habitual (Cano et al., 2020; Cardona Ortiz, 2023), pero el sistema Amara Berri, por su propia implicación con una dimensión más humana, social y cultural, es capaz de dar al ocio un papel fundamental en la escala axiológica.

2.3. Principios metodológicos en el Sistema Amara Berri

En el sistema Amara Berri la concepción del alumnado y los principios metodológicos están íntimamente relacionados, son casi uno (Anaut, 2004). El alumnado se entiende como el eje del quehacer en las aulas y está por encima de otros intereses (Cerda-Jopia et al., 2021; Martín, 2010). Tanto los procesos emocionales como los sociales, que intervienen en su desarrollo, son abordados desde el contexto escolar (Gorosmendi, 2020). Los principios metodológicos que suponen la base de este sistema son promotores para la vida y, por extensión, para las experiencias de ocio, vía para la adquisición de aquellos valores que nos hacen humanos (Prat y Soler, 2014):

- *Principio de individualización.* Cada alumna y alumno es un ser particular, individual, posee su potencial, que se debe desarrollar en igualdad de condiciones. Esto está íntimamente ligado al concepto de diferencia, de diversidad, la cual siempre enriquece, se convierte en cualidad, y forma parte del propio sistema (Martín, 2010; Karrera et al., 2020). El ocio contribuye, a su vez, a este principio al promover la reflexión individual en su práctica (Colomina y Onrubia, 2014).
- *Principio de globalización.* Se trabaja desde la globalidad de sumergir las aulas en la propia vida a través de la pedagogía sistémica implícita en actividades vitales. Se trabaja siguiendo un modelo similar al propuesto por Decroly (1927), quien presentó la necesidad de trabajar contenidos diversos, que tienen entre sí alguna relación, organizados en torno a una unidad temática compleja.
- *Principio de socialización.* Aun marcados por nuestra propia identidad, somos seres sociales en continua relación. Por ello, la interacción propia de la vida se refleja en las aulas a través de contextos vitales, estructura socializadora por excelencia, y el aprendizaje se centra en la cooperación y la responsabilidad social (Cerda-Jopia et al., 2021). En su concepción, incluye a las experiencias ociosas como contextos favorecedores de dicha interacción (Cardona et al., 2014).
- *Principio de actividad y del juego.* Se utiliza el juego dentro de actividades vitales como hacer la compra o vender productos, realizar un préstamo bibliotecario o preparar una charla para emitirla en la radio, generando, así, un encuentro entre el aprendizaje cotidiano y el aprendizaje escolar. Estos juegos llevan implícitos aprendizajes que el niño y la niña irá generalizando, lo cual le permitirá desarrollar nuevas capacidades (Anaut, 2004). Se trata de un juego que exige esfuerzo pero que también produce satisfacción y bienestar porque el alumnado debe superar retos (Karrera et al., 2020). Tal es así, que el ocio está presente en la concepción del sistema educativo Amara Berri, al entender que la actividad y el juego simbólico como representación de la realidad son herramientas necesarias para un estilo de vida saludable (Rosario-Rodríguez y Santos, 2023).
- *Principio de creatividad.* En las aulas se desarrollan proyectos que implican investigación y creatividad (Cerda-Jopia et al., 2021), se valora la participación y el pensamiento crítico y se plantea un proceso de creación que conecta con la inteligencia emocional. Con el impulso de la creatividad, este modelo escolar es promotor de las experiencias de ocio de manera estructural.
- *Principio de libertad.* El proceso vital y sistémico que cada cual vive en las aulas se debe desarrollar sin invadir el derecho de los demás, el límite social (Anaut, 2004). Para ello, en este modelo de escuela, libertad se entiende como el derecho a pensar, expresar, elegir, manifestarse como uno es, siempre desde el respeto (Gorosmendi, 2020).

- *Principio de normalización.* La programación debe tener un tiempo para que el trabajo se interiorice, se normalice, para poner orden, para conocer los contextos, para reflexionar sobre las estructuras. Niños y niñas finalmente serán capaces, de forma autónoma, de conocer los contextos vitales, dominarlos y situarse de forma adecuada en ellos (Gorromendi, 2020).

Todos los anteriores principios metodológicos entran a formar parte de la pedagogía sistémica de Amara Berri creando así un todo globalizado. Además de ello, mantener estos principios permite a la escuela ser fiel a la carta publicada por la World Leisure and Recreation Association (WLRA), en la que se reconoce el ocio como área específica de la experiencia humana, con beneficios propios, como la libertad de elección, la creatividad, la satisfacción, el disfrute y el placer y la felicidad (WLRA, 1998), y cumplir con el imperativo de los agentes educativos de promover desde edades tempranas un ocio creativo y enriquecedor que conlleve la mejora personal y social de los individuos (Sarrate, 2008). Podría existir la tendencia a ver el modo de trabajo de las escuelas Amara Berri como un método o un conjunto de métodos; sin embargo, Amara Berri no es un método sino un sistema de trabajo interdisciplinar, conceptual, organizativo, de planificación, reflexión, análisis y toma de decisiones (Anaut, 2004; Martín, 2010). Se trata de una nueva forma de concebir el centro educativo (Cerdeira-Jopía et al., 2021), donde proyecto educativo y organización se encuentran armónicamente articulados con la estructura y la vida cotidiana del centro.

En Amara Berri, la idea de escuela como sistema se apoyó en la Teoría de Sistemas de Bertalanffy (1968) quien apunta que la realidad no es la mera unión de unidades elementales; supone concebir el centro como unidad en la cual tienen lugar múltiples conexiones, interacciones y comunicaciones. Además, Amara Berri se identifica como sistema abierto (Anaut, 2004) ya que permite la integración de información en pro de la mejora. Y es que, a nivel educativo se ha de hablar de modelos abiertos que faciliten la incorporación de cambios (Moliner et al., 2020).

Además, en este deseo de construir una escuela más relacionada con la propia experiencia vital y con un sentido integrador, el modelo educativo abarca más que lo meramente académico. Tradicionalmente, el contexto escolar no incluía el concepto del ocio como parte de su práctica habitual (Cano et al., 2020; Cardona Ortiz, 2023), pero el sistema Amara Berri, por su propia implicación con una dimensión más humana, social y cultural, es capaz de dar al ocio un papel fundamental en la escala axiológica.

3. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SISTEMA AMARRA BERRI

La educación inclusiva se ha erigido en protagonista en las últimas décadas, al considerarse la vía más adecuada para hacer frente a las desigualdades que acontecen en el sistema educativo; promoviendo el respeto por las particularidades de cada individuo (Vicente y Vicente, 2023) y garantizando la igualdad de oportunidades, bajo el paradigma de la equidad (García, 2017; Hidalgo, 2024). Se convierte así en la fórmula para la edificación de una sociedad justa (Esquivel, 2024), en consonancia con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (Martínez et al., 2023). A su vez, el ocio ha adquirido recientemente un valor social y cultural de gran relevancia (Sarrate, 2008), especialmente en esta sociedad moderna, donde existe una mayor preocupación por proteger a las personas desde sus primeros años de vida en lo referente a cubrir necesidades básicas que permitan desarrollar una vida de calidad desde la infancia (Andrés, et al., 2021).

Sin embargo, la respuesta a la diversidad no siempre se ha concebido bajo una perspectiva inclusiva, es más, a lo largo de la historia, se han ido sucediendo diferentes modelos para la atención a la diversidad. Durante siglos fue imperante el modelo de la exclusión, fundamentado en el rechazo de la diferencia y la privación del derecho a la educación; modelo reemplazado por la segregación, que vino acompañada de la creación de instituciones destinadas a la atención de personas con discapacidad, proporcionando una atención centrada en el déficit, de manera marginal y alejada de la sociedad (Darretxe et al., 2020; Vicente y Vicente, 2023).

Posteriormente, el modelo integrador se fue abriendo camino a finales del siglo XX, con hitos de gran calado como el Informe Warnock (1978), fuente de inspiración en España para la elaboración de la LOGSE, primera ley educativa que contemplaba las necesidades educativas especiales (Toboso et al., 2020). Desde la década de los noventa y hasta la actual LOMLOE, la evolución legislativa ha continuado anclada en esta perspectiva integradora (García, 2017), siendo la actual ley educativa la que realiza una apuesta firme y decida por la inclusión (Gómez-Jiménez, 2021).

La educación inclusiva pone en valor la diversidad, garantiza la accesibilidad y fomenta el sentimiento de pertenencia a la institución escolar (Acevedo et al., 2023), en consonancia con los pilares en los que se fundamenta: presencia, participación y progreso (Belmonte et al., 2023). Estos aspectos constituyen el sustrato del derecho a la educación para todas las personas, recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (García, 2017) y en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (García, 2021); así como, en la Constitución Española (Martínez et al., 2023).

Ahora bien, aunque resultan evidentes las conquistas de las últimas décadas, aún queda un largo camino que recorrer que exige de una remodelación del sistema educativo actual (Cadalso y Seara, 2023), un propósito que no está exento de barreras como la falta de recursos o la actitud negativa hacia la diferencia (Belmonte et al., 2023), hecho que enfatiza la necesidad de repensar la formación del profesorado con el fin de dotarle de herramientas para abordar la inclusión (Martínez et al., 2023).

La educación inclusiva se puede implementar en la escuela a través de infinidad de propuestas educativas, que se fundamentan en las altas expectativas para todas las personas, el aprendizaje competencial (Cadalso y Seara, 2023), la personalización del aprendizaje, la globalidad y la interdisciplinariedad, entre otras (Villera, 2024). Estas consideraciones, junto a la red de apoyo y colaboración del equipo docente, se conjugan en Amara Berri (Gorosmendi, 2020). Además, es necesario señalar que la educación y la práctica inclusiva no son un resultado final al que se llega, sino un proceso permanente y constante de reflexión y mejora (Ainscow, 2001, 2025; Echeita, 2024). Se trata de una cultura de centro que encaja en un enfoque sistémico abierto, cambiante y vivo, como el que ofrecen este tipo de escuelas; cultura que supone el conjunto de valores, creencias y prácticas compartidas (Echeita, 2024) y que es el verdadero pilar de la educación inclusiva (Herráiz, 2023).

Así, Amara Berri se presenta como un sistema inclusivo dado que fomenta dicha cultura y a su vez pone en marcha prácticas que favorecen dicha inclusión, atendiendo a las características señaladas por Moliner et al. (2020) que se presentan en la Figura 1.

Figura 1
Características inclusivas del sistema Amara Berri

Liderazgo inclusivo	Liderazgo pedagógico (Echeita, 2024)	Formación del profesorado (Ainscow, 2001)	Trabajo en equipo (Martínez et al., 2023)
Servicio de Asesoramiento a Centros y red de centros (Echeita, 2024)	Trabajo colaborativo del profesorado	Análisis crítico de prácticas de aula	Flexibilización del currículo y descentralización del sistema educativo
Evaluación inclusiva (Herráiz, 2023)	Métodos basados en la reflexión (Ainscow, 2025)	Participación activa e inclusiva (Herráiz, 2023)	Asambleas de alumnos

Fuente: Elaboración propia en base a Moliner et al., (2020)

Además de estas características, para materializar las prácticas inclusivas es fundamental ajustarse a corrientes como la del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Alba, 2022; Elizondo, 2023). En las escuelas Amara Berri se ofrece al alumnado el método para que guíe sus tareas, de forma que es conocedor desde el primer momento de hasta dónde ha de llegar, puede regular sus esfuerzos, ser autónomo y mantener así la persistencia en la tarea. Las actividades vitales se sustentan en el juego, como dinamizador fundamental del aprendizaje dentro del enfoque inclusivo, lo cual supone una forma de motivación innegable dado que parte de los intereses de niños y niñas, les pone en un papel activo y plantea una relación docente-discente basada en la empatía mutua (Páez y Moreno, 2024). Dentro del juego vital que desarrollan existe un para qué, una salida o proyección social de su tarea, lo cual les implica en la responsabilidad de dar forma a este resultado y llevarlo a los medios de comunicación, exposiciones, teatros, charlas, etc.; se les ofrecen formas de contextualizar lo que se está aprendiendo a través de experiencias reales y prácticas (Echeita, 2024).

Como se verá en el siguiente apartado, estas escuelas cuidan los espacios de juego y ocio, lo cual genera ventajas para el desarrollo integral y mejora las relaciones con base en el respeto, el aprecio y el aumento de la autoestima (García et al., 2021), factores decisivos en escenarios de inclusión. Apostar por una educación promotora del bienestar conlleva realizar cambios a nivel de cultura escolar y curricular, lo que se traduce en una mayor capacidad para dar respuesta a la diversidad (Ainscow et al., 2006). De entre todos esos cambios, la promoción de experiencias de juego y ocio inclusivo en el entorno escolar garantiza la atención de las necesidades especiales del alumnado, al sentirse respetado, querido y participe de una comunidad de referencia (García et al., 2021).

4. AMARA BERRI COMO SISTEMA PROMOTOR DE OCIO

Cerda-Jopia et al. (2021) afirman que la experiencia educativa Amara Berri tiene efectos positivos en los y las estudiantes, en sus aprendizajes y en su entorno social. De hecho, es posible apreciar un cambio en las interacciones entre las personas miembros de la comunidad educativa que contribuye a la mejora de la escuela en su conjunto, lo cual supone el camino hacia una educación de calidad. En la construcción de una escuela de este tipo subyace, además, la evidencia de que una

educación para el ocio es posible y debe ser promovida desde el propio centro educativo para que quede integrada en la formación del alumnado.

En la red de escuelas Amara Berri es posible contemplar el carácter educativo del ocio desde el momento en que su cometido se centra en formar a las personas desde una perspectiva global para que desarrollen su libertad, autonomía, sensación de satisfacción vital, comprensión, tolerancia y solidaridad, por encima de aquello que es útil (Sarrate, 2008). En esta promoción del ocio que parte del sistema educativo se logra, por consiguiente, contribuir a la mejora de la realidad personal y social, al conseguir equilibrar las necesidades sociales y las individuales (Madariaga et al., 2012) e impulsar el desarrollo de personalidades más fuertes, más seguras y confiadas, más valientes, humildes, sociables y empáticas (Rodríguez, 2024).

Varios estudios destacan el valor del ocio como experiencia humana (Andrés et al., 2021; Cuenca, 2000; Lazkano et al., 2012; Rosario-Rodríguez y Santos, 2023). Ante ello, se considera la vertiente educativa como elemento determinante en el logro de objetivos compartidos entre el ocio, la escuela y el desarrollo humano, tales como la igualdad de oportunidades, la reducción de diferencias o la inclusión socioeducativa (Sarrate, 2008), entre otras. Las escuelas que se rigen por el modelo Amara Berri asumen una cultura colaborativa desde los cimientos. Esta seña de identidad aporta múltiples beneficios a la comunidad educativa, como lo son la visión compartida de los problemas, los diferentes puntos de vista, la diversidad de alternativas y soluciones, o la promoción de la participación de todos los miembros (García et al., 2021). A través de esta colaboración, se consigue una mayor y mejor organización, implicación y gestión de la atención a la diversidad y se facilita el acceso de todos y todas a participar, aprender y vivir momentos de ocio compartido (Guadarrama et al., 2020).

La escuela se alinea con las necesidades reales del alumnado y garantiza la construcción de una comunidad sólida, equitativa e igualitaria, donde el aprendizaje va más allá del aula, y conecta con el tiempo de ocio y con las oportunidades educativas que pueden darse en ámbitos como el artístico, deportivo, lúdico, tecnológico o, simplemente, de recreación y descanso (García et al., 2021). Si la experiencia es natural y se produce en términos de igualdad, con verdadero interés por parte de los implicados, y se basa en un sentido de pertenencia, en el establecimiento de relaciones duraderas, oportunidades de compromiso social, y en un clima de comunicación sin juicios ni prejuicios, la plena inclusión es posible (Madariaga et al., 2012). Es ahí donde la estructura de Amara Berri entra en diálogo con los valores promovidos por las experiencias de ocio, permitiendo hacer del contexto escolar un lugar idóneo para la inclusión de todos y todas.

En definitiva, las acciones educativas favorecedoras del tiempo de ocio transforman el contexto en comunidad, donde la cooperación, la solidaridad y el bienestar, están presentes en todas las fases, desde el diseño hasta la evaluación, pasando por la implementación de dichas propuestas. García et al. (2021) establecen que este tipo de actuaciones son contrastadas por aportaciones científicas que promueven la inclusión educativa. La prioridad de esta red de escuelas es, precisamente, poner en marcha estrategias inclusivas. Asimismo, estudios anteriores confirman que es preciso desarrollar acciones formativas e integradoras en contextos educativos formales para eliminar el sesgo en la diversidad en el disfrute de las prácticas de ocio (Álvarez et al., 2024), cometido social con el que Amara Berri cumple de manera ejemplar.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El presente trabajo esboza la interrelación existente entre la escuela inclusiva, el sistema pedagógico Amara Berri y la promoción de experiencias de ocio. Siguiendo a Ainscow (2001, 2025)

algunas proposiciones para potenciar la práctica inclusiva, y que se pueden apreciar en el sistema Amara Berri, son: partir de la experiencia vivida y el conocimiento acumulado, considerando las diferencias como oportunidades, detectando las barreras que encuentra el alumnado para su participación plena, usando eficazmente los recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, generando una cultura y lenguajes compartidos entre docentes y finalmente apoyando una labor de centro que asume riesgos, que está viva y cambia porque quiere mejorar. Porque como indica la UNESCO (2005) las prácticas inclusivas son un proceso de búsqueda de alternativas, de mejora de la presencia y participación de todos los estudiantes y finalmente una garantía para la atención de nuestras niñas y niños.

Por todo lo anterior, este sistema se identifica como modelo de escuela inclusiva y promotora del ocio dado que en ella se “ofrece tiempo y espacio para conocer la opinión y el estado de ánimo de los miembros de la comunidad, y hay lugar para preocuparse por cada estudiante, profesor y demás participantes de la comunidad educativa, y hacerles sentirse valorados e importantes para la comunidad” (Karrera et al., 2020, p. 12). El sistema Amara Berri está dotado de recursos que garantizan la inclusión socioeducativa y evidencia en su práctica una promoción para el ocio facilitadora del bienestar social y personal. Al mejorar las interacciones y experiencias sociales, la autonomía y la participación social, se sitúa como protagonistas del proceso de inclusión a los propios aprendices (García et al., 2021).

La propuesta Amara Berri se enmarca dentro de una óptica inclusiva al promover la presencia, participación activa y el consiguiente progreso de todo el alumnado en todas las facetas de su vida. Para que esto sea así, debe ponerse el foco en la formación inicial y continua del profesorado con el fin de dotarle de las herramientas, estrategias y enfoques didácticos que favorecen la inclusión (Martínez et al., 2023). Amara Berri es uno de estos enfoques que invitan a repensar el sistema educativo y la vida misma, sirviendo de fuente de inspiración para la consolidación de pedagogías inclusivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, S., Celín, H., Tasat, J.A. y Ocampo, A. (2023). *Ensayos sobre educación para el siglo XXI*. Sello Editorial UNAD.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (2025). *Un giro inclusivo a la equidad. Desarrollo de sistemas educativos y centros escolares más inclusivos*. Narcea.
- Ainscow, M.; Mujis, D. y West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving schools*, 9(3), 192-202. <https://doi.org/10.1177/1365480206069014>.
- Alba, C. (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes: el modelo de diseño universal para el aprendizaje (DUA)*. S.M.
- Álvarez, J. S.; Hernández, M. Á. y Valverde, E. (2024). El ocio inclusivo en universitarios. Una perspectiva comparada. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD: Revista de Psicología*, 1(1), 439-454. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v1.2636>.
- Andrés, C.; Rodrigo, M^a P. y Valdivia, P. (2021). El ocio en la primera infancia desde un enfoque humanista en tiempos de pandemia. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 60, 143-164. https://doi.org/10.46583/edetania_2021.60.947.
- Anaut, L. (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Anaut, L., Ariznabarreta, M., Berrio-Atehortúa, M., Carranza, M., Condón, P., Eguidazu, J., Hernández, C., Hernández, M., Iturralde, I., Lete, J.L., Macías, J.M., Relloso, M.C. (1979). *La escuela que pudo ser*. Zero.
- Belmonte, C.M., Porto, M. y García-Hernández, M.L. (2023). La inclusión en diferentes realidades educativas: voces de profesionales. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 54(1), 46-63. <https://doi.org/10.14201/scero202354127803>.
- Bertalanffy, L. (1968). *Teoría general de los sistemas*. Ediciones F.C.E.
- Cadalso, M. y Seara, I. (2023). Avanzando en inclusividad: Situaciones de aprendizaje en el aula del futuro. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 68, 1-20. <https://doi.org/10.52149/sp21>
- Cano, R., Sanz, E., Ponce de León, A., Valdemoros, M., Sáenz, M., Alonso, R. y Casado, M. (2020). Proyección educativa socio-familiar y escolar del ocio y bienestar en clave intergeneracional. El aprendizaje servicio como constructo metodológico. En M. Marrodán Gironés, y A. Ponce de León Elizondo (Coords.), *La orientación en la mejora del desarrollo y bienestar personal* (pp. 35-60). Universidad de la Rioja.
- Cardona Ortiz, G. A. (2023). El bienestar situado: comprensión, gestión e interacción simbólica del ocio en la escuela. *Revista Oratores*, 114-128. <https://doi.org/10.37594/oratores.n19.1181>.
- Cardona, J., Osorio, L. y Moreno, N. (2014). Construcción del bienestar juvenil en las actuales dinámicas de socialización. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 77- 98. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856282006.pdf>
- Cerda-Jopia, J.L., Vizcarra-Morales, M.T., Rekalde-Rodríguez, I. y Sánchez-Letelier, M.E. (2021). Algunas propuestas para mejorar la formación del profesorado de Chile a la luz de las prácticas pedagógicas de éxito en el País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 38, 98-111. <https://doi.org/10.15366.tp2021.38.009>.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2014). *Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos*. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. Desarrollo psicológico y educación. (pp. 415 – 436). Alianza editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9974>.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Universidad de Deusto.
- Darretxe, L., Beloki, N. y Remiro, A. (2020). Sociedad y escuela que deseamos: la dialéctica entre inclusión y exclusión social. *Ciencia y Educación*, 4(1), 71-81.
- Decroly, O. (1927) La función de globalización y la enseñanza. *Revista de pedagogía* 6(67), 326-331. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp71-81>.
- Echeita, G. (2024). *Educación Inclusiva. ¿El sueño de una noche de verano?* Octaedro.
- Elizondo, C. (2023). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje: una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.
- Esquivel, N.H. (2024). Reflexiones críticas sobre tendencias y desafíos éticos para la universidad del siglo XXI. Perspectivas filosófico-hermenéuticas. *Hermenéutica intercultural: revista de filosofía*, 41, 135-160. <https://doi.org/10.29344/07196504.41.3766>.
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 10(1), 251-264.
- García, A.B. (2021). La educación inclusiva como derecho efectivo. *RINED: Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 67-79.
- García, M.; Ortega, M. C. y Cervera, B. (2021). Bienestar en el contexto escolar: ocio a través de los patios inclusivos. En M. Saénz de Jubera y R. A. Alonso (Coord.), *Ocio y educación: experiencias, innovación y transferencia* (297-310). Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7976528>.
- Gómez-Jiménez, O. (2021). La atención a la diversidad en España: de la Ley General de Educación a la LOMLOE. *Revista Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 8, 463-480.

- Gorosmendi, M. (2020). Sistema Amara Berri. Aprendizaje en contextos vitales. *Participación educativa*, 7(10), 91-106.
- Guadarrama, L.; Thureauaux, L. y Jiménez, L. (2020). La educación comunitaria y el tiempo libre en los jóvenes. Un análisis desde la educación popular. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 8(1), 59-64. <https://doi.org/10.34070/rif.v7i1>.
- Herráiz, L.M. (2023). *Un proceso de transformación escolar desde una perspectiva inclusiva: el profesorado como factor clave* [Tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]. <https://portalcientifico.uah.es/documentos/65e61ec4ccb1f91ed4e4b667>
- Hidalgo, W.S. (2024). Modernización de la educación y sus desafíos para el siglo XXI. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(4), 7951-7966. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12964.
- Karrera, I., Arguiñano, A., Basasoro, M., Y Castillo, P. (2020). Innovative pedagogical experiences at Basque Country inclusive schools. *British Journal of Educational Studies*, 68(6), 753-770. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1719032>.
- Lazkano, I.; Doistua, J.; Lázaro, Y. y Madariaga, A. (2012). La experiencia de ocio como factor de desarrollo humano en el colectivo de personas con discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 43(1), 89-90. <https://sid-inico.usal.es/articulo/resumenes-y-abstracts-de-las-viii-jornadas-cientificas-internacionales-de-investigacion-sobre-discapacidad/>.
- Madariaga, A.; Lazkano, I.; Doistua, J. y Lázaro, Y. (2012). La inclusión en ocio: ¿un elemento de innovación en la sociedad actual? ¿Cómo se puede avanzar? *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 43(1), 89-90. <https://inico.usal.es/cdjornadas2012/inico/docs/761.pdf>.
- Martín, D. (2015). Escuelas Changemaker. ¿Cómo cambiar el mundo desde la educación? *Padres y maestros*, 362, 26-32. <https://doi.org/10.14422/pym.i362.y2015.004>
- Martín, E. (2010). Sistema Amara Berri. Un proyecto global para el desarrollo de competencias. *CEE Participación Educativa*, 15, 170-182.
- Martínez, O., Sierra, V. y Rodríguez, A. (2023). El desarrollo de las soft skills como elemento clave en el perfil del docente del siglo XXI. En M. C. Romero y O. Buzón-García (Eds.). *Renovación pedagógica y formación del profesorado en competencias para una educación sostenible* (pp. 562-587). Dykinson.
- Moliner, O., Lozano, M. y Doménech, A. (2020). La construcción de un modelo participativo de acompañamiento a centros educativos para movilizar el conocimiento sobre la educación inclusiva. En O. Moliner (Coord.), *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 19-32). Dykinson.
- Páez, I. y Moreno, I. (2024). Atención a la diversidad en el Sistema Amara Berri: una mirada inclusiva desde la perspectiva del docente. En C. Torres, M. García, B. Sánchez, y M.N. Elvira-Zorzo (Eds.), *Empoderando el futuro: educación y desarrollo en la Agenda 2030* (pp. 18-32). Dykinson.
- Prat, M., y Soler, S. (2003). Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. *Reflexiones y propuestas didácticas*. Editorial INDE. <http://www.redined.mec.es/oai/index.php?registro=008200420030>.
- Rodríguez, J. (2024). La actividad física en el tiempo de ocio: salud, juego y naturaleza. *Caixa ProInfancia*, 1-14. Fundación La Caixa. <https://fundacionlacaixa.org/documents/d/guest/actividad-fisica-juego-tiempo-libre-pdf>.
- Rosario-Rodríguez, J. y Santos, C. (2023). Actividades de tiempo libre y ocio como estilo de vida saludable. *MENTOR: Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 2, 578-595. <https://doi.org/10.56200/mried.v2iEspecial.6472>.
- Sarrate, M^a L. (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Bordon: revista de pedagogía*, 60(4), 51-61. <https://portalcientifico.uned.es/documentos/6247c9b4467ce119c36670f6>.

- Toboso, M., Ferreira, M.A., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2020). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 14(2), 237-262.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- Vicente, M. y Vicente, C. (2023). La exclusión educativa en España: una realidad del S. XXI. *REIF: Revista de educación, innovación y formación*, 9, 115-149.
- Villera, S.R. (2024). Transformando la educación: tendencias curriculares contemporáneas para el siglo XXI. *GADE: Revista Científica*, 4(2), 242-264.
- World Leisure and Recreation Association (WLRA) (1998). Carta Internacional del Ocio. En Cuenca Cabeza, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Universidad de Deusto.

BIENESTAR E INCLUSIÓN SOCIOLABORAL DE PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL: IMPACTO DEL PROYECTO OPORTUNIDAD EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO Y MENTORÍA

ÁNGEL LUIS GONZÁLEZ-OLIVARES

ESTHER PONCE BLÁZQUEZ

ÓSCAR NAVARRO MARTÍNEZ

MARÍA JESÚS MARTÍNEZ OCAÑA

Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión sociolaboral de personas con diversidad funcional constituye uno de los desafíos más relevantes y urgentes en las sociedades contemporáneas. A pesar de los avances normativos y sociales en materia de igualdad de oportunidades, persisten importantes brechas estructurales que limitan el acceso de este colectivo a un empleo digno, estable y adaptado a sus capacidades. En este contexto, la formación profesional para el empleo (en adelante FPE) y los programas de mentoría emergen como herramientas estratégicas para transformar los modelos tradicionales de inserción laboral y promover una cultura organizacional más inclusiva, equitativa y sostenible.

Este capítulo se fundamenta en la necesidad de repensar las metodologías de formación y acompañamiento laboral, incorporando enfoques personalizados, centrados en la persona y orientados al desarrollo de competencias tanto técnicas como transversales. La evidencia científica demuestra que los programas estructurados de orientación, capacitación y prácticas laborales, especialmente aquellos que integran la figura del mentor, generan impactos positivos en la empleabilidad, la autoestima y la autonomía de las personas con discapacidad (Pérez-Torres y Alcover de la Hera, 2011; Sánchez-Aragón y Rosell Morales, 2023).

Desde el plano normativo, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, que aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, establece que los poderes públicos deben garantizar la igualdad de oportunidades y promover medidas activas de inclusión laboral, especialmente en el mercado ordinario de trabajo. Asimismo, la reciente Ley 2/2025, de 29 de abril, refuerza el derecho al trabajo de las personas con discapacidad, obligando a las empresas a realizar ajustes razonables que aseguren su acceso, permanencia y progreso profesional en condiciones de equidad.

La presente investigación se inscribe en este marco de transformación, con el objetivo de analizar críticamente las aportaciones teóricas y prácticas que sustentan una nueva forma de formar para el empleo. Se parte de la premisa de que la inclusión no debe entenderse como una adaptación del individuo al sistema, sino como una reconfiguración del sistema para acoger la diversidad en todas sus expresiones. En consecuencia, este capítulo ofrece una revisión sistemática de los conceptos clave, las experiencias de intervención y los marcos metodológicos que orientan el diseño de programas de FPE inclusivos, con especial atención al rol del mentor y del mentorizado como agentes de cambio. acogedora y sentirse reconocidos como parte de la diversidad (Karrera et al., 2020).

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUALIZACIÓN

Los programas de FPE y el aprendizaje permanente de individuos con diversidad funcional constituye un ámbito de estudio de cardinal relevancia en el contexto socioeconómico contemporáneo. La presente investigación se enfoca en un análisis bibliográfico sistemático con el propósito de elucidar los beneficios intrínsecos y extrínsecos que los programas estructurados de orientación, capacitación y prácticas laborales, ofrecidos por centros especializados en oportunidades de formación para el empleo (OFE), pueden conferir a esta población. La argumentación de la contribución de tales programas al desarrollo de habilidades y competencias transversales y específicas es fundamental para la promoción de una inclusión sociolaboral equitativa y sostenible (Becerra Traver et al., 2012; Mercado-García y García-Vicente, 2010).

2.1. La disparidad en la inclusión laboral y la necesidad de intervención estructurada

A pesar del potencial inherente de los individuos con diversidad funcional, una proporción considerable de esta población se enfrenta a barreras estructurales significativas que impiden su acceso pleno al mercado laboral. Esta exclusión no obedece a una incapacidad intrínseca para el desempeño de funciones laborales, sino más bien a la carencia de un soporte estructurado y personalizado que facilite la normalización de sus actividades profesionales (Campos, 2023; Mareño, 2015).

2.2. El impacto transformador de la FPE y la mentorización en la inclusión

La mentorización emerge como un catalizador primordial para la consecución de una inserción sociolaboral óptima. A través de programas de FPE, que abarcan tanto la capacitación prelaboral como la formación continua durante la actividad profesional, se empodera a los individuos para la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos necesarios (San Román Rodríguez, 2021; Westerman, 2023).

Sánchez-Aragón y Rosell Morales (2023) destacan que la mentoría no solo facilita la adquisición de competencias, sino que también promueve la visibilidad del talento de las personas con discapacidad intelectual, favoreciendo su inclusión en entornos laborales ordinarios. Este enfoque se alinea con las propuestas de Martínez Ruiz y Martínez Galdona (2015), quienes subrayan la importancia de una formación contextualizada y adaptada a las capacidades individuales.

2.3. Proyecto Oportunidad

El programa que se describe constituye un Programa Social de Desarrollo de la Formación Profesional, como una adaptación de los programas de formación profesional FPE, diseñado específicamente para fomentar la inclusión sociolaboral efectiva de individuos con diversidad funcional en el medio de trabajo ordinario. La metodología central de esta iniciativa se basa en la formación profesional prelaboral en el puesto de trabajo, lo que permite una inmersión práctica y contextualizada en el entorno laboral real, permitiendo un desarrollo de oportunidades de mentorización con experiencias de transición que favorecen la integración sociolaboral.

Este proyecto ha logrado la capacitación de seis usuarios del Centro Ocupacional “Rogelio Sánchez Ruiz”, resultado de la colaboración estratégica entre el Ayuntamiento de Campo de Criptana, el Grupo de Integración Almida y la Obra Social “la Caixa”. Esta sinergia interinstitucional es fundamental para la ejecución y sostenibilidad de programas de esta naturaleza.

2.3.1. *El rol del mentor en la inclusión laboral*

En el contexto de este programa, el mentor se define como un profesional senior que ejerce funciones de asesoramiento y entrenamiento para un aprendiz o profesional junior con menor experiencia. Su rol fundamental es transferir conocimiento tácito y explícito, así como experiencia profesional, desde una perspectiva de trayectoria consolidada, facilitando el desarrollo de competencias en el mentorizado (San Román Rodríguez, 2021).

A. Características clave del mentor:

La efectividad de la mentoría depende en gran medida de los siguientes atributos en el mentor:

- a) Escucha activa y observación sistemática. El mentor debe iniciar el proceso con una fase diagnóstica intensiva, centrada en la escucha activa y la observación minuciosa del mentorizado. Este período inicial es crucial para comprender el perfil individual, identificar necesidades específicas, motivaciones, expectativas y el estadio actual de su desarrollo personal y profesional. Sin una comprensión profunda del contexto del mentorizado, cualquier intervención carecería de la pertinencia necesaria.
- b) Capacidad de análisis crítico y diagnóstico. La habilidad para analizar críticamente el perfil del empleado es esencial para detectar sus habilidades latentes y áreas de mejora. El mentor debe procesar la información recopilada a través de la observación y la escucha, organizarla e interpretarla de forma coherente. Este proceso analítico permite formular conclusiones pertinentes y asegurar una comprensión mutua con el mentorizado, sentando las bases para el establecimiento de objetivos de desarrollo concretos y medibles.
- c) Habilidades comunicativas eficaces. Un mentor debe poseer una capacidad comunicativa excepcional para transmitir su experiencia, perspectivas, logros y aprendizajes de manera clara y persuasiva. Es deseable que proyecte una imagen de solidez, empatía y paciencia. Además, debe ser un transmisor generoso de ideas, ejemplos y experiencias, con el fin de inspirar al mentorizado y facilitar la asimilación de conocimientos y la adopción de nuevas perspectivas profesionales.
- d) Diferenciación de roles y objetivos. Es imperativo que el mentor mantenga una clara distinción entre su propio rol y los objetivos inherentes al desarrollo del mentorizado. Esto implica establecer una distancia profesional apropiada para evitar interferencias

inconscientes en el proceso individual del aprendiz. El objetivo primordial es facilitar el autoconocimiento, el desarrollo y la implementación del perfil profesional del mentorizado, y no la mera replicación de las características o trayectoria del mentor.

- e) Apertura y flexibilidad metodológica. La actitud del mentor debe caracterizarse por la apertura y la flexibilidad, permitiéndole adaptarse a las necesidades y características particulares del individuo mentorizado. Esta adaptabilidad es fundamental para ajustar el ritmo de la mentoría, proporcionar retroalimentación oportuna, fomentar la motivación cuando sea necesario y establecer límites constructivos que contribuyan al desarrollo óptimo del aprendiz.

B. Principales funciones de la mentorización

Las funciones de un proceso de mentorización son multifacéticas y deben ser inherentemente adaptativas a la díada mentor-mentorizado:

- a) Acogida (Onboarding). Consiste en la integración y recepción estructurada del individuo en el entorno laboral o institucional, facilitando su adaptación inicial.
- b) Acompañamiento continuo. Proceso sostenido de soporte y guía, donde el mentor actúa como referente y modelo a seguir, inspirando al mentorizado en la toma de decisiones y la resolución de desafíos a lo largo de su trayectoria.
- c) Asesoramiento estratégico. Provisión de ayuda, orientación y consejo experto, derivados de la experiencia acumulada del mentor, destinados a optimizar el rendimiento y el desarrollo profesional del mentorizado.

2.3.2. *El rol del mentorizado en la dinámica de la mentoría*

El mentorizado es un individuo que se encuentra en una fase de desarrollo personal y profesional, caracterizada por la necesidad de orientación, acompañamiento y adquisición de competencias clave para su integración en el entorno laboral. Su participación en el proceso de mentoría es voluntaria y se formaliza mediante una relación estructurada con un profesional senior, cuyo objetivo es facilitar su crecimiento mediante la transferencia de conocimientos, habilidades y actitudes (San Román Rodríguez, 2021).

Desde una perspectiva inclusiva, el mentorizado con diversidad funcional no solo busca mejorar su empleabilidad, sino también fortalecer su autoestima, autonomía y sentido de pertenencia en el entorno laboral. La mentoría, en este contexto, se convierte en una herramienta de empoderamiento que permite superar barreras sociales y estructurales (Sánchez-Aragón y Rosell Morales, 2023).

Además, en este deseo de construir una escuela más relacionada con la propia experiencia vital y con un sentido integrador, el modelo educativo abarca más que lo meramente académico. Tradicionalmente, el contexto escolar no incluía el concepto del ocio como parte de su práctica habitual (Cano et al., 2020; Cardona Ortiz, 2023), pero el sistema Amara Berri, por su propia implicación con una dimensión más humana, social y cultural, es capaz de dar al ocio un papel fundamental en la escala axiológica.

A. Beneficios de la mentoría para personas con diversidad funcional

La literatura especializada ha documentado ampliamente los beneficios de la mentoría en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. Un estudio cualitativo reciente, basado en un

grupo focal de seis jóvenes con discapacidad intelectual, evidenció que los procesos de mentoría contribuyen significativamente a su inclusión social y laboral, especialmente en contextos de aislamiento como el generado por la pandemia de COVID-19 (Sánchez-Aragón y Rosell Morales, 2023).

Los participantes reportaron mejoras notables en su desarrollo personal, incremento del capital social y fortalecimiento de habilidades comunicativas y laborales. Además, la mentoría virtual se reveló como una estrategia eficaz para mitigar el aislamiento social y reducir la brecha digital, aspectos críticos en situaciones de confinamiento. Estos hallazgos coinciden con las conclusiones de Pérez-Torres y Alcover de la Hera (2011), quienes destacan la importancia del apoyo social en la satisfacción y permanencia laboral de personas con discapacidad.

B. Características de un perfil junior en el contexto laboral

Los perfiles junior representan a profesionales en las etapas iniciales de su trayectoria laboral. Aunque poseen conocimientos teóricos fundamentales, requieren orientación estructurada para consolidar sus competencias y adaptarse a las exigencias del entorno profesional (Westerman, 2023).

Las características más comunes de estos perfiles incluyen:

- a) Experiencia laboral limitada. Se encuentran en una fase incipiente de su carrera, lo que implica un periodo de aprendizaje intensivo y desarrollo continuo.
- b) Habilidades técnicas básicas. Poseen un dominio inicial de las competencias técnicas de su sector, necesitando formación adicional para alcanzar un desempeño óptimo.
- c) Supervisión y orientación. Suelen operar bajo la supervisión directa de profesionales senior, realizando tareas adaptadas a su nivel de conocimiento hasta que demuestren capacidad para asumir responsabilidades de mayor complejidad.
- d) Actualización y vanguardia. Con frecuencia, son profesionales jóvenes recién graduados, lo que les confiere una familiaridad con las últimas tendencias y un aporte de “frescura” e innovación al equipo de trabajo.
- e) Proactividad y alta motivación. Generalmente, demuestran un alto grado de motivación para aplicar sus conocimientos y habilidades en nuevos desafíos, así como para adquirir nuevas competencias, cumpliendo diligentemente con las tareas asignadas.
- f) Nativos digitales. Esta característica les otorga una alta flexibilidad y familiaridad con las tecnologías de la información y la comunicación, así como una predisposición a la innovación.
- g) Mayor rotación potencial. Dada su fase de crecimiento y exploración profesional, tienden a mostrar una menor estabilidad laboral en comparación con perfiles más experimentados.
- h) Compensación salarial inicial. Su remuneración suele ser inferior a la de profesionales con mayor experiencia y habilidades más desarrolladas, reflejando su etapa de formación y menor responsabilidad.

C. Características de un perfil senior en el contexto laboral

Los perfiles senior se caracterizan por una trayectoria profesional consolidada, dominio técnico avanzado y capacidad de liderazgo. Su experiencia les permite asumir responsabilidades estratégicas y actuar como referentes dentro de la organización (Westerman, 2023).

Las características predominantes de los perfiles senior son:

- a) Amplia experiencia laboral consolidada. Su vasta experiencia les capacita para liderar equipos y resolver problemas complejos de manera efectiva en su ámbito profesional.
- b) Habilidades técnicas altamente desarrolladas. Han cultivado competencias técnicas avanzadas y especializadas en su campo, siendo frecuentemente reconocidos como expertos en una o varias áreas específicas de su profesión.
- c) Capacidad de liderazgo. Exhiben habilidades de liderazgo consolidadas, siendo capaces de dirigir, motivar y cohesionar equipos hacia la consecución de objetivos organizacionales. A menudo, asumen la responsabilidad de la formación y la mentoría de profesionales junior.
- d) Alto nivel de responsabilidad estratégica. Asumen mayores responsabilidades y participan activamente en la toma de decisiones críticas en áreas estratégicas de la organización, incluyendo la planificación y ejecución de proyectos y estrategias de alto impacto.
- e) Mayor estabilidad laboral. Por lo general, demuestran una mayor estabilidad y compromiso con su posición dentro de las empresas, lo que se traduce en una menor rotación de personal en comparación con perfiles menos experimentados.
- f) Necesidad de actualización profesional continua. Para mantener su relevancia y competitividad en un entorno dinámico, requieren una actualización constante sobre las últimas tendencias y avances en su sector, mitigando así el riesgo de la “brecha digital” frente a las nuevas generaciones de profesionales.
- g) Compensación salarial superior. Su experiencia y habilidades especializadas se reflejan en una remuneración salarial generalmente superior a la de perfiles con menor experiencia.

2.4. Contribución científica y objetivos de la investigación

En virtud de lo expuesto, el objetivo central de la presente investigación reside en la identificación y el análisis crítico de la literatura y las herramientas metodológicas existentes que permiten dilucidar las ventajas y beneficios tangibles e intangibles derivados de los proyectos de integración sociolaboral dirigidos a personas con diversidad funcional.

Mediante una revisión bibliográfica exhaustiva de fuentes académicas y especializadas en el entorno digital, este estudio aspira a profundizar en el conocimiento actual sobre la temática, aportando información validada y rigurosa que pueda fundamentar el diseño y la implementación de políticas públicas, programas e iniciativas futuras orientadas a fomentar una inclusión laboral más efectiva, equitativa y sostenible (Becerra Traver et al., 2012; Mercado-García y García-Vicente, 2010).

Este estudio no solo busca describir las buenas prácticas existentes, sino también identificar los factores críticos de éxito que permiten replicar y escalar modelos de intervención eficaces. En este sentido, se pretende contribuir al cuerpo teórico y práctico de la disciplina, ofreciendo una base empírica que respalde la toma de decisiones en el ámbito de la formación profesional para el empleo (FPE) y la mentoría laboral.

Asimismo, se reconoce la necesidad de visibilizar el papel activo de las personas con discapacidad en su propio proceso de inclusión, destacando su capacidad de agencia y su potencial transformador dentro de los entornos laborales. Como señalan Pérez-Torres y Alcover de la Hera (2011), el acom-

pañamiento estructurado y el apoyo social son elementos clave para garantizar la permanencia y el éxito profesional de este colectivo

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivos generales

1. Analizar y sintetizar las metodologías óptimas que promueven la integración sociolaboral efectiva de individuos con diversidad funcional en el mercado de trabajo ordinario, con especial énfasis en la formación profesional para el empleo (FPE) y el aprendizaje permanente. Este objetivo busca identificar las prácticas más eficaces que superen las barreras de acceso y faciliten la inclusión.
2. Identificar y describir los mecanismos y estrategias pedagógicas que facilitan la adquisición de las competencias técnicas y transversales esenciales para el acceso y la permanencia en el mercado laboral convencional por parte de personas con diversidad funcional. Este punto se enfoca en cómo la transferencia de conocimientos y habilidades impacta directamente en su empleabilidad.

3.2. Objetivos específicos

1. Diseñar y estructurar un marco conceptual para el desarrollo de actividades de información, orientación vocacional, formación especializada y prácticas laborales que sean programadas, individualizadas y adaptadas a las necesidades específicas de cada participante con diversidad funcional. Este objetivo se centra en la operacionalización de las intervenciones.
2. Evaluar el impacto de la mentorización en el desarrollo de competencias laborales y capacidades de afrontamiento en los participantes de los programas de FPE y aprendizaje permanente. Se pretende cuantificar y cualificar la mejora en las habilidades y la resiliencia de los individuos que reciben este acompañamiento.
3. Cuantificar y cualificar los beneficios tangibles e intangibles que la participación en proyectos de mentorización y programas como “Oportunidad de Formación para el Empleo” confiere a los individuos con diversidad funcional, considerando mejoras en empleabilidad, autonomía personal y calidad de vida. Este objetivo busca evidenciar el valor añadido de estas iniciativas.

4. METODOLOGÍA

Con el propósito de abordar los objetivos planteados y profundizar en el análisis del papel de la mentorización como eje vertebrador de la mejora en la inclusión sociolaboral de personas con diversidad funcional, se ha implementado una revisión bibliográfica sistemática. Esta metodología rigurosa permite la identificación, selección, evaluación crítica y síntesis de la literatura científica relevante, asegurando la transparencia, la trazabilidad y la reproducibilidad del proceso investigativo. Para garantizar la solidez metodológica, se ha seguido el protocolo PRISMA 2020 (Yepes-Nuñez et

al. (2021), un estándar ampliamente reconocido en el ámbito académico para la conducción de revisiones sistemáticas.

4.1. Proceso de búsqueda y fuentes de información

La elaboración de esta revisión bibliográfica, centrada en la formación para el empleo con experiencias mentorizadas, se fundamentó en la exploración de diversas plataformas académicas y bases de datos especializadas. Las fuentes consultadas incluyeron:

- Google Académico. Por su amplio alcance interdisciplinar en literatura científica.
- Dialnet. Relevante para publicaciones en lengua española, particularmente en ciencias sociales y humanas.
- Redalyc. Por su enfoque en revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.
- SciELO (Scientific Electronic Library Online). Por su colección de revistas científicas de acceso abierto en Iberoamérica.

Para la recuperación de la información pertinente, se emplearon descriptores de búsqueda específicos (palabras clave), incluyendo términos como: mentorización, profesional junior, profesional senior, mentoría, mentor, mentorizado, programa Almida, entre otros, con el fin de maximizar la exhaustividad y la precisión de los resultado.

4.2. Fases del proceso de Revisión Sistemática

El proceso de búsqueda bibliográfica se estructuró en dos fases metodológicas complementarias:

4.2.1. Fase exploratoria

Se llevó a cabo una lectura no sistemática y aleatoria de artículos científicos. Esta fase preliminar tuvo como propósito la familiarización con el campo de estudio, la delimitación de los ejes temáticos relevantes y el refinamiento de los descriptores de búsqueda iniciales, optimizando la estrategia de rastreo para la fase posterior.

4.2.2. Fase sistemática

Entre los meses de febrero y mayo de 2025, se procedió a la búsqueda definitiva y exhaustiva en las bases de datos académicas de reconocido prestigio mencionadas anteriormente: Dialnet, Google Académico, Redalyc y SciELO. Estas fuentes fueron seleccionadas por su robustez, cobertura temática, accesibilidad y su probada relevancia en el ámbito de las ciencias sociales, la educación y la integración laboral.

4.2.3. Resultados del proceso de selección

El proceso de búsqueda arrojó los siguientes resultados iniciales:

- Dialnet: 277 resultados (168 artículos de revista, 29 tesis, 71 capítulos de libro, 9 libros). Tras la lectura de títulos y resúmenes, se seleccionaron 5 documentos.

- SciELO: Búsqueda aleatoria con resultados ajustados a los criterios establecidos, seleccionando 20 documentos.
- Google Académico: 3050 resultados. Aplicando los criterios de inclusión y tras la lectura de títulos, se seleccionaron 15 documentos.
- Redalyc: 2180 publicaciones. Se seleccionaron 6 documentos tras la lectura de títulos y resúmenes.

4.2.4. Proceso de selección y cribado documental

La etapa inicial de la revisión sistemática arrojó un total de 46 documentos identificados en las bases de datos y plataformas académicas previamente mencionadas. Tras una meticulosa verificación, se procedió a la eliminación de 7 documentos por duplicación, resultando en un corpus preliminar de 39 documentos únicos para la fase de cribado.

La segunda fase del proceso consistió en un cribado basado en la lectura de los resúmenes (abstracts) de estos 39 documentos. Este filtro inicial permitió la exclusión de 8 documentos, de los cuales se identificó que:

- No eran referentes a educación especial. Lo cual los hacía irrelevantes para el enfoque específico de la investigación.
- Carecían de resumen. Imposibilitando una evaluación preliminar de su pertinencia temática.
- No ofrecían acceso al documento completo. Restricción que impedía una evaluación exhaustiva de su contenido.

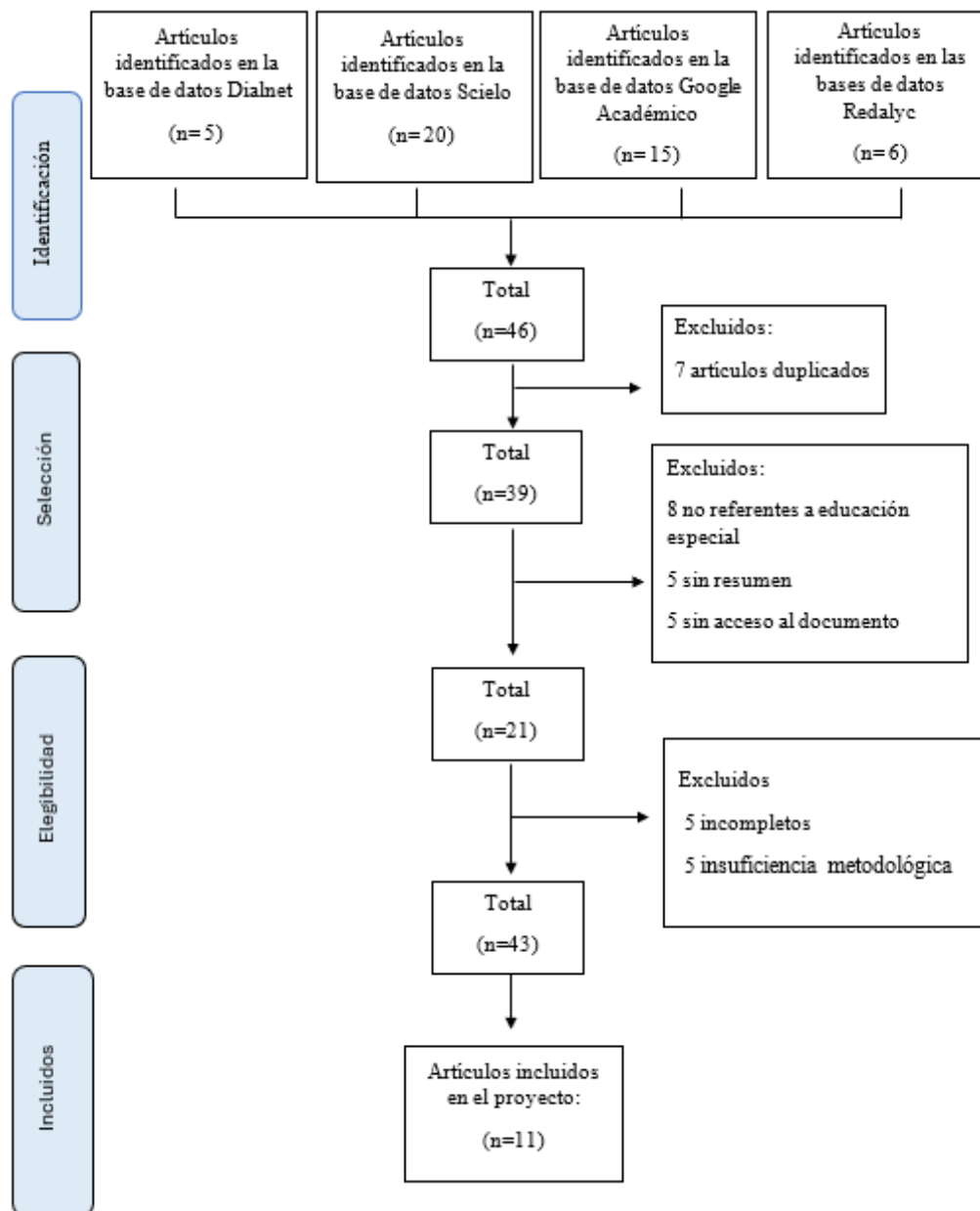
Posteriormente, los 21 documentos restantes fueron sometidos a una lectura completa y analítica. Esta evaluación a fondo permitió identificar y eliminar 10 documentos adicionales debido a las siguientes razones:

- Incompletitud. Los documentos presentaban deficiencias estructurales o de contenido que impedían una comprensión integral de sus hallazgos o metodologías.
- Insuficiencia metodológica. Los estudios no cumplían con los criterios de rigor científico necesarios para ser incluidos en una revisión sistemática, presentando limitaciones en su diseño, ejecución o análisis de datos.

Como resultado de este riguroso proceso de selección, el corpus definitivo de la revisión se conformó por 11 documentos. Estos estudios representan la literatura más pertinente y metodológicamente sólida para abordar los objetivos de la investigación sobre la formación profesional para el empleo y el aprendizaje permanente de personas con diversidad funcional a través de la mentorización.

A continuación, en la Figura 1 se muestra el diagrama de flujo para esquematizar el proceso utilizado en la revisión bibliográfica.

Figura 1
Diagrama de flujo de la Revisión Sistemática



Fuente: Elaboración propia.

5. RESULTADOS Y EVALUACIÓN

5.1. Clasificación temática de los documentos seleccionados (n=11)

Los 11 documentos seleccionados en esta revisión sistemática han sido clasificados atendiendo al título, autoría, fecha, tipología de documento y aportación al conocimiento específico del ámbito estudiado. La siguiente tabla sintetiza esta categorización:

Tabla 1
Categorización publicaciones

Título	Autoría	Fecha	Documento	Aportación
Eficacia del empleo con apoyo y mentoría en la inserción laboral de personas con discapacidad	Kekik, Kekik, Miray	2021-09-08	Memoria	Beneficios de recibir apoyos para promover la probabilidad de ser incluido en un empleo ordinario.
Influencia en entornos laborales y prelaborales en personas con discapacidad intelectual	Cristina Laborda Molla, Mercè Jariot García, y Henar González Fernández	2021-06-30	Artículo	Relación entre las competencias de empleabilidad de las personas con discapacidad intelectual y la tipología de centro en que las desarrollan
Beneficios de los procesos de mentoría para la inclusión sociolaboral para personas con discapacidad	Anna Sánchez Aragón e Imma Rosell Morales	2021-12-13	Artículo	La mentoría es crucial para promover la participación de las personas con capacidades diferentes en la formación y el empleo
¿Sabes en qué consiste la mentorización?	Rafael San Román Rodríguez	2021-6-17	Artículo	Expone como debe actuar un mentor, que capacidades y características debe poseer y por qué es importante la mentorización
Programas de orientación y empleo con apoyo de personas con discapacidad intelectual: Modelos y estrategias de intervención	María Teresa Becerra Traver, Manuel Montanero Fernández, Manuel Lucero Fustes	201-12-27	Artículo	Analiza los modelos de intervención en los que se asientan dichos programas, así como sus estrategias y recursos
Perfiles junior y senior, características y diferencias	Westerman	Julio de 2023	Artículo	Se explica cuáles son las características de un profesional senior y junior
La empleabilidad: El principal problema de la discapacidad	Diego Campos	Diciembre 2023	Artículo	Menciona cuales son las principales causas, barreras y dificultades para encontrar trabajo en personas con capacidades diferentes
Inclusión laboral de personas catalogadas como discapacitadas: Algunas reflexiones para un debate necesario	Mauricio Mareño	Año 2015	Artículo	Expone algunas reflexiones respecto a la inclusión laboral de personas catalogadas social y culturalmente como discapacitadas.
Apoyo social, satisfacción laboral y abandono en trabajadores con discapacidad.	Pérez-Torres, Vanesa y Alcover de la Hera, Carlos-María	Julio 2011	Artículo	Explica que el desempeño de actividad laboral en personas discapacitadas contribuye a su integración social y mejora su calidad de vida y que el apoyo social de supervisor, el de los compañeros y el nivel de satisfacción laboral favorecen la permanencia en la empresa.

Fuente: Elaboración propia

5.2. Análisis y estudio bibliográfico

Tras la revisión de la documentación seleccionada se ha considerado oportuno el determinar un criterio clasificatorio que permita abordar la información obtenida por grupos de contenido, facilitando así la comparación de los resultados y conclusiones que los diferentes autores han obtenido con sus estudios. Los artículos pueden clasificarse en temáticas como características de la mentorización, beneficios de los programas de mentoría y empleo con apoyo y empleo e inclusión. Atendiendo a cada uno de estos grupos por separado encontramos la siguiente clasificación:

- a) Características de la mentorización: mentores y mentorizados

Tabla 2
Características de la mentorización

Título y Autoría	Puntos clave
Título: ¿Sabes en qué consiste la mentorización? Autor: Rafael San Román Rodríguez	En general, podemos considerar al mentor como un entrenador que se sirve de su propio ejemplo y experiencia como herramientas fundamentales para promover el aprendizaje de la persona mentorizada. La relación que se establece entre mentor y mentorizado debe beneficiar a ambas partes. Las funciones principales de mentorización son acogida, acompañamiento, y asesoramiento individualizado
Título: Perfiles Junior y Senior, características y diferencias. Autor: Westerman	En el ámbito laboral se utilizan a menudo los términos de los perfiles junior (Jr.) y senior (Sr.) para describir los niveles de habilidad, experiencia y de los trabajadores en una empresa. El profesional senior es indispensable para la tutorización del profesional junior (mentorizado). Los perfiles junior son trabajadores con poca experiencia, mientras que los senior tienen una amplia experiencia laboral y habilidades desarrolladas.

Fuente: Elaboración propia

b) Beneficios de los programas de mentoría y empleo con apoyo.

Tabla 3
Beneficios de los programas de mentoría y empleo con apoyo.

Título y Autoría	Puntos clave
<p>Título: Eficacia del empleo con apoyo y mentoría en la inserción laboral de personas con discapacidad.</p> <p>Autor: Miray Kekik Kekik</p>	<p>Por un lado, analiza la situación actual de personas con discapacidad en el mercado laboral.</p> <p>Por otro lado, se da visibilidad a los beneficios de los apoyos como herramienta útil para fomentar la inserción laboral de personas con discapacidad en empresas ordinarias. Este trabajo crea conciencia sobre cómo la prestación de apoyos puede incrementar la participación en el mercado laboral de las personas con discapacidad intelectual en entornos laborales normalizados.</p>
<p>Título: Los beneficios de los procesos de mentoría para la inclusión sociolaboral.</p> <p>Autores:</p> <p>Anna Sánchez-Aragón Imma Rosell Morales.</p>	<p>Examina, desde la perspectiva de los jóvenes con discapacidad intelectual, el impacto de los procesos de tutoría en la inserción social y laboral.</p> <p>Los resultados sugieren que la mentoría es crucial para promover la participación de las personas con discapacidad intelectual en la formación y el empleo. Las personas que participaron en los procesos de mentoría experimentaron un desarrollo personal e incrementaron su capital social.</p>
<p>Título: La preparación laboral en alumnos discapacitados intelectuales leves</p> <p>Autores:</p> <p>Asdrúbal Martínez Ruiz</p> <p>Aroldo Martínez Galdona</p>	<p>Un principio básico de la educación cubana es la combinación del estudio con el trabajo, variante fundamental del principio de vincular la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción. Esta visión es determinante para la educación especial, si se tiene en cuenta que uno de sus objetivos fundamentales es alcanzar el desarrollo máximo de sus potencialidades convirtiendo a estos alumnos en futuros hombres y mujeres útiles a la sociedad con un nivel de independencia que les permita desenvolverse en la misma sin ningún tipo de prejuicios.</p> <p>El análisis del proceso de formación laboral de los alumnos con discapacidad intelectual muestra el insuficiente tratamiento en las ciencias pedagógicas, sobre todo lo referido a la calificación en oficios, que es garantía para su integración social y parte esencial de la preparación para la edad adulta y vida activa, autónoma e independiente; así como la participación de la familia en el proceso de preparación laboral de estos estudiantes, como complemento del proceso docente educativo.</p> <p>La educación especial está concebida como un sistema de escuelas, modalidades de atención, recursos, ayuda, servicios de orientación y capacitación puestos a disposición de los alumnos en riesgo de exclusión social y puestos además a la disposición de sus familiares, educadores y entorno en general.</p>

Fuente: Elaboración propia

c) Empleo e inclusión

Tabla 4
Empleo e inclusión

Título y Autoría	Puntos clave
<p>Título: Programas de orientación y empleo con apoyo de personas con discapacidad intelectual: Modelos y estrategias de intervención.</p> <p>Autora: María Teresa Becerra.</p>	<p>Las personas con discapacidad forman parte de uno de los colectivos con más riesgo de exclusión social, derivado, entre otros factores, de la desigualdad de oportunidades en la formación y en el empleo. Por ello nuestro país ha potenciado las políticas e iniciativas para facilitar un empleo normalizado.</p> <p>Se realiza un plan de apoyo intensivo y seguimiento para comprobar los resultados de dichas iniciativas.</p>
<p>Título: La empleabilidad, el principal problema de la discapacidad.</p> <p>Autor: Diego Campos.</p>	<p>Uno de los principales inconvenientes es no disponer de las actitudes necesarias para “conservar el empleo”.</p> <p>Otro gran problema es que no dispongan de los medios y formación necesarios para poder conocer sus capacidades y ajustar su perfil al puesto.</p>
<p>Título: Influencia en entornos laborales y prelaborales en el desarrollo de competencias en personas con discapacidad intelectual.</p> <p>Autores:</p> <p>Cristina Laborda Molla Mercè Jariot García Henar González Fernández</p>	<p>Relación entre las competencias de empleabilidad de las personas con discapacidad intelectual y la tipología de centro en que las desarrollan.</p> <p>Los que desarrollan su actividad laboral en centros especiales de empleo muestran mayor nivel competencial.</p>
<p>Título: Inclusión laboral de personas catalogadas como discapacitadas. Algunas reflexiones para un debate necesario</p> <p>Autoría:</p> <p>Mauricio Mareño</p>	<p>Expone las principales barreras a la empleabilidad e inserción laboral al colectivo de las personas con discapacidad. Alude a las barreras culturales, es decir, al conjunto de representaciones sociales, ideas y concepciones sobre la empleabilidad, la discapacidad, las personas definidas como discapacitadas y sus posibilidades de empleabilidad, arraigadas en el imaginario colectivo. Se afirma que abordar estas barreras es fundamental ya que supone aproximarnos al núcleo profundo de la problemática.</p>
<p>Título: Apoyo social, satisfacción laboral y abandono en trabajadores con discapacidad.</p> <p>Autoría:</p> <p>Vanesa Pérez-Torres</p> <p>Carlos-María Alcover de la Hera</p>	<p>El objetivo de este estudio ha sido explorar las relaciones entre diversas fuentes de apoyo social en el trabajo (organización, supervisor y compañeros) y la satisfacción laboral e intención de abandono en una muestra de trabajadores con discapacidad. Los resultados señalan que el apoyo organizacional contribuye a mejorar la satisfacción laboral y disminuye la intención de abandono laboral.</p>

Fuente: Elaboración propia

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La falta de oportunidades en el mercado laboral es un fenómeno que afecta a la población en general, pero incide con mayor severidad en colectivos vulnerables, como las personas con discapacidad. Esta desigualdad se ve agravada por factores estructurales, sociales y culturales que perpetúan estereotipos y limitan el acceso a un empleo digno y estable, especialmente en el caso de las mujeres con discapacidad (Campos, 2023).

Las personas con discapacidad enfrentan múltiples barreras para su inclusión laboral, entre ellas los prejuicios sociales, la falta de formación adaptada y la escasa implementación de políticas inclusivas. Como señalan Becerra et al. (2012), este colectivo se encuentra en una situación de alto riesgo de exclusión social, derivada de la desigualdad de oportunidades tanto en el ámbito educativo como en el laboral.

Los estigmas sociales siguen siendo una de las principales causas del desempleo en este grupo. A pesar de los avances legislativos y sociales, persiste la idea errónea de que una discapacidad implica una limitación insalvable para el desempeño profesional (Mareño, 2015). Esta percepción impide que muchas personas con discapacidad puedan demostrar sus capacidades y acceder a procesos de selección en igualdad de condiciones.

Diversos estudios destacan la importancia de los programas de apoyo y mentorización como herramientas clave para la inclusión laboral. La mentoría, en particular, ha demostrado ser eficaz para fomentar la participación activa de personas con discapacidad intelectual en procesos formativos y laborales (San Román Rodríguez, 2021; Sánchez-Aragón y Rosell Morales, 2023). Estos programas no solo proporcionan acompañamiento y orientación, sino que también visibilizan las competencias de los participantes y promueven entornos laborales más inclusivos.

Westerman (2023) subraya la necesidad de adaptar los perfiles profesionales y las expectativas laborales a las capacidades reales de cada individuo, diferenciando entre perfiles junior y senior sin caer en generalizaciones que excluyan a personas con discapacidad. Asimismo, Pérez-Torres y Alcover de la Hera (2011) destacan el papel del apoyo social en la satisfacción laboral y la retención del talento en este colectivo.

La implementación de programas de formación adaptada, talleres ocupacionales y empleos tutorizados se presenta como una estrategia eficaz para mejorar la empleabilidad de las personas con discapacidad (Martínez Ruiz y Martínez Galdona, 2015). Además, la colaboración entre entidades públicas, privadas y del tercer sector es fundamental para garantizar la sostenibilidad y el alcance de estas iniciativas.

Mercado-García y García-Vicente (2010) proponen que los trabajadores sociales desempeñen un papel activo en la inserción laboral de este colectivo, actuando como mediadores entre las personas con discapacidad y el tejido empresarial.

Finalmente, la investigación realizada ha permitido constatar la abundancia de fuentes y estudios que abordan la problemática de la inserción laboral de personas con discapacidad. A través del análisis de estas fuentes, se ha evidenciado la necesidad urgente de ampliar los programas de apoyo y mentorización, ya que, aunque efectivos, su alcance actual es limitado.

Los objetivos planteados al inicio del estudio han sido alcanzados satisfactoriamente, permitiendo identificar las principales barreras, analizar experiencias exitosas y proponer líneas de actuación futuras. Se concluye que la mentoría y el acompañamiento profesional son herramientas fundamentales para empoderar a las personas con discapacidad y facilitar su integración en el mercado laboral.

Por último, se recomienda continuar investigando e implementando proyectos formativos que promuevan la igualdad de oportunidades y contribuyan a una sociedad más justa e inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Becerra Traver, M. T., Montanero Fernández, M., y Lucero Fustes, M. (2012). Programas de orientación y empleo con apoyo de personas con discapacidad intelectual: Modelos y estrategias de intervención. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 9–27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4405737>
- Campos, D. (2023, diciembre). *La empleabilidad: el principal problema de la discapacidad*. Supercuidadores. <https://cuidadores.unir.net/informacion/actualidad/4435-la-empleabilidad-el-principal-problema-de-la-discapacidad>.
- Kekik Kekik, M. (2021). Eficacia del empleo con apoyo y mentoría en la inserción laboral de personas con discapacidad. Trabajo Fin de Grado. Universitat Rovira i Virgili (URV). https://repositori.urv.cat/estatic/TFG0011/es_TFG3961.html.
- Laborda Molla, C., Jariot Garcia, M., y González Fernández, H., (2021). Influencia de entornos laborales y prelaborales en el desarrollo de competencias en personas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 200- 18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7998059>
- Ley 2/2025, de 29 de abril, por la que se modifican el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, aprobado por el Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, en materia de extinción del contrato de trabajo por incapacidad permanente de las personas trabajadoras, y el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 8/2015, de 30 de octubre, en materia de incapacidad permanente. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 104, de 30 de abril de 2025. <https://www.boe.es/eli/es/l/2025/04/29/2>
- Mareño, M. (2015). Inclusión laboral de personas catalogadas como discapacitadas: Algunas reflexiones para un debate necesario. *Trabajo y Sociedad*, (25), 233–252. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207413>
- Martínez Ruiz, A., y Martínez Galdona, A. (2015). La preparación laboral en alumnos discapacitados intelectuales leves. *Revista Conrado*, 11(50), 41–47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=732280227006>
- Mercado-García, E., y García-Vicente, L. M. (2010). La inserción laboral de las personas con discapacidad: una salida profesional para trabajadores sociales. *Portularia*, 10(1), 51–60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161015610004>.
- Pérez-Torres, V., y Alcover de la Hera, C.-M. (2011). Apoyo social, satisfacción laboral y abandono en trabajadores con discapacidad. *Boletín de Psicología*, (102), 23–41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3772403>
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, nº 289, de 3 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>
- Sánchez - Aragón, A. y Rosell Morales, I. (2021). *Beneficios de los procesos de mentoría para la inclusión sociolaboral para personas con discapacidad*. Universitat Rovira i Virgili (URV). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8308678>
- San Román Rodríguez, R. (2021, 17 de junio). *¿Sabes en qué consiste la mentorización?* ifeel. <https://ifeelonline.com/salud-laboral/mentorizacion/>
- Westerman. (2023). *Perfiles Junior y Senior, características y diferencias*. <https://westerman-associates.com/junior-y-senior-diferencias/>

Yepes-Nuñez, J.J., Urrútia, G., Romero-García, M., y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://www.revespcardiol.org/es-declaracion-prisma-2020-una-guia-articulo-S0300893221002748>

APORTE METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DEL OCIO JUVENIL DESDE UN ESPACIO FÍSICO RELEVANTE COMO ES EL BARRIO

JUAN JOSÉ VILLALÓN OGAYAR

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. ESTRUCTURACIÓN SOCIAL DEL OCIO

Este capítulo presenta una solución metodológica a la forma en que estudiamos las condiciones de vida de los jóvenes que ayude a comprender las diferencias en sus formas de ocio. Esta metodología pretende estar situada en el espacio físico más relevante en muchas formas de ocio: el barrio. Y, reconoce tres de los problemas centrales de los sistemas sociales contemporáneos en general y de los jóvenes en particular (carestía, afiliación y reconocimiento) asociados a su situación o fase biográfica de tránsito. Con lo cual, se convierte en una alternativa a las formas tradicionales de caracterización de las condiciones de vida de los jóvenes que pretendía clasificarles en función de factores analíticos individuales. Con ello, esta propuesta fortalece la mirada de los jóvenes como parte de grupos humanos que, por la forma en que se organizan, condicionan las prácticas de sus miembros. Y, por tanto, sitúan sus prácticas de ocio en un contexto sociohistórico diferenciado en función de los problemas sistémicos indicados.

Se aplicó la metodología propuesta a la Ciudad Autónoma de Melilla (España). Y se realizó un estudio sobre las diferencias en las condiciones de vida de los jóvenes melillenses en su territorio. Se estudiaron las diferencias entre las secciones censales en las variables de estudio. Los resultados obtenidos permitieron visualizar las diferencias en las condiciones de vida de los jóvenes según el barrio en el que vivían.

Las diferencias en las prácticas de ocio de los jóvenes está ya bastante debatido. Hay muchas formas de ser joven (Margulis, 1998; Urcola, 2003) que se desvelan también en sus diferentes formas de ocio, aún en el ocio cotidiano, diferenciados por la clase social, la edad, el sexo entre otras variables (Ballesteros et al., 2020). Aunque podamos encontrar formas de ocio extraordinariamente extendidas como hoy es el uso de las plataformas digitales (Chicharro, et al., 2024), hay otras muchas, y matices en cada una de ellas, que indican diferencias significativas que hay que observar y comprender desde una perspectiva socio-estructural.

Partimos de un supuesto general: cómo está organizado un grupo humano influye en las prácticas de las personas que lo integran. También de los jóvenes. Esto no es nada nuevo. Podemos remontarnos a los clásicos de la Sociología para comenzar a asentar este supuesto. Aunque habría que matizarlo mucho puesto que también ha quedado patente en la Sociología que las prácticas tie-

nen capacidad estructurante y transformadora. Y, ello es fundamental para comprender que estamos ante una realidad cambiante, en el que los/as jóvenes tienen un papel protagónico.

En segundo lugar, suponemos que lo que influye en las prácticas no es tanto la situación concreta del individuo, como la situación social que vive, esa que es compartida con los que le circundan, con los que forman parte de su red social que no es un grupo social o un conglomerado analítico, sino un espacio social (Bourdieu, 1997; 1998). Habitualmente, cuando solemos trabajar sobre la influencia de las condiciones de vida de los jóvenes sobre el ocio, solemos tomar como referencia factores diferenciadores como el sexo, la clase social, la situación laboral, el nivel de estudios, la clase económica o el habitat. Podemos introducir muchas veces otros también como la ideología, la religión, la etnia, la generación o la nacionalidad. Todos ellos son modos de categorización analíticos tradicionales (parámetros) que nos sirven para segmentar los universos de estudio y encontrar diferencias estadísticamente significativas. Y, muchas veces aparentemente funcionan. Sin embargo, este modo de análisis estructural tal vez no sea el más adecuado. Se debate en él sobre qué parámetros segmentan mejor a un universo desde un punto de vista analítico. Y de ahí deducimos categorías de individuos que tienen mayor o menor propensión a desarrollar cierto tipo de prácticas. Es una visión individualista de las prácticas sociales. Con ello asumimos un principio ontológico que es bastante debatible puesto que, como sabemos, la acción social encuentra su sentido en la relación entre individuos, siendo el ocio, como cualquier práctica humana una construcción social. Sólo ocurre y tiene sentido en sociedad. Hay factores psicológicos que influirán en ella, así como físicos. Pero, no por ello la comprensión de las prácticas de ocio de una persona puede realizarse descontextualizada de su entorno sociohistórico. Las prácticas son acciones que ocurren delimitadas por un coyuntura histórica, fruto de unas representaciones sociales construidas en la experiencia social, desde una posición social determinada (Bourdieu, 1997; Villalón, 2019). Y, por tanto, no nos vale para comprenderlas sólo con delimitar las posiciones sociales según parámetros analíticos de los agentes en una estructura social.

Por ello, se plantea la necesidad de incorporar al estudio del ocio otra perspectiva sobre las condiciones de vida de los jóvenes que no busque clasificarlos en función de sistemas categoriales, sino que pretenda considerarlos en su contexto social. Éste incorpora una historia, unas experiencias relativamente comunes, una coyuntura determinada y una misma forma de estructuración de las relaciones sociales en toda su complejidad. Es decir, planteo pensar las prácticas de ocio de los jóvenes situadas en espacios sociales concretos tanto físicos como virtuales que tengan sentido analítico. Así, lo que nos van a indicar sus condiciones de vida de un/a joven no es su experiencia concreta, sino la que tiene como persona ubicada en unas redes estructuradas. De modo que, más adelante, podamos llegar a analizar qué tipo de ocios desarrollan los jóvenes en cada tipo de contextos o espacios sociohistóricos determinados en función de las condiciones de vida. Y, consideremos entonces la posibilidad de que los jóvenes deciden su acción dentro de un horizonte de posibilidades que está obligadamente contextualizado. De manera que, las iniciativas públicas de fomento de un ocio saludable se hagan entendiendo las posibilidades que hay dentro de cada contexto de poder optar por realizar ese tipo de ocio.

2. LAS CONDICIONES DE VIDA

Desde esta perspectiva, aquí presentamos una herramienta para poder estudiar el lugar en que viven los jóvenes que tiene en cuenta el contexto sociocultural actual, el modo en que los sistemas sociales contemporáneos tienden a configurarse y su efecto sobre tres de los problemas centrales

que tienen los jóvenes por su situación de tránsito: la carestía de medios (Díaz Moreno, 2024), la afiliación social (Moreno Mínguez, 2012) y el reconocimiento (Chicharro et al., 2024). Estos son problemas centrales de la estructuración social en las sociedades salariales postindustriales en globalización. Y, que, como veremos son diferentes en función de una unidad física y concreta como es “el barrio” en que se vive.

Caracterizamos las condiciones de vida en función del esquema conceptual de la vulnerabilidad social que surge del encuentro de tres tradiciones de investigación: la teoría de la distribución desigual de los capitales de Bourdieu, la teoría de la desafiliación de Castel y la teoría del reconocimiento de Norbert Elías. Esto es porque las condiciones de vida no son solo materiales sino inmateriales. Esto significa que lo que condiciona nuestra vida no es sólo los bienes económicos, sino al menos, como nos relacionamos con los demás y cómo nos vemos y nos ven los demás. Estas tres dimensiones formarían en nuestro marco teórico las condiciones de vida de los individuos. Y, esto lo descubrimos al mirar las realidades marginales. Las cuales destacan por su pobreza, la fragilidad de sus estructuras, y la estigmatización que soportan (Wacquant, 2013).

La teoría de los capitales de Bourdieu nos permite centrar la cuestión en dos recursos fundamentales: los económicos y los culturales. A estos se podrían añadir los sociales, que, junto a los simbólicos, son recursos por los que los agentes compiten según Bourdieu (2000) y según se asienta en la teoría de los campos sociales. Sin embargo, estos cuatro recursos tienen propiedades diferentes que se desvelan al preguntarnos por tres problemas que se considera necesario señalar al estudiar las diferencias en las condiciones de vida de las personas. Estos tres problemas se podrían denominar: el problema de la carencia, el problema de la fragilidad y el problema de la ocultación. Y, son fácilmente reconocibles a partir de la teoría de la desafiliación y la teoría del reconocimiento que nos sirven para comprender mejor la teoría de la Marginalidad Urbana Avanzada de Wacquant (2013) y situarla en la evolución del conocimiento sociológico. Y, en la cual, quedan unidos estos tres problemas para comprender los espacios urbanos de exclusión que surgen en las sociedades postindustriales y en las que se instala un régimen denominado por Wacquant “Régimen de Marginalidad Urbana Avanzada”.

El problema de la carencia es una versión del problema de la desigualdad centrado en la cuestión clásica de la pobreza absoluta y la pobreza multidimensional que Amartya Sen puso en el centro del debate con su teoría sobre las capacidades en los años ochenta y la operativización de dicho concepto en el famoso índice de Desarrollo Humano utilizado por el PNUD y ampliado después al índice de Pobreza Humana y otros. Es decir: el nivel de carencia de unos recursos determinados que tiene cada agente dentro de un campo que le impiden su desarrollo. Es un problema distributivo que se puso en el centro del debate con total claridad al asumir que la Justicia en un Estado Democrático debía de ser, en primer lugar, una justicia distributiva, como vino a defender Rawls (2012). Cuando hablamos del problema de la carencia tratamos de entender la cuestión de la distribución de los recursos entre los grupos. Nos situamos en una determinada perspectiva o enfoque que mira la estructura social desde el resultado de cómo un sistema se organiza. El clásico libro de la distinción de Bourdieu tenía este enfoque al estudiar el efecto de la posición social sobre los hábitos que delimitan los gustos de las personas. Y, revelaba como las diferencias de clase social y culturales influían en el gusto de la gente en aquel momento en Francia. Desde entonces, hemos aprendido mucho sobre cómo se puede medir la carencia más allá de lo meramente económico y lo útil que es el desarrollo de formas de medición multidimensional como la Tasa AROPE u otras menos estandarizadas actualmente pero también interesantes para medir las diferencias desde esta perspectiva.

Sin embargo, no hemos de olvidar que dentro del problema de la carencia se han desvelado dos tipos de recursos por los que se compite: los materiales y los inmateriales. Los materiales son

claramente de naturaleza distributiva y alcanzarlos depende del valor monetario que tengamos. No pueden ser poseídos por varias unidades. Pero, los inmateriales sí pueden ser poseídos por varios a la vez porque no son escasos. Se pueden compartir. Aunque, la inmensa mayoría de los sistemas sociales se han organizado para que algunos (el conocimiento principalmente) sólo puedan ser alcanzados por unos pocos en función del valor monetario y del tiempo que se utilice en alcanzarlos.

El segundo es un problema algo diferente porque se refiere al riesgo de ruptura de las relaciones que mantenemos entre los agentes. Es un problema que yo denominaría de la fragilidad del vínculo siguiendo el texto de Subirats (2006). El problema vincutivo está profundamente asociado a la cuestión del reconocimiento. Pero pueden ser considerados analíticamente diferentes. Si el primero nos hace mirar el vínculo y su fortaleza y preguntarnos si se puede romper, el segundo nos hace preguntarnos sobre los agentes reconocidos y reconocibles, así como los grupos ocultados o invisibilizados. Nos hace preguntarnos sobre el discurso o narrativa de los agentes que marca las jerarquías, las relaciones y los reconocimientos. Entonces, descubrimos el problema del ocultamiento de los grupos e individuos y su efecto sobre los condicionantes de su vida. El reconocimiento condiciona profundamente la vida social pues, cuando no existe, hay ocultamiento. Esto ocurre por la ignorancia o la reducción de la identidad del sujeto a parámetros pasivos o negativos (estigma) que impedirán la vinculación, el acceso a los recursos e incluso la posibilidad de ayuda. Es el problema de ocultar a la vista en la arena pública a ciertas personas y grupos. Ocurre en los procesos de todo tipo, pero es especialmente importante en los procesos de toma de decisiones. Y, lo vemos claramente en los procesos participativos en las ciudades y barrios. Entonces, se observa cómo los agentes con voz y voto no representan a toda la diversidad de personas, sino sólo a las que se les da un nombre, un reconocimiento de su agencia. Es el poder de nombrar.

Al mirar estos tres problemas, los capitales se reconocen como de naturaleza diferente. Lo que sugiere la necesidad de pensar el análisis de las diferencias en las condiciones de vida teniendo en cuenta de forma diferenciada cada uno de ellos. (Tabla 1)

Tabla 1
Naturaleza de los capitales

Problemas	Carencias		Fragilidades	Ocultamiento
Objeto:	Recursos de los Grupos sociales		Vínculos estructurales	Narrativas culturales de los agentes
Naturaleza:	Distributivo		Vinculativo	Identificativo
Recursos:	Inmaterial	Material		
Económico	X			
Cultural		X		
Social		X	X	
Simbólico				X

Fuente: Elaboración propia

En función de esta reflexión, planteo que el estudio de las diferencias en las condiciones de vida se centre en el estudio sobre las carencias materiales e inmateriales, las fragilidades y los ocultamientos de los barrios en que viven los jóvenes. El objetivo sería ver en qué grado se diferencian los

barrios en estos tres problemas dentro de sistemas sociales territorialmente señalados. Asumimos por tanto que la cuestión del espacio físico es central para entender las condiciones de vida de los jóvenes puesto que ésta está profundamente unida a la de su familia y a la de su barrio. El entorno en que se desarrolla la vida cotidiana es determinante de las expectativas que nos formamos, y del ocio que desarrollamos. Aun cuando vivimos en un Mundo cada vez más amplio, los sistemas sociales en los que nos ubicamos siguen teniendo cierto nivel de concreción, y esa concreción física y social aumenta cuanto menores son nuestros recursos.

Recordemos que la hipótesis de trabajo es que podemos diferenciar entre unos y otros espacios en relación con todos estos recursos. De modo que, el riesgo individual de quedar excluido socialmente suponemos que aumenta conforme el entorno en el que nos ubicamos tiene menos recursos/capitales económicos y culturales formales; las redes sociales en las que nos insertamos son más frágiles; y, el entorno en que vivimos está más estigmatizado.

Y, además, argüimos que es importante hacer este tipo de estudio porque la distribución y situación de los recursos, aunque tiende a la correlación entre las áreas censales, no es exactamente la misma, por lo que habrá barrios que tengan diferentes vulnerabilidades y donde haya que intervenir de modo diferente. Imaginemos que en unos barrios el problema único que hay es la falta de recursos materiales que impide el acceso a formas de ocio más amplias; Eso será diferente de aquel donde destaque porque los recursos culturales con los que cuenta son muy bajos, aunque sí tenga recursos materiales. O, muy distinto si, lo que tenemos son niveles económicos y culturales altos pero fuertes fragilidades en los vínculos sociales que dejan aislados a los jóvenes de referentes paternos o adultos y que los lleva a introducirse en maras o grupos con tipos de ocios nocivos. O, será diferente de aquellos jóvenes que, aunque tienen recursos y fuertes vínculos en su entorno, traen una historia de marginación y estigmatización territorial que les impide ese paso final de incorporación a la ciudad plenamente donde podría desarrollar un ocio más amplio. Todos estos problemas pueden ir juntos o pueden ir separados, es una cuestión de una trayectoria, una experiencia y una coyuntura determinada que hay que conocer y comprender para situar bien a los jóvenes y buscar intervenir para mejorar su calidad de ocio.

3. METODOLOGÍA. ¿CÓMO ESTUDIAR LAS DIFERENCIAS TERRITORIALES INFRAMUNICIPALES?

La investigación de esta hipótesis exige hacer estudios sistemáticos por barrios. Como este tipo de agrupación no existe estadísticamente en España, la solución es hacer estudios por secciones censales con datos censales y de otras estadísticas como las de la Agencia Tributaria. Y, comparemos unas zonas y otras en función de los diferentes indicadores que consideremos oportunos para el estudio de cada tipo de recurso. Esto es posible para el estudio de las carencias y las fragilidades como ya vinieron a demostrar estudios realizados sobre barrios vulnerables bajo la dirección de Agustín Hernández Aja hasta el año 2018 y sufragados por el Ministerio de Fomento desde el año 1997 en colaboración con el Instituto Juan de Herrera. El Censo aporta una gran cantidad de datos por secciones censales que pueden ser agrupados posteriormente para crear áreas censales más amplias, algo interesante para poder situar adecuadamente los barrios de nuestras ciudades que suelen ser más amplios que las secciones censales. Asimismo, el Atlas de distribución de la renta de los hogares del INE, basado en los datos de la Agencia Tributaria, también es una fuente excelente de datos a nivel de secciones censales que permite un tratamiento similar al de los datos censales.

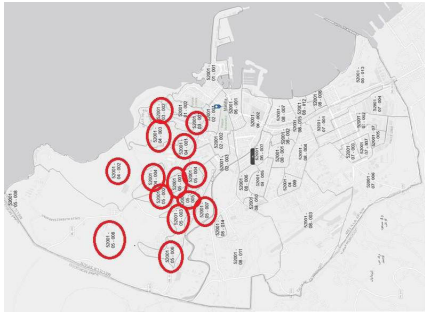
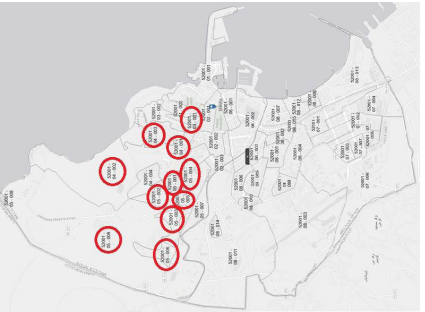
Otra cuestión es como estudiar el reconocimiento/ocultamiento de los barrios. Ello se puede hacer mediante la investigación de la estigmatización del barrio. Pero, sobre ello sólo tenemos datos indirectos de carácter opinático de expertos o que podemos extraer o elaborar a partir de la opinión publicada. Como fuentes podemos utilizar: el Catálogo de Barrios Vulnerables desde 1990 que tenemos a nuestra disposición en la web del Ministerio de Fomento, las listas en internet publicadas de barrios peligrosos; la prensa y estudios recientes que ya estudian esta variable de forma sistemática pero cualitativamente. En cualquier caso, siempre hay que tener claro que la mayor parte de esos datos no son sistemáticos todavía.

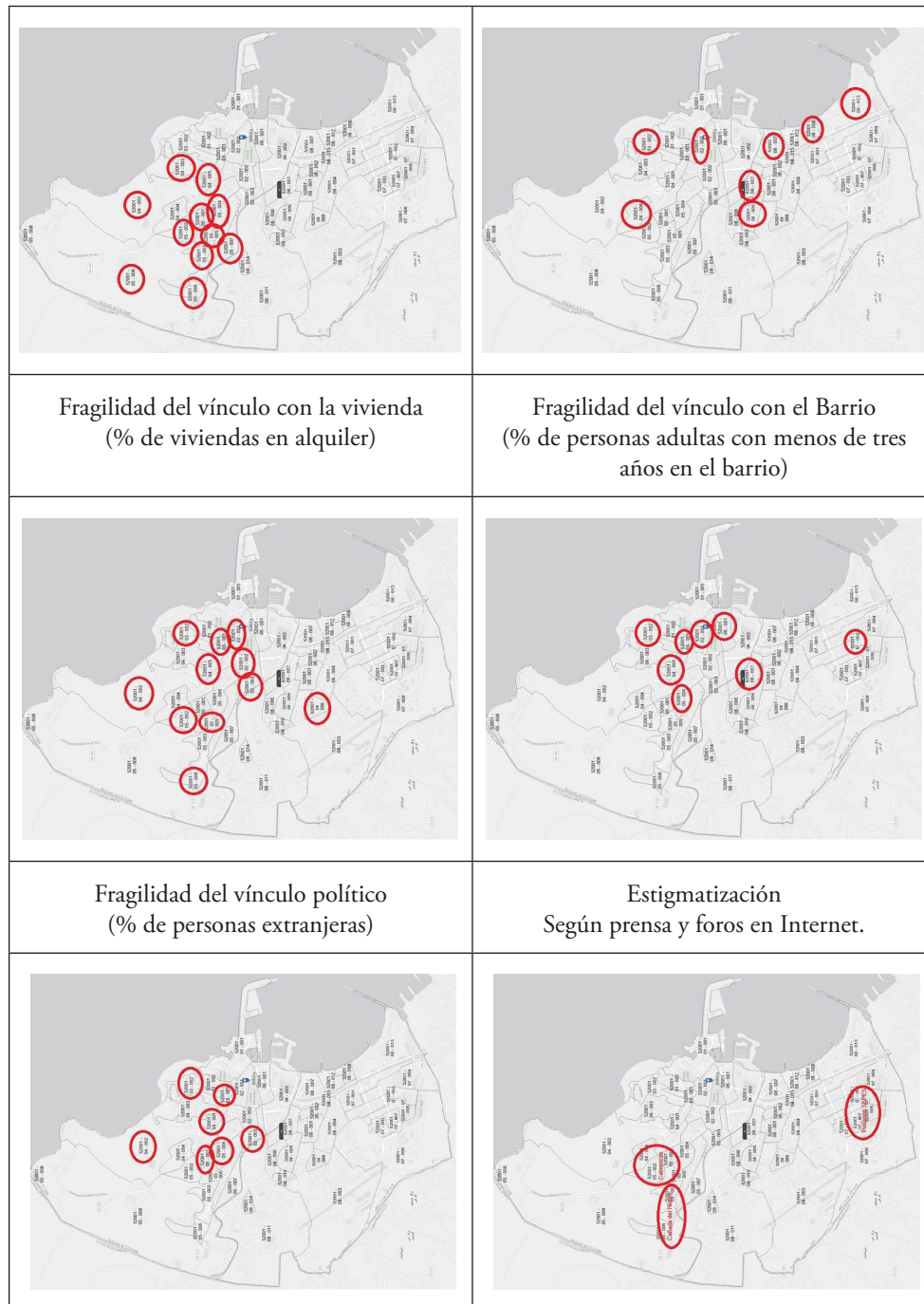
4. RESULTADOS

Aplicada esta metodología al estudio de Melilla y sus barrios, encontramos que: Si nos referimos a las diferencias materiales, y lo estudiamos mediante indicadores como: la media de la renta por unidad de consumo en el año 2022, encontramos una división importante a partir de los 10.000 euros. Tengamos en cuenta que la media está próxima a los 15.000 euros. Y, señalemos en el mapa las secciones censales con menos renta (Figura 1). Si estudiamos las carencias inmateriales a través del nivel educativo y la carencia de trabajo, el mapa es muy similar. Si estudiamos la fragilidad de los vínculos sociales, a través de la temporalidad en el empleo, el mapa vuelve a ser bastante similar. Si estudiamos los vínculos familiares y su ruptura, el mapa cambia mucho. Y, nos señala zonas nuevas. Si estudiamos el arraigo a través del indicador del alquiler, volvemos a un mapa parecido a los primeros, pero donde aparecen nuevas zonas. Igualmente, si tratamos el arraigo a través del tiempo en el domicilio actual, nos encontramos con otra perspectiva. Algunos barrios son los mismos, pero otros muchos no. Si trabajamos el aspecto del vínculo político a través del estudio del número de extranjero, el panorama cambia un poco y quedan señalados sólo algunos barrios de los que hablabamos con las variables de carencias materiales e inmateriales.

Figura 1

Mapas de las secciones censales en peores condiciones para cada indicador. Melilla, circa 2022.

Carencias económicas (Renta media)	Carencias educativas y laborales (nivel educativo y desempleo)
	
Fragilidad en el empleo (temporalidad y autónomos sin empleados)	Fragilidad familiar (% de separaciones y divorcios)



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el estudio de la estigmatización de los barrios de la ciudad a partir de la prensa local y la opinión volcada por personas o entidades en foros en Internet nos muestra tres barrios como más estigmatizados: 1) La Cañada de Hidum es el barrio que más frecuentemente se menciona como el más conflictivo de la ciudad. Tiene altos índices de desempleo, pobreza y exclusión social. Y, se han registrado incidentes relacionados con disturbios, tráfico de drogas y detenciones por delitos graves; 2) Polígono Industrial SEPES: Aunque es una zona industrial, también se asocia con actividades delictivas, especialmente robos y tráfico de sustancias; 3) Barrio de Cabrerizas: Ha sido escenario de disturbios y operaciones policiales aunque algunas zonas han mejorado.

5. DISCUSIÓN

Los datos muestran la concentración de problemas en ciertas áreas urbanas de la ciudad. Si bien, también se deja manifiesto que hay barrios con problemáticas específicas que también necesitan ser abordadas a la hora de pensar cómo intervenir con los jóvenes y promoverles un cierto tipo de ocio. Especialmente, la cuestión de la desafiliación que tiene un fuerte efecto sobre la cuestión identitaria, central en los jóvenes, se muestra como un problema en barrios diferentes de los que tienen problemas de carencias. Y, no por ello, pueden ser descuidados. En todo caso, allí donde se concentran los problemas sociales, no deja de ser relevante cómo casi todos los indicadores tienden a ser significativos. Es por ello que, sea conveniente discutir algunas cuestiones sobre la forma en que abordamos la cuestión del ocio de los jóvenes.

En primer lugar, está la cuestión del concepto de lo que es la juventud. Cuando tratamos el tema de la juventud desde una perspectiva sociológica la tendemos a conceptualizar como una fase de transición entre la adolescencia y la adultez que ocurre como parte del proceso de estructuración social moderno (Villalón, 2016). Pero, la realidad de las sociedades contemporáneas, atravesadas por la creciente diversidad cultural que ha dejado atrás los marcos normativos homogéneos, y la interseccionalidad de las estructuras sociales no permite atrapar en este concepto la realidad de las personas en tránsito de la infancia a la adultez, y, menos aún la de las personas en edades que consideramos “jóvenes”. Y, nos obliga a buscar marcos conceptuales más amplios que capten las diferentes formas de ser joven en la actualidad. En este sentido hace ya más de treinta años, Margulis et. al. (1998) buscaban salir del encasillamiento modernista y resignificar el concepto de juventud para dar cuenta de la heterogeneidad que se observaba en el plano económico, social y cultural. Parece necesario seguir en ese camino. Hay muchas juventudes en nuestro tiempo, muchas formas de transitar de la adolescencia a la adultez existiendo ya caminos que no llevan a la meta. Estas formas son construidas en los contextos sociohistóricos concretos. No podemos, por tanto, adoptar un concepto puro y simple de qué es la juventud, ni de lo que es ser joven, ni confundirlos con los conceptos modernos hegemónicos de lo juvenil. Sino que parece más lógico intentar comprender las diferencias contextuales en que se producen estos procesos biográficos de salida de la vida adolescente sin llegar a la adultez para entender su ocio.

En segundo lugar, está la cuestión del ocio en la etapa de la juventud. En los estudios sobre el ocio de los jóvenes a los que hemos accedido se revela la importancia subjetiva del ocio para la inmensa mayoría de los jóvenes (Ballesteros et al., 2020). Algo que es lógico en una sociedad donde está muy extendido y desde hace ya varias décadas que los gustos, las aficiones, las modas, las costumbres compartidas son un elemento de referencia identitario muy relevante, aunque algo menos desde hace tres décadas que la edad o la generación (Villalón, 2006). Ambas son referencias muy compartidas en la sociedad actual, independientemente de la edad de las personas como se aprecia en las encuestas del CIS sobre Tendencias Sociales. Pero, los estudios recientes en España muestran variaciones importantes que nos indican la existencia de diferencias asociadas de las formas de ocio que se explican por los universos tenidos en cuenta. El estudio de Ballesteros et al. (2020) reveló lo masivo que son tres actividades: “chatear y navegar por internet”, “ver series o películas en streaming o a la carta” y estar con las y los amigos sin más”. Junto a ello, destacan otras actividades que ya no son tan masivas, pero sí numerosas (en torno a un 40%): “visualizar catálogos de tiendas o comprar online”, “jugar con videojuegos o consolas”, “comer o cenar fuera de casa”, o “hacer deporte”. Algunos menos (35%), frecuentan actividades como: “ver la televisión”, “leer”, “practicar hobbies”, “asistir a espectáculos”. Otros menos (25%) “van de tiendas”, “pasan el tiempo si hacer nada”, “van de bares”, “a discotecas”, “a bailar”. Y, las prácticas menos habituales son: “juegos de mesa”, “visitar museos o exposiciones”, “jugar a juegos de azar” y “hacer botellón”. Al ver algunas de las diferencias sociodemográficas en la realización de estas

actividades encontraron significativas distinciones según edad, sexo, clase social subjetiva, ideología, y, en algún caso, nivel de religiosidad (Ballesteros et al., 2020). Los tres sistemas de categorización que más distinguen son: el género, la clase social y la edad. Las clases altas y medias-altas salen más de copas, compran más, consumen más productos y servicios culturales y hacen más deporte. Es mucho más diversificado el ocio de las clases altas que el de las clases bajas significativamente. De las personas en situación más vulnerable o en mayor riesgo de exclusión social conocemos que tienden a valorar de forma importante el ocio, aunque no tanto como aquellos en una situación más holgada (Rodríguez, et al., 2017). La ocupación de su tiempo libre es, en términos relativos y comparativos, empobrecida, pasiva, consumista y carencial, centrada en el barrio, en el aquí, ahora y siempre con sus amigos más cercanos, convirtiéndose en un riesgo de autosegregación/exclusión (López, et al., 2016). Lo cual, si nos situamos en los barrios, y vemos las grandes diferencias de las experiencias sociales de sus habitantes, no individualmente sino como colectividad, podemos entender de qué estamos hablando. Asimismo, en el estudio del Injuve (2020) observaron que los juegos de azar off-line y online están muy extendidos entre los jóvenes (16% en 2019) siendo mucho más los hombres y los jóvenes a edades más avanzadas. Pero, online, se observa pocas diferencias entre los grupos de edad. Eso sí, el nivel de estudios sí parece afectar. De modo que, a más nivel educativo, menos tendencia a jugar online y offline (Simón, 2020). Esta variable, aunque no es un elemento de clase social claramente, sí que podemos entenderlo como un indicador que nos indica cómo el factor clase puede influir en estas prácticas últimas. Lo cual añade a lo comentado antes una pregunta sobre cómo la situación social afecta al desarrollo de formas de ocio nocivas.

En el momento actual, lo que sí que tenemos más claro es que las actividades ociosas se interpretan en las sociedades capitalistas postindustriales y postmodernas como prácticas cotidianas fundamentales. Frente a la visión industrial que tiende a considerar restrictivamente el ocio como una recompensa por el trabajo realizado, las sociedades postindustriales dan cuenta de la actividad ociosa como inserta en relaciones esenciales para el desarrollo personal y colectivo donde se puede desarrollar la creatividad, el enriquecimiento personal y la sociabilidad, así como expresar la identificación social y la individualidad en espacios relacionales relativamente libres, electivos y satisfactorios que escapan de las convenciones que rigen las demás relaciones. Este cambio de perspectiva es fruto de la colusión entre la transformación de la actividad laboral, el desarrollo cultural en la modernidad tardía y la globalización al menos. En ese contexto, como explica Rojek (1995) a medida que el trabajo remunerado se vuelve más rutinario y mecánico, el ocio se convierte en el eje para el desarrollo de la creatividad y el enriquecimiento personal. La industrialización contaminó el ocio aceptándolo sólo como una actividad que debía realizarse en un tiempo determinado separado del tiempo productivo y se le culpabilizó (a esta actividad) precisamente de no ayudar a producir más o mejor. Sin embargo, en la actualidad, la perspectiva ha cambiado. La relativización de la idea de progreso y de la centralidad del trabajo en la vida, junto a la renuncia a pensar que el futuro siempre será mejor y a la estabilidad de los vínculos laborales, familiares y políticos fortalece el presentismo y la búsqueda de otros horizontes de identificación más allá de los horizontes modernistas que han dejado de ser creíbles. Asimismo, la desregulación objetiva de los vínculos sociales (laborales, familiares y políticos), que promueve y permite la desafiliación y la exclusión social, aumenta las tendencias a la liberación de las personas al tiempo que la individualización de la vida y el “sálvese quien pueda” en un contexto de desigualdad persistente que tiende a aumentar por retroalimentación y por la globalización. Una tendencia esta última que supone un cambio radical del escenario al resituarlo en un entorno con un conjunto de agentes mucho más amplio que el de las sociedades estatales modernas y que lleva a una competencia por los recursos extraordinaria donde los más vulnerables tienden a ser expulsados del área de juego por el simple desconocimiento de las reglas que se imponen.

En este contexto sociohistórico, los sistemas capitalistas siguieron adelante en su proceso de mercantilizar el ocio. En el capitalismo de mediados del siglo XX los agentes sociales (clases sociales) lo habían convertido en un recurso de negociación entre el capital y el trabajo, de modo que el ocio era una recompensa más por el trabajo realizado. El capitalismo, además, lo transformó en una industria generadora de riqueza y nuevos empleos. Foucault comprendió que el ocio es productivo, pero lo entendió que lo es porque produce “relaciones sociales”, produce lo que Bourdieu llamó capital social, algo positivo para las personas y los sistemas sociales, todos los sistemas sociales. Sin embargo, el ocio también es productivo económicamente y en el contexto postindustrial, postmoderno, en globalización se convirtió en una pieza clave para acabar con uno de los problemas del modelo capitalista: su tendencia a la formación de clases sociolaborales en la arena política. Frente a ello, el ocio era el espacio perfecto para dar salida a las necesidades personales y colectivas de creatividad, sociabilidad, identificación e individualidad. Y, por ello, el sistema capitalista fomentó el desarrollo de dicho espacio mercantilizándolo, es decir, proveyendo de recursos a las personas dentro de mercados.

Esto no significa que consumo y ocio sean en las sociedades contemporáneas capitalistas lo mismo. Sin embargo, actualmente nos encontramos con que la inmensa mayoría de las actividades de ocio que se nos presentan en sociedad implican la compra-venta de productos y servicios. El ocio tiende a implicar consumo. Son actividades que requieren medios económicos para poder realizarlas. De modo que, aunque la cultura occidental nos presenta el ocio como una utopía alcanzable, la experiencia estructurada más habitual es que al luchar por alcanzar esa situación de libertad, elección y satisfacción con la vida que supone la actividad ociosa, nos encontramos con que realizarlas supone nuevas obligaciones económicas imprevistas que hacen del ocio un problema más en nuestra existencia cotidiana, y, un problema social. Así, la colectividad ha de pensar como ofertar a sus miembros la posibilidad de encontrarse en esos espacio-tiempos en que experimenten unas sensaciones, afectos o emociones alternativos a lo que encuentran en esos otros espacios de relación social opuestos y obligados (el trabajo y el estudio).

El sistema capitalista lo hace muy bien: oferta esos espacios dentro de los mercados y oferta bienes que permite aumentar el tamaño del espacio/tiempo de ocio. Así, los consumidores pueden comprar productos y servicios que les permitan ocupar el tiempo que les ha quedado libre de la actividad laboral/estudiantil, familiar y política. O, comprar productos y servicios que reduzcan su tiempo de actividad laboral/estudiantil, familiar y política para poder realizar las actividades de ocio que desean.

¿Qué problema hay en esto? El mecanismo mercantil para la satisfacción de una “necesidad” o de un “deseo” juega siempre con una lógica clara:

1. El deseo es “universalizable”.
2. La satisfacción queda restringida a quien puede pagarla puesto que no hay recursos para todos.

Es la ley de la oferta y la demanda que rige cualquier mercado. Y, por supuesto, no todos los agentes se ubican en él con los mismos medios. Hay un conflicto por los recursos que se dirime según la reglas del mercado. Hay desigualdad de acceso a la satisfacción. Por ello, ocuparse del tema del ocio en la actualidad no puede hacerse sin preocuparnos por los desequilibrios estructurales que hay en nuestra sociedad.

6. CONCLUSIONES

Como conclusión, por tanto, podemos decir que el ocio de los jóvenes está determinado fundamentalmente por el contexto relacional en que se encuentran. Este contexto, en la ac-

tualidad, se configura en torno a dos espacios sociales: uno virtual que se ha ido haciendo cada vez más importante para todos los jóvenes en países como España; y, otro físico. Cada uno de ellos comporta oportunidades y riesgos que deben ser tratados, estudiados y comprendidos si se quiere desarrollar programas de ocio constructivo para los jóvenes. No podemos pensar en que la misma panoplia de actividades es útil para todos/as. Los recursos económicos y culturales para poder acceder a ellos no son, de entrada, los mismos para unos y otros, sino que dependen de los contextos socioculturales y económicos en los que se insertan. La juventud no es una, son muchas. Cada una en su contexto. Y, no podemos tratarlas unificadamente porque al hacerlo, obviamos, rechazamos, discriminamos formas de ser joven que tienen sentido debidamente contextualizadas.

La ciudad es un sistema que busca soluciones a los problemas de los ciudadanos. Y, ante el problema del ocio, la ciudad europea tiende a organizarse mediante dos lógicas paralelas: La primera es la lógica mercantil, que deja una gran parte de los espacios de ocio en manos de los agentes mercantiles para su regulación en función de la ley de la oferta y la demanda. Y, la segunda es la lógica política. La lógica política plantea la existencia de un conflicto entre clases o colectividades (como barrios) por los recursos que se dirime en la arena política. Este conflicto, institucionalizado bajo un sistema democrático, lleva a que las mayorías gobiernen. El gobierno de la mayoría se traduce en políticas urbanas como los planes de ordenación urbana. En estos se establecen las infraestructuras y equipamientos públicos que permiten las actividades privadas. En la toma de decisiones sobre cómo estos se distribuyen, la mayoría electoral da soluciones a los problemas del ocio de sus ciudadanos. Crea parques, renueva calles, pone arbolado, permite un centro comercial, compra equipamientos deportivos, etc. Asimismo, el gobierno de la mayoría también puede desarrollar políticas específicas que ayuden a la satisfacción de la necesidad de ocio de los ciudadanos como crear centros de ocio públicos, organizar eventos, fiestas, ferias a los que pueda acudir todo el mundo. O, puede hacer políticas dirigidas a mejorar la accesibilidad a actividades de ocio de grupos minoritarios excluidos, vulnerables o pobres. Todo ello contribuye a mejorar el bienestar de todas las personas. Pero, las intervenciones deben adaptarse a la realidad social.

La cuestión es que el ocio se ha convertido en una pieza clave de la vida cotidiana. Y, lo es hasta el punto de estar presente en las formas en que mucha gente reconoce quienes son sus semejantes, quienes son sus iguales. Es más, entiendo el ocio como expresión de una forma de estar en el mundo. Ciertamente, el ocio, como toda actividad humana, tiene un poder performativo o estructurante como diría Giddens. Utilizar el tiempo para correr, para salir con los amigos, para hacer el amor, para enamorarse, para disfrutar de un día en la playa o la montaña produce efectos beneficiosos en las personas que lo realizan. Producen sensación de bienestar y hasta cambios químicos en nuestros cuerpos y mentes. Y, hasta puede que pueda ayudar a cambiar nuestra situación social porque nos permita introducirnos en ciertas redes de amistad, o porque nos motive para seguir formándonos, o porque mejora nuestra salud, y nos hace capaces de afrontar retos que antes parecían inalcanzables. Sin embargo, existen límites a la actividad de ocio que realizamos a cualquier edad. Unos son biológicos, otros culturales y otros estructurales. Aquí hemos reflexionado sobre los estructurales, en como medirlos. ¿Qué da sentido a esta pregunta? Un supuesto ya explicitado: el ocio de los jóvenes va acorde a sus condiciones de vida, a su contexto sociohistórico. Y, éste es su barrio.

No nos hemos aquí ocupado del espacio virtual. Este queda para otro momento.

BIBLIOGRAFÍA

- Ballesteros, J.C.; Megías, E. y Rodríguez, E. (2020). *Ocio y modelos de vida. La inevitable consolidación de las tecnologías en el tiempo libre de la juventud*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, <https://doi.org/10.5281/zenodo.3670581>.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama
- Bourdieu, P. (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2000) *Poder, derecho y clases sociales*. Editorial Desclés de Bruwer, S.A.,
- Bravo, Ana & López Noguero, Fernando & González Olivares, Ángel. (2018). El ocio de los jóvenes vulnerables: importancia, satisfacción y autogestión/The leisure of vulnerable youth: importance, satisfaction and self-management. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*. 81. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.07.
- Caballo, M. B., Varela, L., Nájera, E. M. (2017) El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2017) 43-64. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.11>.
- Carcelen-Garcia, S., Duran-Vilches, M., y Galmes-Cerezo, M. (2024). Territorios de la vulnerabilidad digital: situaciones, emociones y actitudes de los jóvenes en el entorno online. *Revista Española de Sociología*, 33(1), a208. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2024.2>.
- Chicharro, M., Gil-Gascón, F. ., & Gómez-García, S. . (2024). Jóvenes, videojuegos y ocio digital. Consumos, usos y significados. *Revista Comunicación Y Medios*, 33(49), 15–25. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2024.74945>
- Díaz Moreno, V. (2024) La juventud y sus futuros. En *Estructura y Cambio Social. Vol 1. Estructura social*, CIS, España.
- Dvornyk, M. *Postmodern Rejuvenation of Grown-Ups: Who Kidults Are*. (Academia.edu)
- López, F, Sárrate, M.L., Lebrero, P., (2016) El ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo, *Revista española de pedagogía*, año LXXIV, 263, 127-145
- López-de-Ayala, María-Cruz; Vizcaíno-Laorga, Ricardo; Montes-Vozmediano, Manuel (2020). Hábitos y actitudes de los jóvenes ante las redes sociales: influencia del sexo, edad y clase social. *Profesional de la información*, 29(6), e290604. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.04>.
- Margulis, M. et al. (1998). *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (10 ed.). Fundación Universidad Central.
- Moreno Minguez, A. (2012) SITUACIÓN DEMOGRÁFICA, ECONÓMICA Y LABORAL DE LAS PERSONAS JÓVENES en *Informe 2012 Juventud en España*, Injuve.
- Rawls, J. (2012) *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rojek, C. (1995). *Decentring leisure : Rethinking leisure theory*. SAGE Publications, Limited.
- Simon, P. (2020) Ocio y pautas de vida de la juventud en *Informe de la Juventud en España 2020*, Instituto de la Juventud.
- Subirats, E. (2006) *Las fragilidades vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social*. Traficantes de Sueños.
- Urcola M. A. (2003) Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud, en *Invenio: Revista de investigación académica*, 11, 41-50.
- Villalón Ogáyar (2016) La gestión de las identidades sociales por la juventud de la era de las TICel fortalecimiento de los vínculos incorpóreos. En *Jóvenes e Identidades, Revista de Estudios de Juventud*, 111, 155-173.

Villalón Ogáyar, J. J. (2019) *Lugares vulnerables, violencias y delincuencia*, UNED

Wacquant, L. (2013) *Los Condenados de la Ciudad. Gueto, Periferias y Estado*. Siglo XXI,

ANÁLISIS DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO Y SOCIAL EN EL OCIO FAMILIAR DE LAS PERSONAS CON ENFERMEDAD MENTAL

AURORA MADARIAGA ORTUZAR

IDURRE LAZCANO QUINTANA

JOSEBA DOISTUA NEBREA

Instituto de Estudios de Ocio. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es analizar los niveles de bienestar psicológico y bienestar social de personas con enfermedad mental o problemas de salud mental, así como la comprobación de la existencia de diferencias entre personas que practican actividades de ocio en el entorno familiar, y aquellas que hacen sus prácticas de ocio solos, con amigos o con personal de apoyo.

1.1. El ocio como promotor de calidad de vida y bienestar

El ocio es uno de los componentes de la calidad de vida, puesto que, es una necesidad y también un derecho, por tanto, un ámbito de desarrollo humano. Actualmente, el ocio ha ido tomando cada vez una mayor relevancia en la vida de la ciudadanía, desarrollando las propias capacidades de manera integral y enriqueciendo las experiencias y vivencias personales (Veal, 2016). Es esencial para un mayor bienestar emocional, para el fomento de relaciones interpersonales significativas y para la promoción de la inclusión social. En definitiva, un factor clave para la mejora de la calidad de vida.

La calidad de vida se concibe como una meta que sobrepasa el ámbito material y económico, abarcando un amplio abanico de necesidades, valores y recursos de y para todas las personas. Ruiz-Alban et al., (2021) afirman que la satisfacción de necesidades aplicadas al ámbito de ocio conlleva: disponer de tiempo, acceder a recursos y tener opciones para poder elegir.

Cabe señalar que la percepción respecto a la vivencia de ocio es dinámica, es decir, varía conforme las personas se implican en la experiencia. Por ello, el ocio, de manera consciente o inconsciente, se integra en el contexto. La experiencia de ocio incluye las vivencias previas de planificación o deseo y las posteriores del recuerdo de haber realizado dicha actividad. Estas vivencias proporcionan una vida percibida con mayor calidad de vida y se materializa en distintos componentes relacionados con el bienestar personal y social (Driver et al., 1991): beneficios fisiológicos, psicológicos, culturales, participación social, económicos y socio-políticos.

Diferentes autores, desde distintas disciplinas investigan las experiencias de ocio y su contribución al desarrollo personal y social, repercutiendo positivamente en el bienestar comunitario (Law et al., 2015), y siendo cada vez las personas más conscientes del papel esencial del ocio en su propio desarrollo y su calidad de vida. Esto se refleja en investigaciones recientes que confirman la relación existente entre participación en ocio, bienestar psicológico y satisfacción vital (Houge y Hodge, 2020).

También favorece la integración en la comunidad (Dattilo, 2017), produce sentimientos de competencia y además permite el desempeño de roles diferentes. El objetivo de la realización de actividades es el placer que encierra en sí mismo, la satisfacción de hacerlo, con independencia del resultado. Toda persona necesita divertirse, tener aficiones y relacionarse con otras personas, pero es una cuestión compleja ya que la persona con problemas de salud mental (Calheiros et al., 2018), en ocasiones, pierde la capacidad de disfrutar (al menos del mismo modo que lo hacía con anterioridad) y con frecuencia necesita una mayor estimulación para recuperar o mantener el deseo de participar. El ocio es una fuente importante de bienestar, sin embargo, no todas las personas disponen de un ocio satisfactorio, pese a tener tiempo libre disponible.

1.2. Las necesidades en ocio de las personas con enfermedad mental

La discapacidad es una realidad multidimensional que no depende únicamente de las limitaciones funcionales y estructurales de una persona, sino que también involucra factores internos y externos (Mejias et al., 2014). Uno de los principales retos es avanzar hacia una sociedad para todos; esto supone la implantación de estrategias que desarrollen y fomenten la plena participación y ello implica ofrecer oportunidades en espacios más inclusivos (Dattilo, 2017), redes de apoyo en contextos de ocio; y promover la igualdad entre las personas.

Las dificultades en el acceso al ocio de personas con problemas de salud mental provocan, con frecuencia, el aislamiento y la soledad (Pérez, 2015). Por un lado, la presencia de determinados factores como la tendencia al aislamiento, falta de motivación e interés en general, las dificultades para disfrutar, baja autoestima y percepción de déficit de habilidades sociales. Por otro lado, la existencia de un exceso de tiempo libre que lleva a una especie de ocio inevitable, obligatorio o forzado (Portacion-Diaz et al., 2020).

Algunos de los obstáculos que afectan al disfrute del tiempo de ocio son los siguientes (Larizgoitia-Jauregi, 2015): dificultades para iniciar una actividad debido a la falta de motivación, desconocimiento de la oferta de ocio existente en su entorno, falta de conocimientos, habilidades o destrezas para el desarrollo de las actividades, dificultad para continuar una actividad. Todo ello, debido tanto a la ausencia de motivación como a la falta de habilidades sociales y personales para realizar la actividad, la limitación de medios económicos o materiales de la persona, las expectativas inadecuadas, así como una falta de interés por la actividad que va a realizar, dificultades de comunicación y de relación con los demás.

Desde hace años diversos autores vienen insistiendo en los importantes beneficios que tienen las actividades estructuradas y satisfactorias de ocio para la evolución de los trastornos mentales reduciendo significativamente algunas conductas psicóticas, mejorando la motivación y las expectativas de la persona hacia la enfermedad (Qwynne et al., 2021). Es necesario crear contextos adecuados para adquirir y poner en marcha las habilidades que permitan lograr una mayor calidad del ocio, proporcionando en la medida de lo posible el acceso a los recursos comunitarios y la utilización satisfactoria del tiempo libre. Algunas personas con enfermedad mental tienen amigos anteriores a la aparición de la misma (aunque no con demasiada frecuencia) o los han conocido en centros o aso-

ciaciones relacionadas con la misma problemática. Otros pierden a sus amigos durante algunas fases de la enfermedad y no vuelven a recuperarlos. Por ello suelen salir solos o con su familia (Henderson & Gibson, 2013).

Las personas que padecen una enfermedad mental crónica disponen de mucho tiempo libre, el cual podrían emplear en la realización de actividades de ocio, pero las características propias de la enfermedad les dificultan la realización de las mismas, así como un mejor aprovechamiento del tiempo (García y Portes, 2019). Cuando utilizamos el tiempo libre de forma creativa, desarrollando capacidades, favoreciendo el equilibrio personal y enriqueciendo nuestra experiencia, estamos llenando de contenido nuestra vida y dando al ocio una dimensión de enriquecimiento personal. El ocio conlleva alegría, satisfacción, unión, percepción de libertad, afirmación o autoconocimiento. Estos valores motivan a las personas y hacen crecer su demanda por participar en actividades de ocio (Camargo et al., 2020). Hay estudios que confirman la relación positiva entre ocio, salidas a la comunidad y salud mental (Belo et al., 2020). Otros se centran en el impacto de la participación en actividades de tiempo libre en el bienestar psicológico (Ponde y Santana, 2020): facilitando la independencia, desarrollando capacidades y valores, ampliando relaciones sociales, reduciendo el aislamiento, aumentando la motivación y mejorando, en definitiva, su bienestar personal.

1.3. Una aproximación al ocio en familia

El ocio familiar se vivencia a través de diferentes ámbitos como son la cultura, el deporte, la recreación y el turismo. Proporciona infinidad de posibilidades de participar en actividades que permiten descanso, diversión, bienestar físico y mental y desarrollo personal y social y produce diferentes beneficios que contribuyen al desarrollo, la autorrealización y el bienestar. El ocio, en cuanto experiencia familiar (Zabriskie & McCormick, 2018), es un fenómeno complejo que debiera contribuir a que el grupo humano que la constituye este más cohesionado, tenga mayor satisfacción, perciba más felicidad y sienta más bienestar.

Se trata de un ocio compartido definido como el tiempo pasado con la familia en actividades recreativas o de tiempo libre (Townsend et al., 2017). Es un tiempo donde todos los miembros desean compartir juntos actividades de ocio. Respecto a las características del ocio en familia, éste presenta similares rasgos a cualquier experiencia de ocio (libre elección, placer, desarrollo personal y experiencia saludable). El ocio familiar proporciona bienestar, satisfacción en la vida y sentimientos positivos que se pueden agrupar en cinco factores (Hodge et al., 2017): Relajación y desconexión, a través de reducir el estrés y sus efectos negativos y servir como técnica de distracción mental ante el trabajo y/o las preocupaciones. Autonomía, favoreciendo la percepción de control y libertad. Empoderamiento, se origina a través de la autoeficacia, la aceptación propia, el enriquecimiento personal, la renovación de uno mismo y el orgullo propio. Significación (Smith & Zabriskie, 2009), lo que favorece el hecho de otorgar un propósito o sentido a la vida a través de realizar algo considerado como importante o relevante. Y, en actividades de ocio de carácter social, aparece el sentimiento de afiliación, el cual cubre necesidades básicas de relación social y de afecto.

La principal diferencia que le distingue de cualquier otro tipo de ocio, reside en que las personas que se ven implicadas en las actividades son miembros de la misma familia (Townsend y Zabriskie, 2010). Por tanto, el ocio compartido en familia no puede ser de ninguna manera un ocio individual, sino que implica relación social al tener un destacado carácter grupal (Shaw, 2017). A menudo, el ocio compartido en familia presenta también un carácter intergeneracional, al llevarse a cabo entre padres, hijos, abuelos, tíos, primos u otros. Los cambios en la estructura y funcionamiento de las familias, tales como el decrecimiento de la natalidad, el aumento de las separaciones, el

incremento de familias monoparentales, entre otras, afectan al funcionamiento del ocio en familia (Hodge et al., 2015). Este es diverso y heterogéneo ya que está determinado por: el tipo y estructura de la familia, las circunstancias de la familia (salud de los miembros, situación de emancipación, etc.), la posición sociocultural y nivel socioeconómico, el contexto (rural o urbano) y los recursos disponibles, los horarios de trabajo y/o las dinámicas intrafamiliares de los miembros, entre otras cuestiones (Townsend y Zabriskie, 2010).

Con relación a los aspectos del ocio familiar que se han trabajado en mayor medida en el ámbito científico cabe destacar los siguientes:

- Las familias proporcionan la satisfacción de necesidades: alimentación, educación, soporte económico etc. pero también afectividad, interrelación y comunicación. El ocio colabora en el desarrollo de las funciones afectivas, creando un espacio en el que vivir experiencias conjuntas interpersonales satisfactorias (Agate et al., 2009).
- Compartir actividades favorece la cohesión familiar, ya que facilita la comunicación, permite exteriorizar emociones de afecto y fortalece vínculos, cuestiones esenciales que favorecen relaciones familiares duraderas, fluidas y basadas en la confianza y el mutuo respeto (Lau et al., 2012).
- El ocio familiar produce beneficios y posibilita el desarrollo de habilidades sociales y el fomento de valores tales como empatía, respeto, autocontrol y escucha; incrementa la autoestima y autoconfianza; proporciona autonomía, favorece la intercomunicación personal y la interacción grupal; propicia la creatividad y la apertura hacia nuevos intereses y actividades; y mejora el bienestar y la satisfacción personal (Zabriskie & McCormick, 2018).
- La experiencia grupal compartida estrecha los vínculos que se generan en las prácticas de ocio familiares y estas se conectan al espacio en el que se desarrolla la práctica sea virtual o presencial, urbano o en la naturaleza (Melton et al., 2018). Las actividades compartidas (juegos, salidas, escapadas, asistencia a espectáculos o ver la tv, etc.) establecen una unión entre los miembros de la familia y asienta las experiencias conjuntas vividas (Manzano-León et al., 2022).
- Las relaciones entre padres e hijos en el ocio familiar se manifiestan a través de la iniciativa de los miembros que constituyen cada familia y sus distintos niveles de compromiso. Desde la simple asistencia o participación en un determinado acto, hasta la implicación en la organización, existiendo un amplio abanico de posibilidades con niveles de compromisos diversos (Chandler et al., 2022).
- Se produce una relación entre el ocio familiar, que se define a partir de la propia familia que lo vivencia, y la tradición y la cultura del entorno, es aquel que se desarrolla a partir de la libre iniciativa de la familia, nutriéndose de sus experiencias y de su tradición, pero también del momento histórico, de la realidad global que la circunda con sus modas y preferencias, y de las iniciativas institucionales que inciden en hábitos y estilos de vida de ocio de la ciudadanía (Christenson et al., 2016).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Participan en el estudio 314 personas con enfermedad mental crónica, de las cuales 40 realizan sus actividades de ocio en el entorno familiar, el resto realizan sus prácticas de ocio solos, con

amigos o con personal de apoyo. El 55% de personas que realizan actividades de ocio con la familia son mujeres, más de la mitad del total tienen entre 40 y 50 años y estudios obligatorios, y un tercio tiene como diagnóstico principal la esquizofrenia, casi el 62% vive en familia y el 77% está soltero.

2.2. Procedimiento

Se acudió a la asociación AVIFES (Asociación Vizcaína de Familiares y Personas con Enfermedad Mental) para tener una muestra representativa de personas con enfermedad mental. Para la recogida de datos, monitores de la asociación administraron el cuestionario a los socios de forma presencial en espacios de la entidad en los que se prestan diferentes servicios (centros de día, clubes de ocio, espacios de encuentro), evitando así sesgos de comprensión y poder aclarar todas las cuestiones que les surgían a las personas encuestadas. La recogida de datos se llevó a cabo durante las horas en las que las personas con enfermedad mental crónica se encontraban realizando actividades gestionadas por la asociación y que se realizan en espacios de la entidad a los que acuden los socios, y tuvo lugar entre septiembre y diciembre de 2019.

2.3. Instrumento

Para el conocimiento del ocio familiar de las personas con enfermedad mental se diseñó un cuestionario que contiene variables relacionadas con las prácticas, significados y prioridades del ocio, y bienestar. Mediante la aplicación del cuestionario se pretendía conocer específicamente cómo acceden a cada tipo de ocio y cómo perciben el impacto del ocio en su vida, detectando beneficios percibidos, aspectos que dificultan el disfrute de las actividades de ocio. El cuestionario está compuesto por seis secciones, en este capítulo se presentan los resultados de dos de las secciones:

- Bienestar psicológico: Para analizar el bienestar psicológico de los participantes en el estudio se utilizó la versión española de la escala de bienestar psicológico (PWBS) de Díaz et al. (2006), adaptada de la versión de van Dierendonck (2003) compuesta por 39 ítems formulados en una escala Likert con gradación de seis intervalos (1 = Totalmente en desacuerdo, a 6 = Totalmente de acuerdo). Se utilizó esta escala dada su trayectoria y trascendencia.
- Bienestar Social: Para analizar el bienestar social de los participantes en el estudio se utilizó la versión española de la Social-Being Scale que elaboró Keyes en 1998 (Blanco y Díaz, 2005). Estaba compuesta por 33 ítems formulados en una escala Likert con gradación de cinco intervalos (1 = Totalmente en desacuerdo, a 5 = Totalmente de acuerdo).

2.4. Análisis estadístico

Los resultados se presentan como frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los participantes en cada ítem o pregunta en aquellas variables nominales. Para analizar las diferencias en función de tipo de práctica (ocio familiar o no familiar) en la distribución de las respuestas se utilizó el estadístico Chi cuadrado (χ^2). En el caso de las variables numéricas, y para analizar las diferencias en función del tipo de ocio, se realizó un análisis de la media para muestras independientes a partir de la *t* de Student. El análisis estadístico se realizó con el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS Inc, versión 26,0 Chicago, IL, EE.UU.). La significatividad estadística fue establecida en $p < 0,05$.

3. RESULTADOS

3.1. Ocio familiar y bienestar psicológico

Respecto al bienestar psicológico percibido de las personas con enfermedad mental, en la tabla 1 se observan diferencias estadísticamente significativas en la dimensión relaciones positivas, mostrando que aquellas personas que realizan sus prácticas de ocio con su familia muestran una mayor percepción de esta cuestión ((Mfamilia=4,28; Mnofamilia=3,88).

Al profundizar en el bienestar psicológico de aquellos participantes que realizan actividades de ocio en familia, podemos ver que dentro de ese bienestar dan mucha importancia a tener un propósito en la vida, mantener relaciones positivas y dominar el medio y el entorno en el que vive la persona, todas ellas por encima de 4.

Tabla 1.
Ocio familiar y bienestar psicológico

	Con familia		Sin familia		t	p
	M	DE	M	DE		
Autoaceptación	3,99	1,20	3,87	1,07	0,615	0,539
Relaciones positivas	4,28	1,20	3,88	1,06	2,134	0,034
Autonomía	3,83	0,92	3,85	0,92	-0,113	0,91
Dominio del entorno	4,09	0,93	3,93	0,92	0,897	0,371
Propósito de la vida	4,28	0,78	4,13	0,80	1,016	0,31
Crecimiento personal	3,94	1,24	3,90	1,11	0,244	0,807

t= Prueba t de Student; p= valor de significación

Fuente. Elaboración propia

3.2. Ocio familiar y bienestar social

En cuanto al bienestar social y su relación con el ocio familiar, en la siguiente tabla 2, aunque no se observan diferencias estadísticamente significativas en función de que el ocio sea familiar o no, sí que se muestran puntuaciones más altas en aquellas personas que realizan las prácticas de ocio con su familia, exceptuando la dimensión coherencia social que hace alusión a la capacidad que tenemos para entender la dinámica de la sociedad.

Al poner el foco en el bienestar social y los factores que lo definen, aparecen por encima de 3.5 la contribución social y la integración social, ambos elementos fundamentales para promover la participación y la equiparación de oportunidades en ocio para las personas con enfermedad mental crónica realicen o no las actividades de ocio con la familia.

Tabla 2.
Ocio familiar y bienestar social

	Con familia		Sin familia		t	p
	M	DE	M	DE		
Integración social	3,56	0,79	3,45	0,77	0,823	0,411
Aceptación social	3,20	0,90	3,05	0,80	0,999	0,319
Contribución social	3,59	0,87	3,46	0,80	0,906	0,366
Actualización Social	3,37	0,81	3,33	0,76	0,286	0,775
Coherencia Social	2,82	0,85	2,95	0,71	-1,05	0,295

t= Prueba t de Student; p= valor de significación
Fuente. Elaboración propia

4. DISCUSIÓN

El ocio, como derecho humano fundamental y factor clave para la mejora de la calidad de vida, se ha estudiado desde diferentes enfoques incidiendo en la importancia de vivenciar una experiencia de ocio en primera persona, siendo ésta satisfactoria y, por tanto, que conlleva a una serie de beneficios personales y sociales. Por ello, han sido varias las investigaciones que muestran las consecuencias positivas de la participación en ocio en las personas adultas, y más aún si tienen algún tipo de enfermedad mental (AVIFES, 2021), identificándolas principalmente como un factor que favorece su inclusión social, mejora su percepción de calidad de vida y el bienestar psicológico y social (Law et al., 2015).

El bienestar social es «la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad» (Keyes, 1998, p. 122), y está compuesto de las dimensiones:

1. Integración social: «la evaluación de la calidad de las relaciones que mantenemos con la sociedad y con la comunidad» (Keyes, 1998, p. 122), cabe resaltar que las personas, en su mayoría, se sienten que pertenecen a la sociedad y que forman parte de ella, y por ello establecen relaciones duraderas con familia, amigos, vecinos, etc.
2. Aceptación social. Es necesario que dicha pertenencia tenga, al menos, dos cualidades: confianza, aceptación y actitudes positivas hacia los otros (atribución de honestidad, bondad, amabilidad, capacidad), y aceptación de los aspectos positivos y negativos de nuestra propia vida.
3. Contribución social. La confianza debe ir acompañada del sentimiento de utilidad, «de que se es un miembro vital de la sociedad, que se tiene algo útil que ofrecer al mundo» (Keyes, 1998, p. 122), y que lo que uno aporta es valorado.
4. Actualización social. Esta dimensión se centra en la concepción de que la sociedad y las instituciones que la conforman son entes muy dinámicos, se mueven en una determinada dirección a fin de conseguir metas y objetivos de los que podemos beneficiarnos (confianza en el progreso y en el cambio social).

5. Coherencia social. Es «la percepción de la cualidad, organización y funcionamiento del mundo social, e incluye la preocupación por enterarse de lo que ocurre en el mundo» (Keyes, 1998, p. 123). Vemos un sentido a lo que pasa, y encontramos una lógica en los acontecimientos que nos rodean.

Es precisamente en este ámbito de bienestar social donde se pueden encontrar aspectos relevantes relacionados con los resultados presentados, teniendo en cuenta como aspecto que caracteriza la muestra de aquellas personas que realizan principalmente su ocio con la familia, es que son mujeres en un 55% frente al 39% de las personas que no realizan su ocio con la familia. También es importante señalar que tienen un diagnóstico diferente, por lo que este apartado sería interesante plantearlo como hipótesis de partida para futuras investigaciones. Portación-Díaz et al. (2020) indican el riesgo existente entre el colectivo de personas con enfermedad mental de la existencia de un exceso de tiempo libre que conlleve a un ocio forzado o inevitable y quizás, algo de esto esté presente en que las dos actividades más relevantes entre las personas que practican su ocio en familia sean pasear y ver en la TV programas de entretenimiento.

Respecto al bienestar psicológico, una de los ítems que refleja una diferencia significativa entre las personas con enfermedad mental que realiza su actividad con la familia frente a los que no lo la realizan son las relaciones positivas, lo que propiciará una mejora del desarrollo personal y social (Datillo, 2017) repercutiendo positivamente en el bienestar comunitario (Law et al. 2015). Estos aspectos también se pueden observar en el caso del bienestar social, pero de igual manera en todos los colectivos de personas con enfermedad mental, siempre en un algo grado de percepción de integración, aceptación, contribución, actualización y coherencia social.

5. CONCLUSIONES

Las sociedades contemporáneas, caracterizadas por la igualdad y a la vez la diferencia (ONU, 2006), han tratado de normalizar, a lo largo de los años la situación de la enfermedad mental incidiendo también en la situación de invisibilidad, exclusión social y discriminación que vive este colectivo (Confederación Salud Mental España, 2023). Como se ha explicado, tener una enfermedad mental, puede dificultar no solamente la inclusión social del colectivo, sino que el acceso al ocio y la participación en condiciones de igualdad de oportunidades de este colectivo sea más complicado, dificultando también la existencia de investigaciones centradas en el ocio familiar de las personas con enfermedad mental. Además, los índices de práctica de ocio familiar de las personas estudiadas son inferiores a los de la población adulta en general.

A partir de los análisis realizados se ha mostrado el bienestar psicológico y social de las personas con enfermedad mental circunscrito a aquellos participantes que realizan prácticas de ocio con la familia. Así pues, se ha visto como éste no es del todo homogéneo y tanto sus características como percepciones son diferentes en función de diferentes aspectos. A pesar de la cantidad de beneficios derivados de las prácticas de ocio, las personas con enfermedad mental participantes en este estudio identifican que obtienen beneficios fundamentalmente de carácter emocional (perteneciente al tipo denominado psicológicos), habiendo ausencia del resto de beneficios (físicos o sociales) en sus respuestas.

Por todo lo expuesto y a modo de conclusión, se reitera la necesidad de analizar el ocio realizado con la familia en el colectivo de las personas con enfermedad mental crónica para, de este modo, conocer la realidad de ese tipo de ocio que, a veces, con población adulta, sea vulnerable o no, está casi inexplorado. En este caso, se ha esbozado una aproximación al papel del bienestar psicológico y so-

cial en el ocio familiar de las personas con enfermedad mental, contribuyendo de este modo a llenar la laguna bibliográfica en cuanto a los ejes, ocio, enfermedad mental y familia, y, de este modo poder elaborar estrategias promotoras de la participación en todos los ámbitos de ocio para el colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Agate, J.R., Zabriskie, R.B., Agate, S.T., & Poff, R. (2009). Family leisure satisfaction and satisfaction with family life. *Journal of leisure research*, 41(2), 205-223. <https://doi.org/10.1080/00222216.2009.11950166>.
- Andreu Pascual, M., Vilaplana Pérez, A., Pedrós Roselló, A., & Martínez Mollá, P. (2018). Insight, sintomatología y funcionamiento neurocognitivo en pacientes con psicosis. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 38(134), 491-508. <https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352018000200008>.
- AVIFES. (2021). *Ocio y salud Mental. Proyectando el futuro*. AVIFES y Universidad de Deusto.
- Belo, P., Navarro-Pardo, E., Pocinho, R., Carrana, P., & Margarido, C. (2020). Relationship between mental health and the education level in elderly people: mediation of leisure attitude. *Frontiers in Psychology*, 11, 573-583. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00573>.
- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589. <https://doi.org/10.1037/t13598-000>.
- Calheiros, J.P., Brito, A.M., Dos Santos, N.M., Gonçalves, J., Gomes Lima, M., & Monteiro Ferreira, A.M. (2018). El ocio como práctica promotora de salud mental en la comunidad: relato de experiencia. *Cultura de los Cuidados*, 22(52), 189-194. <https://doi.org/10.14198/cuid.2018.52.17>.
- Camargo, J.A., Castañeda, J.G., & Segura, D.P. (2020). Sentido de vida, depresión y ansiedad en población rural de Cundinamarca, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(4), 206- 216. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i4.34658>.
- Chandler, K.D., Hodge, C.J., McElvaine, K., Olschewski, E.J., Melton, K.K., & Deboeck, P. (2022). Challenges of ecological momentary assessments to study family leisure: Participants' perspectives. *Journal of Leisure Research*, 53(1), 159-165. <https://doi.org/10.1080/00222216.2021.2001398>.
- Christenson, O.D., Zabriskie, R.B., Eggett, D.L., & Freeman, P.A. (2016). Family acculturation, family leisure involvement, and family functioning among Mexican-Americans. *Journal of Leisure Research*, 38(4), 475-495. <https://doi.org/10.1080/00222216.2006.11950088>.
- Confederación Salud Mental España. (2023). *La situación de la Salud Mental en España*. Confederación Salud Mental España y Fundación Mutua Madrileña.
- Dattilo, J. (2017). Inclusion and education: creating a path to leisure and human development. Some considerations on people's leisure with disabilities. In M^aJ Monteagudo. (ed.), *Leisure experiences, opportunities and contributions to human development* (pp. 111-128). Estudios de Ocio, 62. Universidad de Deusto.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Driver, B.L., Brown, P. J., & Peterson, G.L. (eds.). (1991). *Benefits of leisure*. State College: Venture.
- García Gómez, J.V., & Portes, P. S. (2019). Programa de ocio de jóvenes en salud mental. *Revista Terapia Ocupacional Galicia*, 16(30), 249-264.
- Henderson, K.A., & Gibson, H.J. (2013). An Integrative Review of Women, Gender, and Leisure: Increasing Complexities. *Journal of Leisure Research*, 45(2), 115-135. <https://doi.org/10.18666/jlr-2013-v45-i2-3008>.

- Hodge, C.J., Duerden, M.D., Layland, E.K., Lacanienta, A., Goates, M.C., & Niu, X.M. (2017). The association between family leisure and family quality of life: A meta-analysis of data from parents and adolescents. *Journal of Family Theory & Review*, 9(3), 328-346. <https://doi.org/10.1111/jftr.12202>.
- Hodge, C., Bocarro, J.N., Henderson, K.A., Zabriskie, R., Parcel, T.L., & Kanters, M.A. (2015). Family leisure: An integrative review of research from select journals. *Journal of Leisure Research*, 47(5), 577-600. <https://doi.org/10.18666/jlr-2015-v47-i5-5705>.
- Hornberger, L.B., Zabriskie, R.B., & Freeman, P. (2010). Contributions of family leisure to family functioning among single-parent families. *Leisure Sciences*, 32(2), 143-161. <https://doi.org/10.1080/01490400903547153>.
- Houge Mackenzie, S., & Hodge, K. (2020). Adventure recreation and subjective well-being: A conceptual framework. *Leisure Studies*, 39(1), 26-40. <https://doi.org/10.1080/02614367.2019.1577478>.
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Larizgoitia-Jauregi, A. (2015). Club social para personas con discapacidad relativa a la salud mental, espacio para el ocio que posibilita su participación. *Rehabilitación Psicosocial*, 12(1), 25-33.
- Mejias, N.J., Gill, C.J., & Shpigelman, C.N. (2014). Influence of a support group for young women with disabilities on sense of belonging. *Journal of Counseling Psychology*, 61(2), 208-220. <https://doi.org/10.1037/a0035462>.
- Law, M., Anaby, D., Imms, C., Teplicky, R., & Turner, L. (2015). Improving the participation of youth with physical disabilities in community activities: An interrupted time series design. *Australian Occupational Therapy Journal*, 62(2), 105-115. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12177>
- Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J.M., Aguilar-Parra, J.M., & Herranz-Hernández, R. (2022). Gamification and family leisure to alleviate the psychological impact of confinement due to COVID-19. *Children & Society*, 36(4), 433-449. <https://doi.org/10.1111/chso.12495>.
- Melton, K.K., Townsend, J., & Hodge, C.J. (2018). The creation of military family leisure experiences. *Journal of Family Theory & Review*, 10(3), 602-619. <https://doi.org/10.1111/jftr.12273>.
- Organización de Naciones Unidas. (ONU). (2006). *Convención internacional amplia e integral para la protección y promoción de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*. Informe A/AC.265/2006/4. Disponible en <http://www.un.org/spanish>
- Pérez, M. (2015). El tiempo de ocio en las coordenadas de la Salud Mental. *RES Revista de Educación Social*, 3, 1-6.
- Ponde, M.P., & Santana, V.S. (2020). Participation in leisure activities: Is it a protective factor for women's mental health? *Journal of leisure research*, 32(4), 457-472. <https://doi.org/10.1080/00222216.2000.11949927>.
- Portacio-Díaz, A., Sahagún-Navarro, M., & Vales-Hidalgo, A. (2020). Necesidades y apoyos percibidos por personas con diversidad funcional visual. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(1), 175-186.
- Qwynne Lackey, N., Tysor, D.A., McNay, Leah, D., Kensey, J., Baker, H., & Hodge, C. (2021). Mental health benefits of nature-based recreation: a systematic review. *Annals of Leisure Research*, 24(3), 379-393. <https://doi.org/10.1080/11745398.2019.1655459>.
- Ruiz-Alban, D.A., Tigshe Ugsha, S.C., Cabezas Mejía, M E., & Muñoz-Atiaga, D.R. (2021). El tiempo libre y el ocio en el mejoramiento de la calidad de vida del adulto mayor. *Domino de las Ciencias*, 7(4), 1053-1070. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4>.
- Shaw, S.M. (2017) Controversies and Contradictions in Family Leisure: An Analysis of Conflicting Paradigms, *Journal of Leisure Research*, 29(1), 98-112. <https://doi.org/10.1080/00222216.1997.11949785>

- Smith, P.F. & Zabriskie, B.R. (2009). An examination of family communication within the core and balance model of family leisure functioning. *Family Relations* 58, 79–90. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00536.x>.
- Townsend, J.A., & Zabriskie, R.B. (2010). Family leisure among families with a child in mental health treatment: Therapeutic recreation implications. *Therapeutic Recreation Journal*, 44(1), 11-15.
- Townsend, J.A., Van Puymbroeck, M., & Zabriskie, R.B. (2017). The core and balance model of family leisure functioning: A systematic review. *Leisure Sciences*, 39(5), 436-456. <https://doi.org/10.1080/01490400.2017.1333057>.
- Veal, A.J. (2016). The Serious Leisure Perspective and the Experience of Leisure. *Leisure Sciences*, 39(3), 205-223.
- Zabriskie, R.B., & McCormick, B.P. (2001). The influences of family leisure patterns on perceptions of family functioning. *Family relations*, 50(3), 281-289. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2001.00281.x>.
- Zabriskie, R.B. & McCormick, B.P. (2018) Parent and Child Perspectives of Family Leisure Involvement and Satisfaction with Family Life, *Journal of Leisure Research*, 35(2), 163-189. <https://doi.org/10.1080/00222216.2003.11949989>.

EL OCIO COMO RECURSO SOCIOEDUCATIVO PARA LA REINSERCIÓN DE JÓVENES EN CONTEXTOS PENITENCIARIOS

ALINA D. CORPODEAN

Facultad de Educación. Universidad de Granada

LAURA M. GALÁN-NAVARRO

Facultad de Educación. Universidad de Granada

DIEGO GALÁN-CASADO

Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

FANNY T. AÑAÑOS

Facultad de Educación. Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Los jóvenes privados de libertad conforman un colectivo vulnerable, con trayectorias de vida plagadas de experiencias de exclusión socioeconómica, discontinuidades educativas, contextos familiares complicados y numerosas experiencias de victimización previas (Rojas-Varón, 2025). Sumando a estas complejas trayectorias de vida se encuentra, además, la exclusión que supone el ingreso a prisión (Añaños, 2012). Este tipo de dinámicas sociales configuran factores de riesgo que interactúan con los protectores -redes de apoyo sólidas, participación en programas socioeducativos o continuidad educativa-, pudiendo favorecer al desistimiento delictivo (Añaños et al., 2022; Erdem et al., 2024; Hoge et al., 2015).

Por ello, el marco jurídico del sistema penitenciario español tiene como finalidad la resocialización de la pena, amparado por el artículo 25.2. de la Constitución Española, que establece los principios de reeducación y reinserción social en los procesos de privación de libertad. En este marco, se garantiza la posibilidad de empleo remunerado, el acceso a la educación, Seguridad Social y cultura (Constitución Española [CE], 1978, art. 25.2). Además, la Ley Orgánica General Penitenciaria, concreta esos principios en la necesidad de tratamiento, siendo este el conjunto de intervenciones dirigidas a adquirir una voluntad y capacidad de vivir en sociedad por parte de las personas penadas (LOGP, 1979). El Reglamento Penitenciario, a su vez, organiza y pone en funcionamiento las prisiones, estableciendo distintas áreas, módulos y departamentos; fijando los tiempos y condiciones para que se puedan llevar a cabo estos programas de tratamiento (Real Decreto 190/1996 [RP], arts. 10, 73, 94, 99 y 173). En resumen, el medio penitenciario español también se configura como un lugar para la acción socioeducativa (Burgos-Jiménez et al., 2023).

No obstante, este cambio del paradigma de un sistema punitivo a uno más resocializador, amparado por los Principios Básicos de Tratamiento de los/as Prisioneros/as proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1990), junto con la incorporación más tardía de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) con la publicación y difusión de las Reglas de Nelson Mandela (2015), han provocado tensiones en la configuración de las prisiones tal y como se concebían, por no ser medios adecuados que cubran las necesidades específicas de los internos e internas (Añaños et al., 2013). Esta idea está reforzada también por investigaciones internacionales, que sugieren que los entornos carcelarios no responden suficientemente a las necesidades clínicas y psicosociales características del periodo evolutivo juvenil, necesitando esta población intervenciones especializadas (Semenza et al., 2024).

Igualmente, teniendo en cuenta los grados de clasificación -cerrado, ordinario y abierto-, se observa que la población de jóvenes se concentra en el ordinario, con lo cual, se evidencia que la respuesta dominante hacia el cumplimiento penal sigue siendo el encierro completo, dificultando itinerarios educativos personalizados o más flexibles (Navarro, 2022). Además, la LOGP recoge como un principio garantizado para los jóvenes la separación de estos de los adultos, creándose módulos específicos para menores de 21 años -y de 25 años excepcionalmente-, para así incidir en sus trayectorias y adaptar las intervenciones de manera eficiente (LOGP, 1979; RP, 1996).

El fenómeno de la delincuencia juvenil, por su lado, se trata de uno multicausal donde inciden factores personales como la impulsividad, familiares como los modelos parentales o configuración de la estructura, escolares como el abandono temprano, comunitarios como pertenecer a un barrio marginal, de salud como la adicción a sustancias, o encontrarse en situación de calle (Aebi, 2013; Casado-Patricio, 2025). Se observa, además, un cambio en la composición de la juventud en el marco español, pues se da un aumento de los jóvenes con origen extranjero, conllevando esto la necesidad de adaptar las intervenciones a unas necesidades más diversas y concretas de esta población (Montero-Hernanz, 2014; Rojas-Varón, 2025). Por ello, desde la perspectiva socioeducativa, se necesitan abarcar modelos de intervención centrados en reducir los riesgos y potenciar los factores protectores de los jóvenes (Añaños et al., 2021; Del Pozo y Añaños, 2013).

En esta línea y con el fin de contextualizar cuantitativamente esta realidad, el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2025) proporciona datos sobre la población juvenil condenada en España (*Tabla 1*). En esta, se observa el número de jóvenes de 18 a 25 años condenados en los últimos tres años, desagregado por sexo y grupos de edad, permitiendo dimensionar la gran relevancia de este colectivo dentro del sistema penal.

Tabla 1
Número de jóvenes condenados de 18 a 25 años por sexo (2021–2023)

Año	Edad	Total	Hombres condenados	Mujeres condenadas
2021	18 a 20 años	23.060	18.491	4.569
2022	18 a 20 años	24.229	19.318	4.911
2023	18 a 20 años	20.819	16.425	4.394
2021	21 a 25 años	37.133	29.856	7.277
2022	21 a 25 años	40.745	32.757	7.988
2023	21 a 25 años	36.557	29.213	7.344

Fuente. Elaboración propia a partir de datos del INE (2025).

Asimismo, la educación en las prisiones se configura como un derecho que abarca desde los procesos de alfabetización y educación básica, hasta la formación profesional y estudios universitarios, contando por supuesto con acciones específicas de desarrollo socioemocional o habilidades para la vida que potencien la reinserción (Gil-Cantero et al., 2022). Los programas concretos que existen para ello y dirigidos a los jóvenes, se impulsan desde la Administración Penitenciaria, y tienen como objetivo trabajar el pensamiento prosocial y mejorar la empleabilidad (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, s. f.; Ministerio del Interior, 2024). En conjunto con estas acciones, destacan también las Unidades Terapéuticas y Educativas (UTE), que trabajan desde un enfoque educativo y terapéutico con perfiles de personas drogodependientes principalmente (Montero, 2019). Otro aspecto importante que tratar en prisión desde la perspectiva socioeducativa, es el ocio y tiempo libre, que se configuran como espacios protectores (Enjuanes et al., 2024). Este no debe entenderse como un tiempo residual, sino como actividades deportivas, culturales o artísticas que sirven para generar bienestar, desarrollar identidades, fortalecer algunas competencias sociales y personales, y evitar la exclusión social (Añaños et al., 2022; Enjuanes et al., 2024). Dotarle de la misma importancia al ocio en los procesos de tratamiento como a la formación académica u orientación laboral permite crear un sentido pedagógico, y al mismo tiempo, condiciones favorables para la convivencia y desistimiento del delito.

En definitiva, el sistema penitenciario español tiene una serie de reglamentos y estructuras organizativas centrados en la reinserción y reeducación, también en el colectivo más joven. No obstante, la efectividad depende de las posibilidades reales de su ejecución, así como de la obtención de los recursos adaptados y actualizados sobre ello (Corpodean, 2023). La evidencia señala el ocio como ámbito clave junto a la educación y el empleo para reconstruir oportunidades, especialmente cuando se trata de un colectivo diverso (Galán-Casado et al., 2023). A continuación, se presentan los apartados que enmarcan el estudio empírico.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este capítulo de libro es analizar, desde una perspectiva socioeducativa, las trayectorias de vida y educativas de jóvenes internos en el sistema penitenciario español y valorar el papel del ocio como recurso para la reinserción. Para alcanzarlo, se plantean también unas metas específicas orientadas a describir el marco institucional, jurídico y de organización penitenciaria que condiciona la intervención con los jóvenes; caracterizar el perfil sociopersonal y educativo de esta población, teniendo en cuenta sus trayectorias de vida; identificar los factores de riesgo y de protección vinculados a la comisión de delitos y reinserción; examinar la situación educativa y la oferta de programas para jóvenes; valorar la contribución del ocio socioeducativo al bienestar. A partir de este análisis, se propondrán orientaciones para mejorar la reinserción penitenciaria juvenil.

3. METODOLOGÍA

A nivel metodológico, esta investigación posee un corte educativo debido a la búsqueda de la mejora y la innovación de las prácticas, más allá de una simple recopilación de datos (Martínez, 2024). Para ello, se adopta una metodología mixta de carácter descriptivo e interpretativo de corte transversal, ya que combina tanto técnicas cuantitativas como cualitativas para lograr la comprensión adecuada de la situación de jóvenes internos y el lugar que ocupa el ocio en sus trayectorias

socioeducativas. La decisión del enfoque mixto se basa en la descripción de Medina et al. (2023) sobre el método cuantitativo, que permite establecer relaciones básicas entre variables, sumado al método cualitativo, que puede aportar mayor profundidad de análisis mediante las experiencias y significados. Asimismo, se optó por traducirlo en un estudio de caso de un centro penitenciario andaluz debido a que este aportaría un punto de vista más empírico por llevarlo a cabo en su contexto real (Yin, 1989).

La población objeto de estudio fueron jóvenes privados de libertad pertenecientes a este establecimiento, con acceso al campo mediante la coordinación institucional. El muestreo fue no probabilístico e intencional, teniendo como criterio principal la edad (18-25 años) así como la disponibilidad para participar. En total, la muestra estuvo compuesta por siete internos varones: uno de 21 años, cuatro de 22 y dos de 24 años, respectivamente. Para preservar el anonimato y facilitar su análisis, se utilizó un sistema de codificación alfanumérico, donde la letra I pertenece a interno, el número siguiente indica la edad, la letra H al sexo masculino y el último dígito representa el número de encuestado (por ejemplo, I22H4: interno de 22 años, hombre, cuarto participante). Para garantizar un trabajo de campo riguroso, se les informó de manera individual sobre el propósito del estudio, la voluntariedad y el tratamiento confidencial de los datos. Tras esto, se recabó un consentimiento informado, sin la posibilidad de ofrecer incentivos.

En cuanto al instrumento principal, este fue un cuestionario ad hoc, elaborado a partir de los objetivos previos del proyecto I+D+I Reincidencia penitenciaria: una perspectiva de género y socioeducativa para la reinserción (REINGESE Ref. PID2023-147685OB-I00). Consta de 50 ítems -algunos con subpreguntas-, combinando ítems cerrados de opción múltiple con otros abiertos, y está organizado en seis bloques: información personal y penitenciaria básica (10 ítems), contexto familiar (4), vida intramuros y régimen/módulo (9), estudios y formación (6), situaciones y experiencias de vida relevantes para la reinserción (9) y participación en programas y actividades, con especial atención al ocio y tiempo libre (12). Además del cuestionario, también hubo una triangulación con la revisión de la literatura del marco normativo y los programas disponibles en el centro para contrastar los resultados del contexto penitenciario.

Con respecto al procedimiento, los cuestionarios fueron autoadministrados de forma presencial y escrita, en una única sesión por participante y en espacios habilitados por el centro, sin presencia de personal funcionario. El tiempo medio fue de 20 a 30 minutos, y la investigadora se aseguró de resolver las dudas sin inducir respuestas. Tras su recogida, los datos se anonimizaron y almacenaron de forma segura.

Para el análisis de los datos, aquellos cuantitativos fueron volcados en el programa estadístico IBM SPSS y posteriormente se calcularon estadísticos descriptivos, que incluían frecuencias, medias, porcentajes, desviaciones estándar y representaciones gráficas básicas. Para la parte cualitativa, se aplicó análisis de contenido a las preguntas abiertas, construyendo categorías alineadas con los objetivos (factores de riesgo y de protección, experiencias educativas, actividades de ocio, expectativas de reinserción) y, finalmente, se codificaron en función de las unidades de significado.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del cuestionario administrado a los siete jóvenes privados de libertad en un centro penitenciario andaluz.

4.1. Trayectorias socioeducativas de los jóvenes internos

Atendiendo a los datos sociodemográficos, destaca la nacionalidad con cuatro participantes de nacionalidad española (57,1%), un participante colombiano (14,3%), uno marroquí (14,3%) y una no respuesta (14,3%). En relación a la religión practicante, tres jóvenes se identifican como musulmanes (42,9%), dos como católicos (28,6%) y dos como evangélicos (28,6%).

En cuanto a la escolaridad previa al ingreso en la prisión, tres participantes refieren haber estado escolarizados hasta los 18 años (42,86%) y los cuatro restantes abandonaron de manera temprana (57,14%): uno a los 12 años, uno a los 13, uno a los 14 y el último a los 16 (cada caso respresenta un 14,29%). Si se toma en cuenta la asistencia a clase durante la etapa escolar, tres de ellos indican no haber asistido de manera regular (42,86%) y cuatro sí lo hicieron (57,14%). Cuando se les pregunta por los motivos de la inasistencia, destacan “por necesidad de trabajar” (I21H1; I22H4) y “sufría bullying” (I22H2).

Por otro lado, en la educación intramuros, cinco de siete participantes señalan estar estudiando actualmente (71,4%) y dos no (28,6%). En cuanto al nivel de estudios, una persona está en alfabetización (20%), dos en Educación Primaria (40%) y dos en Educación Secundaria (40%). En relación a la pregunta “¿Te gustaría estudiar o seguir formándote después de salir de prisión?”, seis participantes indican que sí (85,7%) frente a uno que no (14,3%). Este último (I22H3) coincide con quien declara no estar estudiando en el momento de la recogida de información. La siguiente tabla (*Tabla 2*), permite tener visión de conjunto de las características sociodemográficas y educativas de los jóvenes participantes.

Tabla 2
Datos sociodemográficos y educativos de los jóvenes participantes (n=7)

Variable	Categorías	Frecuencia
Nacionalidad	Española (57,1%), Colombiana (14,3%), Marroquí (14,3%), No respuesta (14,3%)	7 (100%)
Religión	Musulmana (42,9%), Católico (28,6%), Evangélica (28,6%)	7 (100%)
Escolaridad previa	Hasta 18 años (42,9%), abandono temprano (57,1%)	7 (100%)
Escolaridad actual intramuros	Sí (71,4%), No (28,6%)	7 (100%)
Nivel de estudios actual	Alfabetización (20%), Primaria (40%), Secundaria (40%)	5 (71,4%)
Deseo de seguir estudiando	Sí (85,7%), No (14,3%)	7 (100%)

Fuente. Elaboración propia a partir de los cuestionarios.

En el entorno familiar, cinco participantes señalan no haber sufrido conflictos destacados en la infancia o adolescencia (71,43%) y dos se refieren a unas situaciones concretas (28,57%): “la muerte de mi abuelo” (I21H1) y “separación de los padres con discusiones frecuentes en casa” (I22H2). Con respecto a la pregunta “¿Sientes que alguien en tu vida te intentó ayudar a evitar el delito?”,

cinco participantes manifiestan que sí (71,43%) y dos que no (28,57%). Entre las figuras de apoyo más destacadas, aparecen los progenitores “Mi madre, queriéndome meter en un centro de desintoxicación” (I21H1) y “Mis padres aconsejándome en todo” (I22H3).

En el ámbito comunitario antes el interno, se observa que cinco jóvenes indican que era común la presencia de delitos (71,43%), mientras que dos señalan no haber vivido este tipo de situaciones (28,57%). Algunos de los testimonios indican “Presencia de robos, armas, peleas, etc.” (I21H1), “Abunda el tráfico de drogas y la violencia” (I22H2), “Todos se quieren dedicar a las drogas” (I22H3) y “Vivo en un barrio conflictivo, por mi país de origen” (I24H7). Esta presencia de sustancias también la viven de primera mano, indicando el 100% de la muestra haber consumido alguna a lo largo de su vida. Las sustancias mencionadas son las siguientes: tabaco, alcohol, cannabis, tranquilizantes (con o sin prescripción), heroína, cocaína y éxtasis. En cuanto a la edad de inicio más temprana, destacan los 13 años. De todos los participantes, el 57,14% han indicado haber desarrollado dependencia y 42,86% no tener un consumo problemático.

4.2. Programas y ocio que se desarrollan en prisión

Con respecto a la participación en intervenciones, todos los jóvenes señalan haber participado en al menos un programa o actividad (100%). En cuanto a la tipología de estos, cuatro participantes (57,14%) indican programas de habilidades para la vida diaria -autoestima, resolución de conflictos, habilidades sociales y acompañamiento-, destacando entre tres jóvenes Proyecto Hombre.

En programas de orientación laboral destacan cuatro participantes también (57,14%), resaltando áreas formativas de informática, manipulación de alimentos, cocina, albañilería, gestión de residuos, camarero, peluquería y emprendimiento.

Con respecto a los programas socioeducativos o de género, destaca mayor participación con cinco miembros (71,43%), entre ellos, contenido como la violencia de género, inteligencia emocional y el tratamiento de drogas o prevención de las recaídas. El ocio, por otra parte, destaca por las prácticas deportivas, las actividades artísticas y los proyectos de acompañamiento emocional. Estas menciones aparecen asociadas a la participación programática descrita anteriormente, no se consigna un inventario individual exhaustivo por participante, sino referencias a actividades realizadas durante el internamiento (deporte, actividades artísticas y acciones de apoyo emocional).

4.3. Expectativas de reinserción

Con respecto a la pregunta de “¿Crees que cuando salgas en libertad volverás a cometer delitos? ¿Por qué?”, seis participantes indican no volver a reincidir aportando razones personales y relacionales, destacando las siguientes “Porque tengo dos hijos a los que educar, una familia que me quiere y me apoya” (I21H1); “Tengo clara la vida que quiero tener” (I22H2); “Porque no quiero consumir más, quiero estar con mi familia feliz” (I22H4); “Porque estoy luchando todos los días para reforzarme y no volver a caer” (I24H6); “Porque no es vida estar en prisión y seguir haciendo daño a las personas, y a mí mismo” (I24H7). El participante que no niega volver a reincidir, alega que sería por temas económicos “Cuando salga seguirá faltando dinero en casa” (I22H3). Asimismo, se observa en un caso la negación de haber cometido un delito: “Porque no hago nada malo, soy inocente” (I22H5). En cuanto a la pregunta sobre cómo imaginan la vida en libertad, destacan descripciones de proyectos de vida.

5. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Los resultados obtenidos permiten contrastar junto a la introducción la situación de los jóvenes privados de libertad en Andalucía. En primer lugar, características de la muestra como la diversidad de las religiones que profesan, diversidad en el origen, o las experiencias previas de victimización como el consumo y vivir en un medio violento, muestran la realidad de una juventud en situación de exclusión social (Añaños, 2012; Montero-Hernanz, 2014; Rojas-Varón, 2025). Esto demuestra que la entrada de prisión conlleva historias de vida plagadas de vulnerabilidades y factores de riesgo, como entornos comunitarios donde se normaliza la comisión de delitos, el consumo temprano de las sustancias e historias familiares complejas.

Además, estos resultados se alinean con los datos estadísticos ofrecidos por el INE (2025), que reflejan una presencia significativa de jóvenes de entre 18 y 25 años en el sistema penal, confirmando la magnitud de este problema a nivel nacional. No obstante, también aparecen factores de protección que motivan a la reinserción social (Añaños et al., 2022; Erdem et al., 2024; Hoge et al., 2015), como unas redes de apoyo sólidas, participación en programas, continuidad de los estudios y expectativas de futuro enfocadas a la familia y al abandono del consumo.

En lo institucional, se observan los principios de reeducación y reinserción propuestos por la CE en el artículo 25.2, la LOGP (1979) y el RP (1996), en tanto que el 100% de la muestra participa en actividades o acciones de reinserción social. Además, se observa una tasa de estudio actual alta y participación en programas de habilidades para la vida, socioeducativos, de formación profesional y ocio, coincidiendo con Burgos-Jiménez et al. (2023) sobre la prisión como campo de acción socioeducativa.

En relación con los datos educativos, se observa cómo la escuela y la continuación de los estudios adquieren un papel fundamental en prisión. Coincidiendo con Gil-Cantero et al. (2022), se destaca la importancia de implicarse en procesos de desarrollo personal, que, aunque se observa que más de la mitad de los encuestados abandonaron los estudios antes de alcanzar la mayoría de edad, cinco de siete siguen estudiando durante el internamiento, y seis declaran querer seguir haciéndolo tras la puesta en libertad. Esta incorporación al sistema educativo dentro de la prisión, indica que el contexto penitenciario puede actuar como apoyo educativo para reconducir las trayectorias vitales de los jóvenes. El área ocupacional también aparece en los cuestionarios, destacando la informática, manipulación de alimentos, cocina, albañilería, gestión de residuos, peluquería y emprendimiento. Si se combina la formación básica con la profesional, puede aumentar la empleabilidad y, por ende, evitar una reincidencia (Aebi, 2013; Casado-Patricio, 2025).

En cuanto a los factores de riesgo, se destaca el impacto del entorno comunitario y la adicción. Se observa en la mayoría de los jóvenes, un entorno plagado de robos, violencia y sustancias, coincidiendo con Aebi (2013) sobre la implicación delictiva que pueden acarrear las desventajas territoriales. Cuando de consumo se trata, este se muestra presente en todos los participantes, pero no así la dependencia hacia las drogas. A su vez, se observan inicios tempranos de consumo como los 13 años. Estos datos respaldan la normalización del abuso de sustancias en contextos juveniles de socialización, contribuyendo así a la consolidación de factores de riesgo (Aebi, 2013; Añaños et al., 2022). De ahí la importancia de programas específicos de tratamiento de drogas y prevención de recaídas de las Unidades Terapéuticas y Educativas (Montero, 2019).

En cuanto al enfoque de la intervención socioeducativa, se observa que no solamente se trata de reducir los factores de riesgo que puedan incidir en la delictividad, sino desarrollar los factores de protección mediante competencias socioemocionales, redes de apoyo y diversas oportunidades (Añaños et al., 2021, 2022; Del Pozo y Añaños, 2013; Enjuanes et al., 2024). En este sentido, el

rol del ocio emerge en los datos como un conjunto de actividades deportivas y artísticas que sirven de apoyo emocional. Desde la perspectiva del marco, el ocio no puede considerarse un simple tiempo libre o perdido, sino un espacio socioeducativo con potencial para generar bienestar, reforzar identidades prosociales y desarrollar competencias como la autonomía, la cooperación o la autorregulación, todas ellas ligadas al proceso de desistimiento del delito (Añaños et al., 2022; Galán-Casado et al., 2023; Enjuanes et al., 2024). El desafío se encuentra en llevar esta concepción a la práctica de los centros, integrando el ocio y situándolo al mismo nivel que la formación académica y la formación laboral.

El marco internacional, también respalda los resultados. Los Principios Básicos para el Tratamiento de los Reclusos (1990) y las Reglas Mandela (2015) insisten en atender las necesidades específicas, poniendo especial atención en lo educativo, sanitario y psicosocial. Estos aspectos se deben atender sobre todo en la etapa juvenil, ya que esta acarrea unas características y necesidades especiales del periodo evolutivo (Añaños et al., 2013; Semenza et al., 2024). En estos resultados, se observa la persistencia de un consumo universal, el abandono escolar temprano, una diversidad cultural y proyectos de vida orientados a la familia y el empleo, lo que quiere decir que los estándares internacionales se encuentran bien orientados hacia las necesidades que se deben cumplir en prisión para garantizar una reinserción efectiva.

A partir de los datos recogidos y la revisión de la literatura, se pueden constatar varias conclusiones. En primer lugar, los centros penitenciarios pueden configurarse como espacios que ayuden a volver al sistema educativo y ocupacional, pues la elevada participación educativa por parte de los jóvenes en estos programas apoya esta afirmación (Gil-Cantero et al., 2022). Segundo, el tratamiento de las adicciones debe tratarse no solamente mediante programas, sino ser un eje transversal dentro y fuera de prisión para evitar el patrón de consumo y el desarrollo de dependencias (Montero, 2019).

En tercer lugar, la familia se observa más como un espacio de apoyo que de conflicto, con lo cual puede ser un buen recurso para la transición hacia la vida en libertad por ese carácter de factor protector (Añaños et al., 2022; Hoge et al., 2015). En cuarta posición, se observa el ocio como un componente clave en la protección y reconstrucción identitaria, que conviene colocar a la altura de la educación y el empleo a la hora de diseñar los itinerarios (Galán-Casado et al., 2023; Enjuanes et al., 2014).

Quinto, la lógica de clasificación del régimen ordinario puede limitar la personalización de los itinerarios y una apertura progresiva al exterior, lo que puede dificultar a la coordinación de recursos comunitarios y evolución individual de los internos (Navarro, 2022). Por último, aunque el marco legal español sí ofrece una base sólida, la efectividad de esta depende de la cantidad de recursos que se ofrezcan, su actualización, la coordinación interinstitucional y continuidad fuera de los muros (CE, 1978; Corpodean, 2023; LOGP, 1979; RP, 1996; Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, s. f.; Ministerio del Interior, 2024).

De estas conclusiones, se señalan una serie de propuestas de mejora que se han identificado a la luz del análisis de los resultados y la indagación teórica. Se observa que la reinserción de los jóvenes privados de libertad requiere una mirada socioeducativa que apueste por itinerarios personalizados, más allá de medidas de contención. La evidencia muestra que la educación, el ocio y la familia actúan como factores clave para la reinserción, aunque se limita el potencial si no se consideran ejes centrales de la intervención. Por ello, se vuelve necesario integrar el ocio socioeducativo dentro de los planes individuales de tratamiento, dándole el mismo reconocimiento que a la educación reglada o la formación laboral. Las actividades deportivas, artísticas y culturales no deben entenderse como un complemento, sino como espacios estructurados que generan una transformación social (Añaños et al., 2022; Enjuanes et al., 2024).

Del mismo modo, la continuidad educativa y formativa también es crucial, desde el ingreso en prisión hasta la salida en libertad, ya que evita que los jóvenes se vuelvan a enfrentar al abandono después de su puesta en libertad y se configura como un factor de protección importante (Gil-Cantero et al., 2022). Finalmente, el papel protector de la familia también destaca, junto a la necesidad de reforzar el vínculo comunitario para la reinserción. La creación de módulos de apoyo a familias permitiría que la transición hacia la libertad no se limite a una meramente formal, sino que se acompañe de una red de apoyos estable.

En definitiva, los centros penitenciarios pueden convertirse en espacios de transformación si la educación, el ocio y la familia se colocan en el centro de los itinerarios, y si estas dimensiones se reconocen explícitamente como bases igual de importantes para la reinserción que la formación profesional y el empleo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aebi, M. (2013). *Teorías criminológicas aplicadas a la delincuencia juvenil*. Universitat Oberta de Catalunya. <http://hdl.handle.net/10609/75546>
- Añaños, F. T., Moles-López, E., Burgos-Jiménez, R., García-Vita, M. M., Martín, V. M., Galán-Casado, D., Añaños, K., Raya-Miranda, R., Rivera, M. y García, B. (2022). *Tránsitos y retos de la inserción-reinserción social con mujeres en semilibertad: Propuestas socioeducativas* [Premio Nacional “Victoria Kent” 2021]. Ministerio del Interior, Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/archivos-y-documentacion/documentacion-y-publicaciones/publicaciones-descargables/instituciones-penitenciarias/Transitos_y_retos_insercion-reinsercion_mujeres_semilibertad_PVK_126220499_web.pdf
- Añaños, F. T., Nistal, J. y Moles-López, E. (2021). La reincidencia penitenciaria en España: género, factores asociados y prevención. *Psychology, Society & Education*, 13(2), 1-10. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i2.3489>
- Añaños, F. T., Fernández, M. P. y Llopis, J. J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (22), 13-28. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135031394002.pdf>
- Añaños, F. T. (2012). Violencias y exclusiones en el medio penitenciario: enfoque socio-educativo y de la paz. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (59), 13-41. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1080>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1990, 14 de diciembre). *Principios básicos para el tratamiento de los reclusos* (A/RES/45/111). <https://undocs.org/es/A/RES/45/111>
- Burgos-Jiménez, R. J., Amaro, A. y Añaños, F. T. (2023). Procesos de acompañamiento socioeducativo y adaptación a la vida en libertad en mujeres penadas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 197-214. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.42.13
- Casado-Patricio, E. (2025). Aproximación cuantitativa a los factores de riesgo delictivo presentes en la infancia de los jóvenes internos en las prisiones de Andalucía. *Revista Española De Investigación Criminológica*, 22(1), e895. <https://doi.org/10.46381/reic.v22i1.895>
- Constitución Española. (1978). Publicada en BOE de 29 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Corpodean, A. D. (2023). *Educación afectivo-sexual y programas de intervención en población interna de la prisión de Albolote* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Granada]. Facultad de Ciencias de la Educación.

- Del Pozo, F. J. y Añaños, F. T. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 47-68. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41191
- Enjuanes, J., Pérez Pollero, M., Palasí, E., Lema, R., & Morata, T. (2024). Ocio educativo en espacios penitenciarios: deporte, cultura y recreación en los procesos de reinserción social. *Cuadernos Del Claeh*, 43(119), 85–101. <https://doi.org/10.29192/claeh.43.1.8>
- Enjuanes, J., García, F., & Longoroa, B. (2014). La Unidad Terapéutica y Educativa del Centro Penitenciario de Villabona, un nuevo modelo penal de reinserción social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 33-47.
- Erdem, G., Yücesoy, Z. B. y Ersayan, A. E. (2024). Daily experiences and close relationships of incarcerated youth: Perspectives of inmates and prison staff. *Children and Youth Services Review*, 156, 107286. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107286>
- Galán-Casado, D., García-Vita, M. M., Añaños, F. T. y Díaz-Esterri, J. (2023). Ocio y ocupación del tiempo libre en prisión: Los instrumentos socioeducativos para la inclusión social. En Á. De Juanas Oliva y F. J. García Castilla (Eds.), *Ocio para la inclusión social: Inspirando el cambio desde la transferencia social del conocimiento* (pp. 135–154). Peter Lang.
- Gil-Cantero, F., Añaños, F. T. y Soto-Navarro, F. (2022). La educación reglada en prisión. El caso español y su incidencia en las mujeres presas. *Revista de estudios pedagógicos*, 48(2), 199-212. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000200199>
- Hoge, R. D., Vincent, G., Guy, L. y Redondo, S. (2015). Serie especial: La transición desde la delincuencia juvenil a la delincuencia adulta IV. *Revista Española De Investigación Criminológica*, 13, 1–40. <https://reic.criminologia.net/index.php/journal/article/view/131>
- Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Condenados por grupos de edad y sexo*. <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?tpx=73577>
- Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 5 de octubre de 1979, núm. 239. pp. 23180–23186. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1979-23708>
- Martínez, O. A. (2024). La investigación educativa: Un faro que ilumina el camino hacia la transformación. *Revista Científica*, 9(Especial), 10–18. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.e.0.10-18>
- Medina, M. A., Hurtado, D. R., Muñoz, J. P., Ochoa, D. O. y Izundegui, G. (2023). *Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo*. Instituto universitario de Innovación, Ciencia y Tecnología. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.105>
- Ministerio del Interior (2024). *Informe General 2023: Secretaría General de Instituciones Penitenciarias*. https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/archivos-y-documentacion/documentacion-y-publicaciones/publicaciones-descargables/instituciones-penitenciarias/informe-general/Informe_General_2023_12615039X_pdfWEB.pdf
- Montero, E. (2019). La reeducación y la reinserción social en prisión: El tratamiento en el medio penitenciario español. *Revista de Estudios Socioeducativos (RESED)*, (7), 227–249. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.16
- Montero-Hernanz, T. (2014). La criminalidad juvenil en España (2007-2012). *Revista Criminalidad*, 56(2), 247-261. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-31082014000200005&script=sci_arttext
- Navarro, M. N. (2022). Establecimientos penitenciarios. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, LV, 165–176. <https://publicaciones.rcumariacristina.net/AJEE/article/view/508/409>

- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2016). *Reglas Nelson Mandela: Reglas mínimas de las Naciones Unidas para el tratamiento de los reclusos*. Viena: UNODC. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-S-ebook.pdf
- Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 40, 15 de febrero de 1996 (España). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-3810>
- Rojas-Varón, A. (2025). Jóvenes en prisión: explorando su trayectoria entre protección y justicia juvenil. *International e-Journal of Criminal Sciences*, 20(2), 1-32. <https://doi.org/10.1387/inecs.27508>
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (s. f.). *Programa dirigido a jóvenes*. Ministerio del Interior. <https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/reeducacion-y-reinsercion-social/programas-especificos-de-intervencion/jovenes#Programa%20integral%20de%20intervenci%C3%B3n%20con%20j%C3%B3venes>
- Semenza, D. C., Silver, I. A. y Jackson, D. B. (2024). Youth incarceration in adult facilities and mental health in early adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 75(5), 989-995. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2024.01.008>
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: design and Methods*. Sage.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO ELEMENTO DE OCIO EN LA ADOLESCENCIA

ÁLVARO MUELAS PLAZA

Facultad de Educación. Universidad Villanueva

ÁLVARO MORALEDA RUANO

Facultad de Educación. Universidad Camilo José Cela

JORGE DÍAZ-ESTERRI

Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

ROSA MARÍA GOIG-MARTÍNEZ

Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad ha venido acompañada de múltiples avances que han dando paso a un estadio social caracterizado por una alta flexibilidad y volatilidad. Lo inmediato y lo fugaz identifican esferas como la social, económica, laboral, cultural o educativa, inmersas en este proceso inestable de cambio. Diversos autores ilustran este contraste entre lo sólido, propio de la sociedad industrial y lo fluido-gaseosos-ligero, señalado en la sociedad actual. La *civilización de lo ligero* de Lipovetsky (2016), la *sociedad líquida* de Bauman (2007) o la *sociedad fluida o gaseosa* de Royo (2017) son diferentes denominaciones que describen la sociedad moderna como un espacio donde nada perdura, todo está en continua transformación; lo que contrasta con la sociedad industrial donde los productos permanecían, eran físicos y se palpaban. Este fenómeno tiene como una de sus consecuencias la dificultad generada para identificar y consensuar las ventajas y riesgos que suponen los recursos tecnológicos y su influencia en las relaciones interpersonales.

En este contexto, no podemos olvidarnos de la Inteligencia Artificial (a partir de ahora IA), una de las ramas de las ciencias de la computación que se encarga de construir sistemas que favorezcan la posibilidad de exhibir comportamientos cada vez más inteligentes (Alvarado Rojas, 2015) y cuya influencia permite simplificar procesos complejos y ofrecer soluciones a situaciones problemáticas que el ser humano no ha sido capaz de solventar con los recursos disponibles. Asimismo, la Comisión Europea (2018) refiere que los sistemas inteligentes son capaces de analizar su entorno y pasar a la acción –con cierto grado de autonomía– con el propósito de conseguir objetivos específicos. Se utiliza la IA a diario, por ejemplo, para bloquear el correo no deseado o

hablar con asistentes digitales, donde el crecimiento de la capacidad informática, la disponibilidad de datos, y los avances en los algoritmos, han convertido a la IA en una de las tecnologías más estratégicas del siglo XXI.

El rápido avance tecnológico ha colocado a la IA en el centro de numerosos debates, tanto en ámbitos académicos como sociales. Resulta crucial entender cómo estas innovaciones afectan no solo el ámbito cognitivo, sino también las dimensiones emocionales y relacionales de los individuos, especialmente de aquellos en etapas como la adolescencia. Esta etapa es concebida como un periodo de descubrimiento y crecimiento, donde las interacciones sociales y las experiencias emocionales desempeñan un papel fundamental en su desarrollo (Changoluisa, 2024). En este contexto, la presencia de la IA introduce nuevas dinámicas y desafíos que merecen ser examinados en detalle. Entre los espacios, físicos y digitales, donde es necesario indagar sobre el uso, ventajas y riesgos de la IA son aquellos donde los y las adolescentes discurren su tiempo libre, dado que este es ocupado con actividades de ocio que están en consonancia con la forma en la que se manifiestan y se expresan, lo que, a su vez, deriva en experiencias que son gratificantes y que cumplen determinadas expectativas personales y sociales (Ardila y Madariaga, 2023).

En este sentido, a lo largo de las últimas décadas se ha constatado la importancia del ocio como un eje fundamental en el desarrollo humano (Fraguela-Vale et al., 2020), elemento esencial en la inclusión y el desarrollo social (Valdemoros et al., 2016). El ocio contribuye positivamente en aspectos físicos, cognitivos, emocionales y conductuales tanto en el plano individual como en el social (De-Juanas et al., 2020). Este aspecto adquiere una especial relevancia en la adolescencia donde una vivencia plena y satisfactoria del tiempo libre contribuye al desarrollo de la identidad, la autonomía, el sentimiento de logro o el compromiso social, siendo un estadio vital apropiado para descubrir nuevos intereses y afirmar los valores personales y los ideales sociales (Roult et al., (2016). Atendiendo a la creciente presencia de la IA en entornos y dispositivos digitales consolidados en las actividades de ocio de los y las adolescentes, en el presente trabajo se presentan los resultados de una investigación donde se exploró sobre el uso de la IA con fines de ocio en adolescentes, así como se analizó la percepción y los riesgos asociados.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio fue conocer la realidad del uso de la IA con fines de ocio en adolescentes, así como analizar la percepción, las actitudes y los riesgos asociados.

Partiendo de dicho objetivo, los objetivos específicos planteados fueron los siguientes:

- A. Conocer si los estudiantes emplean de un modo generalizado las herramientas basadas en la IA, para su entretenimiento.
- B. Averiguar si los estudiantes perciben que las herramientas de IA dan la respuesta necesaria para entender y responder sus gustos.
- C. Saber si los estudiantes son conocedores de los riesgos que conlleva el empleo de la IA.
- D. Explorar la existencia de correlaciones entre las distintas dimensiones evaluadas.
- E. Identificar posibles diferencias en función del sexo en el empleo de la IA.

3. MÉTODO

3.1. Diseño

Se empleó un diseño ex post facto de tipo descriptivo-comparativo, sin manipulación de variables, con recogida de datos puntual mediante cuestionario.

3.2. Muestra

La muestra se compuso por 30 estudiantes de Primero de Bachillerato, que en el curso anterior habían realizado sus estudios en el extranjero, con una edad media de 16.08 años (DE = 0.53), comprendida entre los 15 y los 16 años. En cuanto al sexo, participaron 14 chicas (46.7%) y 16 chicos (53.3%). La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos por sexo:

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de la edad según sexo

Sexo	N	Media	DE	Mínimo	Máximo
Femenino	14	16.12	0.42	15	17
Masculino	16	15.93	0.55	15	17
Total	30	16.08	0.53	15	17

Fuente. Elaboración propia.

3.3. Instrumento

Se diseñó un cuestionario ad hoc, compuesto por 15 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1 = Nunca, 5 = Siempre). El instrumento se estructuró en tres dimensiones:

- Uso de IA con fines de ocio (ítems 1–5): mide la frecuencia de utilización de herramientas basadas en IA (p. ej., ChatGPT, Replika, DALL·E, asistentes virtuales).
- Percepción del uso de IA en el ocio (ítems 6–10): evalúa la percepción positiva y el valor subjetivo atribuido al uso lúdico de la IA.
- Actitudes y riesgos percibidos (ítems 11–15): explora preocupaciones, autopercepción de uso excesivo y actitudes críticas hacia la IA como forma de ocio.

3.4. Procedimiento

Tras elegir, de un modo intencionado, por parte del orientador del centro educativo, la clase en donde se encontraban los estudiantes que habían cursado sus estudios en el extranjero el curso anterior, se les presentó el cuestionario a realizar. El tiempo de aplicación fue de aproximadamente 20 minutos. Antes del comienzo del test, se les explicó minuciosamente cada una de las preguntas de la prueba. El profesor estuvo abierto a todas las preguntas realizadas por los integrantes de la muestra, antes y durante la realización de la prueba. La actitud y disposición de todos los estudiantes fue muy

positiva. El lugar para realizar la prueba fue en el aula ordinaria y su aplicación se realizó a primera hora de la mañana, para intentar que los estudiantes estuvieran en las mejores condiciones posibles.

3.5. Análisis de datos

Se calcularon estadísticos descriptivos (media, desviación típica, valores mínimo y máximo) tanto por ítem como por dimensión. Para ello, se construyeron tres índices mediante la media de los ítems correspondientes a cada sección. Se analizaron las diferencias por sexo mediante pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney) para ítems individuales, al no cumplirse el supuesto de normalidad y pruebas paramétricas (t de Student) para las dimensiones, tras comprobar normalidad con los test de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk ($p > .05$). Se reportaron los tamaños del efecto (correlación biserial y d de Cohen). Además, se realizaron correlaciones de Pearson entre las tres dimensiones del cuestionario, al cumplirse los supuestos de normalidad en estas variables compuestas.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo

En relación a las puntuaciones por dimensión y por ítems, estas fueron las siguientes. En cuanto a la primera dimensión, Uso de IA con fines de ocio, se observa un uso moderadamente elevado de herramientas de IA. Destaca especialmente el ítem 1.2 (“Me gusta jugar con herramientas que crean imágenes, música o historias usando IA”) con una media de 4.90. La Tabla 2 recoge el detalle por ítem:

Tabla 2
Resultados descriptivos de la dimensión 1: Uso de IA con fines de ocio

	N	M	DE	Mínimo	Máximo
1.1 Uso aplicaciones basadas en IA para entretenerme (por ejemplo: ChatGPT, Replika, Dall·E, etc.).	30	4.03	0.556	3	5
1.2 Me gusta jugar con herramientas que crean imágenes, música o historias usando IA.	30	4.90	0.305	4	5
1.3 Paso tiempo probando juegos que usan inteligencia artificial para adaptarse a mis decisiones.	30	3.60	0.498	3	4
1.4 He utilizado asistentes de IA (como Alexa, Siri o Google Assistant) para hacer bromas o pasar el rato.	30	3.10	1.029	1	5
1.5 Prefiero usar herramientas de IA en mi tiempo libre en lugar de otras actividades (como leer o ver televisión).	30	3.67	0.479	3	4
Índice Sección 1: Uso de IA con fines de ocio	30	3.88	0.281	3.40	4.40

Fuente. Elaboración propia.

En cuanto a la segunda dimensión, Percepción del uso de IA en el ocio, se observa una percepción general positiva. El alumnado considera que la IA puede tener valor educativo, lúdico y creativo. El ítem 2.1 alcanza una media de 4.87. No obstante, la percepción de que la IA “entiende lo que me gusta” (ítem 2.3) es la más baja. Ver Tabla 3:

Tabla 3
Resultados descriptivos de la dimensión 2: Percepción del uso de IA en el ocio

	N	M	DE	Mínimo	Máximo
2.1 Creo que las herramientas de IA pueden ser una forma divertida de aprender cosas nuevas.	30	4.87	0.346	4	5
2.2 La IA puede ser una buena compañía cuando me siento aburrido o solo.	30	4.43	0.504	4	5
2.3 Siento que la IA entiende lo que me gusta cuando la uso por diversión.	30	2.97	0.615	2	4
2.4 Me gustaría que los videojuegos usaran más inteligencia artificial.	30	4.30	0.466	4	5
2.5 Considero que el uso recreativo de IA puede mejorar mi creatividad.	30	4.37	0.490	4	5
Índice Sección 2: Percepción del uso de IA en el ocio	30	4.19	0.262	3.80	4.80

Fuente. Elaboración propia.

Por último, en cuanto a la dimensión 3, Actitudes y riesgos percibidos, la mayoría muestra conciencia sobre el uso excesivo, aunque también un alto interés por entender el funcionamiento de la IA. El ítem 3.5 (“Es importante saber cuándo dejar de usar IA...”) presenta la media más alta del cuestionario (4.93). Tabla 4:

Tabla 4
Resultados descriptivos de la dimensión 3: Actitudes y riesgos percibidos

	N	M	DE	Mínimo	Máximo
3.1 Creo que puedo pasar demasiado tiempo usando IA sin darme cuenta.	30	3.77	0.568	3	5
3.2 A veces me preocupa depender demasiado de la IA para entretenerme.	30	2.80	0.761	2	4
3.3 Mis padres/tutores piensan que paso mucho tiempo usando IA.	30	4.37	0.718	3	5
3.4 Me gustaría aprender más sobre cómo funciona la IA que uso.	30	4.73	0.450	4	5
3.5 Es importante saber cuándo dejar de usar IA para hacer otras actividades.	30	4.93	0.254	4	5
Índice Sección 3: Actitudes y riesgos percibidos	30	4.12	0.295	3.40	4.60

Fuente. Elaboración propia.

4.2. Análisis de diferencias por sexo

Los análisis no revelaron diferencias estadísticamente significativas por sexo en la mayoría de los ítems y dimensiones, véase Tabla 5. Solo dos ítems mostraron diferencias relevantes: El ítem 2.4 (“Me gustaría que los videojuegos usaran más inteligencia artificial”) presenta una diferencia significativa ($p = .030$), con un tamaño del efecto moderado ($r = .38$), siendo superior en los chicos. El ítem 3.1 (“Creo que puedo pasar demasiado tiempo usando IA sin darme cuenta”) también mostró diferencia ($p = .027$), con un tamaño del efecto moderado ($r = .41$), siendo mayor en chicas. En cambio, no se observaron diferencias significativas en las puntuaciones compuestas por dimensión (uso, percepción, riesgos), ni se hallaron tamaños del efecto relevantes (todas las $d < 0.33$).

Tabla 5
Prueba de contraste de hipótesis de muestras independientes por sexo

Ítem	Prueba	Estadístico	gl	p	TE
1.1 Uso aplicaciones basadas en IA para entretenerme (por ejemplo: ChatGPT, Replika, Dall-E, etc.).	U de Mann-Whitney	104.5	28	.718	.066
1.2 Me gusta jugar con herramientas que crean imágenes, música o historias usando IA.	U de Mann-Whitney	103.0	28	.497	.080
1.3 Paso tiempo probando juegos que usan inteligencia artificial para adaptarse a mis decisiones.	U de Mann-Whitney	106.0	28	.788	.053
1.4 He utilizado asistentes de IA (como Alexa, Siri o Google Assistant) para hacer bromas o pasar el rato.	U de Mann-Whitney	80.5	28	.174	.281
1.5 Prefiero usar herramientas de IA en mi tiempo libre en lugar de otras actividades (como leer o ver televisión).	U de Mann-Whitney	87.0	28	.213	.223
2.1 Creo que las herramientas de IA pueden ser una forma divertida de aprender cosas nuevas.	U de Mann-Whitney	110.0	28	.916	.017
2.2 La IA puede ser una buena compañía cuando me siento aburrido o solo.	U de Mann-Whitney	111.0	28	.981	.008
2.3 Siento que la IA entiende lo que me gusta cuando la uso por diversión.	U de Mann-Whitney	105.5	28	.771	.058
2.4 Me gustaría que los videojuegos usaran más inteligencia artificial.	U de Mann-Whitney	70.0	28	.030	.375
2.5 Considero que el uso recreativo de IA puede mejorar mi creatividad.	U de Mann-Whitney	110.0	28	.940	.017
3.1 Creo que puedo pasar demasiado tiempo usando IA sin darme cuenta.	U de Mann-Whitney	66.5	28	.027	.406
3.2 A veces me preocupa depender demasiado de la IA para entretenerme.	U de Mann-Whitney	103.0	28	.704	.080
3.3 Mis padres/tutores piensan que paso mucho tiempo usando IA.	U de Mann-Whitney	105.5	28	.784	.058
3.4 Me gustaría aprender más sobre cómo funciona la IA que uso.	U de Mann-Whitney	86.0	28	.167	.232
3.5 Es importante saber cuándo dejar de usar IA para hacer otras actividades.	U de Mann-Whitney	96.0	28	.136	.142
Índice Sección 1: Uso de IA con fines de ocio	t de Student	-0.6711	28	.508	-0.245
Índice Sección 2: Percepción del uso de IA en el ocio	t de Student	0.5329	28	.598	0.195
Índice Sección 3: Actitudes y riesgos percibidos	t de Student	0.8892	28	.381	0.325

Fuente. Elaboración propia.

Por último, se exploraron las asociaciones entre las tres dimensiones mediante correlaciones de Pearson. Como muestra la Tabla 6, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre el uso, la percepción y los riesgos percibidos.

Tabla 6
Matriz de correlaciones entre dimensiones

		Índice Sección 1: Uso de IA con fines de ocio	Índice Sección 2: Percepción del uso de IA en el ocio	Índice Sección 3: Actitudes y riesgos percibidos
Índice Sección 1: Uso de IA con fines de ocio	<i>r</i> de Pearson	—		
	valor <i>p</i>	—		
Índice Sección 2: Percepción del uso de IA en el ocio	<i>r</i> de Pearson	0.004	—	
	valor <i>p</i>	0.985	—	
Índice Sección 3: Actitudes y riesgos percibidos	<i>r</i> de Pearson	0.146	-0.154	—
	valor <i>p</i>	0.440	0.418	—

Fuente. Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

Los datos disponibles en España apuntan a que la IA se ha integrado cada vez más en la vida digital de los adolescentes, pero su papel en el ocio todavía se sitúa en un uso moderado, más exploratorio que intensivo, como se aprecia en el presente estudio. En investigaciones recientes (Empantallados & GAD3, 2025) se observa como entre el 82 y el 91% del alumnado han empleado herramientas de IA y que alrededor del 40% declaran un uso “frecuente” como fuente de información; siendo la mayoría interacciones exploratorias. Estos datos pueden constatar un uso generalizado de herramientas basadas en IA para el entretenimiento, con especial interés por aquellas que generan contenidos creativos (p. ej., imágenes, música o historias). Este uso, podría estar vinculado con nuevas formas de alfabetización digital, siendo importante explorar y trabajar su integración en propuestas educativas o extracurriculares.

Durante el estudio se aprecia como los estudiantes no perciben que la IA entienda sus gustos, como ocurre en investigaciones anteriores, como las de Wolfe et al. (2024) o la de Dai et al. (2024). Esto refleja una conciencia crítica sobre las limitaciones de la IA o una falta de sofisticación en el uso. Siguiendo esa línea de trabajo, habría que estudiar cómo puede influir en la confianza hacia estas tecnologías.

La dimensión de actitudes y riesgos muestra un alumnado relativamente crítico con el uso excesivo, pero también interesado en aprender cómo funcionan estas herramientas, como se aprecia en estudios previos como los de Álvarez-Herrero (2024) o el de Chan (2023). Sería muy positivo aprovechar este interés para introducir nociones de ética, sesgos algorítmicos o uso responsable de la IA en los planes de estudio.

Siguiendo la línea de estudios como los de Klarin et al. (2024) y Lee et al. (2025), se aprecia la ausencia de correlaciones entre el uso, la percepción y el riesgo que tiene la inteligencia artificial en los adolescentes. Esto puede sugerir que el uso no implica necesariamente una percepción positiva ni una

actitud crítica. Para comprobar si esas variables están funcionando de manera independiente, habría que plantear una triangulación con datos cualitativos para comprender mejor estas relaciones.

En el presente estudio, como ocurre en investigaciones anteriores, como en Møgelvang et al. (2024) y Russo et al. (2025), también se puede ver diferencias de género específicas, pero no generalizadas. Aunque no se observan grandes diferencias en las puntuaciones globales por sexo, sí emergen contrastes en ítems puntuales. Los chicos valoran más el uso de IA en videojuegos y las chicas muestran más conciencia sobre el tiempo dedicado. Estas diferencias podrían estar relacionadas con patrones de socialización digital diferenciados por género, y por ello, sería interesante incorporar variables relacionadas con el estilo de ocio o con la identidad tecnológica.

6. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en este estudio, las conclusiones alcanzadas son las siguientes:

- A. Se aprecia como los estudiantes emplean de un modo generalizado las herramientas basadas en la IA para su entretenimiento, con especial interés por aquellas que generan contenidos creativos.
- B. Los estudiantes no perciben con claridad que las herramientas de IA den la respuesta necesaria para entender y responder a sus gustos.
- C. Los estudiantes son conocedores de los riesgos que conlleva el empleo de la IA, pero además de ello, muestran curiosidad y deseo de aprendizaje.
- D. No se han hallado asociaciones significativas entre las tres dimensiones analizadas, como son el uso de IA con fines de ocio, la percepción del uso de IA en el ocio y las actitudes y riesgos percibidos.
- E. Aunque no se observan grandes diferencias en las puntuaciones globales por sexo, sí emergen contrastes en ítems puntuales: los chicos valoran más el uso de IA en videojuegos y las chicas muestran más conciencia sobre el tiempo dedicado.

Teniendo en cuenta las conclusiones indicadas, el presente estudio muestra las siguientes limitaciones:

- A. Muestra reducida, siendo de 30 estudiantes.
- B. El instrumento empleado, válido en apariencia, no muestra una alta fiabilidad y validez.

A partir de los resultados obtenidos, se plantean varias propuestas de mejora y continuidad tanto en el plano investigativo como educativo:

- A. Ampliar el estudio a una muestra más diversa y representativa, teniendo en cuenta diferentes contextos geográficos y sociodemográficos.
- B. El instrumento empleado, necesita estudios de fiabilidad y validez para consolidar su uso. Podría complementarse el cuestionario con entrevistas o focus groups y así apreciar qué indicadores faltan y serían relevantes en futuros estudios.
- C. Integrar la IA en propuestas educativas desde una perspectiva crítica y creativa. El uso lúdico y creativo de herramientas de IA es alto entre los adolescentes, lo que abre la posibilidad

de canalizar este interés hacia fines formativos, en entornos controlados y con un enfoque de alfabetización digital crítica.

- D. Necesidad de formación específica en ética, uso responsable y funcionamiento de la IA. Dado el elevado interés mostrado por el alumnado en comprender cómo funciona la IA, se propone incorporar contenidos transversales sobre algoritmos, sesgos y usos responsables en los planes de estudio de Secundaria y Bachillerato.
- E. Desarrollar y validar instrumentos específicos para adolescentes. Sería pertinente continuar con el diseño y validación psicométrica de instrumentos que midan el uso, percepción y actitudes ante la IA en edades escolares, permitiendo establecer perfiles más precisos y orientar intervenciones personalizadas.
- F. Realizar análisis multivariante con otras variables relevantes, así como introducir variables como nivel socioeconómico, tipo de centro, uso educativo de la IA o nivel de alfabetización digital.
- G. Fomentar los debates en el ámbito educativo sobre IA, ocio y desarrollo adolescente. Finalmente, los resultados invitan a abrir espacios de reflexión pedagógica sobre el impacto de la IA en la configuración del ocio juvenil y sus implicaciones en el desarrollo personal, cognitivo y social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado Rojas, M.E. (2015). Una mirada a la Inteligencia Artificial. *Revista Ingeniería, Matemáticas y Ciencias de la Información*, 2(3), 27-31.
- Álvarez-Herrero, J. F. (2024). Opinión del alumnado universitario de educación sobre el uso de la IA en sus tareas académicas. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-534>.
- Ardila Gutiérrez, L., & Madariaga Ortuzar, A. (2023). Imaginarios de ocio y su relación con el desarrollo humano en profesores de una institución de educación superior en Colombia. *Imagonautas, Revista interdisciplinaria sobre imaginarios sociales*, 18(12), 31-54.
- Bauman, Z. (2007). *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Gedisa.
- Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>.
- Changoluisa Jaya, L. G. (2024). Efectos de la Inteligencia Artificial en el Desarrollo Socioemocional de Adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3423-3440. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11565.
- Comisión Europea (1 de septiembre de 2018). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Inteligencia Artificial para Europa* [en línea], (2018). <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/?uri=COM%3A2018%3A237%3AFIN>.
- Dai, Y., Hoppe, H. U., Flanagan, B., Takami, K., & Ogata, H. (2024). Do personal recommendations need to be personalized? Investigating the relationships between student differences and educational recommendations. *Smart Learning Environments*, 11, 61.
- De-Juanas, Á., García-Castilla, F. J., y Ponce de León, A. (2020). The time of young people in social difficulties: Use management, and socio-educational actions. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 477-495. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-05>.

- Empantallados & GAD3. (2025). *El impacto de la IA en la educación en España: Familias y escuelas ante la Inteligencia Artificial (5.º estudio)*. Empantallados/GAD3. <https://empantallados.com/ia/>
- Fraguela-Vale, R., Varela-Garrote, L., y Varela-Crespo (2020). Perfiles de ocio deportivo en jóvenes españoles (15-20 años): un análisis de género. *Retos*, 37(37), 419-426. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72055>.
- Klarin, J., Hoff, E., Larsson, A., y Daukantaitė, D. (2024). Adolescents' use and perceived usefulness of generative AI for schoolwork: Exploring their relationships with executive functioning and academic achievement. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 7, 1415782. <https://doi.org/10.3389/frai.2024.1415782>.
- Lee, J., Jung, K., Newman, E. G., Chow, E., & Chen, Y. (2025). Understanding adolescents' perceptions of benefits and risks in health AI technologies through design fiction. In *Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '25)*. <https://doi.org/10.1145/3706598.3713244>.
- Lipovetsky, G. (2016). *De la ligereza*. Anagrama.
- Møgelvang, A., Bjelland, C., Grassini, S., & Ludvigsen, K. (2024). Gender differences in the use of generative artificial intelligence chatbots in higher education: characteristics and consequences. *Education Sciences*, 14(12), 1363. <https://doi.org/10.3390/educsci14121363>.
- Roult, R., Royer, C., Auger, D. y Adjizian, J. M. (2016) Development of adolescents' leisure interests and social involvement: perspectives and realities from youth and local stakeholders in Quebec. *Annals of leisure research*, 19(1), 47-61. <https://doi.org/10.1080/11745398.2015.1031805>.
- Royo, A. (2016). *La sociedad gaseosa*. Tirant LoBlanch.
- Russo, C., Romano, L., Clemente, D., Iacovone, L., Gladwin, T. E., & Panno, A. (2025). Gender differences in artificial intelligence: the role of artificial intelligence anxiety. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1559457. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1559457>.
- Valdemoros, M.A.; Ponce de León, A.; Gradaílle, R. (2016). Actividad física de ocio juvenil y desarrollo humano. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 45-51.
- Wolfe, R., Dangol, A., Howe, B., & Hiniker, A. (2024). Representation Bias of Adolescents in AI: A Bilingual, Bicultural Study. En *Proceedings of the AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society (AIES)*

ESTIGMA VIRTUAL, EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL TIEMPO: VOCES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

SONIA RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ

Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

DIEGO GALÁN-CASADO

Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

MARÍA GARCÍA-PÉREZ CALABUIG

Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. ESTIGMA VIRTUAL Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL (DI)

La palabra estigma procede del griego y hace referencia a una marca impuesta a quienes eran considerados diferentes. Autores como Goffman (1970) y Frost (2011) ampliaron este concepto en sus investigaciones, subrayando su uso para categorizar a las personas o para describir cómo las estructuras institucionales señalaban y estigmatizaban a determinados individuos.

El estigma puede definirse como un fenómeno que engloba reacciones, acciones o creencias negativas hacia un grupo específico de personas (Corrigan et al., 2002; Corrigan et al., 2005). Este fenómeno se manifiesta a través de tres procesos sociocognitivos principales: estereotipos, prejuicios y discriminación. Los estereotipos consisten en la categorización simplificada de información sobre distintos grupos sociales; los prejuicios surgen como respuestas cognitivas y afectivas derivadas de esos estereotipos; y la discriminación se concreta en conductas negativas hacia individuos o colectivos debido a su pertenencia a dicho grupo (Corrigan y Kosyluk 2014; Livingston y Boyd, 2010; Knaak et al., 2017).

Con la llegada de las tecnologías, el estigma ha traspasado la frontera de lo verbal y lo físico para asentarse también en los espacios denominados “online”. Surge así el concepto de estigma virtual, entendido como las formas de discriminación y prejuicio vinculadas al uso de las tecnologías, potenciadas por la viralidad y el anonimato (García-Pérez et al., 2024). Estos prejuicios, se trasladan al ámbito digital en forma de publicaciones o contenidos que perpetúan estereotipos ya presentes en el mundo analógico (García-Pérez et al., 2025a).

No debemos olvidar que, en la era digital, las redes sociales funcionan como un panóptico moderno, en el que la vigilancia es internalizada y repercute tanto en la identidad como en el comportamiento de los usuarios. Este fenómeno ha sido abordado en diversos estudios, como el de Couto (2023), quien profundiza en las implicaciones de la vigilancia digital, poniendo especial énfasis en las amenazas a

la privacidad y a la autonomía en el contexto contemporáneo. Este fenómeno puede afectar especialmente a determinados colectivos vulnerables, como es el caso de las personas con DI.

Para las personas con DI, el uso de redes sociales constituye una puerta de acceso al mundo digital que ofrece oportunidades como la autonomía personal, el aprendizaje y la visibilización de su realidad, contribuyendo a reducir la exclusión social (García-Pérez et al., 2025b). No obstante, Kamil et al. (2015) advierten que uno de los principales obstáculos a los que se enfrentan las personas con DI es el estigma, tanto en contextos presenciales como digitales, ya que buena parte de la sociedad continúa percibiendo la DI como una limitación indirecta para desempeñar de manera adecuada determinadas tareas o actividades.

Según el Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011), más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad, de las cuales cerca de 200 millones presentan dificultades significativas en su funcionamiento diario. Aunque en los últimos años se han producido avances en la integración psicosocial de este colectivo —pasando de una visión crítica y negativa a una perspectiva más inclusiva (Palacios, 2008)— todavía existen discapacidades que suelen pasar inadvertidas para la sociedad (García Ibáñez et al., 2009; Suriá Martínez, 2013), precisamente porque no muestran de manera evidente barreras o necesidades de apoyo. Esta invisibilidad favorece que, en entornos online, continúen reproduciéndose y perpetuándose prejuicios y estereotipos hacia estas personas.

Esta invisibilidad se traduce en una mayor desprotección (García-Pérez et al., 2024) y, en consecuencia, en una menor participación social en todas sus vertientes. En este sentido, Gutiérrez Recacha y Martorell Cafranga (2011) señalan que un elevado porcentaje de personas con DI no utiliza redes sociales, lo que se debe principalmente a dos factores: por un lado, las familias, que restringen el acceso por miedo a los riesgos asociados; y, por otro, las propias personas con DI, que encuentran dificultades de acceso a estos servicios, especialmente cuando el grado de discapacidad es más severo.

En la misma línea, Caton & Chapman (2016) identificaron diversas barreras que limitan un acceso exitoso a las redes sociales y a otras formas de comunicación virtual, destacando entre ellas las preocupaciones relacionadas con la protección. Por su parte, Holmes & O’Loughlin (2014) subrayaron que las experiencias negativas reportadas por personas con DI en la red ponen de relieve importantes áreas de preocupación en relación con su seguridad.

Otros estudios, como el de Chiner Sanz et al. (2016), en su investigación con familiares de personas con DI, concluyeron que el 96 % de los entrevistados consideraba internet como un entorno poco seguro, donde los prejuicios están muy presentes. De manera complementaria, Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz (2014) señalaron que las propias personas con DI son conscientes de estas situaciones y que más de la mitad de ellas ha experimentado episodios negativos, que van desde comentarios y amenazas hasta, en los casos más graves, la difusión de imágenes o historias falsas.

Más recientemente, Glencross et al. (2021) determinaron que los riesgos más comunes de internet para las personas con DI están relacionados con la angustia emocional que generan determinados mensajes. En esta misma línea, García-Pérez et al. (2024) concluyeron que las personas con DI sufren estigma digital de manera similar a lo que ocurre en su vida presencial, lo que perpetúa actitudes discriminatorias, burlas e incluso procesos de autoestigmatización, afectando a la autoestima y favoreciendo su alejamiento de los espacios virtuales.

Por otra parte, Van Alem et al. (2025) demostraron que un uso adecuado de internet, basado en mensajes positivos y objetivos, fomenta en las personas con DI sentimientos de inclusión, conexión y autonomía. Mientras que un conocimiento exhaustivo de sus necesidades a través del contacto directo ayuda a eliminar ideas erróneas y descontextualizadas sobre las necesidades de este colectivo tanto en la vida real como en el entorno virtual (Odukoya et al., 2024).

Una vez establecido el concepto de estigma digital y las ventajas y riesgos que ofrecen las redes sociales a las personas con DI, en este capítulo, se dará respuesta a dos preguntas:

Q1: ¿Usan las redes sociales las personas con DI?

Q2: ¿Han experimentado situaciones estigmatizantes en el entorno virtual?

Se intentará responder a estas cuestiones a través de los testimonios en primera persona de personas con distintos tipos de DI.

2. METODOLOGÍA

En esta investigación se llevó a cabo un estudio cualitativo no experimental de tipo descriptivo, con el objetivo de conocer las experiencias de personas con DI ante el uso de redes sociales, cuáles de ellas usan y con qué fin, y la posible existencia de estigma virtual dentro de estos usos.

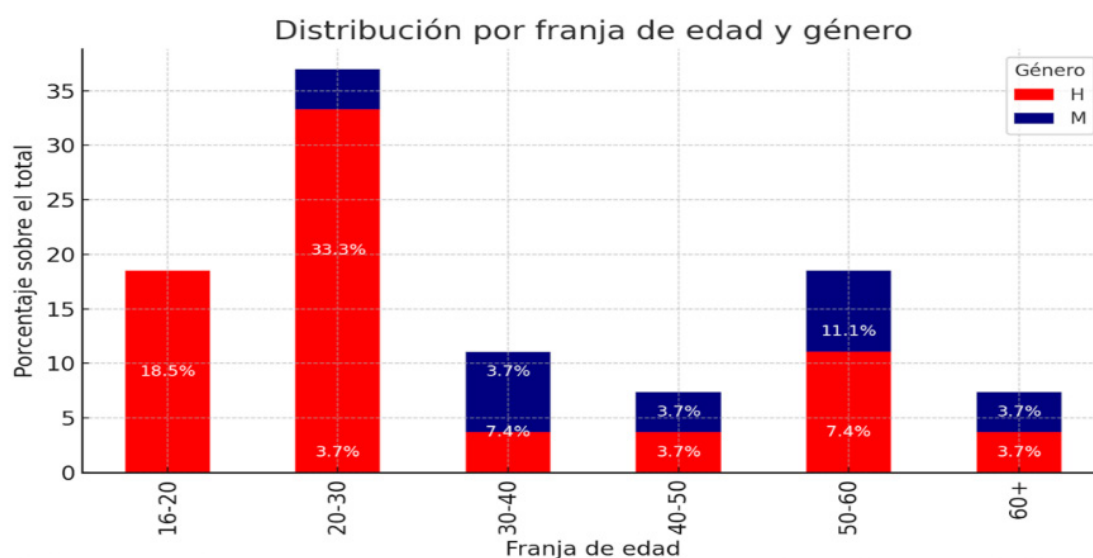
2.1. Participantes

La recogida de datos de usuarios con DI se llevó a cabo con la colaboración de dos entidades pertenecientes a la Comunidad de Madrid que se encargan de atender a personas con DI. Se obtuvo una muestra final de 27 participantes. Los criterios de inclusión fueron:

- Diagnóstico de DI reconocido oficialmente.
- Capacidad para participar en una entrevista semiestructurada, con o sin apoyos.

La distribución por género fue de 25,9% mujeres (N=7) y un 74,1% hombres (N=20). La edad de los participantes osciló entre los 16 y los 61 años, con una media de 34,1 años, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1
Perfil sociodemográfico de los participantes

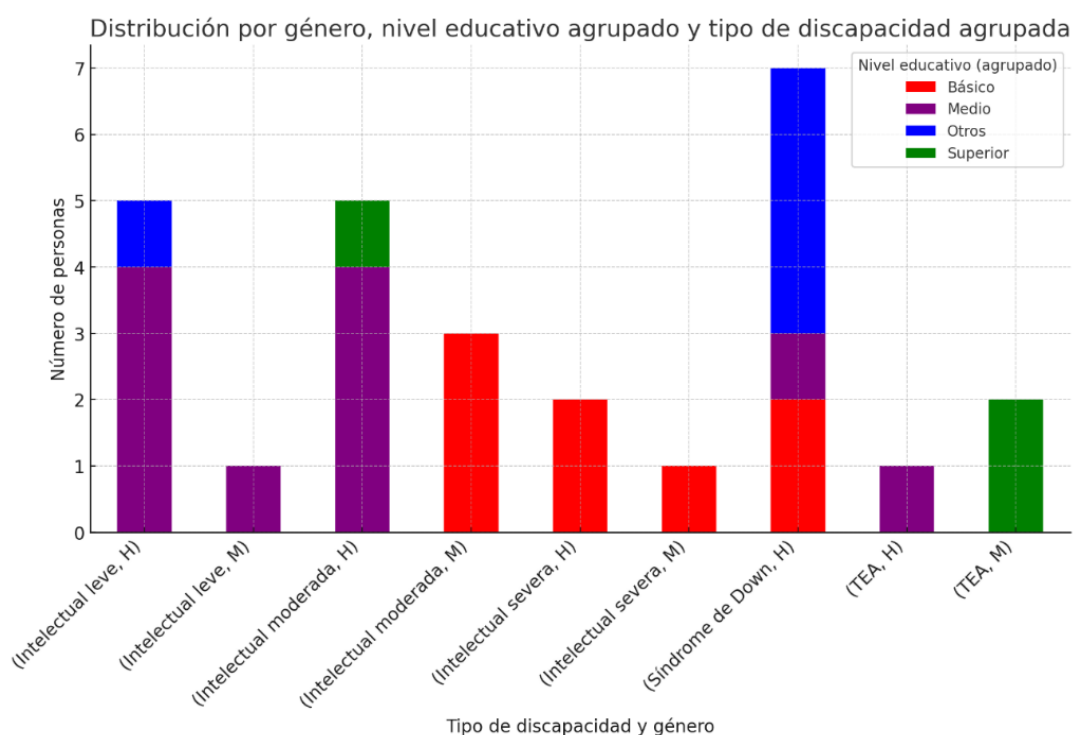


Fuente: Elaboración propia.

En lo referente al nivel educativo, se observó una distribución heterogénea que abarca desde estudios primarios hasta formación universitaria avanzada (máster), pasando por niveles intermedios como Educación Primaria, EGB, ESO y Formación Profesional. En la representación, estos niveles educativos se agruparon de la siguiente manera:

- Nivel básico: Educación Primaria, EGB o ESO inacabada.
- Nivel medio: Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachiller, FP Media.
- Nivel superior: Postgrado o Máster.
- Otros niveles: No recordaban su nivel educativo.

Figura 2
Distribución por nivel educativo y tipo de DI



Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumento

Ambos grupos respondieron a una entrevista compuesta de treinta preguntas abiertas que buscaban generar una “conversación socializada” en torno a seis bloques temáticos:

1. Uso de redes sociales
2. Relaciones a través de las redes sociales
3. Experiencias personales
4. Protección y apoyo
5. Inclusión
6. Empoderamiento

2.3. Procedimiento

Para las entrevistas de las personas con DI, tras contar con la aprobación tanto de los responsables de ambas asociaciones como de los familiares de los usuarios de estas, se escogieron a los participantes por pertenecer a la actividad de uso de las TIC. Se contó con el consentimiento informado de los responsables del centro y la aceptación por parte de las familias. La participación fue voluntaria y anónima en la investigación. Las entrevistas se llevaron a cabo principalmente de forma individual, aunque en algunos casos, por protocolo de las entidades, fue necesario realizarlas en pequeños grupos. Esta dinámica pudo influir en la similitud de algunas respuestas, ya que los participantes podían escuchar las intervenciones de otros. Para minimizar este efecto, se respetó el turno de palabra y se fomentó la expresión individual. Cada entrevista tuvo una duración de entre 10 y 15 minutos, en los que se intentó favorecer una “conversación socializada” a partir de la interacción de la investigadora con los usuarios implicados y provocar un intercambio experiencial en torno al objeto de estudio.

2.4. Análisis de datos

Se realizó un análisis interpretacional de los datos empíricos transcritos de las conversaciones desarrolladas a ambos colectivos, de acuerdo con los presupuestos metodológicos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2003). En cuanto a la categorización de los contenidos, se partió de la categorización inicial realizada a partir de la estructura proporcionada por el guion planteado en las entrevistas, posteriormente, los datos fueron sometidos a un proceso final que consideró criterios de correspondencia temática o semántica por el que se obtuvieron de forma inductiva 6 categorías centrales que determinaron unidades de estudio sobre las que realizar el análisis, y la interpretación de los datos estableció 13 subcategorías. El sistema de categorías y subcategorías queda reflejado en la Tabla 1. Para el análisis de datos se utilizó el programa Atlas.ti (25.0.1) para Mac.

Tabla 1
Categorías y subcategorías. Derivados del análisis de datos de las entrevistas de personas con DI

Categorías	Subcategorías
Uso de redes sociales	Redes sociales más utilizadas: Instagram, WhatsApp, TikTok, YouTube, Twitter/X, Facebook
	Finalidad: comunicación, ocio, música, aprendizaje, deportes, juegos
Relaciones sociales	Comunicación con familia, amigos y conocidos
	Interacción limitada o ausencia de nuevas relaciones
Experiencias personales	Vivencias negativas: insultos, burlas, comentarios ofensivos
	Ausencia de experiencias negativas en algunos casos
Protección y apoyo social	Apoyo familiar: padres, madres, hermanos/as, profesorado
	Uso autónomo (sin supervisión)
	Estrategias de protección: bloquear, denunciar, evitar riesgos
Inclusión	Percepción de que las redes no siempre son espacios seguros
	Reconocimiento del potencial para mostrar una vida normalizada
Empoderamiento	Uso de redes para ganar autonomía digital
	Capacidad de decidir qué compartir y cómo relacionarse

Fuente: Elaboración Propia.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados de las entrevistas a personas con DI

El recuento de citas fue de 121. De estas unidades textuales el 22,3% (N=27) quedaron enmarcadas en la categoría de uso de redes sociales. Dentro de esta categoría, las citas recogidas se distribuyeron en torno a las redes más utilizadas (Instagram (21,4% (N=12)), WhatsApp (30,4% (N=17)), TikTok (8,9% (N=5)), Youtube (5,4% (N=3)), Twitter/X (3,6% (N=2)) y Facebook (14,3% (N=8)) y en la finalidad principal del uso, que incluye la comunicación (8,9% (N=4)), el ocio (13,3% (N=6)) y el consumo de música y vídeos y juegos (8,9% (N=4)).

En la categoría de relaciones sociales, se agruparon el 10,7% (N=13) de las citas. La configuración interna muestra que la comunicación con familia, amigos y conocidos representó el 69,2% (N=9), mientras que la interacción limitada o la ausencia de nuevas relaciones supuso el 30,8% (N=4). La categoría experiencias personales recogió el 22,3% (N=27) de las unidades textuales. Estas se dividieron en dos subcategorías: vivencias negativas (insultos, burlas, comentarios ofensivos) 59,3% (N=16) y ausencia de experiencias negativas 40,7% (N=11).

En la categoría protección y apoyo social se clasificaron también el 22,3% (N=27) de las citas. Dentro de esta categoría, el apoyo familiar (padres, madres, hermanos/as, profesorado) representó el 44,4% (N=12); el uso autónomo sin supervisión 29,6% (N=8); y las estrategias de protección (bloquear, denunciar, evitar riesgos) 25,9% (N=7). En la categoría inclusión se enmarcaron igualmente el 22,3% (N=27) de las afirmaciones. La distribución se concretó en la percepción de que las redes no siempre son espacios seguros (55,6% (N=15)) y el reconocimiento del potencial positivo para mostrar una vida normalizada (44,4% (N=12)). Finalmente, en la categoría empoderamiento se identificaron el 22%, es decir, un total de 25 verbalizaciones, subdividida el uso de redes para ganar autonomía digital (17 segmentos verbales) y la capacidad de decidir qué compartir y cómo relacionarse (8 segmentos verbales).

En la Figura 3 se recoge el modelo relacional sobre la información procesada según el sistema de categorías y subcategorías utilizadas para los resultados de las entrevistas de las personas con DI. Como se muestra, todas las confluencias parten del uso de las redes sociales, derivando en las diferentes interacciones y sus resultados.

3.1.1. Uso de redes sociales

Dentro de esta categoría se encuadraron 27 verbalizaciones que hicieron referencia al uso cotidiano de las diferentes plataformas virtuales, como WhatsApp, Instagram, TikTok o YouTube.

– Redes sociales más utilizadas

En esta subcategoría encontramos 25 segmentos verbales que señalan plataformas concretas. La mensajería (WhatsApp) y el consumo audiovisual (Instagram/TikTok/YouTube) concentran casi todas las menciones:

- WhatsApp se menciona como la herramienta más sencilla para comunicarse: “Prefiero WhatsApp porque me siento cómodo” (Ent.1, H, 22); “WhatsApp es fácil porque solo aprieto el botón y hablo” (Ent.4, M, 50).
- Instagram destaca entre jóvenes por fotos/vídeos: “Uso más Instagram, es la que usan mis amigos” (Ent.3, H, 19).
- TikTok y YouTube para ocio pasivo: “TikTok es fácil porque solo deslizo” (Ent.5, H, 24); “Me gusta ver partidos en YouTube” (Ent.3, H, 19).

– Finalidad

En esta subcategoría encontramos 27 segmentos con fines de uso. Predominan la comunicación (8,9% (N=4)) y el ocio (13,3% (N=6)).

- Comunicación con familia/amigos es el motivo principal (“Para hablar con mi familia y mis amigos”, Ent.1; “en el centro tenemos un grupo de WhatsApp”, Ent.2).
- Ocio y consumo audiovisual: vídeos, recetas, animales, fútbol (“solo deslizo y veo vídeos”, Ent.5; “YouTube... vídeos de gatitos”, Ent.10).
- Intereses específicos/aprendizajes: “recetas de cocina” (Ent.6); “coches y carreras” (Ent.7); “gimnasio adaptado” (Ent.9).

3.1.2. Relaciones sociales

Dentro de esta categoría se encuadraron 27 verbalizaciones que hacen referencia a la interacción, concentrada en círculos ya conocidos (familia, compañeros del centro, amigos del barrio). La ampliación de relaciones fuera de este círculo cercano es limitada.

– Comunicación con familia, amigos y conocidos

En esta subcategoría encontramos 17 segmentos verbales que señalan concretamente la comunicación con su entorno más cercano:

- “Hablo con mis amigos del instituto y veo vídeos de deportes” (Ent.3).
- “Grupo con mis compañeros del centro” (Ent.2, Ent.4, Ent.10).

– Interacción limitada o ausencia de nuevas relaciones

En esta subcategoría encontramos 5 segmentos verbales que hacen referencia explícita al uso concreto de las redes con personas ya conocidas.

- “Solo hablo con los que conozco; los otros me dan miedo” (Ent.3).
- “Solo hablo con los de mi instituto” (Ent.2).

3.1.3. Experiencias personales

Dentro de esta categoría se encuadraron un total de 26 verbalizaciones que hacen referencia a vivencias negativas en entornos virtuales, coexistiendo con relatos de ausencia de incidentes.

– Vivencias negativas:

En esta subcategoría encontramos 15 segmentos verbales que señalan haber recibido insultos, burlas o mensajes ofensivos:

- “Un chico me insultó en un comentario” (Ent.3).
- “Me mandaron un mensaje feo” (Ent.5).
- “Me insultaron por hablar lento” (Ent.9).
- “Me dijeron que no valgo” (Ent.10).

– Ausencias de experiencias negativas

En esta subcategoría encontramos 11 segmentos verbales que hacen referencia explícita a la ausencia de experiencias negativas:

- “No, nunca he tenido problemas” (Ent.8).
- “No me molestan” (Ent. 24).

3.1.4. Protección y apoyo social

Dentro de esta categoría se encuadraron un total de 26 verbalizaciones que hacen referencia a lo que se puede considerar un andamiaje social y profesional, proporcionando en la mayoría de los casos un acompañamiento en el uso y disfrute de los entornos virtuales. Aparecen también en contraste conductas autónomas de autorregulación del tiempo de ocio.

– Apoyo familiar:

En esta subcategoría encontramos 19 segmentos verbales que señalan utilizar las redes sociales acompañados de su entorno cercano:

- “Mi madre me ayuda a veces...” (Ent.1).
- “Se lo digo a mi hermana o a la monitora” (Ent.2).
- “Mi educador y mi hermana” (Ent.9).
- “Mi monitora y mi madre” (Ent.10).

– Uso autónomo (sin supervisión)

En esta subcategoría encontramos 7 segmentos verbales que hacen referencia a su autonomía a la hora de interactuar con las redes sociales.

- “Yo me pongo el reloj para no pasarme” (Ent.6).
 - “Me pongo alarma en el móvil” (Ent.9).
- Estrategias de protección

En esta subcategoría encontramos 5 segmentos verbales que hacen referencia a estrategias aprendidas para llevar a cabo en caso de una situación que se considere de riesgo o incómoda.

- “Bloqueo y lo cuento a mis padres” (Ent.1).
- “Bloquear y avisar” (Ent.6).
- “Le hago captura y se lo enseño a mi padre” (Ent.3).
- “Si veo algo feo lo denuncio con ayuda” (Ent.2).

3.1.5. Inclusión

Dentro de esta categoría se encuadraron un total de 26 verbalizaciones que muestran el espacio digital como un posible riesgo o foco de inseguridad, pero también con potencial normalizador y de concienciación social:

- Percepción de que las redes no siempre son espacios seguros:

En esta subcategoría encontramos 18 segmentos verbales que señalan que a veces sienten riesgo o miedo o ser engañados.

- “A veces tengo miedo de que me engañen” (Ent.1, Ent.2, Ent.3).
- “Facebook me da miedo a veces” (Ent.10).

- Potencial para mostrar una vida normalizada

En esta subcategoría encontramos 6 segmentos verbales que hacen referencia al sentimiento de seguridad y acompañamiento que les proporcionan las redes.

- “Sí, si se enseña lo que podemos hacer” (Ent.2, Ent.3).
- “Si la gente ve que podemos hacer cosas” (Ent.9).

3.1.6. Empoderamiento

Dentro de esta categoría se encuadraron un total de 25 verbalizaciones que hacen más bien referencia a un empoderamiento implícito, a través de la autonomía digital tanto en el uso como en el saber actuar ante situaciones conflictivas, pero también señalan la importancia de visualizar su día a día para que la sociedad les entienda mejor.

- Uso de redes para ganar autonomía digital:

En esta subcategoría encontramos 17 segmentos verbales que señalan no solo la independencia que muestran en el uso de las redes sociales, sino además lo beneficioso que es concienciar a los demás:

- “Yo lo controlo, pero a veces me paso” (Ent.9).
- “Mostramos nuestras capacidades” (Ent.6).
- “Sí, la gente aprende” (Ent.11).

- Capacidad de decidir qué compartir y cómo relacionarse:

En esta subcategoría encontramos 8 segmentos verbales que hacen referencia a la comunicación positiva que realizan a través de las redes sociales.

- “Comento con mis amigos” (Ent.2, Ent.3).
- “Comparto fotos a mis primos” (Ent.9).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo, hemos visto tanto las bondades como los riesgos que ofrecen estas plataformas para este colectivo. Los datos presentados en los resultados reflejan la compleja interacción que existe entre las personas con DI y las redes sociales, donde pueden aparecer estas últimas como una herramienta práctica que fomente la conexión social, pero que a su vez representa un reto y un empoderamiento para este colectivo.

Según los resultados alcanzados, WhatsApp, Instagram, Tiktok y Youtube son las plataformas y redes más utilizadas, destacando especialmente WhatsApp, ya que como afirman los usuarios entrevistados es muy fácil de utilizar para comunicarse con los otros. Las personas con DI entrevistadas refieren que usan estas herramientas, principalmente para comunicarse con familiares y amigos, aunque también su uso se extiende al ocio y la búsqueda de intereses específicos como el aprendizaje. Estos datos concuerdan con la investigación elaborada por Teng (2023) donde se sugiere que las redes sociales virtuales son fundamentales para la integración social de las personas con DI, ya que les permite participar en actividades sociales y aumentar su comunicación.

En esta investigación, los datos evidencian que las personas con DI usan las redes sociales, y además, no son ajenas a las tecnologías ni al aspecto social que estas les proporcionan. De la muestra entrevistada, la totalidad usa las redes sociales, bien de manera autónoma o de manera guiada, pero todos y todas son partícipes de esta realidad social. Según los resultados, las ventajas que señalan se centran en informarse o utilizar su tiempo de ocio en estos espacios a través de recursos que perciben como accesibles, como la música, vídeos o juegos, todo ello desde un dispositivo sin tener que exponerse ni dar detalles personales. En cambio, Chiner Sanz et. al (2016), sostienen que el uso de las redes sociales por parte de las personas con DI es mínimo, bien por miedo propio, bien por el temor de las familias a sufrir algún tipo de daño. Siguiendo con este planteamiento, Pereira et al. (2022) señalan que el mayor impedimento se centra en la falta de accesibilidad, especialmente para personas con DI, por esta razón, Bonilla-del-Río & Sánchez Calero (2021) afirman que se debe prestar atención a la necesidad de generar el contenido dentro de las redes sociales virtuales teniendo presente que se base en un diseño universal inclusivo. En cambio, en nuestra investigación el uso y disfrute de la tecnología es un hecho conseguido, por lo que ya no se presenta como una barrera, sino que es una realidad para todos y todas.

Otro de los resultados singulares encontrado en este estudio se centra en que los participantes utilizan estas redes para relacionarse con círculos de personas ya conocidas, como pueden ser familiares, amigos y compañeros, y en escasas ocasiones amplían sus relaciones con otras personas. Esto ayuda a comprender que la utilización de las redes sociales virtuales sirve para mantener y fortalecer lazos sociales ya existentes, no para ampliarlos con nuevas relaciones sociales. Esta misma idea es compartida por Viluckiené (2015) quien señala que el uso de estas plataformas es utilizado para complementar y mejorar relaciones del mundo offline, como un medio de comunicación activa con amigos y conocidos. Sin embargo, otros estudios como el de Kaur & Saukko (2022), afirman que,

en algunos casos, los perfiles visuales en redes sociales de las personas con DI pueden acentuar los prejuicios y estereotipos, lo que impulsa la exclusión social tanto online como offline.

Siguiendo este planteamiento, resulta importante profundizar en las experiencias negativas que viven las personas con DI en las redes sociales. Dichas experiencias, amparadas en el anonimato, una crítica frecuente a estos medios, son relatadas por algunos de los usuarios entrevistados, quienes mencionan haber recibido insultos, burlas o mensajes ofensivos. Otros, en cambio, señalan no haber enfrentado este tipo de incidentes. Estos datos se alinean con otras investigaciones como la de Heung et al. (2022), quienes documentan las experiencias de microagresiones capacitistas y situaciones de acoso a las que se enfrentan las personas con DI en las redes sociales virtuales. Según Kaur et al. (2024), precisamente los defensores de los derechos de las personas con DI suelen experimentar comportamientos capacitistas, situaciones donde se les acosa o atentan contra sus derechos a través de discursos de odio. En un estudio elaborado por Alhaboby et al. (2023) se concluyó que las personas con DI son víctimas de ciberacoso, lo que les generaba consecuencias vitales angustiosas y les repercutía en su bienestar físico, mental y en sus relaciones sociales. En esta misma línea, Trevisan (2020) afirmaba que estas experiencias negativas generaban estrés, ansiedad y aislamiento.

Un aspecto fundamental dentro de este estudio es el apoyo social que recibieron las personas con DI en el uso de las redes sociales. Según los datos, los participantes refirieron conductas autónomas en la autorregulación del tiempo de ocio y estrategias sociales básicas de protección, como bloquear o reportar a la plataforma conductas dañinas de otros usuarios. El mayor apoyo social que reciben se centra en la familia, y esto es compartido por otros estudios, sin embargo, autores como Williams & Gibson (2020) señalan la importancia de que las redes sociales virtuales sean entornos seguros para todas las personas sin excepción, ya que plantean que solo así se conseguirá que todos los individuos puedan disfrutar de los beneficios de este tipo de herramientas.

En esta investigación se ha mostrado como para algunos participantes, las redes sociales virtuales son identificadas como herramientas que propician la inclusión social de personas con DI, conclusión que concuerda con otras investigaciones como la de Manzoor & Vimarlund (2018) o Yang & Lin (2022). Sin embargo, también es necesario señalar que esta inclusión se encuentra condicionada por la falta de accesibilidad en el contenido de los medios, como afirman Pereira et al. (2022), lo que finalmente conduce a una exclusión social. En este contexto inclusivo, según los datos analizados, surge el poder de las redes como una herramienta que potencia la normalización de este colectivo y, además, ayuda a una concienciación social, lo que conlleva a una reducción del estigma virtual y a eliminar prejuicios respecto a esta población.

Por otra parte, los resultados obtenidos muestran como el empoderamiento de las personas con DI a la hora de utilizar las redes sociales virtuales se manifiesta en forma de una autonomía digital implícita, donde se puede observar la capacidad de actuar antes situaciones conflictivas y la importancia de visibilizar su imagen dentro de este escenario virtual. Para Cahyadi y Setiawan (2020), las herramientas digitales funcionan como medios para defender los derechos de las personas con DI. En la misma línea, Heung et al. (2024) destacan su potencial para desmontar estereotipos. Por tanto, los testimonios recogidos en esta investigación, en los que las personas entrevistadas expresan que las redes sociales permiten ‘mostrar nuestras capacidades’ o que ‘la gente aprenda’, subrayan su papel como instrumentos de autoexpresión y empoderamiento de este colectivo frente a la sociedad.

Por tanto, y centrándonos en las dos preguntas propuestas, se puede afirmar que sí, y que las personas con DI no solo las usan, sino que a raíz de sus testimonios puede afirmarse que las disfrutan, que se sienten integrados e incluso más cerca de esa sociedad que les etiqueta. ¿Y han experimentado situaciones estigmatizantes en el entorno virtual? Lamentablemente, en esta pregunta también se obtiene otra respuesta afirmativa. Estos datos concuerdan con el estudio de Higuera-Romero et.

al (2022) quienes hacen referencia a las actitudes estigmatizadoras en el ámbito social por causa de prejuicios e ideas preconcebidas. Este texto empezaba afirmando que el estigma digital es una realidad, y los datos nos sugieren que es así, ya que más de la mitad de los participantes afirman haber recibido comentarios ofensivos o experimentado situaciones incómodas, lo que confirma que las agresiones y los prejuicios, son una constante en nuestro entorno virtual.

BIBLIOGRAFÍA

Alhaboby, Z. A., Barnes, J., Evans, H., & Short, E. (2023). Cybervictimization of Adults With Long-term Conditions: Cross-sectional Study. *Journal of Medical Internet Research*, 25, e39933. <https://doi.org/10.2196/39933>

Asmar, A., Audenhove, L. V., & Mariën, I. (2020). Social Support for Digital Inclusion: Towards a Typology of Social Support Patterns. *Social Inclusion*, 8(2), 138-150. <https://doi.org/10.17645/si.v8i2.2627>

Bonilla-del-Río, M., & Sánchez-Calero, M. L. (2022). Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: Uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 141-161. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30875>

Cahyadi, A., & Setiawan, A. (2020). Disability and social media: exploring utilization of instagram platform as a tool for disability advocacy. *Al-Balagh Jurnal Dakwah Dan Komunikasi*, 5(2), 223-250. <https://doi.org/10.22515/al-balagh.v5i2.2746>

Caton, S., & Chapman, M. (2016). The use of social media by people with intellectual disability: A systematic review and thematic analysis. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 41(2), 125-139. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1153052> cyberpsychology.eu

Chiner Sanz, E., Gómez Puerta, J. M., Merma Molina, G., & Lozano Cabezas, I. (2016). Internet y discapacidad intelectual: riesgos y preocupaciones desde la perspectiva de las familias y de los profesionales. En J. L. Castejón Costa (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2865-2872). ACIPE.

Corrigan, P. W., Kosyluk, K. A. (2014). Mental Illness Stigma: Types, Constructs, and Vehicles for Change. *Psychological Science in the Public Interest*, 15(2), 37-70

Corrigan, P. W., y Watson, A. C. (2002). The paradox of self-stigma and mental illness. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), 35-53.

Corrigan, P.W., Kerr, A.N., & Knudsen, L. (2005). The stigma of mental illness: Explanatory models and methods for change. *Applied & Preventive Psychology*, 11, 179-190.

Couto, F. (2023). Panóptico Digital e Estruturas Psicopolíticas. *Logeion*, 9(2), 106-123. <https://doi.org/10.21728/logeion.2023v9n2.p106-123>

Frost, D.M. (2011) Social stigma and its consequences for de socially stigmatized. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(11), 824-839. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00394.x>

García-Ibañez, J., Feliu, T., Usón, M., Rodenas, A., Aguilera, F., & Ramo, R. (2009). Trastornos invisibles: las personas con discapacidad intelectual y trastornos mentales o de conducta. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(1), 38-60. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART13167/garcia_ibanez.pdf

García-Pérez Calabuig, M., Rodríguez Fernández, S., y Galán-Casado, D. (2025b). Análisis de la influencia de la normativa europea en inteligencia artificial en el estigma virtual y la discriminación social. *La Ley Derecho de Familia: Revista jurídica sobre familia y menores*, 12(46), 71-81.

García-Pérez Calabuig, M., Rodríguez Fernández, S., y Galán-Casado, D. (2025a). Inteligencia artificial y derechos digitales: Desafío socioeducativo ante el estigma digital. En M. García-Pérez Calabuig (Coord.), *Inteligencia artificial y otros demonios en educación* (pp. 37-58). Dykinson.

- García-Pérez Calabuig, M., Rodríguez-Fernández, S., y Galán-Casado, D. (2024). Empoderamiento y estigma virtual en redes sociales de las personas con discapacidad y trastorno mental: Propuesta socioeducativa. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1394>
- Glencross, S., Mason, J., Katsikitis, M., & Greenwood, K. M. (2021). Internet use by people with intellectual disability: Exploring digital inequality—A systematic review. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(8), 503-520. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0499>
- Goffman, E. (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores.
- Gutiérrez Recacha, P., & Martorell Cafranga, A. (2011). Las personas con discapacidad intelectual ante las TIC. *Comunicar*, 19(36), 173-180. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-09>
- Heung, S., Jiang, L., Azenkot, S., & Vashistha, A. (2024). Vulnerable, Victimized, and Objectified: Understanding Ableist Hate and Harassment Experienced by Disabled Content Creators on Social Media. *CHI '24: Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 744(1-19). <https://doi.org/10.1145/3613904.3641949>
- Heung, S., Phutane, M., Azenkot, S., Marathe, M., & Vashistha, A. (2022). Nothing Micro About It: Examining Ableist Microaggressions on Social Media. *ASSETS '22: Proceedings of the 24th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*, 27(1-14). <https://doi.org/10.1145/3517428.3544801>
- Higuera-Romero, J., Candelas-Muñoz, A., Jiménez-González, A., Castañeda-Jiménez, C., Fuica-Pereg, P., Zurita-Carrasco, M., Martínez-Fernandez-Repeto, E., & Senín-Calderón, C. (2022). Validación y adaptación española de la Escala de Actitudes Estigmatizadoras hacia la Salud Mental entre Iguales (Peer Mental Health Stigmatization Scale, PMHSS-24). *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 15(3), 176-184. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2020.12.002>
- Holmes, K. M., & O'Loughlin, N. (2014). The experiences of people with learning disabilities on social networking sites. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 1-7. <https://doi.org/10.1111/bld.12001> onlinelibrary.wiley.com
- Kamil, A., Pérez, J., & López, M. (2015). Título del artículo sobre discapacidad y estigma. *Revista de Psicología y Discapacidad*, 10(2), 123-135.
- Kaur, H., & Saukko, P. (2022). Social access: role of digital media in social relations of young people with disabilities. *New Media & Society*, 24(2), 420-436. <https://doi.org/10.1177/14614448211063177>
- Kaur, S., Swaminathan, M., Bali, K., & Vashistha, A. (2024). Challenges to Online Disability Rights Advocacy in India. *CHI '24: Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 397, (1-15). <https://doi.org/10.1145/3613904.3642737>
- Knaak, S., Mantler, E., & Szeto, A. (2017). Mental illness-related stigma in healthcare: Barriers to access and care and evidence-based solutions. *Healthcare management forum*, 30(2), 111-116. <https://doi.org/10.1177/0840470416679413>
- Livingston, J. D., y Boyd, J. E. (2010). Correlates and consequences of internalized stigma for people living with mental illness: a systematic review and metaanalysis. *Social Science & Medicine*, 71(12), 2150-2161.
- Manzoor, M., & Vimarlund, V. (2018). Digital technologies for social inclusion of individuals with disabilities. *Health and Technology*, 8(5), 377-390. <https://doi.org/10.1007/s12553-018-0239-1>
- Odukoya, D., Chege, W., & Scior, K. (2024). The effect of an e-intervention on intellectual disability stigma among Nigerian and Kenyan internet users: A comparative randomised controlled trial. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1331107. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1331107>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Banco Mundial. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/75356>
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo editorial CINCA.


- Pegalajar Palomino, C., & Colmenero Ruiz, M. J. (2014). Estudio piloto sobre el uso de las redes sociales en jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (48), 1-14.
- Pereira, L. S., Coelho, J., Rodrigues, A., Guerreiro, J., Guerreiro, T., & Duarte, C. (2022). Authoring accessible media content on social networks. *ASSETS '22: Proceedings of the 24th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*, 28, (1-11). <https://doi.org/10.1145/3517428.3544882>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2003). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Suriá Martínez, R. (2013). Discapacidad y empoderamiento: análisis de esta potencialidad en función de la tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Anuario de psicología*, 43(3), 297-11. <https://revistas.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9982>
- Teng, M. (2023). Research on the use and satisfaction of social media for the disabled: An analysis based on qualitative interviews. *SHS Web of Conferences, International Conference on Educational Science and Social Culture (ESSC 2022)*, 157. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202315702027>
- Trevisan, F. (2020). Do you want to be a well-informed citizen, or do you want to be sane? Social media, disability, mental health, and political marginality. *Social Media + Society*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2056305120913909>
- Van Alem, J. L. L., Frielink, N., & Embregts, P. J. C. M. (2025). Social internet use by people with intellectual disabilities: A systematic review and thematic synthesis of qualitative studies. *Journal of Intellectual Disability Research*, 69(4), 243-264. <https://doi.org/10.1111/jir.13211>
- Viluckienė, J. (2015). The Relationship between Online Social Networking and Offline Social Participation among People with Disability in Lithuania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185, 453-459. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.413>
- Williams, P., & Gibson, P. (2020). CVT Connect: Creating safe and accessible social media for people with learning disabilities. *Technology and Disability*, 32(2), 81-92. <https://doi.org/10.3233/tad-200259>
- Yang, L., & Lin, Z. (2022). The Impact of “Social Networking +” Technology on the Social Inclusion of People With Mobility Impairments in China. *Social Media + Society*, 8(1). <https://doi.org/10.1177/20563051221077016>



**MANTÉNGASE INFORMADO
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbase gratis
al boletín informativo
www.dykinson.com**

Y benefíciense de nuestras ofertas semanales

A close-up photograph of several hands assembling colorful interlocking puzzle pieces on a white surface. The pieces are in shades of green, blue, red, and yellow. The hands are positioned at the top and bottom edges of the frame, with fingers carefully fitting the pieces together. The lighting is bright and even, highlighting the texture of the puzzle pieces and the skin of the hands.

El presente libro que ofrece una mirada actual y rigurosa sobre cómo la gestión del tiempo, el ocio, el bienestar y la inclusión social se entrelazan en la vida juvenil. Además, aborda temas de gran relevancia educativa y social, como la participación escolar, el bienestar psicológico, la inclusión sociolaboral, la discapacidad, la salud mental o el impacto de la inteligencia artificial en la adolescencia.

Dirigida a estudiantes de Educación Social, Trabajo Social, Psicología y áreas afines, así como a investigadores, docentes y profesionales de las ciencias sociales, esta publicación combina reflexión teórica, revisión de evidencias y análisis de experiencias. En conjunto, esta obra constituye una aportación valiosa para comprender la juventud contemporánea y promover intervenciones socioeducativas más inclusivas y transformadoras.