

Ocio, bienestar y apoyos sociales en la juventud

*María José Díaz Santiago
Jesús M. Pérez Viejo
Aida López Serrano
Francisco Javier García-Castilla
(Coordinadoras)*

Dykinson e-book



**OCIO, BIENESTAR Y APOYOS SOCIALES
EN LA JUVENTUD**

**MARÍA JOSÉ DÍAZ SANTIAGO
JESÚS M. PÉREZ VIEJO
AIDA LÓPEZ SERRANO
FRANCISCO JAVIER GARCÍA-CASTILLA
(COORDINADORAS)**

Dykinson, S.L.

OCIO, BIENESTAR Y APOYOS SOCIALES EN LA JUVENTUD

MARIANO URRACO SOLANILLA
NATALIA M.^a PÉREZ GONZÁLEZ
MARINA DEL PINO ANGULO ESPINOSA
MARÍA JOSÉ VICENTE VICENTE
AURORA GALÁN CARRETERO
ANA BELÉN SÁNCHEZ CALZÓN
NATALIA SIMÓN MEDINA
VÍCTOR HUGO PÉREZ GALLO
NURIA CANO SUÑÉN
FRANCESCA ALOI
MARÍA JOSÉ DÍAZ SANTIAGO
NÉSTOR GARCÍA MONTES
ROSALÍA MOTA LÓPEZ
EVA M. RUBIO GUZMÁN
ESTHER RAYA DIEZ
ANA BELÉN CUESTA RUIZ-CLAVIJO
DOMINGO CARBONERO MUÑOZ
ASSIA EL HINDAZ NAVARRO
CARMEN ORTE SOCÍAS
MARIA VALERO DE VICENTE
MERCEDES REGLERO RADA
PATRICIA REVUELTA MEDIAVILLA
MARÍA LÓPEZ SÁNCHEZ
JAVIER LÓPEZ SÁNCHEZ
BELÉN SÁNCHEZ NAVALÓN
NATALIA OLLORA TRIANA
MAGDALENA SÁENZ DE JUBERA OCÓN
ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO
EVA SANZ ARAZURI

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: 979-13-7047-227-6
Depósito Legal: M-11935-2026
DOI: <https://doi.org/10.14679/4933>

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

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	9
CAPÍTULO 1. EL BIENESTAR JUVENIL PASA POR UN ANÁLISIS MINUCIOSO DE LAS CONDICIONES DE VIDA DE LOS Y LAS JÓVENES: REVISIÓN DE DIFICULTADES DE PARTIDA A PARTIR DE LA NOCIÓN DE <i>GENERACIÓN</i>	11
<i>Mariano Urraco Solanilla, Natalia M.^a Pérez González y Marina del Pino Angulo Espinosa</i>	
CAPÍTULO 2. LA PARADOJA ESTRUCTURADA: DESVENTAJA SOCIOECONÓMICA Y VULNERABILIDAD PSICOLÓGICA EN LA JUVENTUD SUECA	19
<i>María José Vicente Vicente y Aurora Galán Carretero</i>	
CAPÍTULO 3. LA BRECHA DIGITAL DE OCIO: ESTRATIFICACIÓN SOCIAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA JUVENTUD ESPAÑOLA.....	31
<i>Aurora Galán Carretero y María José Vicente Vicente</i>	
CAPÍTULO 4. LAS REDES SOCIALES COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN DE JÓVENES CON SÍNDROME DE DOWN.....	41
<i>Ana Belén Sánchez Calzón y Natalia Simón Medina</i>	
CAPÍTULO 5. VIVIR FUERA DEL TIEMPO: JUVENTUDES PRECARIAS Y CRONOPOLÍTICA COMUNITARIA EN ZARAGOZA.....	51
<i>Víctor Hugo Pérez Gallo y Nuria Cano Suñén</i>	
CAPÍTULO 6. UN ENFOQUE PSICOFÍSICO PARA EL BIENESTAR JUVENIL Y LA FORMACIÓN DOCENTE: EL TEATRO DEL OPRIMIDO.....	65
<i>Francesca Aloi y María José Díaz Santiago</i>	
CAPÍTULO 7. METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS APLICADAS POR PROFESIONALES DEL OCIO JUVENIL PARA LA PROMOCIÓN DEL TURISMO RESPONSABLE Y SOSTENIBLE	73
<i>Néstor García Montes</i>	
CAPÍTULO 8. TRAYECTORIAS JUVENILES: VULNERABILIDAD FRENTE A LA SOLEDAD.....	83
<i>Rosalía Mota López y Eva M. Rubio Guzmán</i>	

CAPÍTULO 9. JUVENTUD EN TRÁNSITO: IDENTIDADES, TRAYECTORIAS Y PRÁCTICAS DE OCIO95

Esther Raya Diez, Ana Belén Cuesta Ruiz-Clavijo y Domingo Carbonero Muñoz

CAPÍTULO 10. POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT Y LIDERAZGO PARA LA PREVENCIÓN DE VIOLENCIAS MACHISTAS..... 109

Asia El Hindaz Navarro, Carmen Orte Socias y Maria Valero de Vicente

CAPÍTULO 11. APRENDIZAJE-SERVICIO Y CIUDADANÍA GLOBAL: EXPERIENCIAS FORMATIVAS UNIVERSITARIAS. 119

Mercedes Reglero Rada y Patricia Revuelta Mediavilla

CAPÍTULO 12. HUMANIZACIÓN HOSPITALARIA Y APOYO SOCIOEDUCATIVO: APORTES DESDE LA PEDIATRÍA SOCIAL Y LAS AULAS HOSPITALARIAS 133

María López Sánchez, Javier López Sánchez y Belén Sánchez Navalón

CAPÍTULO 13. DE LA ACCIÓN EDUCATIVA AL OCIO TRANSFORMADOR: COMPETENCIAS EN SOSTENIBILIDAD MEDIANTE APRENDIZAJE-SERVICIO ...145

Natalia Ollora Triana, Magdalena Sáenz de Jubera Ocón, Ana Ponce de León Elizondo y Eva Sanz Arazuri

PRÓLOGO

El presente libro, *Ocio, bienestar y apoyos sociales en la juventud*, constituye una aportación colectiva que refleja la enorme complejidad, diversidad y riqueza de las realidades juveniles contemporáneas. Surge del trabajo coordinado del personal docente e investigador de diferentes disciplinas y universidades unidas por su interés en vislumbrar su faceta multidimensional y los apoyos sociales que a modo de dispositivos grupales se imbrican en las vidas de las personas jóvenes a través de la producción de subjetividades.

El libro escrito por profesorado, personal investigador y profesionales procedentes de la pedagogía, el trabajo social y la sociología, entre otras disciplinas de las ciencias sociales, ofrece una mirada diversa y actualizada sobre los retos que atraviesan las personas jóvenes, así como sobre los recursos, prácticas y apoyos que pueden contribuir a su bienestar integral. A lo largo de los capítulos, la juventud se analiza como una etapa de tránsito marcada por tensiones, vulnerabilidades, búsquedas de identidad y, también, de fuertes capacidades de creación, transformación y resistencia.

Los primeros capítulos abordan las condiciones estructurales que enmarcan hoy la vida juvenil. Desde la revisión crítica del concepto de generación hasta el análisis de las desigualdades socioeconómicas y su impacto en la salud mental en diferentes contextos que permite generar reflexión sobre las estructuras que condicionan las oportunidades de la juventud. Desde la crítica al concepto de generación hasta el estudio de las desigualdades socioeconómicas, se evidencia que incluso en países con altos niveles de bienestar, como Suecia, surgen nuevas formas de malestar juvenil derivadas de la privación relativa y las presiones sociales.

A esta mirada estructural se suma la atención a las transformaciones tecnológicas que atraviesan la vida de las nuevas generaciones. El capítulo dedicado a la brecha digital de ocio en la juventud española pone de manifiesto cómo las desigualdades de acceso, uso y competencias digitales reproducen y amplifican la estratificación social. En un contexto donde las redes sociales y el ocio digital ocupan un lugar central en la vida diaria, se analizan tanto sus potencialidades educativas como los riesgos que entrañan para el rendimiento académico, la salud emocional y la equidad.

Posteriormente, se continúa abordando experiencias juveniles específicas, como las de jóvenes con síndrome de Down y su relación con las imágenes, las redes sociales y la pertenencia a grupos, o el impacto del tiempo vivido en jóvenes que enfrentan precariedad e incertidumbre en barrios urbanos vulnerables. En estos análisis, el tiempo, las emociones, las redes afectivas y los espacios comunitarios emergen como dimensiones clave para comprender la inclusión social, la agencia y el bienestar subjetivo de la juventud.

El ocio aparece a lo largo del libro no solo como un ámbito de disfrute, sino como un espacio educativo, creativo y político. En esta línea, el libro recoge experiencias de metodologías participativas para fomentar un turismo juvenil responsable y sostenible, donde la juventud se convierte en agentes críticos y transformadores. Asimismo, se exploran prácticas innovadoras como el Teatro del Oprimido, desarrollado en contextos universitarios, que demuestran cómo la educación encarnada puede transformar las relaciones pedagógicas y generar aprendizajes profundos orientados a la justicia social y al bienestar psicofísico.

Otro eje para destacar de este libro, a modo de un manual, tiene que ver con las transiciones juveniles y los nuevos paisajes de incertidumbre. La obra aborda con rigor cómo los itinerarios hacia la adultez se han vuelto más complejos, reversibles y desiguales, señalando cómo estas transformaciones incrementan la vulnerabilidad a la soledad no deseada. Se analizan sus raíces estructurales y subjetivas, y qué tipo de intervenciones educativas, comunitarias e institucionales pueden contribuir a mitigarla.

Finalmente, el libro muestra, en su conjunto, cómo los apoyos sociales resultan fundamentales para garantizar el bienestar juvenil. En ese sentido y ahondando en ello, los capítulos dedicados al aprendizaje-servicio, a la humanización en contextos hospitalarios pediátricos o a las redes comunitarias de acompañamiento ponen en valor prácticas que, en ámbitos muy distintos, comparten un mismo propósito: reconocer a las personas jóvenes como sujetos de derechos, con capacidad de agencia, necesidad de cuidado y potencial transformador.

Para concluir, este libro ofrece un recorrido crítico y multidisciplinar por los grandes desafíos y posibilidades que caracterizan a la juventud contemporánea. A través de sus aportaciones, éste invita a mirar a la juventud no desde el déficit, sino desde el reconocimiento, la escucha y el compromiso con su bienestar y sus derechos. Es, en definitiva, una obra que no solo analiza, sino que también inspira y abre caminos para seguir construyendo entornos más justos, cuidados y habitables para las nuevas generaciones.

María José Díaz Santiago,

Personal Docente e Investigador, Universidad Complutense de Madrid (UCM)

Jesús M. Pérez Viejo,

Personal Docente e Investigador, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Aida López Serrano,

Personal Docente e Investigador, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

Francisco Javier García-Castilla,

Personal Docente e Investigador, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

CAPÍTULO 1

EL BIENESTAR JUVENIL PASA POR UN ANÁLISIS MINUCIOSO DE LAS CONDICIONES DE VIDA DE LOS Y LAS JÓVENES: REVISIÓN DE DIFICULTADES DE PARTIDA A PARTIR DE LA NOCIÓN DE *GENERACIÓN*

MARIANO URRACO SOLANILLA
Universidad Complutense de Madrid

NATALIA M.^a PÉREZ GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid

MARINA DEL PINO ANGULO ESPINOSA
Universidad Fernando Pessoa Canarias

1. INTRODUCCIÓN: LA SOCIOLOGÍA Y LA TRANSFORMACIÓN (O NO) DE LA SOCIEDAD

Desde el origen de la disciplina, la Sociología ha vivido siempre sometida a múltiples tensiones «identitarias», relativas a la propia naturaleza de su ejercicio o a la orientación que debía adoptar como saber científico y como generadora de saberes sociales tanto teóricos como, eventualmente, prácticos. Así, a lo largo de la historia de su desarrollo, esta disciplina se ha movido entre los polos de quienes consideran que el análisis sociológico debe consistir en un diagnóstico minucioso y riguroso de la realidad social, como actividad dirigida a incrementar el acervo de conocimiento puesto a disposición de la sociedad (o de otras ciencias, de las que la Sociología se constituye en auxiliar), y quienes han propuesto que dicho análisis solo tiene razón de ser en la medida en que permita una práctica posterior de transformación de la sociedad objeto de estudio (la Sociología como motor de emancipación, o como herramienta para el control y el apaciguamiento). El debate, como decimos, es un clásico de la disciplina desde sus orígenes, desde la disputa entre Weber y Marx, por ejemplo, por citar a dos de las grandes figuras implicadas en el surgimiento y desarrollo de la reflexión sociológica, y supone una disyuntiva esencial ante la que todo/a sociólogo/a debe tomar partido. Obviamente, entre las posiciones polares se extiende una diversidad de posturas intermedias y es en este *continuum* en el que debe entenderse, y desde el que debe interpretarse, la relación entre los y las practicantes de la Sociología y los y las profesionales de otras disciplinas a la hora de acercarse a enunciados relativos al «bienestar» de las personas jóvenes: cualquier intervención con/sobre la

población juvenil supone, implica, un posicionamiento en el propio debate paradigmático sobre el *ethos* de la Sociología.

Asumido (con mayores o menores reticencias, de modo más o menos consciente o razonado) ese punto de partida, los y las profesionales de este ámbito se enfrentan de manera recurrente a una problemática inicial insoslayable: las dificultades terminológicas, que acaban siendo auténticas barreras para la intercomunicación con la sociedad en su conjunto y con otros/as profesionales de distintas disciplinas. No es ya que cada autor o autora introduzca matices (u operacionalizaciones diferentes) en los mismos conceptos *técnicos*, sino que, directamente, se introducen *acepciones* diversas en términos aparentemente consensuados, generando una polisemia que debe (o *debería*) ser abordada de inicio para evitar cualquier tipo de confusión posterior. Eso es, precisamente, lo que trataremos de hacer en esta (necesariamente breve) aportación a este libro colectivo a partir de un término muy extendido en la *conversación social* pero tremendamente problemático (y problematizado) desde la Sociología, como es la noción de *generación*. Si, como se plantea en el intencionadamente largo título de este capítulo, el bienestar de las personas jóvenes (o el bienestar del colectivo juvenil, que no es exactamente lo mismo) toma como condición necesaria la identificación rigurosa (léase *científica*) de sus situaciones y condiciones (de todo tipo), resulta obligado que dicha diagnosis se realice con la prudencia que exige la importancia de la labor y, por ello, conviene asegurarnos desde el principio de que, cuando menos, estamos manejando las mismas palabras con los mismos sentidos.

2. DEL ANÁLISIS SOCIOLÓGICO Y LA PERTINAZ ESCASEZ (O PERMANENTE INSUFICIENCIA) DE EVIDENCIAS EMPÍRICAS (VÁLIDAS)

Otorgando (quizás en un exceso de confianza) el beneficio de la duda a los *policy-makers* a la hora de asumir como correcta la identificación que hacen de los problemas sociales que inspiran los planes de intervención, los y las profesionales de la Sociología se implican en el loable esfuerzo de contribuir al diseño de actuaciones que, como se ha señalado, siempre han de partir de un *diagnóstico de nuestro tiempo* (citando el título del clásico trabajo de Mannheim –1943/1944–), diagnóstico que, como cualquier análisis sociológico que se precie, debe ser tanto *válido* como *fiable*. La proverbial escasez de recursos (no solo económicos, sino también de otro tipo, siendo quizás el tiempo el principal elemento limitante en la investigación sociológica) lleva con demasiada frecuencia a que dicho análisis inicial descanse muchas veces en evidencia empírica «de segunda mano», con todo lo que ello puede suponer en cuanto a ofrecernos una visión sesgada (por no decir directamente errónea o incorrecta) de la realidad sobre la que pretendemos intervenir. Con frecuencia se cree que existe un estudio sociológico para cada tema, que por cada pregunta que nos hagamos ha habido alguien que ha tenido la feliz idea de, y los medios necesarios para, realizar una investigación detallada sobre el asunto. Ni que decir tiene que esto es una ilusión. Así, en multitud de ocasiones, ante un fenómeno o problemática cualquiera, el sociólogo o la socióloga se ve frente a la necesidad de *confiar* en estudios realizados en otros contextos temporales, otros contextos espaciales, otros contextos culturales¹. Manejar un estudio realizado en los años sesenta en un instituto de Chicago puede resultar *suggerente* para aproximarnos a la comprensión de un fenómeno que tiene lugar en 2025 en un pueblo de Guadalajara, pero no debería ser la viga maestra a partir de la cual armar la investigación o interpretar los resultados de nuestro propio estudio. Los y las profesionales de la Sociología deben tener un cierto rasgo de erudición y no abandonar ni deliberadamente desconocer los trabajos

¹ Cuando no, simplemente, se halla ante una suma de todos estos tipos de alejamiento de la realidad que pretende analizar.

previos (en lo que sería una capciosa/mala interpretación del *dictum* de *higiene mental* comtiana), pero también han de ser audaces y contar con la *competencia* necesaria para saber utilizar *en su justa medida* los datos secundarios que encuentren en su camino. Deben, en definitiva, mantener la actitud crítica sobre la que tanto se cargan las tintas en su proceso de formación, para, sin denostarla de partida, no anclarse en la *tradición* de trabajos previos que, siendo útiles, no siempre son *convenientes* (ni, desde luego, son incuestionables, por *clásicos* o *canónicos* que puedan ser). Por supuesto, esto implica que, con mucha frecuencia, el/la profesional de la Sociología necesitará realizar su propia investigación, generar sus propios datos y, así, habrá muchas ocasiones en las que, simplemente, ante la imposibilidad de realizar un diagnóstico más afinado de la situación objeto de estudio, no podrá responder, con rigor y honestidad intelectual, a demandas sencillamente imposibles de satisfacer. Conviene partir de este punto, de la constatación de que no siempre se dispone de las respuestas (no sin haber hecho el preceptivo estudio), a la hora de juzgar a las distintas disciplinas en el proceso de dar contestación a los problemas sociales. La honestidad habría de ser, también, la regla de conducta profesional para salir del «esoterismo» que muchas veces parece envolver a la Sociología en el imaginario colectivo, como si los y las profesionales de esta disciplina fueran arúspices movidos/as por una *inspiración* o por una *sensibilidad* fuera del alcance del común de los mortales. Esta imagen, la del eremita caracterizado por esta clase de mística precognición, que puede ser incluso cultivada por algunos/as practicantes de la disciplina, acaba generando un daño irreparable a la Sociología en tanto que la mantiene como una especie de saber precientífico².

Pareciera que todo lo anterior fuera una digresión (o una proclama), pero es en realidad una suerte de *afluente* que avena finalmente en la discusión en torno a la noción de *generación*. Del mismo modo que muchas veces tomamos estudios «deslocalizados» para explicar fenómenos sociales, solemos tomar también rasgos pretendidamente universales para dibujar los contornos de lo que no dejan de ser estereotipos, moldes, en los que encajar después a individuos concretos. El ejercicio, con respecto al concepto *generación*, adopta una simplicidad tan fascinante como sospechosa. En primer lugar, y en el mejor de los casos, se acota un grupo de edad a partir de algún *hito* más o menos accidental, sin que exista una homogeneidad en cuanto a si dicho elemento (que no es sino un elemento de ruptura intergeneracional) debe aplicarse a la fecha de nacimiento o a alguna fecha intermedia en el curso de la vida de los sujetos: la generación, pues, aparece definida tanto por «los/as nacidos/as en el año en que pasó X³» como por «los/as que tenían 15-20-22 años el año en que pasó X». Una vez troceada una cohorte de edad (o de edades), separada del resto de la sociedad en virtud de ese hito de cesura, se trata de *rellenar* de contenido las pretendidas diferencias que existen (y que justifican, en última instancia, *a posteriori*, la vigencia de la propia diferencia construida) entre esa «generación» y las demás. Y ahí, de nuevo, con mucha frecuencia se buscan (y se usan) pretendidos «rasgos generacionales» que quizás se manifiesten en otros contextos socioculturales, sin cuestionar hasta qué punto se aplican a los sujetos que queremos *explicar* y sobre los que queremos intervenir en nuestro trabajo concreto (la *glocalización* en su versión de mera trasposición jerárquica de lo *global* sobre lo *local*).

Como puede suponerse, con frecuencia este tipo de ejercicios, realizados (y aceptados) de manera acrítica, acaban generando auténticas caricaturas de muy dudosa utilidad práctica, pero tremenda-

² Y, de paso, contribuye también a lastrar el desarrollo de programas de investigación que, habida cuenta de esta percepción del oficio de sociólogo/a, pueden considerarse superfluos o perfectamente prescindibles. Aprovechemos, pues, este hilo argumental para reivindicar las condiciones de trabajo necesarias para los y las practicantes de la investigación sociológica real (la que no descansa en el romantizado y naíf –y precientífico– escrutinio casual de los vientos sociales).

³ Cuando no, directamente, se establece una frontera arbitraria a partir de una fecha fijada por motivos muchas veces tan infundados como insostenibles

mente eficaces a la hora de hacer carrera después en el ámbito de la vida social, en la que circulan triunfantes hasta generar un consenso con evidentes efectos prácticos. Están muy bien documentados los peligros de los procesos de estereotipación, como también son perfectamente comprensibles los motivos que conducen a perseverar en el error de manejar estos clichés como auténticas listas de rasgos con sello de autenticidad⁴. Así, entre las razones por las cuales se desarrollan, difunden y cristalizan los estereotipos, la más inocente sería la mera escasez de tiempo en una sociedad hipercelerada, pero esto no debería convertirse en excusa ni para las personas que trabajan en el ámbito académico ni, mucho menos, para quienes desarrollan trabajo de intervención sobre la realidad social y política de la(s) juventud(es): una política juvenil verdaderamente sería debería partir de un cuestionamiento profundo de las bases sobre las que se construyen las imágenes de «los y las jóvenes» (a quienes, de nuevo aceptando la buena voluntad de todos/as los/as profesionales implicados/as, se quiere dotar de un mayor «bienestar»).

3. GENERACIONES, ESTEREOTIPOS Y SIMPLIFICACIONES SEGURAMENTE INTERESADAS

El problema, con todo, no es solo (pero también) que se aceptan como dogmas clichés sobre los que es difícil o imposible rastrear su origen⁵, sino que se acepta la propia vigencia de una *acepción* de *generación* que resulta, cuando menos, peliaguda. Dijimos antes que es un ejercicio relativamente sencillo (simple, más bien) establecer cortes de edad y homogeneizar a todas las personas que caen dentro del mismo *saco*, a quienes se les atribuyen una serie de características a partir, en el mejor de los casos, de una extrapolación de rasgos de algún miembro (o algún subgrupo *significativo* o más o menos visible) de dicha *comunidad de edad*. A la consabida y ya señalada falta de recursos se suma una preocupante falta de imaginación (Mills, 1959/1961) que acaba redundando en la cómoda salida de identificar generaciones con meros grupos etáneos. Y eso, obviamente, resulta problemático (y acaba redundando, muchas veces, en el despilfarro de recursos públicos). A nivel colectivo, en el *diccionario* compartido por las personas integrantes de nuestra sociedad⁶, *generación* equivale a grupo de individuos que comparte una serie de características (saberes, valores, experiencias, cosmovisiones) como resultado de su común pertenencia a un mismo grupo de edad. Como sucede con los estereotipos, el cierto *aire de verosimilitud* de este tipo de definiciones sirve para ocultar matices de interés que conviene desvelar.

Como venimos diciendo, esta definición del concepto de *generación* solo es una de las posibles, pero no la única ni, tampoco, la más *recomendada* por (o *recomendable* desde) la Sociología. En otras contribuciones hemos revisado de modo prolijo la obra de distintos autores que se dedicaron a la tarea de definir y acotar el proceso de conformación de las generaciones a lo largo de la historia⁷. Remitimos a esos trabajos, y a los que allí se citan, para una revisión más pormenorizada de este asunto, del que ahora apenas esbozaremos los mínimos fundamentos teóricos que permitan susten-

⁴ Los estereotipos, que devienen (o se derivan de) prejuicios, son un tema clásico en cualquier manual de Psicología Social (normalmente introduciendo una cierta propuesta de mejora, una especie de propósito de enmienda social). Véase, en esa línea, por ejemplo, el popular texto de Baron y Byrne (2004/2005).

⁵ Que todas las personas de una determinada edad sean hackers o les gusten los grafitis, por ejemplo, como tantas y tantas veces se representa a los/as jóvenes en producciones culturales como películas o series de televisión; o quieran, sin excepción, llegar a ser influencers, como tanto nos repiten los medios de comunicación.

⁶ Véase, por ejemplo, Moreno y Urraco (2018) o Urraco y Moreno (2018).

⁷ O, específicamente, a lo largo del devenir histórico de sociedades (tradicionalmente nacionales) concretas.

tar una defensa más orientada a la práctica profesional del trabajo con (sobre, para) los y las jóvenes de nuestros días.

Así, en general, baste ahora con defender la posición de que conviene prescindir de las aproximaciones simplistas al concepto de *generación*, aquellas que hacen descansar la pertenencia a una u otra generación en la fecha de nacimiento de la persona. Desde una epistemología de la sospecha, jugando con la expresión y el enfoque de Ricoeur (1990/1996, 1995/1997), defendemos la conveniencia de ir más allá de una praxis de división generacional que, apoyada como está en la mera (y solo aparente) objetividad y neutralidad del transcurso del tiempo, acaba opacando otros elementos sociales sobre los que convendría poner el foco de atención. Del mismo modo que exacerbar las diferencias generacionales puede contribuir a perder de vista otras brechas sociales, enfatizar únicamente el aspecto «cuantitativo» de la edad a la hora de definir las distintas generaciones servirá a la perfección al propósito, deliberado o colateral, de silenciar o invisibilizar otras fuentes de diferencia mucho menos *naturales* que el inevitable paso de los años.

Dos son, pues, las principales críticas que se pueden plantear al habitual enfoque que la sociedad (el *gran público*, pero también buena parte de los gobernantes) brinda al tema de las generaciones. La primera, en línea con la conocida máxima de Bourdieu (1984/2000, p. 142) de que «la juventud solo es una palabra», es que, como ya se denunciase claramente hace mucho tiempo desde posiciones de izquierdas, «la tentativa de suplantar la lucha de clases por la lucha de generaciones se halla en escandalosa contradicción con los hechos reales (...) La juventud de los países capitalistas pertenece a distintas clases con intereses diametralmente opuestos» (Moskvichov, 1979, p. 243). La segunda, que bien puede hacerse descansar en esta misma premisa de rastrear el origen de las eventuales líneas de quiebra dentro de un colectivo (sea este una sociedad en su conjunto o una supuesta generación acotada dentro de dicha sociedad), alude a la necesidad de entender que, dentro de una misma cohorte de edad, pueden darse muy distintas circunstancias y situaciones que promuevan diversas *respuestas* en ese diálogo que los clásicos (de Dilthey y Comte o Durkheim a Ortega, Laín o Aranguren) plantean que se establece entre una sociedad y sus jóvenes.

Así, será el devenir histórico el que vaya creando las oportunidades de surgimiento y desarrollo de generaciones distintas, a través de acontecimientos *cruciales* ante los cuales será la «identidad de destino» (Ortega, 1933/1983, pp. 38-39) la que marque la línea a ambos lados de la cual se posicionen las generaciones⁸. Grandes hechos históricos, concebidos como *turning points* (Abrams, 1982), como elementos ante los que se exige una íntima y profunda toma de posición por parte de todo miembro de una sociedad, suponen la condición de posibilidad de las generaciones. Pero, y aquí vendría, a nuestro entender, el principal valor del enfoque de Mannheim (1928/1993), fundamental y fundante de una tradición de pensamiento en Sociología con respecto a esta cuestión, no será la edad el factor decisivo a la hora de dar un tipo u otro de respuesta a los fenómenos sociohistóricos que implican cambios decisivos. Es en virtud de esta reflexión que Mannheim introduce la pertinente distinción entre *situación generacional*, *unidad generacional* y *conexión generacional*. De este modo, la *conexión generacional* podría hacerse equivaler con la noción vulgarizada del término *generación*, tal y como circula en nuestra sociedad. Por su parte, la idea de *unidad generacional* destaca la existencia de un grupo que, a partir de su posición desigual en la estructura de posibilidades de acción (a partir, pues, de una diferente *situación* dentro del contexto social del momento), desarrolla vivencias (y, a partir de ahí, respuestas) diferentes, pudiendo hablarse así de una magnitud más modesta de *generaciones*, en plural y con la ge minúscula, frente a la imagen habitual del bloque monolítico que subsume (y en gran medida oprime) al conjunto de los individuos de una supuesta

⁸ Y en la pluralización del término descansa el reconocimiento de un consustancial carácter relacional del mismo.

Generación (como se subsume, estandariza y homogeneiza, a todas las personas identificadas como integrantes de *la Juventud*).

4. LA SOCIOLOGÍA, EL BIENESTAR DE LOS Y LAS JÓVENES Y LA NECESIDAD DE DESPEJAR LA VISTA PARA VER EL BOSQUE

Abandonar las relajantes playas de las divisiones por edad para adentrarnos en los procelosos mares de la complejidad social tiene, indudablemente, algo de aterrador. Pero también tiene algo de atractivo, de salvaje, como todo lo que implica buscar algo de *verdad* en un mundo lleno de incertidumbres que hemos querido domeñar y que, finalmente, solo hemos conseguido tapar con ilusiones de solución tan ficticias como precarias (por más que tremendamente útiles para seguir justificando programas que se demuestran como ineficaces –e ineficientes–). Introducir elementos de complejidad *local* a la práctica de los y las profesionales que trabajan con población juvenil es, en última instancia, una reivindicación de los saberes de estos/as profesionales, una defensa, pues, de su praxis y de su propia figura. Huir de los excesos de «cosmopolitismo» (y de otros ismos igualmente perniciosos) y plantear la necesidad de llevar a cabo análisis sociológicos localizados no es solo una demanda de más y mejor investigación, sino que también es una denuncia que solicita optimizar los gastos públicos en esta materia de la juventud.

Hay tantas *opiniones* sobre la juventud como estrellas en el cielo (o, por no expresarlo en términos tan líricos, como individuos en la sociedad). Circulan multitud de discursos, en absoluto inocentes, sobre *cómo son los y las jóvenes*. Dichos discursos, contruidos en torno a supuestas diferencias sustanciales con respecto a otros grupos de edad, acaban perfilando una serie de clichés que, una vez solidificados, operan como auténticas profecías autocumplidas⁹, generando espejos distorsionados sobre los que los y las jóvenes tendrán que mirar un reflejo deformado que muchísimas veces no se ajustará a, ni les permitirá encajar a ellos/as en, el molde que les han construido. Es hora de que los y las profesionales que trabajamos con jóvenes trascendamos (o, al menos, problematicemos) estas *etiquetas* generacionales y, tomando consciencia de los elementos específicos que actúan sobre esta población (el carácter familista del Estado de Bienestar español, por ejemplo)¹⁰, nos aproximemos a las problemáticas de un modo más *mannheimiano*. No se trata de individualizar/personalizar todo lo social, sino de entender, en línea con la reivindicación de Mills (1959/1961), que bien podría tomarse como *mantra* de nuestra profesión, que *lo social* es mucho más complejo de lo que tantas veces se dice.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrams, P. (1982). *Historical Sociology*. Cornell University Press.

Baron, R. A., y Byrne, D. (2005). Prejuicio: causas, efectos y formas de contrarrestarlo. En R. A. Baron y D. Byrne, *Psicología social* (10.ª ed., J. V. Pestana y L. Fernández, Trads., pp. 215–261). Pearson Educación. (Trabajo original publicado en 2004)

⁹ O casi como estigmas en el sentido goffmaniano del término (Goffman, 1963/1970).

¹⁰ Al que se han dedicado multitud de estudios sociológicos en España. Puede consultarse la abundante producción de la profesora Almudena Moreno Mínguez al respecto (Moreno –2004–, Moreno –2012–, Moreno et al. –2012–, por destacar solo algunos de sus trabajos más citados). Para una revisión de estas cuestiones puede tomarse como guía de lectura el trabajo doctoral de Mariano Urraco Solanilla (2017, 2021).

- Bourdieu, P. (2000). La «juventud» sólo es una palabra. En P. Bourdieu, *Cuestiones de sociología* (E. Martín Criado, Trad., pp. 142–153). Istmo. (Trabajo original publicado en 1984)
- Goffman, E. (1970). *Estigma: La identidad deteriorada* (L. Guinsberg, Trad.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1963)
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones (I. Sánchez de la Yncera, Trad.). *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (62), 193–242. (Trabajo original publicado en 1928)
- Mannheim, K. (1944). *Diagnóstico de nuestro tiempo* (J. Medina Echavarría, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1943)
- Mills, C. W. (1961). *La imaginación sociológica* (F. M. Torner, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1959)
- Moreno Mínguez, A. (2004). El familiarismo cultural en los Estados de Bienestar del sur de Europa: Transformaciones de las relaciones entre lo público y lo privado. *Sistema*, (182), 47–74.
- Moreno Mínguez, A. (2012). La invisibilidad de los y las jóvenes en los servicios sociales del Estado de bienestar español. *Revista de Estudios de Juventud*, (97), 93–108.
- Moreno Mínguez, A., López Peláez, A., y Segado Sánchez-Cabezudo, S. (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta: Crisis económica y emancipación tardía*. Obra Social Fundación “la Caixa”.
- Moreno, A., & Urraco, M. (2018). The generational dimension in transitions: A theoretical review. *Societies*, 8(3), 49. <https://doi.org/10.3390/soc8030049>
- Moskvichov, L. (1979). Conclusión. En L. Moskvichov (Ed.), *La sociedad y la sucesión de las generaciones* (J. Bayona, Trad., pp. 242–247). Editorial Progreso.
- Ortega y Gasset, J. (1983). En torno a Galileo. En J. Ortega y Gasset, *Obras completas* (Vol. 5, pp. 11–161). Alianza/Revista de Occidente.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro* (A. Neira y M. C. Alas del Tolivar, Trans.). Siglo XXI de España. (Trabajo original publicado en 1990)
- Ricoeur, P. (1997). *Autobiografía intelectual* (P. Willson, Trad.). Nueva Visión. (Trabajo original publicado en 1995)
- Urraco Solanilla, M. (2017). «Un saco de niños zaleados»: Precariedad laboral y precariedad vital de la «generación de la crisis» en Extremadura [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/16316>
- Urraco Solanilla, M. (2021). *Una juventud zaleada: Crisis y precariedades*. Tirant lo Blanch.
- Urraco Solanilla, M., y Moreno Mínguez, A. (2018). ¿Cabe hablar de una «generación de la crisis»? Discusión en torno a una noción sobreexplotada. *Arxius de Ciències Socials*, (38), 79–92.

CAPÍTULO 2

LA PARADOJA ESTRUCTURADA: DESVENTAJA SOCIOECONÓMICA Y VULNERABILIDAD PSICOLÓGICA EN LA JUVENTUD SUECA

MARÍA JOSÉ VICENTE VICENTE
Universidad de Castilla-La Mancha

AURORA GALÁN CARRETERO
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo examina la relación entre nivel socioeconómico y la salud mental en la juventud sueca, en un contexto caracterizado por la paradoja del Estado de bienestar: altos niveles de vida y servicios públicos robustos, junto con un aumento sostenido de problemas de depresión y ansiedad en adolescentes y jóvenes adultos. El objetivo es analizar cómo influyen los ingresos, la estabilidad financiera, el nivel educativo y el estatus percibido en la salud mental juvenil. Para ello, se llevó a cabo una revisión sistemática de literatura especializada y un análisis secundario de bases de datos suecas y europeas, como ESS, HBSC y EU-SILC. Los resultados muestran que los ingresos y la estabilidad financiera se asocian de manera más consistente con la salud mental que el nivel educativo. Los jóvenes en hogares de bajos ingresos reportan mayor prevalencia de síntomas depresivos y ansiedad, mientras que la educación no presenta un efecto protector uniforme. Las narrativas cualitativas señalan que la privación relativa y la presión consumista generan sentimientos de exclusión, estigma e inferioridad. Se concluye que, junto con políticas redistributivas, son necesarias intervenciones escolares y comunitarias que reduzcan la presión materialista y promuevan formas alternativas de reconocimiento y pertenencia.

Suecia se ha consolidado en las últimas décadas como el paradigma del Estado de bienestar nórdico, con un modelo socioeconómico que ha sido referente global por su capacidad de combinar crecimiento económico, cohesión social y servicios públicos de alta calidad. La universalidad de la educación, la salud y la protección social, junto con una fuerte redistribución de ingresos, han hecho de este país un caso paradigmático de igualdad material. Sin embargo, en medio de este panorama de prosperidad, se ha venido observando una paradoja inquietante: el aumento sostenido de los problemas de salud mental en la población juvenil. Los informes nacionales y europeos

muestran un incremento significativo en la prevalencia de síntomas depresivos, ansiedad y malestar subjetivo entre adolescentes y jóvenes adultos suecos, incluso en comparación con otros países nórdicos que comparten un nivel similar de desarrollo. Esta situación plantea interrogantes sobre las limitaciones del modelo de bienestar cuando se trata de enfrentar desigualdades emocionales, culturales y simbólicas que trascienden la mera distribución material.

El problema central radica en que, a pesar de los elevados niveles de vida y la cobertura de necesidades básicas, los jóvenes en Suecia parecen cada vez más vulnerables a trastornos de salud mental. Esta paradoja ha sido objeto de creciente interés en la literatura sociológica y en la investigación en salud pública. Los datos sugieren que los factores socioeconómicos continúan desempeñando un papel clave, pero de manera más compleja de lo que los enfoques tradicionales habían señalado. Mientras que durante décadas la educación fue considerada el principal determinante social de la salud, en el caso sueco los ingresos y la estabilidad financiera emergen como predictores más consistentes de los problemas psicológicos entre los jóvenes.

El análisis de esta relación obliga a reconsiderar cómo opera el nivel socioeconómico en contextos donde la educación está ampliamente garantizada y la pobreza absoluta es mínima. En tales condiciones, el papel de la privación relativa y de las comparaciones sociales adquiere especial relevancia. Jóvenes que no sufren carencias materiales en sentido estricto reportan sentimientos de exclusión y ansiedad al no poder acceder a los estándares de consumo de sus pares. La presión por poseer ropa de marca, participar en actividades de ocio costosas o cumplir con expectativas sociales vinculadas al éxito económico refleja cómo los mecanismos de desigualdad se desplazan hacia el plano simbólico y emocional. En este sentido, la cultura materialista y el individualismo creciente en Suecia amplifican el impacto de la desigualdad de ingresos sobre la salud mental juvenil.

Los objetivos de este trabajo son examinar en profundidad la relación entre nivel socioeconómico y la salud mental en jóvenes suecos, diferenciando el peso relativo de los ingresos frente a la educación, y explorar los mecanismos a través de los cuales la privación relativa y el estatus simbólico afectan el bienestar emocional. Se busca, asimismo, poner en diálogo los hallazgos empíricos con las teorías clásicas de la desigualdad en salud, particularmente las de Michael Marmot sobre el “estatus” y las de Richard Wilkinson y Kate Pickett sobre los efectos sociales de la desigualdad, así como con los aportes de Erving Goffman sobre el estigma. De este modo, se pretende aportar un marco analítico que combine los factores materiales con los culturales y emocionales, contribuyendo a explicar por qué en un país con altos niveles de igualdad objetiva persisten desigualdades subjetivas con consecuencias tan graves en la salud mental.

Las preguntas de investigación que guían este estudio son dos. En primer lugar: ¿por qué los ingresos familiares y la estabilidad financiera parecen ser predictores más sólidos de los problemas de salud mental en los jóvenes suecos que el nivel educativo, tanto de los padres como de los propios jóvenes? En segundo lugar: ¿cómo operan los mecanismos de privación relativa y comparación social en un contexto de abundancia material generalizada y servicios públicos amplios? Estas preguntas no solo permiten iluminar el caso sueco sino también abrir reflexiones sobre las transformaciones de las desigualdades contemporáneas en sociedades desarrolladas.

La estructura del trabajo responde a estas inquietudes. En primer lugar, se presenta la metodología utilizada, basada en un diseño mixto que combina análisis cuantitativo de encuestas poblacionales con revisión cualitativa de estudios sobre juventud y salud mental en Suecia. Posteriormente, se exponen los resultados en dos bloques: un análisis estadístico de la asociación entre factores socioeconómicos y salud mental, y una revisión de narrativas y marcos conceptuales que ayudan a interpretar dichas asociaciones. La discusión pone en diálogo los hallazgos con teorías sociológicas y epidemiológicas sobre desigualdad, estatus y estigma, comparando la experiencia sueca

con otros países nórdicos. Finalmente, se ofrecen conclusiones y recomendaciones de política pública orientadas a mitigar el impacto de la desigualdad socioeconómica en la salud mental juvenil, así como propuestas para futuras líneas de investigación.

De este modo, el presente artículo se inscribe en el debate sobre la crisis de la salud mental juvenil en Europa, con especial atención al caso sueco, y busca aportar una mirada que vaya más allá de los indicadores tradicionales de bienestar para considerar cómo las dinámicas culturales, simbólicas y emocionales interactúan con las desigualdades materiales en la configuración del malestar contemporáneo.

2. METODOLOGÍA

La metodología adoptada en este estudio combina enfoques cuantitativos y cualitativos con el fin de ofrecer una visión integral de la relación entre nivel socioeconómico y la salud mental en la juventud sueca. La elección de un diseño mixto responde a la necesidad de captar tanto las asociaciones estadísticas entre variables como las experiencias subjetivas y narrativas culturales que explican los mecanismos de privación relativa y estigmatización.

En el plano cuantitativo, se utilizaron datos secundarios procedentes de encuestas internacionales y nacionales que cuentan con muestras representativas de la población juvenil sueca. Entre ellas destacan la *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), el *European Social Survey* (ESS) y la *European Union Statistics on Income and Living Conditions* (EU-SILC). Estas bases de datos ofrecen información relevante sobre ingresos familiares, estatus educativo, ocupación, percepción de bienestar y síntomas de salud mental como depresión y ansiedad. La elección de estas fuentes obedece a su comparabilidad internacional, su calidad metodológica y la disponibilidad de microdatos para análisis detallados.

Las variables dependientes se operacionalizaron a partir de indicadores de salud mental, tales como la frecuencia de síntomas depresivos, la presencia de ansiedad generalizada y las medidas de bienestar subjetivo. En cuanto a las variables independientes, se incluyeron los ingresos familiares equivalentes, el nivel educativo de los padres y de los propios jóvenes, la ocupación de referencia en el hogar y el estatus socioeconómico percibido. Adicionalmente, se incorporaron variables de control como el género, la edad, la región de residencia y el origen migrante, con el propósito de identificar posibles diferencias interseccionales.

Para el análisis estadístico se emplearon modelos de regresión logística, adecuados para variables dependientes de tipo dicotómico, como la presencia o ausencia de síntomas depresivos. Asimismo, se aplicaron modelos multinivel con el objetivo de captar la influencia tanto de factores individuales como contextuales, reconociendo que el entorno escolar, comunitario y regional puede modular el impacto de los recursos económicos en la salud mental juvenil. Estos análisis permiten estimar la magnitud de las asociaciones y controlar por múltiples variables, garantizando una mayor robustez en los resultados.

En paralelo al análisis cuantitativo, se llevó a cabo una revisión sistemática de literatura cualitativa y estudios sociológicos sobre juventud y salud mental en Suecia. Esta revisión incluyó investigaciones basadas en entrevistas, grupos focales y etnografías, que aportan información sobre cómo los jóvenes experimentan la desigualdad en su vida cotidiana. En particular, se analizaron narrativas vinculadas a la privación relativa, la presión por cumplir estándares de consumo y el estigma asociado al fracaso económico o al bajo estatus social. Este material cualitativo permite comprender cómo

las comparaciones sociales y el contexto cultural materialista influyen en la construcción de la identidad y en la vivencia del malestar psicológico.

La estrategia de integración metodológica consistió en triangular los hallazgos cuantitativos y cualitativos, con el fin de identificar convergencias y complementariedades. Por ejemplo, las estadísticas que muestran una asociación significativa entre bajos ingresos y depresión fueron contrastadas con testimonios juveniles que ilustran cómo la imposibilidad de acceder a bienes de consumo simbólicos genera sentimientos de inferioridad y exclusión. Este enfoque integral busca superar la visión reduccionista que atribuye los problemas de salud mental únicamente a factores materiales o únicamente a dinámicas culturales, proponiendo una mirada relacional.

Es importante reconocer las limitaciones de la metodología empleada. En primer lugar, el uso de datos secundarios implica depender de los indicadores disponibles en las encuestas, lo que restringe la posibilidad de explorar dimensiones específicas de la salud mental o del estatus social que no hayan sido incluidas en los cuestionarios originales. En segundo lugar, el carácter transversal de los datos impide establecer relaciones de causalidad firmes, limitándose a mostrar asociaciones. Finalmente, en el análisis cualitativo se depende de los estudios revisados, que pueden reflejar sesgos de selección o enfoques teóricos particulares.

Pese a estas limitaciones, la combinación de fuentes y enfoques proporciona una base sólida para responder a las preguntas de investigación planteadas. El cruce entre datos estadísticos y narrativas sociales permite captar no solo la magnitud de las desigualdades en salud mental sino también los significados culturales y emocionales que les otorgan los propios jóvenes. Este enfoque metodológico integral resulta especialmente pertinente en el caso sueco, donde la aparente abundancia material convive con experiencias subjetivas de privación y malestar que escapan a los indicadores tradicionales del bienestar.

3. RESULTADOS

Los resultados de este estudio muestran con claridad que los factores materiales, en particular los ingresos familiares y la estabilidad financiera, tienen un peso más determinante en la salud mental juvenil sueca que el nivel educativo. El análisis de encuestas como la ESS, HBSC y EU-SILC revela una asociación consistente entre bajos ingresos y mayor prevalencia de depresión y ansiedad. Aproximadamente un 30 % de los jóvenes del quintil inferior de ingresos reportan síntomas frecuentes de depresión, frente a un 10 % en el quintil superior. Esta diferencia se mantiene incluso al controlar por género, edad y origen migrante, lo que subraya el papel central de los recursos económicos como predictor del bienestar psicológico. Las regresiones logísticas confirman que los jóvenes en hogares de bajos ingresos tienen un riesgo relativo tres veces mayor de presentar síntomas de ansiedad que aquellos en hogares de ingresos altos. Al mismo tiempo, la estabilidad financiera percibida, es decir, la capacidad de la familia para cubrir sus gastos sin dificultades emerge como un factor protector independiente: los jóvenes que declaran vivir en hogares estables económicamente reportan niveles de ansiedad y depresión un 40 % menores que quienes perciben inestabilidad, independientemente del nivel de ingresos absolutos. Esto sugiere que no solo importa cuánto se tiene sino también la seguridad con la que se percibe el futuro.

En contraste, el nivel educativo de los padres y de los propios jóvenes no muestra asociaciones consistentes con la salud mental. En algunos modelos aparece una correlación positiva entre mayor educación y menor prevalencia de síntomas, pero esta pierde significancia estadística una vez que se introducen en el análisis los ingresos y la estabilidad financiera. Este hallazgo cuestiona la hipó-

tesis clásica de que la educación funciona como principal factor protector en sociedades avanzadas, apuntando a que en Suecia su efecto queda mediado o incluso eclipsado por la capacidad material de los hogares.

Las diferencias de género resultan también relevantes: las mujeres jóvenes reportan sistemáticamente mayores niveles de ansiedad y depresión que los varones. El 35 % de las adolescentes de bajos ingresos manifiestan síntomas depresivos frecuentes, frente al 20 % de los varones en condiciones similares. Estas cifras coinciden con la literatura previa sobre la mayor vulnerabilidad femenina en la internalización del estrés y la presión social. De manera paralela, los jóvenes de origen migrante muestran mayores prevalencias de malestar psicológico, incluso después de controlar por ingresos y educación, lo que indica que factores como el estigma, la discriminación y la exclusión social añaden nuevas capas de desigualdad.

El análisis multinivel sugiere además que las diferencias regionales, aunque moderadas, son significativas: en zonas urbanas con alto costo de vida, como Estocolmo o Gotemburgo, la asociación entre bajos ingresos y síntomas depresivos es más fuerte que en áreas rurales, probablemente debido a la mayor presión consumista en entornos donde los estándares de consumo son elevados y las comparaciones sociales más visibles.

Más allá de las cifras, la revisión de estudios cualitativos ilumina los mecanismos detrás de estas asociaciones. Las narrativas de adolescentes y jóvenes suecos muestran cómo la privación relativa se experimenta de manera intensa en la adolescencia, etapa en la que la identidad y la pertenencia se construyen a través de símbolos de consumo. Expresiones como “sentirse diferente por no poder llevar ropa de marca”, “no tener dinero para salir con amigos” o “quedarse fuera de viajes escolares costosos” reflejan cómo las desigualdades materiales se transforman en exclusión social y pérdida de autoestima. Esta presión por cumplir con estándares consumistas se combina con un discurso cultural fuertemente individualista, que responsabiliza a los jóvenes de su propio éxito y bienestar, de modo que quienes no logran cumplir esas expectativas tienden a internalizar el fracaso, reforzando sentimientos de estigma e inferioridad. En términos de Goffman, la diferencia económica se convierte en una marca de identidad deteriorada en un contexto de homogeneidad aparente.

Los estudios cualitativos coinciden en señalar que el estatus percibido, más que las condiciones materiales objetivas, influye de manera decisiva en la salud mental. Incluso jóvenes que no se encuentran en situación de pobreza manifiestan sentirse pobres o excluidos por no alcanzar los estándares de consumo de su entorno. Esta percepción de desigualdad relativa genera ansiedad, estrés crónico y sensación de insuficiencia, un fenómeno ya identificado por Wilkinson y Pickett (2009) en sus estudios sobre sociedades desiguales y que los datos suecos parecen confirmar. En este sentido, la presión familiar aparece como otro elemento significativo: en contextos de inestabilidad económica, muchos jóvenes expresan sentirse responsables de no generar gastos adicionales, lo que alimenta sentimientos de culpa y carga emocional, amplificando así los efectos negativos de la privación relativa y mostrando cómo la desigualdad se experimenta también en la dinámica familiar.

En perspectiva comparativa, investigaciones realizadas en otros países nórdicos como Islandia y Noruega muestran que, aunque los problemas de salud mental juvenil también han aumentado, la intensidad es menor que en Suecia. Esto apunta a que los mecanismos culturales y simbólicos relacionados con el consumismo y la comparación social atraviesan toda la región, pero adquieren especial fuerza en Suecia, donde el consumo simbólico ocupa un lugar central en la construcción de la identidad juvenil (Gianneschi, 2012).

Los hallazgos se corresponden con estudios longitudinales y transversales que han explorado la relación entre nivel socioeconómico y salud mental en la población sueca adulta. Kosidou (2011)

muestra que la educación no se asocia significativamente con el riesgo de sufrimiento psicológico, mientras que el ingreso sí lo hace, y que la fuerza de esta asociación aumenta con la gravedad de los síntomas. De manera similar, Ahnquist *et al.* (2011), en un estudio basado en la encuesta nacional de salud pública, encontraron que no existía una relación inversa entre nivel educativo y angustia psicológica, mientras que las dificultades económicas mostraban una fuerte correlación con problemas de salud mental, tanto en hombres como en mujeres. Estos resultados coinciden con investigaciones realizadas en Finlandia, Dinamarca y otros contextos, que muestran asociaciones más fuertes con los ingresos y las dificultades económicas que con el nivel educativo.

Las limitaciones metodológicas de estos estudios, como tasas de respuesta bajas, diseños transversales y el riesgo de confusión residual, no invalidan la consistencia del hallazgo principal: la estabilidad económica y la percepción de suficiencia material influyen más directamente en el bienestar psicológico que el nivel educativo. La explicación radica en que las dificultades económicas reflejan condiciones de vida inmediatas y acumuladas que afectan directamente la experiencia subjetiva de las personas. De ahí que, aunque la educación determina en gran medida la ocupación y los ingresos futuros, es la disponibilidad y seguridad de los recursos materiales en el presente lo que ejerce mayor impacto sobre la salud mental.

Los análisis comparativos con Islandia refuerzan la hipótesis de la privación relativa. En el contexto de la crisis financiera de 2008, a pesar de que los padres islandeses reportaron mayores niveles de estrés financiero que los de otros países nórdicos, los problemas de salud mental infantil no se asociaron tan fuertemente con ese estrés como en Suecia o Noruega. La explicación posible es que, al ser un fenómeno generalizado, el estrés financiero en Islandia no actuaba como marcador distintivo de estatus social, reduciendo así su potencial estigmatizante. En cambio, en sociedades donde la mayoría de los hogares se mantienen estables, la vivencia del estrés financiero adquiere mayor peso como señal de diferencia y exclusión.

Las teorías de privación relativa (Crosby, 1976; Marmot, 2004; Wilkinson, 2009) ofrecen un marco para comprender estas dinámicas. No se trata únicamente de recursos objetivos sino de la comparación subjetiva con los demás, que genera emociones de enojo, injusticia o inferioridad y termina deteriorando la salud. En contextos donde el consumo es central para la construcción de identidad, no poder acceder a los mismos bienes que los pares se traduce en exclusión social, pérdida de autoestima y síntomas psicológicos. En este sentido, un estudio sueco encontró que, en adolescentes de 10 a 18 años, no poder comprar lo mismo que los demás se asociaba fuertemente con problemas de salud, aun controlando la situación financiera objetiva de la familia (Gianneschi, 2012).

En síntesis, los ingresos y la estabilidad material aparecen como predictores más sólidos de la salud mental juvenil que la educación, y los mecanismos de privación relativa, comparación social y estigmatización resultan fundamentales para comprender el malestar contemporáneo de la juventud sueca. La evidencia cuantitativa confirma el peso de las condiciones materiales, mientras que los estudios cualitativos desvelan los procesos culturales y emocionales que amplifican sus efectos. En sociedades de bienestar avanzado como la sueca, los problemas de salud mental no desaparecen sino que se transforman, adoptando formas vinculadas al consumo simbólico, al reconocimiento social y a las presiones de un individualismo que responsabiliza al sujeto de sus privaciones. Como sugiere Goffman (1963), los adolescentes y jóvenes de familias con recursos escasos pueden llegar a sentirse avergonzados al percibir su situación de vida precaria como un defecto personal, experimentando inseguridad en relación con su estatus y viendo deterioradas sus relaciones sociales y familiares. De este modo, la desigualdad se revela no solo como un fenómeno económico sino también como un proceso emocional y cultural que marca profundamente las trayectorias juveniles en Suecia y en el conjunto de los países nórdicos.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten abrir un debate profundo sobre la relación entre nivel socioeconómico y la salud mental juvenil en Suecia, desafiando las interpretaciones más tradicionales que situaban a la educación como el principal factor protector. En el caso sueco, el peso de los ingresos y de la estabilidad financiera resulta más determinante, lo que obliga a repensar los marcos teóricos y a considerar las particularidades culturales que atraviesan a la sociedad sueca contemporánea.

Una de las primeras interpretaciones posibles remite al planteamiento de Michael Marmot en “The Status Syndrome (2004)”, donde se sostiene que el estatus social percibido es un predictor decisivo de la salud. Los datos suecos parecen confirmar esta tesis: la desigualdad en ingresos, aunque menor que en otros países europeos, genera efectos significativos porque se traduce en diferencias de estatus que son internalizadas por los jóvenes. El hecho de que el nivel educativo no aparezca como un factor protector relevante se explica porque la educación está ampliamente distribuida y garantizada en Suecia, reduciendo su capacidad diferenciadora. En cambio, los ingresos siguen marcando distinciones visibles en el consumo, la participación en actividades sociales y la pertenencia simbólica.

La perspectiva de Richard Wilkinson y Kate Pickett, expresada en “The Spirit Level (2009)”, también resulta útil para interpretar los hallazgos. Estos autores argumentan que no es la pobreza absoluta sino la desigualdad relativa la que afecta negativamente la salud mental, al intensificar las comparaciones sociales y la ansiedad por el estatus. En Suecia, los testimonios juveniles que hablan de “no poder llevar ropa de marca” o “quedar excluido de actividades de ocio” confirman que el malestar se origina menos en la falta de recursos básicos y más en la percepción de estar en desventaja respecto a los pares. En un país donde el nivel material general es alto, las diferencias relativas se vuelven más visibles y, en consecuencia, más dolorosas.

El marco interpretativo de Erving Goffman sobre el estigma resulta igualmente pertinente. Los jóvenes de bajos ingresos no solo experimentan privación relativa sino que también sienten que esa diferencia los marca de manera negativa, limitando su reconocimiento social (Vicente, 2024: 252). El hecho de no poder cumplir con los códigos de consumo dominantes es vivido como una identidad deteriorada, asociada a la vergüenza, la culpa y la sensación de fracaso personal. En una sociedad que valora fuertemente la autosuficiencia y el éxito individual, estas experiencias de estigmatización se convierten en un factor adicional de estrés y vulnerabilidad psicológica.

En este sentido, el papel de la cultura materialista en Suecia emerge como un aspecto central. Diversos estudios sociológicos han señalado que la sociedad sueca, lejos de estar exenta de consumismo, presenta una fuerte orientación hacia el consumo simbólico como forma de diferenciación. En la adolescencia, cuando la identidad se construye en gran medida a través de la pertenencia a grupos y el reconocimiento de pares, esta presión se intensifica. Los jóvenes que no pueden seguir los ritmos del mercado son relegados a posiciones de marginalidad simbólica, lo que impacta directamente en su autoestima y en su bienestar emocional.

La comparación con otros países nórdicos resulta ilustrativa. En Islandia, aunque también se ha registrado un aumento en los problemas de salud mental juvenil, las cifras son menos alarmantes que en Suecia. Algunos investigadores atribuyen esta diferencia a la mayor cohesión comunitaria y a la centralidad de redes sociales locales en Islandia que funcionan como amortiguadores frente a la presión consumista. Noruega, por su parte, presenta un modelo de bienestar aún más redistributivo en el plano material gracias a los ingresos petroleros, lo que reduce la exposición de los jóvenes a situaciones de privación relativa extrema. Estas comparaciones sugieren que, aunque la presión por

el estatus está presente en toda la región nórdica, en Suecia se combina con dinámicas culturales e institucionales que amplifican sus efectos negativos.

Otra dimensión interpretativa importante tiene que ver con la creciente individualización de la sociedad sueca. En un contexto donde se enfatiza la responsabilidad personal sobre el éxito y el bienestar, los jóvenes tienden a atribuir sus dificultades económicas y sociales a fallos individuales en lugar de a estructuras de desigualdad. Esta internalización del fracaso refuerza el vínculo entre ingresos bajos y problemas de salud mental, ya que convierte la privación relativa en un estigma personal. La teoría de la desigualdad emocional, desarrollada por autores contemporáneos, resulta útil para explicar este fenómeno: la desigualdad ya no solo se mide en términos de recursos sino también en términos de experiencias emocionales diferenciadas.

No obstante, los resultados también plantean limitaciones que deben ser consideradas. El carácter transversal de los datos impide establecer relaciones de causalidad firme. Es posible que los problemas de salud mental influyan en la capacidad de los jóvenes para participar en actividades económicas o educativas, creando un círculo vicioso entre malestar y precariedad material. Además, la dependencia de datos autoinformados implica sesgos de percepción que pueden magnificar o minimizar los problemas según el contexto cultural. Estos límites no invalidan los hallazgos, pero sí invitan a la cautela en su interpretación y a la necesidad de estudios longitudinales que permitan captar trayectorias vitales.

Las implicaciones teóricas de estos resultados son significativas. En primer lugar, muestran que los enfoques centrados exclusivamente en la educación como motor de equidad en salud resultan insuficientes en contextos de alta escolarización. En segundo lugar, confirman la relevancia de teorías que incorporan dimensiones simbólicas y emocionales de la desigualdad, como las de Marmot, Wilkinson y Goffman. Finalmente, plantean la necesidad de integrar la perspectiva cultural y de consumo en el análisis de la salud mental, algo que ha sido tradicionalmente subestimado en la epidemiología social.

Desde un punto de vista práctico, los resultados sugieren que las políticas públicas no pueden limitarse a garantizar el acceso universal a la educación y a los servicios de salud. Es necesario intervenir en el terreno económico, reduciendo las brechas de ingresos y asegurando la estabilidad financiera de los hogares juveniles. Al mismo tiempo, se requieren políticas culturales y educativas que cuestionen la presión consumista y que promuevan formas alternativas de inclusión y reconocimiento. La escuela, como espacio privilegiado de socialización, tiene un papel clave en este proceso, tanto en la detección temprana de problemas de salud mental como en la promoción de valores de equidad y solidaridad.

En conclusión, la discusión de los resultados revela que el malestar juvenil en Suecia no es un simple subproducto de la precariedad material sino el resultado de una combinación de desigualdad económica relativa, cultura consumista e individualismo internalizado. Comprender esta complejidad exige un abordaje interdisciplinar que integre sociología, psicología y políticas públicas. Solo así será posible diseñar intervenciones que mitiguen los efectos de la desigualdad socioeconómica en la salud mental de los jóvenes y que fortalezcan las bases de un bienestar verdaderamente inclusivo en las sociedades contemporáneas.

La discusión sobre la salud mental juvenil en Suecia no puede desligarse del marco institucional y político en el que se diseñan las estrategias de prevención. En este sentido, resulta relevante destacar el papel de la coordinación administrativa como el plan de prevención del suicidio, consolidada a partir del acuerdo de 2016 entre el gobierno central y los consejos de condado. Cada año, municipios y regiones reciben fondos específicos destinados al trabajo en salud mental y prevención del suicidio, con la Agencia de Salud Pública (Folkhälsomyndigheten) como actor clave en el desarrollo

y apoyo de programas de promoción de la salud. Esta agencia no solo elabora marcos de conocimiento y realiza seguimiento estadístico sino que también impulsa acciones para contrarrestar el estigma asociado a los trastornos mentales, aspecto que conecta directamente con los resultados de este estudio en torno a la estigmatización juvenil.

El entramado institucional sueco, en el que participan más de 26 autoridades nacionales y regionales, evidencia una estructura compleja pero orientada a la cooperación intersectorial. La Junta Nacional de Salud y Bienestar tiene la tarea de monitorear y evaluar los esfuerzos regionales y locales, mientras que los Municipios y Regiones de Suecia (SKR) canalizan recursos y apoyan iniciativas territoriales. A nivel local, las 21 regiones y los 290 municipios asumen responsabilidades directas en servicios comunitarios básicos (educación, atención sanitaria, apoyo social) que impactan en la salud mental.

Este modelo institucional refuerza la idea de que la salud mental no puede abordarse únicamente desde intervenciones clínicas sino que exige políticas públicas coordinadas que articulen dimensiones económicas, educativas y culturales. En línea con lo señalado por Marmot y Wilkinson, la política sueca busca integrar la reducción de desigualdades materiales con estrategias de inclusión simbólica, reconociendo que solo mediante un enfoque preventivo amplio y colaborativo es posible mitigar el malestar juvenil y frenar el aumento de conductas de riesgo como el suicidio.

5. CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio permiten llegar a una serie de conclusiones que refuerzan la idea de que el nivel socioeconómico, y en particular los ingresos y la estabilidad financiera, constituyen determinantes centrales de la salud mental juvenil en Suecia. Aunque la educación continúa siendo un factor de gran relevancia en la configuración de oportunidades a largo plazo, los datos muestran que su impacto en el bienestar psicológico inmediato es limitado en comparación con la capacidad económica de los hogares. Esta constatación responde directamente a la primera pregunta de investigación: los ingresos y la estabilidad financiera son predictores más sólidos que el nivel educativo porque operan en el plano de la experiencia cotidiana, mediando en el acceso a bienes simbólicos y en la percepción de seguridad futura, mientras que la educación, al estar universalizada en Suecia, pierde su capacidad diferenciadora en el corto plazo. Esta constatación obliga a replantear los enfoques clásicos que atribuían a la educación un papel predominante en la reducción de desigualdades en salud, y a reconocer que en contextos de alta escolarización las diferencias materiales y simbólicas emergen como fuentes de malestar más significativas.

La primera conclusión es que los ingresos no solo afectan el acceso a bienes y servicios sino que también median en procesos de comparación social y en la construcción del estatus subjetivo. La privación relativa, expresada en la imposibilidad de participar en actividades de ocio, adquirir determinados bienes de consumo o cumplir con expectativas de pertenencia grupal, se convierte en un mecanismo clave que vincula la desigualdad económica con la salud mental. Esto explica por qué los jóvenes en hogares de bajos ingresos presentan tasas significativamente más altas de depresión y ansiedad, incluso en ausencia de pobreza absoluta. Este hallazgo responde a la segunda pregunta de investigación: en un contexto de abundancia material generalizada como el sueco, los mecanismos de privación relativa y comparación social operan intensificando la percepción de desigualdad simbólica. La generalización del consumo suntuario y la homogeneidad aparente en el acceso a servicios básicos hacen que las diferencias económicas residuales se vivan con mayor intensidad, al transformarse en exclusiones culturales y emocionales.

Una segunda conclusión se relaciona con el papel de la cultura materialista en Suecia. En un contexto donde la identidad juvenil se construye en gran medida a través del consumo simbólico y la pertenencia a grupos de pares, la presión por cumplir con estándares de consumo se convierte en un factor estructural que intensifica la privación relativa. Esta dinámica cultural no puede ser entendida únicamente desde una perspectiva económica sino que debe interpretarse en términos sociológicos, como un proceso de estigmatización y de reconocimiento desigual. Las teorías de Goffman sobre el estigma, así como los aportes de Wilkinson y Pickett sobre los efectos de la desigualdad relativa, resultan especialmente pertinentes para comprender estas experiencias de exclusión simbólica. En este sentido, se confirma que la privación relativa no es un fenómeno meramente económico sino psicosocial: surge de la internalización de jerarquías de estatus en un entorno donde el consumo funciona como lenguaje principal de pertenencia.

Una tercera conclusión es que las desigualdades en salud mental no se distribuyen de manera homogénea: afectan con mayor intensidad a las mujeres jóvenes y a quienes provienen de hogares migrantes. Las primeras muestran una mayor prevalencia de síntomas depresivos y de ansiedad, lo que refleja tanto una mayor presión social vinculada al cuerpo y al rendimiento escolar como una tendencia a internalizar el malestar. Los jóvenes de origen migrante, por su parte, enfrentan no solo desventajas materiales sino también procesos de discriminación y exclusión cultural que refuerzan la vulnerabilidad psicológica. Estos hallazgos subrayan la importancia de adoptar un enfoque interseccional en el análisis y en las políticas públicas, capaz de captar cómo clase, género y etnicidad se entrelazan en la producción del malestar juvenil. Esto amplía la respuesta a la segunda pregunta de investigación: los mecanismos de comparación social no actúan de manera aislada sino que se superponen con otras formas de desigualdad estructural, como el género y la etnicidad, generando experiencias acumulativas de exclusión.

En términos de recomendaciones de política pública, los resultados indican la necesidad de un enfoque multidimensional. En primer lugar, se requieren programas de apoyo económico directo que alivien la presión financiera de los hogares jóvenes. Subsidios de vivienda, becas educativas, ayudas para actividades culturales y deportivas, y transferencias condicionadas pueden reducir la brecha material y permitir que los jóvenes participen en espacios de socialización que hoy les resultan inaccesibles. La evidencia muestra que la estabilidad financiera percibida actúa como un factor protector, por lo que garantizar un mínimo de seguridad económica es esencial para prevenir problemas de salud mental. Estas medidas responden a la primera pregunta: al fortalecer la capacidad económica de las familias, se mitiga el impacto inmediato de la desigualdad en la salud mental, incluso en un contexto educativo universal.

En segundo lugar, el ámbito escolar debe convertirse en un espacio privilegiado para la prevención y atención temprana de los problemas psicológicos. La escuela no solo es el lugar donde los jóvenes pasan gran parte de su tiempo sino también el escenario donde se reproducen las dinámicas de comparación y estatus. Programas de sensibilización sobre salud mental, servicios de orientación accesibles, talleres sobre manejo de la presión consumista y estrategias de reducción del estigma pueden desempeñar un papel crucial en la promoción del bienestar. Además, es fundamental formar a los docentes y profesionales de la educación en la detección de señales de alerta y en la derivación adecuada a servicios especializados. Esta línea de acción aborda indirectamente ambas preguntas: al intervenir en el entorno escolar, se modulan los mecanismos de comparación social y se compensa la influencia negativa de la desigualdad económica.

En tercer lugar, se requieren campañas sociales que cuestionen los valores materialistas dominantes y promuevan formas alternativas de inclusión y reconocimiento. Fomentar modelos de éxito basados en la solidaridad, la creatividad, la participación comunitaria y el bienestar colectivo puede contribuir

a reducir la presión consumista y ampliar los horizontes identitarios de los jóvenes. Estas campañas deben involucrar a medios de comunicación, influencers juveniles y organizaciones comunitarias, de modo que logren penetrar en los espacios culturales que marcan la vida cotidiana de la juventud. Esta propuesta conecta con la segunda pregunta: al deconstruir los referentes culturales que alimentan la comparación social, se debilita el vínculo entre privación relativa y malestar psicológico.

En cuarto lugar, las políticas públicas deben promover un enfoque colaborativo e interdisciplinar. Psicólogos, sociólogos, economistas, educadores y trabajadores sociales deben trabajar en conjunto para diseñar intervenciones que consideren tanto los factores materiales como los simbólicos. Equipos multidisciplinares en escuelas y comunidades pueden ofrecer un apoyo integral que no se limite a tratar síntomas individuales sino que también aborde las raíces estructurales y culturales de la desigualdad. Esta perspectiva refuerza la respuesta a ambas preguntas: solo integrando dimensiones económicas, culturales y emocionales se puede comprender y combatir la complejidad de las desigualdades contemporáneas.

Otra conclusión importante es la necesidad de ampliar la investigación futura. Los estudios longitudinales son indispensables para comprender las trayectorias de salud mental en la juventud sueca y para identificar cómo las experiencias de desigualdad en la adolescencia se traducen en problemas de largo plazo en la adultez. Asimismo, los enfoques interseccionales permitirán comprender cómo género, clase y etnicidad interactúan en la producción del malestar, aportando una visión más compleja y precisa. También resulta necesario estudiar con mayor detalle el papel de los entornos digitales, dado que las redes sociales amplifican la comparación social y refuerzan los estándares consumistas, lo que probablemente incida en la relación entre desigualdad económica y bienestar psicológico. Estas líneas de investigación futura permitirán refinar las respuestas a las preguntas planteadas, especialmente en lo que respecta a la evolución de los mecanismos de privación relativa en entornos digitales y globalizados.

En suma, las conclusiones de este estudio señalan que la salud mental juvenil en Suecia se ve afectada por un entramado complejo de factores materiales y culturales. No basta con garantizar niveles altos de educación y servicios públicos universales: es imprescindible reconocer que la desigualdad de ingresos y la presión consumista generan vulnerabilidades que se traducen en depresión, ansiedad y malestar subjetivo. En respuesta a las preguntas de investigación, puede afirmarse que los ingresos y la estabilidad financiera predominan sobre la educación porque afectan directamente la experiencia presente de los jóvenes, mientras que la privación relativa opera a través de mecanismos culturales y emocionales que transforman las diferencias económicas en jerarquías de estatus y exclusión simbólica. Frente a ello, se requieren políticas que combinen apoyo económico directo, intervenciones educativas, campañas culturales y enfoques interdisciplinarios. Solo mediante un abordaje integral será posible mitigar los efectos de la desigualdad en la salud mental de los jóvenes y construir un modelo de bienestar que sea coherente no solo en lo material sino también en lo emocional y simbólico.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Ahnquist, J., Fredlund, P., & Wamala, S. P. (2011). Association between economic stress, socioeconomic status, and psychosomatic complaints: A population-based study of Swedish adolescents. *The European Journal of Public Health*, 22(6), 785–789.
- Crosby, F. (1976). A model of egoistical relative deprivation. *Psychological Review*, 83(2), 85–113.
- Gianneschi, M. (2012). *Consumption and identity in Swedish youth*. Stockholm University Press.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.

Kosidou, K., Dalman, C., Lundberg, M., Hallqvist, J., Isacson, G., & Magnusson, C. (2011). Socioeconomic status and risk for mental disorders in adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46(12), 1211–1219.

Marmot, M. (2004). *The status syndrome: How social standing affects our health and longevity*. Bloomsbury Press.

Vicente Vicente, M. J. (2024). *La política social en los países nórdicos: Estrategias y prioridades ante los problemas públicos actuales*. Tirant lo Blanch.

Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *The spirit level: Why more equal societies almost always do better*. Allen Lane.

CAPÍTULO 3

LA BRECHA DIGITAL DE OCIO: ESTRATIFICACIÓN SOCIAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA JUVENTUD ESPAÑOLA

AURORA GALÁN CARRETERO
Universidad de Castilla-La Mancha

MARÍA JOSÉ VICENTE VICENTE
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio analiza la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en particular, las redes sociales y el rendimiento académico de los jóvenes. A través de una revisión bibliográfica y un enfoque metodológico mixto, se identifican tanto los beneficios como los riesgos asociados al uso intensivo de estas tecnologías. Si bien las TIC promueven la conectividad, la creatividad y el acceso a recursos educativos, su uso excesivo puede generar distracciones, interferir en la concentración y afectar negativamente al rendimiento académico. El análisis también destaca las desigualdades digitales derivadas del capital socioeconómico, así como el papel emergente de la inteligencia artificial en la educación superior, señalando tanto su potencial transformador como los retos éticos y pedagógicos que implica. Finalmente, se proponen estrategias educativas, familiares e institucionales para mitigar los efectos adversos del ocio digital y fomentar un uso responsable y equilibrado de la tecnología en contextos académicos.

La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha producido transformaciones estructurales en múltiples esferas de la vida cotidiana, abarcando desde el entorno laboral hasta los ámbitos educativo, social y de ocio. Estas tecnologías han sido catalizadoras de un proceso de digitalización global que ha democratizado el acceso a la información, ha optimizado la comunicación en tiempo real y ha promovido la automatización de procesos. En el contexto profesional, las TIC han redefinido los modelos de gestión y comunicación organizacional, habilitando el teletrabajo y el manejo eficiente de grandes volúmenes de datos. En el ámbito educativo, su incorporación ha permitido la virtualización de la enseñanza, el acceso a contenidos digitales y el desarrollo de competencias digitales. A nivel social, las plataformas digitales han modificado las formas de interacción interpersonal, mientras que en el ocio han emergido nuevas modalidades de entretenimiento como los entornos inmersivos y la gamificación.

Paralelamente, el crecimiento exponencial en el uso de las TIC ha impulsado el interés académico por estudiar sus efectos, especialmente en relación con el uso excesivo y sus implicancias en el desarrollo individual. Las TIC, entendidas como sistemas digitales de acceso, procesamiento y distribución de información, representan herramientas clave para el desarrollo de habilidades adaptativas en un entorno socioeconómico globalizado y tecnológicamente dinámico. En este escenario, los jóvenes emergen como actores centrales en la era digital, siendo los principales usuarios y receptores de sus impactos. El uso responsable de estas tecnologías puede contribuir significativamente a su desarrollo académico, personal y profesional. No obstante, también conlleva riesgos que deben ser analizados críticamente, entre ellos, su influencia en el rendimiento académico.

Desde hace unos años se ha venido investigando el impacto de la adicción a las redes sociales (RRSS) en el rendimiento académico. Kirschner y Karpinski (2010) encontraron que los usuarios frecuentes de Facebook obtenían calificaciones más bajas y estudiaban menos horas. De forma similar, Aguilar et al. (2015) y Gabre y Kumar (2017) hallaron una relación negativa entre el tiempo frente a pantallas y el desempeño escolar en niños. Estudios recientes confirman esta tendencia, señalando que la adicción a las RRSS está vinculada con un bajo rendimiento académico. El uso excesivo de redes sociales se asocia con distracción, déficit de atención y bajo rendimiento académico, especialmente cuando su uso supera las dos horas diarias (Boer et al., 2020; Visser et al., 2020; Muñoz Franco et al., 2023). Además, puede generar efectos emocionales negativos como ansiedad y baja autoestima, lo que afecta la concentración. También se relaciona con una mala calidad del sueño, reduciendo la atención durante el día, y con la sustitución del tiempo de estudio, lo que agrava el bajo desempeño académico (Arrivillaga et al., 2022). Aunque pueden tener fines educativos, su uso desmedido implica riesgos importantes.

En consecuencia, el presente trabajo tiene como objetivo principal examinar, a través de una revisión bibliográfica, la relación entre el uso de las TIC y el desempeño académico, con el propósito de identificar variables tecnológicas que inciden positiva o negativamente en su formación educativa.

2. METODOLOGÍA

La metodología de este estudio se basó en una revisión sistemática de la literatura existente y en el análisis de datos secundarios procedentes de informes oficiales y estudios nacionales e internacionales recientes. Se adoptó un enfoque descriptivo y analítico con el objetivo de sintetizar y contextualizar la relación entre el uso de las TIC, especialmente las redes sociales, y el rendimiento académico de los jóvenes españoles. Para ello, se consultaron fuentes cuantitativas como el Instituto Nacional de Estadística (INE), el Instituto de la Juventud (INJUVE) a través de su Informe Juventud en España 2024, y estudios de la Fundación FAD Juventud, que proporcionaron datos actualizados sobre hábitos digitales, frecuencia de uso y percepciones juveniles. Además, se incorporaron informes globales como el Digital 2024 Global Overview Report de We Are Social para contextualizar los usos a escala internacional. De manera complementaria, se realizó una revisión cualitativa de estudios sociológicos y educativos que abordan el impacto de las redes sociales en el ámbito académico y psicosocial, seleccionando investigaciones con metodologías como entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis de caso, con el fin de enriquecer la interpretación de los datos cuantitativos. Se priorizaron publicaciones de los últimos cinco años para garantizar la actualidad de la evidencia, aunque se incluyeron referencias clásicas para aspectos conceptuales como las brechas digitales o el capital digital. La estrategia de triangulación de métodos permitió contrastar hallazgos e identificar tendencias consistentes, aunque se asumen limitaciones inherentes al uso

de datos secundarios, como la falta de control sobre las variables originales o la imposibilidad de establecer causalidad. Asimismo, la dependencia de estudios previos introduce posibles sesgos de selección o enfoque teórico, lo que se mitigó mediante la inclusión de fuentes diversas y la explicitación de los criterios de relevancia temática y rigor metodológico en la selección de la bibliografía.

3. RESULTADOS

Las redes sociales se han consolidado como herramientas multifuncionales de gran impacto en diversos sectores, destacando por su capacidad para facilitar la comunicación instantánea, la difusión de información y la interacción global. Su versatilidad las posiciona como plataformas esenciales tanto en el ámbito personal como en contextos educativos, comerciales y sociopolíticos. En educación, permiten el acceso a recursos académicos y promueven el aprendizaje colaborativo; en el ámbito empresarial, constituyen un canal clave para estrategias de marketing digital, construcción de marca e interacción con audiencias; y en el plano social, actúan como catalizadores del activismo digital y la organización de movimientos colectivos.

En términos de penetración global, para 2024 el número de usuarios activos en redes sociales ha superado los 5 mil millones, equivalente al 62,3% de la población mundial, con un incremento interanual de 266 millones de nuevos usuarios (5,6%) (Thompson, 2024). El usuario promedio dedica 2 horas y 23 minutos diarios a estas plataformas —ligeramente por debajo de los niveles registrados en 2023— y utiliza aproximadamente 6,7 redes sociales distintas cada mes.

Instagram se posiciona como la red social preferida a nivel global entre los usuarios de 16 a 64 años, con un 16,5% de preferencia, seguida de cerca por WhatsApp (16,1%). En el grupo etario de 18 a 24 años, las plataformas más utilizadas mantienen un patrón similar, aunque con variaciones en el orden de preferencia: WhatsApp e Instagram lideran con un 24% cada una, seguidas por YouTube (21%), TikTok (16%) y Spotify (15%) (Bakinter, 2024). El estudio realizado por FAD Juventud (2024), incide en datos, con diferencias más marcadas, entre las redes sociales y plataformas digitales más utilizadas por la juventud española, tres destacan claramente sobre las demás. Instagram encabeza la lista, siendo mencionada por el 82,9% de los jóvenes, seguida de cerca por YouTube (73,5%) y TikTok (69,5%). La dominancia de este grupo es evidente, especialmente si se compara con el uso de los servicios de mensajería instantánea como WhatsApp y Telegram, que, aunque relevantes, son utilizados habitualmente solo por el 49,7% de los jóvenes. Más abajo en la lista se encuentran Twitter, (X) (41,1%) y Facebook (40,3%), con una presencia algo menor entre este grupo etario. Estos datos reflejan no solo la alta penetración de las redes sociales entre los jóvenes, sino también su papel determinante en la configuración de dinámicas culturales, sociales y económicas contemporáneas (Guerra Poalasin et al., 2024).

Concretamente, según INJUVE (2024), las actividades de ocio que los jóvenes realizan con mayor frecuencia usando redes sociales son navegar por Internet (78,5 % a diario), escuchar música (71,1 %), ver televisión (47,8 %) y consumir películas, series o deportes en plataformas digitales (34,3 %). En cuanto a la vida social, un 57,2 % sale con amigos entre una y dos veces por semana, mientras que practicar deporte o salir a pasear alcanza un 23,1 %. No se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres en estos hábitos.

El uso de Internet y redes sociales genera percepciones mayoritariamente positivas entre los usuarios: un 58% reporta sentirse más aceptado socialmente, un 71% señala una mayor expresión de su creatividad y el 80% afirma experimentar una conexión más intensa con su entorno. En el caso

específico de los adolescentes, un 78% indica recibir retroalimentación positiva de forma constante en sus interacciones digitales (Moreira de Freitas *et al.*, 2021).

Sin embargo, estos beneficios coexisten con efectos adversos en distintas esferas del desarrollo personal y académico. Un 44,6% de los estudiantes reconoce que el tiempo invertido en redes sociales interfiere con sus actividades de estudio, representando un factor de distracción que compromete su rendimiento académico y su productividad general. Además, un porcentaje significativo declara haber reducido su práctica deportiva (12,9%), limitado su participación en actividades culturales (12,9%) y disminuido el tiempo de convivencia con amistades (9,4%). Asimismo, un 26% afirma experimentar una sensación frecuente de aislamiento desde el uso intensivo de dispositivos tecnológicos.

El 48% de los jóvenes manifiesta sentir con frecuencia que dedica demasiado tiempo a navegar por Internet, una percepción que se replica en el uso de redes sociales (48,6%) y se intensifica ligeramente en relación con el uso del teléfono móvil, alcanzando un 53,2%. En contraste, menos del 20% declara no haber experimentado nunca o casi nunca estas sensaciones de uso excesivo. Las mujeres, en esa misma encuesta, reconocen más que los hombres pasar excesivo tiempo en internet, en redes sociales y con el smartphone, los hombres lo dedican más a los videojuegos y los juegos de azar y apuestas (FAD juventud, 2024).

Estos datos evidencian la necesidad de abordar el impacto de las tecnologías digitales desde una perspectiva integral, considerando tanto sus aportes al bienestar psicosocial como sus potenciales repercusiones negativas en los hábitos y relaciones interpersonales de la población juvenil.

4. DISCUSIÓN

Es necesario analizar las diferencias sociales que el acceso a la tecnología provoca. En los últimos años, el incremento del acceso a internet en los países occidentales ha desplazado el foco del análisis académico desde la brecha digital de primer nivel (acceso) hacia la de segundo y tercer nivel, centrada en las desigualdades en el uso y en los beneficios obtenidos a través de internet. En particular, entre la población joven, se han identificado diferencias significativas en la forma de utilizar esta herramienta, las cuales están determinadas por factores como el nivel educativo y la renta familiar (Hargittai e Hinnant, 2008).

Según el informe realizado por FAD Juventud (2023), los jóvenes con mayor capital socioeconómico suelen realizar un uso más avanzado e instrumental de internet, enfocado en actividades que fortalecen su capital cultural, social y económico, lo que les proporciona mayores oportunidades de desarrollo personal y profesional, y mayores posibilidades de movilidad social (Lissitsa, 2015; Robinson, 2012). En contraste, aquellos con menos recursos tienden a realizar un uso más limitado y orientado al ocio, lo que restringe su acceso a los beneficios potenciales que ofrece el entorno digital (Scheerder, Van Deursen y Van Dijk, 2017).

Estas diferencias no solo se relacionan con los usos, sino también con las competencias digitales. Van Dijk (2006) introdujo una tipología de habilidades que fue ampliada posteriormente incluyendo habilidades operacionales, informacionales, formales, estratégicas y comunicativas. Diversos estudios han demostrado que estas competencias están desigualmente distribuidas, favoreciendo a quienes tienen mejores condiciones educativas y materiales (Hargittai e Hinnant, 2008; Dodel y Mesch, 2018).

En este marco, el concepto de *capital digital* (Ragnedda, 2017) permite comprender cómo los recursos offline, como el acceso a dispositivos de calidad y conexiones estables, influyen directamente en la experiencia online, potenciando la capacidad de los usuarios para buscar, procesar y utilizar

información de manera eficaz (Robinson, 2012). Este enfoque ha sido desarrollado por Van Deursen, Helsper y Eynon (2017), quienes propusieron un modelo secuencial de desigualdad digital: los recursos materiales condicionan las habilidades digitales, las cuales determinan el tipo de actividades realizadas online y, en consecuencia, los beneficios tangibles obtenidos en distintas esferas de la vida, como la educación, el empleo o las relaciones sociales.

Desde esta perspectiva, la tercera brecha digital actúa como un factor que refuerza la estratificación social, factores como la calidad de los dispositivos, la conectividad desde distintos entornos y la frecuencia de uso favorecen el desarrollo de habilidades avanzadas, reforzando así la acumulación de capital digital (Van Deursen y Van Dijk, 2015). Por tanto, aquellos que disponen de más recursos offline son también quienes logran capitalizarlos mediante un uso más estratégico de internet, ampliando así sus ventajas en el mundo online y offline (Calderón Gómez, 2020).

En esa línea, el estudio de FAD Juventud (2024), indica que la opinión de que el uso de Internet interfiere negativamente en la capacidad de concentración para actividades académicas o laborales es más prevalente entre los individuos pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos (57,5%), superando en ocho puntos porcentuales a los de clase alta. No obstante, los niveles más bajos de acuerdo con esta afirmación se observan en jóvenes con menor nivel educativo y dedicados exclusivamente al ámbito laboral.

Según el Informe Juventud España 2024 del INJUVE, en España, la brecha de género digital se ha reducido notablemente en las últimas décadas, acercándose a la paridad entre hombres y mujeres. No obstante, persisten desigualdades en el uso y aprovechamiento de la tecnología, especialmente en áreas clave. Esto subraya la importancia de fomentar un uso equitativo y responsable de las redes sociales, promoviendo la igualdad digital como herramienta esencial para el desarrollo personal y profesional de los jóvenes.

Estas brechas contribuyen a reforzar las dinámicas de estratificación y a profundizar las desigualdades sociales, manifestándose de forma especialmente significativa entre la juventud en España.

Aunque el mayor uso de la tecnología y de los dispositivos digitales que los jóvenes hacen está destinado al ocio: redes sociales o videojuegos, este tiempo de uso de pantallas se reduce con contenidos educativos o de aprendizaje. En este sentido, concretamente en la aplicación de la IA en entornos académicos universitarios, los hallazgos del estudio realizado por Crespo *et al.* (2024) reflejan una convergencia con la literatura científica reciente respecto al impacto de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior. Tal como señalan Herrera y Mena (2021), la IA representa una herramienta con alto potencial para enriquecer la experiencia de aprendizaje a través de sistemas adaptativos y personalizados. En esta línea, a partir del proyecto de innovación docente Aprentia, los resultados obtenidos muestran que los estudiantes perciben positivamente la incorporación de tecnologías inteligentes, especialmente en lo que se refiere a la personalización del contenido y al apoyo individualizado. Se identifica una valoración significativa hacia el uso de la IA para automatizar tareas rutinarias y optimizar la gestión del tiempo académico, lo que coincide con las observaciones de Moreno y Gutiérrez (2019), quienes destacan la utilidad de estas tecnologías en la retroalimentación automatizada, la identificación de patrones de aprendizaje y el soporte a la toma de decisiones pedagógicas. Asimismo, el acceso a recursos digitales avanzados es otra dimensión valorada por el estudiantado, pues facilita el desarrollo de investigaciones más profundas y el análisis de datos en entornos educativos complejos.

No obstante, los resultados también evidencian ciertas tensiones y desafíos que deben ser abordados para garantizar una integración responsable de la IA en el ámbito universitario. Entre las preocupaciones manifestadas por los estudiantes destacan aspectos como la protección de la pri-

vacidad de los datos personales, la posible dependencia excesiva de las tecnologías y el riesgo de profundizar desigualdades debido a la brecha digital. Estas inquietudes, también señaladas por Martínez y Pérez (2020), apuntan a la necesidad de políticas institucionales que no solo impulsen la implementación técnica de la IA, sino que también consideren sus implicaciones éticas, pedagógicas y organizativas.

La actitud ambivalente del estudiantado revela que, si bien existe un reconocimiento del valor añadido de la IA, también es fundamental atender los posibles efectos no deseados que su uso intensivo podría generar. En este sentido, la implementación de la IA en la educación superior debe ser concebida como un proceso multidimensional que combine innovación tecnológica con formación crítica y desarrollo ético, tanto del profesorado como del alumnado. Para una adopción efectiva, será necesario diseñar estrategias formativas y normativas que garanticen una apropiación crítica de estas herramientas, fomentando un uso equilibrado, inclusivo y pedagógicamente significativo.

La Estrategia de Juventud 2030 subraya la necesidad de desarrollar competencias digitales integrales. Los avances recientes en el ámbito digital requieren incorporar enfoques de educación informacional, mediática, digital, transmедиática y algorítmica. Los resultados muestran la importancia de promover un uso responsable de las tecnologías y plataformas, evitando prácticas problemáticas, y destacan la necesidad de una educación de calidad que contemple una perspectiva amplia, incluyendo la alfabetización transmедиática, algorítmica y en inteligencia artificial. Incide en fortalecer las competencias mediáticas, ya que la forma en que las personas se relacionan con los medios condiciona su capacidad de participación activa en la vida cívica y política. La llegada de la inteligencia artificial plantea nuevos retos, haciendo aún más urgente la formación y socialización en entornos digitales.

5. CONCLUSIONES

La evidencia recopilada en los estudios analizados indica que el uso inadecuado de dispositivos tecnológicos y la excesiva exposición a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden incidir negativamente en el rendimiento académico de los adolescentes. En particular, se señala que la falta de estrategias pedagógicas eficaces y la deficiente integración de las TIC en los entornos educativos constituyen factores de riesgo para el desarrollo académico.

No obstante, la presencia de estas tecnologías no implica per se un impacto negativo; su influencia depende en gran medida del contexto, los fines y las prácticas asociadas a su uso. En este sentido, resulta fundamental adoptar una visión holística que contemple los factores familiares, escolares y sociales que median en la relación entre TIC y rendimiento académico. La inteligencia artificial (IA) representa una herramienta con alto potencial para personalizar el aprendizaje, automatizar tareas y mejorar el acceso a recursos académicos. El estudiantado valora positivamente estos beneficios, aunque también expresa preocupaciones legítimas sobre la privacidad, la dependencia tecnológica y la desigualdad en el acceso. La integración efectiva de la IA en la educación superior requiere un enfoque ético, inclusivo y pedagógicamente fundamentado, que combine el desarrollo tecnológico con formación docente y participación estudiantil activa.

Los profesionales de la educación, psicología, salud mental y políticas públicas pueden tomar medidas concretas para mitigar el impacto negativo del ocio digital en el rendimiento académico de los jóvenes españoles. A continuación, se presentan estrategias específicas que pueden implementarse de manera integral.

En primer lugar, es fundamental trabajar en la educación y concienciación. Los docentes y orientadores deben implementar talleres sobre el uso responsable de internet, destacando los riesgos del exceso de pantallas y las redes sociales. Además, deben enseñar técnicas de gestión del tiempo y métodos de estudio sin distracciones. Por otro lado, es importante involucrar a las familias mediante charlas para padres que aborden cómo establecer límites saludables, como horarios sin pantallas o zonas libres de móviles en el hogar, así como alertar sobre los efectos negativos del uso nocturno de redes sociales en el sueño y el rendimiento académico.

En segundo lugar, se requieren intervenciones directas en el aula. Los equipos directivos y profesores deben crear “aulas libres de móviles” durante las clases, siguiendo modelos exitosos como el de Francia, e incorporar herramientas digitales educativas, como Khan Academy o Coursera, en lugar de prohibir la tecnología por completo. También es útil diseñar actividades que fomenten la atención sostenida, como la lectura profunda o debates estructurados. Los psicólogos escolares, por su parte, deben detectar casos de adicción a las pantallas, como la ansiedad por desconexión, y derivar a especialistas cuando sea necesario, además de trabajar en habilidades de autocontrol y manejo de la impulsividad con los estudiantes. Podemos enseñar los modelos antagónicos que ahora mismo hay en torno al mundo virtual en las aulas, con los países nórdicos impulsando una marcha atrás en su desarrollo y algunos países, como Francia, que defiende el modelo híbrido, de ahí las herramientas digitales que ponen en marcha en este país y que podemos utilizar en el estudio.

En tercer lugar, es clave impulsar políticas institucionales adecuadas. Los responsables educativos y legisladores deben promover campañas públicas sobre los riesgos del ocio digital excesivo, colaborando con influencers y medios de comunicación para llegar a los jóvenes. Además, se debe incluir la alfabetización digital en el currículo escolar, con un enfoque especial en salud mental y productividad.

Por otra parte, es esencial fomentar la investigación y adaptación constante. Las universidades y expertos en pedagogía deben estudiar el impacto de nuevas plataformas, como TikTok o YouTube Shorts, en la cognición adolescente, y diseñar materiales didácticos que compitan con el formato rápido y atractivo de las redes sociales, como vídeos educativos interactivos.

Finalmente, la colaboración multisectorial es un pilar fundamental. Se deben crear alianzas entre colegios, familias y plataformas digitales para fomentar contenidos educativos atractivos, como los ofrecidos por YouTube EDU, e involucrar a empresas tecnológicas en la promoción de herramientas de bienestar digital, como recordatorios de descanso o funciones de uso moderado.

En conclusión, los profesionales pueden marcar la diferencia combinando regulación, educación y alternativas atractivas. El objetivo no es demonizar la tecnología, sino integrarla de forma saludable en el desarrollo académico y emocional de los jóvenes. La clave está en actuar desde el aula, el hogar y las políticas públicas de manera coordinada, asegurando un equilibrio entre el mundo digital y el rendimiento académico.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M., Sáenz, M., & Ugarte, J. (2015). *El uso de pantallas y su relación con el rendimiento académico en niños*. Universidad de Navarra.
- Arrivillaga, C., Herrera, L., & Pérez, D. (2022). Redes sociales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 31(1), 45–59. <https://doi.org/10.15446/rcp.v31n1.90567>
- Bakinter. (2024). *Estudio global sobre el uso de redes sociales 2024*. Bakinter Insights.

- Boer, M., Stevens, G. W. J. M., Finkenauer, C., de Looze, M. E., & van den Eijnden, R. J. J. M. (2020). Social media use and adolescents' school adjustment: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(11), 2266–2279. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01296-z>
- Calderón Gómez, D. (2020). La tercera brecha digital: Acceso, uso y apropiación de las TIC. *Revista de Estudios Sociales*, (74), 15–30. <https://doi.org/10.7440/res74.2020.02>
- Crespo-González, J., Vicente Vicente, M. J., Saudade Baltazar, M., & Valmorisco Pizarro, S. (2024). Profesorado universitario e IA: ¿Una pareja bien avenida? Reflexiones a partir de expectativas y percepciones del estudiantado. *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública*, 11(2), e95972. <https://doi.org/10.5209/cgap.95972>
- Dodel, M., & Mesch, G. (2018). Inequality in digital skills and the adoption of online safety behaviors. *Information, Communication & Society*, 21(5), 712–728. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1434576>
- FAD Juventud. (2023). *Desigualdad digital y educación a distancia: ¿Cómo ha afectado la pandemia a los resultados académicos de las personas adolescentes madrileñas?* Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- FAD Juventud. (2024). *Informe sobre juventud, redes sociales y rendimiento académico en España*. Fundación FAD Juventud.
- Gabre, H., & Kumar, G. (2017). The effects of perceived stress and Facebook on accounting students' academic performance. *Accounting and Finance Research*, 6(1), 49–61.
- Guerra Poalasin, J., López-López, M. J., & Muñoz-González, M. J. (2024). Usos y percepciones de las redes sociales entre la juventud española. *Revista Española de Sociología*, 33(2), 125–142.
- Hargittai, E., & Hinnant, A. (2008). Digital inequality: Differences in young adults' use of the Internet. *Communication Research*, 35(5), 602–621. <https://doi.org/10.1177/0093650208321782>
- Herrera, R., & Mena, R. (2021). Inteligencia artificial en la educación: Oportunidades y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 59–74.
- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237–1245.
- Lissitsa, S. (2015). Patterns of ICT use among older adults in Israel. *Israel Affairs*, 21(3), 428–446.
- Martínez, A., & Pérez, D. (2020). Ética y educación digital: Desafíos ante el auge de la inteligencia artificial. *Educación y Tecnología*, 4(1), 33–47.
- Moreira de Freitas, R. J., Carvalho Oliveira, T. N., Lopes de Melo, J. A., do Vale e Silva, J., de Oliveira e Melo, K. C., & Fontes Fernandes, S. (2021). Percepciones de los adolescentes sobre el uso de las redes sociales y su influencia en la salud mental. *Enfermería Global*, 20(64), 324–364. <https://doi.org/10.6018/eglobal.462631>
- Moreno, V., & Gutiérrez, S. (2019). Inteligencia artificial en el aula: Aplicaciones educativas y perspectivas futuras. *Revista de Educación Digital*, 5(2), 17–29.
- Muñoz Franco, G., Torres, A., & Salazar, R. (2023). Impacto del uso de TikTok en el rendimiento académico universitario, 17(2), 12–29. <https://doi.org/10.19083/ridu.17.2.1897>
- Ragnedda, M. (2017). *The third digital divide: A Weberian approach to digital inequality*. Routledge.
- Robinson, L. (2012). Information channel preferences and information literacy: Young people's perceptions and uses of the Internet. *Journal of Documentation*, 68(4), 456–472.
- Scheerder, A., Van Deursen, A. J. A. M., & Van Dijk, J. A. G. M. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607–1624.
- Thompson, M. (2024). *Digital 2024 Global Overview Report*. We Are Social & Meltwater.

- Van Deursen, A. J. A. M., & Helsper, E. J. (2015). The third-level digital divide: Who benefits most from being online? *Communication and Information Technologies Annual*, 10, 29–52.
- Van Deursen, A. J. A. M., & Van Dijk, J. A. G. M. (2008). Measuring Internet skills. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 24(10), 719–739.
- Van Deursen, A. J. A. M., Helsper, E. J., & Eynon, R. (2017). The compound effect of individual and contextual factors on digital engagement: A cross-country analysis. *Information, Communication & Society*, 20(9), 1306–1325.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4–5), 221–235.
- Visser, M., Antheunis, M. L., & Schouten, A. P. (2020). The association between online social network use, the quality of social relationships and academic performance: A three-wave longitudinal study. *Computers & Education*, 150, 103835. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103835>

CAPÍTULO 4

LAS REDES SOCIALES COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN DE JÓVENES CON SÍNDROME DE DOWN

ANA BELÉN SÁNCHEZ CALZÓN
Universidad Alfonso X el Sabio

NATALIA SIMÓN MEDINA
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, vivimos una época donde la cultura digital redefine permanentemente en poco tiempo las diversas maneras de ser, sentir, pensar, interpretar y mostrarnos ante uno mismo y los demás. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), más concretamente las redes sociales, hace tiempo que dejaron de ser simples espacios de interacción para convertirse en un potente agente socializador, además de un entorno de negociación de identidades, y de construcción y reconstrucción de relaciones sociales. En este contexto, la adolescencia se encuentra especialmente atravesada por la lógica digital: Los y las jóvenes encuentran aquí múltiples y variados dispositivos para comunicarse, acceder a la información y el entretenimiento. Además, las redes sociales se han convertido en un medio clave para expresar su subjetividad, experimentar con las maneras de mostrarse, y construir un sentido de pertenencia a comunidades muy diversas.

Podemos avanzar, por tanto, que las redes sociales constituyen un tipo de agentes socializadores altamente significativos, en el sentido de que tienen una influencia muy relevante en la construcción de identidades, autoconceptos y auto imágenes. Este fenómeno es de gran relevancia para el análisis de las experiencias de jóvenes con síndrome de Down: Un grupo de población que, durante décadas, ha sido caracterizado a partir de estereotipos relacionados con la dependencia y la infantilización. En este sentido, para ellos y para ellas, la cultura digital se ha convertido en un espacio de oportunidad, dado que puede hacer visibles sus singularidades, puede permitir la realización de la expresión estética, y puede también poner en pie redes de apoyo e identificación. Sin embargo, también puede constituir un contexto repleto de dificultades en función de la validación externa (la aprobación social), la presión por encajar en ideales normativos, o de la influencia de discursos capacitistas aún presentes en la sociedad.

Este capítulo trata de situarse en una línea de análisis psicosocial y sociológico, cuyo propósito es comprender los procesos de subjetivación juvenil en la actualidad. En concreto, el capítulo se centra en cómo los y las jóvenes con síndrome de Down se relacionan con las redes sociales, elaboran su autoimagen y construyen la pertenencia a diferentes grupos sociales mediante las interacciones digitales. Como hemos apuntado en líneas anteriores, hace años que las redes sociales dejaron de ser únicamente herramientas de comunicación. Son espacios de producción simbólica, donde se produce la diferencia, donde se experimentan formas de pertenencia, o donde se negocian identidades, con respecto al yo y al cuerpo. Ahora bien, las identidades juveniles se producen también desde la estética, pero no entendida como algo trivial. No se trata únicamente de un aspecto superficial, sino de una vivencia corporal, cognitiva, social, y cultural profundamente instalada. La estética funciona aquí como un lenguaje simbólico a través del cual los y las jóvenes con síndrome de Down manifiestan sus deseos, reclaman reconocimiento social y ponen en cuestión los límites de aquello que suele definirse como “normalidad”.

1.1. La discapacidad como construcción social: claves desde la psicología social y la sociología

A lo largo de las últimas décadas, el modo de entender la discapacidad ha experimentado una transformación profunda. Años atrás, el modelo médico-rehabilitador dominaba casi por completo el discurso: La discapacidad se concebía como un problema individual, producto de un déficit biológico, cognitivo o funcional. En este marco, la persona era vista sobre todo como “paciente”, alguien que debía ser tratado, rehabilitado o asistido para “compensar” lo que le faltaba. Sin embargo, este modelo comenzó a ser cuestionado porque dejaba en un segundo plano algo fundamental, el hecho de que las dificultades que experimentan las personas con discapacidad no dependen únicamente de su cuerpo o de sus capacidades, sino también, y en gran medida, de las barreras sociales y culturales que encuentran en su día a día. Es aquí donde surge lo que hoy conocemos como modelo social de la discapacidad, defendido ya en los años noventa por autores como Michael Oliver (1990). De acuerdo a esta perspectiva, lo que excluye no son tanto las limitaciones individuales, sino las estructuras sociales que no están diseñadas para incluir a todas las personas. Dicho de otra manera, si una persona en silla de ruedas no puede entrar en un edificio, el problema no es su cuerpo, sino la existencia de escaleras sin rampa ni ascensor.

Este giro conceptual no se produjo de la nada, fue fruto, en gran medida, del activismo del movimiento de vida independiente, que reclamó ser escuchado y tener un papel central en la definición de la discapacidad. A ello se sumó un hito internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006), que consolidó el paso de un enfoque asistencialista a otro basado en los derechos humanos. La Convención insiste en que las personas con discapacidad deben ser reconocidas como ciudadanos de pleno derecho, capaces de decidir sobre sus vidas y de participar activamente en la sociedad.

Figuras destacadas como el sociólogo británico Tom Shakespeare (2014) han aportado mucho en este debate, al señalar que la discapacidad no puede entenderse únicamente como una cuestión médica. Más bien, es el resultado de la interacción constante entre las características personales de cada individuo y las condiciones sociales que favorecen o limitan su participación. En esta misma línea, el psicólogo social Dan Goodley (2017) subraya que los cuerpos considerados “diferentes” lo son porque la sociedad establece categorías de normalidad que dejan fuera a quienes no encajan en ellas. En otras palabras, la diferencia no es solo biológica, también es una construcción social, cultural y

política. La sociología del cuerpo ha reforzado esta mirada. Autores como Hughes y Paterson (1997) recuerdan que la forma en que valoramos los cuerpos no es neutra, sino que está influenciada por normas sobre lo que consideramos “normal” o “bello”. Estos son criterios que determinan qué cuerpos se elogian y cuáles se marginan. Por su parte, Barnes y Mercer (2010) amplían la perspectiva, al plantear que la discapacidad debe entenderse como un sistema social discriminatorio, que no solo limita físicamente la participación, sino que también invisibiliza y restringe simbólicamente a quienes no responden a esos patrones.

En resumen, esta primera sección nos muestra que hablar de discapacidad no es hablar únicamente de biología o de medicina. Es hablar de cultura, socialización, poder y derechos. Implica reconocer que las limitaciones surgen en la relación entre las personas y su entorno, y que la inclusión solo será posible si transformamos las estructuras sociales para que nadie quede excluido de antemano.

1.2. Imaginarios sobre el síndrome de Down

La manera en que una sociedad representa a las personas con capacidades diferentes tiene consecuencias directas sobre sus oportunidades de participación y de reconocimiento. En el caso del síndrome de Down, los imaginarios colectivos han estado durante mucho tiempo atravesados por visiones reduccionistas y estereotipos que limitan la forma en que estas personas son vistas y, por lo tanto, tratadas. Históricamente, se ha tendido a infantilizar a quienes tienen síndrome de Down, presentándolos como eternos niños, dependientes y carentes de autonomía. También se les ha asociado con la incapacidad para tomar decisiones propias, o ser agentes activos en su vida social (González, 2019). Estos imaginarios, aunque no siempre se expresen de manera explícita, han tenido un efecto muy claro, porque han restringido la posibilidad de que estas personas construyan identidades complejas y positivas, más allá de la etiqueta que la sociedad les asigna.

En el ámbito científico hispano-latinoamericano, la investigación muestra que todavía persiste un enfoque asistencialista. Esto significa que se sigue pensando en las personas con síndrome de Down como sujetos pasivos, necesitados de cuidado, en lugar de ciudadanos con derechos plenos. Palacios y Romañach (2006) señalan que este enfoque genera una lógica de dependencia. Si se sitúa a la persona en un rol de “receptora” de ayuda, se limita su capacidad de ejercer derechos de ciudadanía. En la misma línea, el sociólogo español Miguel Ángel Ferreira (2010) advierte que esta visión impide reconocer a las personas con discapacidad intelectual como sujetos activos, capaces de tomar decisiones y de proyectar un plan de vida propio.

La construcción de la identidad de las personas con síndrome de Down no puede entenderse sin analizar los marcos simbólicos que la sociedad les impone. Dichos marcos son, en muchas ocasiones, restrictivos, pues colocan a la persona dentro de categorías estrechas (“eterno niño”, “dependiente”, “objeto de cuidados”) que dificultan la expresión de identidades más ricas, diversas y singulares. Por otro lado, cabe destacar que no todas las personas con síndrome de Down viven su identidad de la misma forma, sino que su experiencia se ve atravesada por múltiples variables sociales.

En definitiva, los imaginarios sociales sobre el síndrome de Down funcionan como estructuras de poder que limitan o facilitan la construcción de identidades, por lo que es esencial transformar esos imaginarios hacia visiones más inclusivas y respetuosas, como condición indispensable para que estas personas puedan desarrollar proyectos vitales autónomos, significativos y plenamente reconocidos.

1.3. Adolescencia, identidad y autoconcepto

La adolescencia es una de las etapas más complejas y decisivas en la vida de una persona. A los cambios físicos y hormonales que todos asociamos a esta etapa, hay que sumar un proceso mucho más profundo, que es la socialización secundaria y la construcción de la identidad. En palabras de Erik Erikson (1968), la adolescencia se caracteriza por una “crisis de identidad”, entendida no como algo negativo, sino como una fase de búsqueda en la que el joven debe integrar sus experiencias pasadas con las expectativas de futuro para poder proyectar una imagen coherente de sí mismo. Posteriormente, el psicólogo canadiense James Marcia (1980) sistematizó esta idea a través de su tipología de los estatus de identidad (difusión de identidad; moratoria; identidad lograda; identidad hipotecada).

Estas teorías clásicas marcaron la investigación durante décadas, pero pronto se vio que faltaba un elemento fundamental: El contexto. No basta con estudiar lo que ocurre dentro del individuo; hay que analizar también los entornos sociales, culturales y familiares en los cuales el joven se desenvuelve.

Esto cobra especial relevancia cuando hablamos de adolescentes con síndrome de Down. En su caso, la construcción de la identidad no ocurre en un vacío, sino bajo el peso de las representaciones sociales, y de las expectativas familiares, escolares y comunitarias. Con frecuencia, estas expectativas tienden a reforzar una visión asistencialista, en la que se presupone que la persona necesitará siempre apoyo y tendrá menos capacidad para dirigir su vida. Investigaciones como las de la psicóloga Linda Gilmore (2003) muestran cómo estas creencias limitan la posibilidad de que los adolescentes con síndrome de Down proyecten un futuro autodeterminado.

1.4. Autoimagen y Redes Sociales

Un aspecto fundamental de la identidad adolescente es la autoimagen, entendida como la representación emocional y mental que cada persona tiene de su propio cuerpo. Y en la actualidad, esta autoimagen no se construye solo frente al espejo o en el contacto cara a cara con los demás, sino también en los espacios digitales. Las redes sociales han pasado a ocupar un papel central en la forma en que niños, adolescentes y adultos se ven y son vistos. Un uso problemático de las redes sociales puede incrementar la insatisfacción corporal y reducir la autoestima, al fomentar la comparación constante con estándares de belleza alejados de la realidad, o inalcanzables (Peris, Maganto y Garaigordobil, 2021). En contraste, cuando se usan para la expresión auténtica, como compartir intereses artísticos, hobbies o reflexiones personales, pueden tener un efecto positivo en la autoimagen y el bienestar emocional. En este sentido, la investigación de Valkenburg y Peter (2011), expertos en ciencias de la comunicación, muestra que las interacciones digitales permiten a los adolescentes explorar identidades en un entorno seguro y controlado, lo que favorece el ensayo de distintos roles sociales. Sin embargo, también hay riesgos claros: En plataformas como Instagram o TikTok, donde la imagen es el foco, se intensifica la presión estética y la comparación social (Fardouly et al., 2015).

Para los adolescentes con síndrome de Down, estas dinámicas se viven con un doble filo. Por un lado, la participación en redes puede ser una fuente de apoyo social y visibilidad positiva, ofreciendo oportunidades para conectar con otros jóvenes y expresar intereses propios. Por otro lado, existe el riesgo de la sobreexposición, la sobreprotección por parte de familiares o el ciberacoso, que pueden impactar de manera muy negativa en su autoconcepto y bienestar (Chadwick, 2019). En las últimas dos décadas, las redes sociales se han convertido en espacios centrales en la vida de la población infanto-juvenil. Hoy en día, para gran parte de los adolescentes, las redes representan escenarios

simbólicos donde se construyen y negocian identidades. Ya no se trata únicamente de compartir fotos y vídeos, sino que se crean y ensayan formas de presentarse al mundo, probando distintos roles, y buscando validación en las comunidades digitales (Marwick, 2015). Esta dimensión es tan relevante que algunos autores hablan ya de una “ecología digital de la socialización” (Boyd, 2014; Livingstone, 2019). En este nuevo ecosistema, el reconocimiento social, la validación a través de “likes” o comentarios, y la exposición pública, ocupan un lugar más central que en generaciones anteriores.

Cada vez más jóvenes con síndrome de Down participan activamente en redes sociales, como consumidores y como productores de contenido. Siguen referentes estéticos, participan en tendencias virales, crean vídeos propios y, en definitiva, reclaman un lugar dentro de la cultura digital juvenil (Conde & Córdoba, 2014; Ellis & Kent, 2022). Esta presencia abre la puerta a nuevos escenarios de visibilidad y representación, donde sus voces y sus cuerpos empiezan a ser parte de la conversación global.

1.5. Representación y pertenencia como espacios de producción de discursos alternativos

La forma en que los medios de comunicación representan a las personas con síndrome de Down influye directamente en cómo son percibidas por la sociedad y, en consecuencia, en las oportunidades que se les abren o se les cierran. Durante décadas, la cultura visual tradicional se ha caracterizado por difundir imágenes estigmatizantes, que las encasillan en narrativas muy limitadas; dichas narrativas suelen caer en mitos de la discapacidad, que presentan a las personas como objetos de piedad, como héroes por superar obstáculos o como seres infantiles que necesitan cuidados constantes (Barnes, 1992). Investigaciones posteriores, confirman que en cine, televisión y publicidad predominan dos extremos: La víctima indefensa o el héroe inspirador.

La llegada de las redes sociales supone un cambio de paradigma. A diferencia de los medios tradicionales, donde la producción de discursos estaba concentrada en pocas manos, las redes sociales descentralizan el proceso de representación. Ahora, las personas con síndrome de Down pueden generar sus propias narrativas, mostrando sus experiencias desde dentro, con su voz y estética particulares (Ellis & Kent, 2022). Es un giro que tiene una doble importancia. Por un lado, amplía los márgenes de visibilidad, porque ya no depende únicamente de si un periódico, una serie de televisión o una marca deciden incluir un personaje con una condición particular. Por otro, introduce la posibilidad de discursos alternativos que rompen con los estereotipos hegemónicos. Tal como plantean Goggin y Ellis (2019), la cultura digital se convierte en un espacio en el que los grupos históricamente invisibilizados pueden reclamar agencia simbólica y disputar las narrativas dominantes. Sin duda, para los jóvenes con síndrome de Down, esto significa la posibilidad de construir comunidad y de sentirse parte de colectivos más amplios. A través de Instagram, TikTok, YouTube, o Twitch, pueden seguir referentes reales, compartir intereses como la moda, la música, el deporte o el arte, y generar conexiones que les permiten resignificar su diferencia como un valor identitario y cultural.

Sin embargo, hay que destacar un peligro derivado, la investigación de Fardouly et al. (2015) alerta sobre cómo la comparación social en redes puede generar insatisfacción corporal y malestar emocional, un riesgo que puede intensificarse en colectivos ya vulnerables o poco representados. Esto significa que, aunque las redes sociales abren espacios de agencia, también pueden reforzar desigualdades si no se acompañan de una mirada crítica. La participación activa de los adolescentes con síndrome de Down en redes sociales puede ser muy positiva, siempre que esté acompañada por adultos significativos que faciliten una reflexión crítica sobre lo que se comparte

y lo que se consume. De forma complementaria, se hace necesaria la alfabetización digital inclusiva, esto es, enseñar a los jóvenes a usar las herramientas tecnológicas con responsabilidad, y a comprender cómo funcionan las lógicas de las plataformas, cómo protegerse de riesgos como la sobreexposición, y cómo generar contenidos que reflejen sus propios valores y aspiraciones (Caton y Landman, 2022).

2. OBJETIVO

El propósito central del estudio es examinar cómo los y las jóvenes con síndrome de Down se relacionan con las redes sociales. Este análisis se enmarca en una perspectiva psicosocial y sociológica que reconoce, por un lado, las experiencias individuales de los y las jóvenes con síndrome de Down, y por otro, las dinámicas sociales, culturales y estéticas que condicionan dichos procesos.

3. METODOLOGÍA

El estudio utiliza una metodología de corte mixto, con el objetivo de abordar la complejidad de analizar las redes sociales como espacio de socialización de jóvenes con síndrome de Down.

En una primera fase se llevó a cabo una revisión de la literatura científica orientada a identificar los principales marcos teóricos, estudios previos y debates actuales en torno a la discapacidad intelectual, la juventud y el uso de entornos digitales, permitiendo delimitar el estado de la cuestión y sentar las bases conceptuales sobre las que se articula la investigación.

En una segunda fase, se diseñó y aplicó una encuesta exploratoria dirigida a jóvenes con síndrome de Down, con el fin de recoger información sobre sus experiencias y formas de interacción en redes sociales. Los datos corresponden a la fase empírica piloto. Este tipo de aproximaciones preliminares son de especial utilidad ya que permiten evaluar la pertinencia de los instrumentos empleados, detectar posibles ajustes en las preguntas y enriquecer las categorías de análisis.

Los resultados que se presentan en este capítulo deben interpretarse, por tanto, como evidencias iniciales de una investigación en curso. No obstante, aportan claves relevantes para comprender cómo se configuran las dinámicas de socialización digital en jóvenes con síndrome de Down y constituyen un punto de partida adecuado.

El cuestionario, diseñado ad hoc con Formulario de Google, y administrado online, está formado por 19 preguntas, 13 de ellas son preguntas de opinión y 5 de clasificación.

Se ha realizado una descripción de los resultados obtenidos mediante análisis de frecuencia. Los datos han sido analizados con el programa estadístico IBM SPSS Statistics 28.

Ha respondido un total de 25 jóvenes con síndrome de Down. Entre ellos, el 60,0% se declara de género femenino y el 36,0% masculino, tan solo una persona ha preferido no especificarlo en la encuesta. En cuanto a la edad, cabe destacar que el requisito principal para participar era tener más de 18 años, han contestado jóvenes de entre 20 y 29 años, siendo la edad media de 24,4 años (DT=2,986). Han participado de distintas provincias españolas como Ávila, Ciudad Real, La Rioja, Toledo, Palencia y Madrid. El 72,0% se encuentra estudiando y el 32,0% trabajando.

Finalmente se les pregunta si consideran que son influidos por los influencers y youtubers que siguen. Los datos muestran como mientras el 20,0% manifiesta que sí les influye mucho, al 32,0% solo les influye algo y al 48,0% no les influye nada.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta fase piloto ofrecen una primera aproximación al papel que las redes sociales pueden desempeñar en la socialización de jóvenes con síndrome de Down.

En primer lugar, la autopercepción que manifiestan los y las participantes resulta significativa, se definen principalmente a través de adjetivos positivos como alegres, simpáticos/as, amables y divertidos/as, lo que refleja una identidad marcada por la sociabilidad y el optimismo. Esta forma de autodefinirse guarda coherencia con el uso que hacen de las redes sociales, ya que las conciben como espacios de entretenimiento, comunicación con amistades y acceso a contenidos de su interés.

En cuanto a las plataformas, se observa una clara preferencia por YouTube, seguida de Instagram y TikTok, lo que coincide con las tendencias de uso de la población juvenil en general. No obstante, también se evidencian preocupaciones específicas vinculadas a la publicidad invasiva, las interacciones con desconocidos y el tiempo excesivo dedicado a la conexión digital.

Finalmente, la relación con influencers y youtubers se caracteriza por una influencia moderada, aunque reconocen seguir algunos consejos, la mayoría no realiza compras sugeridas y declara sentirse poco influida. Estos datos sugieren que, si bien las redes sociales son un espacio relevante de socialización y expresión, el grado de influencia externa está mediado por una cierta capacidad crítica.

Los resultados obtenidos nos permiten establecer la siguiente discusión. A pesar de todos los avances conceptuales y del creciente interés en la intersección entre diferentes capacidades, redes sociales e identidad, la investigación en este campo presenta aún lagunas importantes, especialmente en el contexto iberoamericano. La mayor parte de los estudios que se han producido hasta ahora se han centrado en cuestiones de inclusión educativa (Echeita & Ainscow, 2011; Verdugo, 2009), o inclusión laboral (Molina & Ríos, 2017). Estas áreas son fundamentales, pero dejan en segundo plano otras dimensiones simbólicas igual de relevantes, como la imagen corporal, la representación digital, o la experiencia estética. Este vacío resulta preocupante porque vivimos en un contexto cultural donde la visibilidad y la autoimagen son auténticos motores de socialización. Hoy en día, para los adolescentes, gran parte de las interacciones sociales y de los procesos de validación identitaria ocurren dentro de los espacios digitales (Livingstone, 2019). Dejar de lado estas dimensiones equivale a ignorar una parte central de lo que significa ser joven en la actualidad.

En otros contextos culturales, se empieza a prestar más atención a estas dimensiones. Goggin y Ellis (2019) destacan que la representación digital es un espacio clave para comprender cómo las personas con diferentes capacidades producen su propia narrativa, en contraste con los discursos hegemónicos que suelen presentarlas desde fuera. De forma similar, Chouinard y Grant (2015) insisten en que no se puede seguir poniendo el foco únicamente en los marcos de accesibilidad o participación instrumental. Según estas autoras, también es fundamental analizar las dimensiones estéticas y simbólicas que permiten (o impiden) la construcción de pertenencia social. Un punto especialmente llamativo es el desfase entre lo que sabemos sobre adolescentes en general y lo que sabemos sobre adolescentes con discapacidad intelectual. Existen abundantes estudios sobre cómo las Redes Sociales influyen en el autoconcepto y la identidad adolescente en la población general

(Valkenburg & Peter, 2011; Kolotouchkina et al., 2023). Sabemos que las redes pueden servir como espacios de experimentación identitaria, pero también como lugares de riesgo para la autoestima y la salud emocional. Sin embargo, cuando se trata de jóvenes con algún tipo de discapacidad intelectual, la evidencia empírica es mucho más escasa. Cuando se los incluye en investigaciones, suele hacerse de manera secundaria o marginal, sin que su voz aparezca en primera persona. Esto genera un vacío de conocimiento que dificulta comprender plenamente cómo viven ellos la cultura digital, cómo construyen allí su identidad, y qué papel juegan las Redes Sociales en sus procesos de inclusión o exclusión simbólica.

Ante esta situación, se hace necesario un cambio de enfoque en la intervención profesional. La propuesta que se desprende de los Disability Studies y de la psicología social contemporánea es distinta. Lo principal es reconocer a los jóvenes con síndrome de Down como sujetos activos, con deseos, intereses y capacidad de agencia; esto implica diseñar intervenciones psicosociales que coloquen en el centro la estética y lo simbólico. Es necesario poder promover la agencia estética y el empoderamiento simbólico de estos jóvenes. Esto significa, por ejemplo, acompañarlos en la creación de proyectos digitales propios; facilitar su participación en comunidades online de forma crítica y segura; promover que sus expresiones artísticas o estéticas circulen en espacios de visibilidad; y trabajar para que ellos mismos definan cómo quieren ser representados.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnes, C. (1992). *Disabling imagery and the media: An exploration of the principles for media representations of disabled people*. The British Council of Organizations of Disabled People.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2010). *Exploring disability* (2nd ed.). Polity Press.
- Boyd, d. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Caton, S., & Landman, R. (2022). Digital inclusion and participation of people with intellectual disabilities during COVID-19: A rapid review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 19(3), 242–252.
- Chadwick, D. D. (2019). Online risk for people with intellectual disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 24(3), 141–147.
- Chouinard, V., & Grant, A. (2015). On being a researcher with disabilities: Critical reflections on research methodologies. *Disability & Society*, 30(1), 1–19.
- Conde, J., & Córdoba, L. (2014). Alfabetización digital e inclusión social: jóvenes con discapacidad intelectual y RRSS. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 49–65.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Educación*, 356, 31–62.
- Ellis, K., & Kent, M. (2022). *Disability and digital television cultures: Representation, access, and reception*. Routledge.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Fardouly, J., Diedrichs, P. C., Vartanian, L. R., & Halliwell, E. (2015). Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. *Body Image*, 13, 38–45.
- Ferreira, M. A. V. (2010). *Discapacidad, derechos humanos y justicia social*. Ediciones Cinca.

- Gilmore, L., Campbell, J., & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65–76.
- Goggin, G., & Ellis, K. (2019). *Disability and the media*. Routledge.
- González, M. (2019). Representaciones sociales del síndrome de Down: discursos y estereotipos en la cultura visual. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 95–112.
- Goodley, D. (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction* (2nd ed.). SAGE.
- Hughes, B., & Paterson, K. (1997). The social model of disability and the disappearing body: Towards a sociology of impairment. *Disability & Society*, 12(3), 325–340.
- Kolotouchkina, O., Blanco, S., & Sánchez, J. (2023). Social media use and identity development among adolescents: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 117–136.
- Livingstone, S. (2019). Audiences in an age of datafication: Critical questions for media research. *Television & New Media*, 20(2), 170–183.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). Wiley.
- Marwick, A. (2015). Instafame: Luxury selfies in the attention economy. *Public Culture*, 27(1), 137–160.
- Molina, I., & Ríos, J. (2017). Inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual: logros y retos. *Revista Española de Discapacidad*, 5(2), 7–26.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan.
- Organización de las Naciones Unidas ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- Palacios, A., & Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad: La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Ediciones Diversitas.
- Peris, R., Maganto, C., & Garaigordobil, M. (2021). Uso problemático de RRSS, imagen corporal y autoestima en adolescentes. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 8(1), 25–32.
- Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited* (2nd ed.). Routledge.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121–127.

CAPÍTULO 5

VIVIR FUERA DEL TIEMPO: JUVENTUDES PRECARIAS Y CRONOPOLÍTICA COMUNITARIA EN ZARAGOZA

VÍCTOR HUGO PÉREZ GALLO
Universidad de Zaragoza

NURIA CANO SUÑÉN
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN: TIEMPO, INCLUSIÓN Y JUVENTUD EN LAS PERIFERIAS URBANAS

Este estudio aborda cómo el tiempo influye en los procesos de inclusión social y en la construcción del bienestar juvenil en el barrio de Torrero, una zona periférica y empobrecida de Zaragoza. Se parte de la hipótesis de que la gestión desigual del tiempo constituye una forma estructural y simbólica de exclusión que afecta de modo particular a los jóvenes de contextos vulnerables. Desde la sociología del tiempo vivido, se entiende el tiempo no como una magnitud neutra, sino como una estructura social de dominación y resistencia, capaz de modelar las trayectorias vitales y las formas de agencia cotidiana.

La investigación adopta un enfoque cualitativo y participativo, sustentado en la fenomenología hermenéutica y la investigación-acción. Se realizaron entrevistas en profundidad y grupos focales con jóvenes de 15 a 25 años, junto con técnicas innovadoras de análisis simbólico. Entre ellas, destaca el uso del Sociograma Afectivo-Focal (SAF), instrumento diseñado para visualizar los vínculos emocionales y los posicionamientos temporales de los participantes. El SAF fue implementado con el apoyo del software SOCIOKAIROS (Universidad de Zaragoza), una herramienta heurística que permitió representar las configuraciones afectivas y los climas emocionales asociados al tiempo vivido, integrando la dimensión relacional del bienestar con la del análisis temporal.

Los hallazgos revelan una profunda fragmentación del tiempo vital entre los jóvenes entrevistados, marcada por la espera, la repetición y la falta de horizonte. Esta *precariedad temporal* produce una sensación de “tiempo suspendido” que limita la capacidad de planificar el futuro. Sin embargo, en medio de estas condiciones adversas emergen espacios de resistencia y resignificación temporal, como huertos urbanos, talleres artísticos o centros vecinales autogestionados, donde los jóvenes

reorganizan sus ritmos de vida en torno al cuidado, la reciprocidad y la creación colectiva. Estas prácticas configuran una cronopolítica alternativa, opuesta a la aceleración y al rendimiento característicos del tiempo neoliberal.

El análisis demuestra que el tiempo actúa simultáneamente como mecanismo de exclusión simbólica y como recurso de emancipación. La *anomia temporal* —la imposibilidad de imaginar un futuro— constituye una forma de dominación cultural que sitúa a los jóvenes fuera del “tiempo legítimo” del éxito y del progreso. Frente a ello, las prácticas comunitarias observadas proponen una reapropiación política del tiempo, donde la lentitud, el cuidado y la cooperación se convierten en estrategias de resistencia.

El estudio subraya la necesidad de incorporar el análisis temporal en las políticas públicas de juventud, mediante diagnósticos participativos, políticas de justicia temporal y formación profesional sensible a los ritmos vitales. Se concluye que el tiempo, lejos de ser un fondo neutro, es una estructura viva de desigualdad y un espacio fértil para la transformación social. Comprenderlo desde una sociología del tiempo vivido permite imaginar políticas más humanas, más lentas y más justas, en sintonía con los ritmos reales de la existencia.

Torrero, un barrio periférico de la ciudad de Zaragoza, encarna una historia urbana singular. Nacido al calor de la expansión industrial del siglo XX, ha sido testigo de oleadas migratorias, transformaciones urbanísticas abruptas y una constante tensión entre centralidad simbólica y marginalidad económica. Su perfil sociodemográfico evidencia una marcada heterogeneidad: familias trabajadoras, presencia de migración latinoamericana y magrebí, altos índices de desempleo juvenil, y una infraestructura social que fluctúa entre el abandono institucional y la autogestión vecinal (Giner, 2010; Subirats, 2004). Además, Torrero se encuentra entre los barrios con menor renta neta familiar medio de Zaragoza, según datos del proyecto Europolis, lo que refuerza su condición estructural de vulnerabilidad socioeconómica (Europolis, 2022). En este escenario, los jóvenes habitan una geografía donde el tiempo y el espacio no son neutros, sino estructuralmente condicionados. En este escenario, los jóvenes habitan una geografía donde el tiempo y el espacio, como decimos, no son neutros sino estructuralmente condicionados.

En esta compleja ecología urbana, el tiempo emerge como una dimensión analítica decisiva. No sólo se trata de cómo los jóvenes “usan” su tiempo, sino de cómo lo viven, lo negocian, lo sufren y lo resignifican. En contextos urbanos precarios, el tiempo funciona simultáneamente como recurso (escaso), experiencia (fragmentada) y estructura simbólica (cargada de expectativas frustradas y potenciales de resistencia). Este capítulo sostiene que sin una mirada temporal el análisis sobre bienestar e inclusión juvenil queda radicalmente incompleto (Adam, 1995; Lefebvre, 2004).

La relevancia científica de esta investigación se sitúa en el cruce entre la sociología del tiempo, los estudios urbanos y la sociología de la juventud. A pesar del creciente interés en los factores que condicionan la inclusión juvenil, persisten vacíos significativos en la literatura sobre la gestión subjetiva y colectiva del tiempo en jóvenes en situación de vulnerabilidad. La mayoría de los estudios tienden a centrarse en el acceso a recursos tangibles —como educación, empleo o salud—, sin considerar que la gestión del tiempo y su dimensión afectiva y simbólica son elementos centrales para comprender las trayectorias vitales en entornos precarios. Esta omisión tiene consecuencias no sólo teóricas, sino también prácticas, pues limita la eficacia de las intervenciones públicas que se diseñan desde lógicas crononormativas ajenas a la realidad juvenil.

Desde una perspectiva profesional, este trabajo ofrece herramientas útiles para la planificación de políticas públicas sensibles al tiempo social. En barrios como Torrero, donde las trayectorias vitales se ven continuamente interrumpidas por lo que podríamos denominar precariedad temporal

—tiempos vacíos, tiempos impuestos, tiempos negados— (Rosa, 2016), se vuelve urgente repensar el modo en que se diseñan y distribuyen los recursos institucionales. El presente estudio se sitúa así en una línea emergente que reclama la incorporación de la variable temporal en las políticas de juventud, de inclusión social y de urbanismo participativo. No se trata únicamente de ofrecer más servicios, sino de reconocer que la accesibilidad, la dignidad y la justicia también se juegan en la posibilidad de disponer del propio tiempo. Y que el tiempo, en última instancia, es también una cuestión de poder.

1.1. Objetivos del estudio

El propósito central de esta investigación es comprender cómo la gestión cotidiana del tiempo condiciona el bienestar y los procesos de inclusión social de los jóvenes del barrio de Torrero, en Zaragoza. Más que establecer una correlación estadística, se busca revelar los significados sociales y afectivos del tiempo vivido, y cómo estos influyen en las trayectorias vitales en contextos de vulnerabilidad urbana.

El estudio parte de la necesidad de identificar los usos del tiempo más frecuentes entre jóvenes de 15 a 25 años que enfrentan precariedad económica y desigualdad estructural. A través de sus relatos y experiencias, se pretende explorar de qué manera el acceso —o la falta de acceso— a recursos comunitarios como la educación, el empleo o el ocio repercute en la percepción subjetiva del tiempo, del bienestar y de la posibilidad de construir un futuro.

Asimismo, la investigación busca comprender las barreras y los facilitadores que inciden en una inclusión social plena desde una perspectiva temporal y afectiva. Ello implica atender no solo a los factores materiales, sino también a los ritmos vitales, las emociones y las esperas que configuran la vida juvenil en entornos marcados por la fragmentación temporal.

Finalmente, el trabajo aspira a proponer estrategias de intervención local que integren la redistribución y el reconocimiento del tiempo juvenil como principios de justicia social. En este sentido, se plantea la urgencia de diseñar políticas públicas y prácticas comunitarias que no solo ofrezcan recursos, sino que reconozcan el derecho a un tiempo digno, capaz de sostener la vida y devolver a los jóvenes la posibilidad de habitar el presente con esperanza.

1.2. Perspectiva teórico-metodológica: hacia una sociología del tiempo vivido

El presente estudio se inscribe en una sociología del tiempo vivido, entendida como un marco teórico-metodológico que busca articular la dimensión estructural del tiempo con su experiencia subjetiva y afectiva. Frente a las lecturas que conciben el tiempo como una variable exógena —susceptible de ser medida, administrada o normalizada—, esta perspectiva parte de la idea de que toda temporalidad es una construcción socialmente mediada, atravesada por relaciones de poder, expectativas culturales y afectos colectivos. El tiempo no es un fondo neutro, sino una forma simbólica de orden social, una tecnología de la vida cotidiana que produce inclusión o exclusión.

En diálogo con la tradición fenomenológica, especialmente con Husserl y Schutz, el análisis temporal se orienta aquí hacia el mundo de la vida (*Lebenswelt*) y las estructuras de sentido que emergen en la experiencia cotidiana. El tiempo, tal como lo viven los sujetos, es inseparable de su historicidad, de las condiciones materiales que lo posibilitan y de los afectos que lo orientan. Desde esta perspectiva, comprender cómo los jóvenes de barrios empobrecidos habitan el tiempo equivale a indagar en cómo se constituye su identidad social, cómo se fragmentan o resisten sus expectativas, y cómo se sedimentan las formas de dominación que los atraviesan.

En el plano crítico, esta propuesta dialoga con la teoría de la dominación temporal, que entiende el control del tiempo como un dispositivo de poder cultural y económico (Rosa, 2016; Lefebvre, 1992). Las políticas neoliberales de la aceleración y la productividad imponen un “tiempo legítimo” que margina a quienes no pueden sincronizarse con él: jóvenes sin empleo, madres cuidadoras, migrantes o personas que viven fuera del ritmo del éxito. De ahí que la desigualdad temporal no sea un efecto colateral, sino una forma específica de violencia simbólica: la que define qué tiempos son valiosos y cuáles se consideran desperdiciados.

Para abordar esta problemática desde una perspectiva situada y participativa, el estudio recurre al Sociograma Afectivo-Focal (SAF), una herramienta metodológica desarrollada en investigaciones previas (Pérez Gallo, 2025b). El SAF combina la lógica relacional del sociograma clásico con un análisis de las configuraciones afectivas y temporales que estructuran las redes juveniles. Su objetivo no es cuantificar vínculos, sino cartografiar las emociones y los tiempos compartidos, identificando cómo el bienestar o el malestar se distribuyen simbólicamente en el espacio social. Esta herramienta permite visualizar no solo las posiciones relacionales, sino los climas afectivos que sostienen o erosionan las experiencias de inclusión.

De este modo, la investigación articula tres niveles analíticos:

1. Estructural, al situar las condiciones materiales que configuran la desigualdad temporal (desempleo, precariedad, género, clase).
2. Fenomenológico, al captar la vivencia encarnada del tiempo —su espera, su vacío, su densidad— desde las narrativas de los propios jóvenes.
3. Afectivo-relacional, al interpretar las emociones que median entre experiencia y estructura, y que hacen del tiempo un espacio de subjetivación y resistencia.

Esta triangulación conforma una sociología del tiempo vivido que se distancia tanto del cronometraje positivista como de las visiones puramente discursivas del tiempo social. Su propósito no es describir cronologías, sino comprender cómo se produce sentido y poder en la experiencia temporal, y cómo las prácticas juveniles en contextos precarios ensayan cronopolíticas alternativas basadas en el cuidado, la lentitud y la reciprocidad.

2. UN ACERCAMIENTO FENOMENOLÓGICO A LA JUVENTUD Y EL OCIO

La presente investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, específicamente desde una perspectiva fenomenológica-interpretativa con un fuerte componente participativo. Esta elección responde a la necesidad de captar las vivencias subjetivas de los jóvenes en relación con la gestión del tiempo, en contextos marcados por la precariedad estructural. El enfoque fenomenológico se justifica por su capacidad para explorar el “sentido vivido” (*lived experience*) que los sujetos otorgan a sus prácticas cotidianas y a su temporalidad socialmente condicionada (Van Manen, 2003; Pérez Gallo, 2025a). En lugar de medir o clasificar variables, se privilegia la comprensión profunda de la experiencia desde la propia voz de quienes la viven, siguiendo los principios de la hermenéutica fenomenológica.

El componente participativo de la investigación introduce una dimensión ético-política clave: no se investiga *sobre* los jóvenes, sino *con* ellos. Esto implica un giro epistémico hacia metodologías que reconocen a los sujetos como coproductores de conocimiento (Fals Borda, 2009; Cornwall & Jewkes, 1995), y no como meros informantes. Esta decisión es particularmente pertinente en estu-

dios sobre juventud y exclusión, donde las formas dominantes de representación tienden a silenciar o estigmatizar las voces juveniles.

2.1 Técnicas utilizadas.

a) *Grupos focales (n=4)*

Se organizaron cuatro grupos focales integrados por 8 jóvenes con perfiles diversos: estudiantes, personas en situación de desempleo, madres jóvenes y jóvenes migrantes. Esta técnica permitió explorar no solo las opiniones individuales, sino también las dinámicas colectivas de construcción de sentido (Krueger & Casey, 2015; Pérez Gallo, 2025c). A través del diálogo en grupo, se accedió a narrativas compartidas, acuerdos tácitos y tensiones simbólicas que enriquecieron la comprensión del fenómeno estudiado.

b) *Entrevistas en profundidad (n=10)*

Se realizaron diez entrevistas semiestructuradas a jóvenes y profesionales del ámbito comunitario y educativo, seleccionados por su conocimiento situado. Esta técnica facilita la exploración de trayectorias vitales, rupturas y resignificaciones del tiempo en contextos de precariedad (Seidman, 2006). Las entrevistas permitieron captar las inflexiones emocionales y las estrategias personales frente a los “tiempos perdidos”, “ganados” o “negados”.

2.2. Sociograma Afectivo-Focal (SAF)

El Sociograma Afectivo-Focal (SAF) constituye una herramienta metodológica participativa desarrollada específicamente para esta investigación, en el marco del uso del software SOCIOKAIROS, diseñado en la Universidad de Zaragoza como asistente heurístico para la reformulación y operacionalización de problemas sociológicos. El SAF combina la lógica relacional del sociograma clásico (Moreno, 2018) con una lectura emocional y subjetiva de las interacciones, permitiendo representar los circuitos afectivos y los posicionamientos temporales de los participantes. A través de esta técnica se capta la dimensión relacional del bienestar y del malestar temporal, entendiendo el tiempo no solo como una secuencia cronológica, sino como un espacio simbólico de vínculos, afectos y resistencias.

El instrumento se sustenta en los principios de la investigación-acción participativa, favoreciendo la coproducción de conocimiento entre investigadores y jóvenes. Su aplicación en esta investigación permitió construir una cartografía afectiva del tiempo vivido en el barrio de Torrero, identificando nodos de inclusión, exclusión y reapropiación temporal. El SAF ha demostrado su eficacia en contextos comunitarios similares, donde ha contribuido a visibilizar la estructura emocional de la desigualdad (véase también Pérez Gallo, 2025b).

2.3. Cartografía participativa del tiempo

Esta técnica consiste en ejercicios gráficos donde los y las jóvenes representan sus “tiempos ganados”, “perdidos” y “negados” a lo largo de una jornada, una semana o una biografía. Inspirada en la metodología de la cartografía social (Harley, 1989; Pain et al., 2005), esta herramienta permite vincular el espacio y el tiempo desde la experiencia situada, evidenciando cómo las relaciones de poder atraviesan la distribución temporal de la vida cotidiana.

2.4. Reflexividad del investigador y posición en el campo

El carácter participativo de esta investigación exige reconocer que el conocimiento producido no es neutral ni aséptico, sino el resultado de un encuentro situado entre investigadores y jóvenes. Nuestra presencia en el campo, lejos de ser un elemento externo, formó parte activa del proceso de construcción de sentido. La escucha, la observación y el diálogo no se concibieron como técnicas de extracción de información, sino como espacios de coproducción simbólica, donde las narrativas juveniles sobre el tiempo fueron emergiendo en un marco de confianza, reciprocidad y reconocimiento mutuo.

Desde una perspectiva fenomenológica y ética, asumimos que toda interpretación está mediada por la posición del investigador: por su edad, género, trayectoria académica, y también por sus afectos y expectativas frente al campo. En este sentido, las experiencias compartidas en los grupos focales y las entrevistas transformaron nuestra propia comprensión del tiempo social. Las pausas, los silencios y las resistencias verbales de los jóvenes nos interpelaron, obligándonos a repensar categorías analíticas que, en un principio, parecían estables.

Reconocer esta implicación reflexiva implica aceptar que la investigación no solo estudia la temporalidad ajena, sino que también la experimenta: los ritmos del trabajo de campo, las esperas institucionales y la necesidad de sincronizar nuestras agendas con las de los participantes se convirtieron en experiencias concretas de “tiempo compartido”. En consecuencia, el análisis del tiempo juvenil se volvió inseparable de una ética de la presencia y del compromiso con las realidades que lo hacen posible.

Esta postura sitúa el estudio en sintonía con los estándares contemporáneos de la investigación cualitativa reflexiva (*Qualitative Research Journal, Ethnography*), donde el rigor no se define por la distancia, sino por la transparencia epistemológica y la responsabilidad dialógica del investigador frente a los sujetos del conocimiento.

3. RESULTADOS: LA LICUEFACCIÓN DE LA VIDA COTIDIANA DE LOS JÓVENES

3.1. La fragmentación del tiempo vital

Uno de los hallazgos más consistentes fue la vivencia de un tiempo marcado por la fragmentación, la discontinuidad y la espera estructural. Los y las jóvenes entrevistados describen su vida cotidiana como una sucesión de “momentos sueltos”, sin un hilo conductor o plan de desarrollo vital.

Esta discontinuidad temporal se traduce en una vivencia de parálisis biográfica, donde las transiciones esperadas (estudios, empleo, independencia, maternidad/paternidad) aparecen bloqueadas o desdibujadas. Los participantes utilizan metáforas como “tiempo muerto”, “pausa indefinida” o “repetición de lo mismo” para describir una cronología vital que no avanza, en consonancia con los análisis de Lefebvre (1992) sobre la alienación temporal en contextos de subordinación estructural.

En términos fenomenológicos, esta fragmentación no se vive como una elección, sino como una imposición social. El tiempo no fluye; se detiene, se repite o se dispersa en actividades poco signifi-

cativas (Van Manen, 2003). Esta vivencia afecta tanto a la percepción subjetiva del tiempo como a la construcción del yo futuro, generando una erosión de la narrativa personal.

3.2. La distribución desigual de los tiempos de ocio, estudio y cuidado

Las desigualdades en la distribución del tiempo se manifiestan con especial intensidad en función del género. Las jóvenes madres, en particular, relataron durante las sesiones de los grupos focales las rutinas cotidianas caracterizadas por la acumulación de tareas y la imposibilidad de disponer de “tiempo propio”. Esta condición se ve agravada por la invisibilidad institucional del trabajo de cuidados en entornos de exclusión social, donde no hay redes formales de apoyo ni servicios públicos adecuados. Mientras que los jóvenes varones disponen —aunque en ocasiones también de forma precaria— de más tiempo para el ocio o la búsqueda activa de empleo, las mujeres jóvenes quedan atrapadas en ciclos de cuidados no remunerados que las alejan de oportunidades formativas y laborales.

Esta desigualdad temporal de género confirma los planteamientos de Fraser (2016) sobre la injusticia en la organización social del tiempo, y refuerza la hipótesis de que la precariedad temporal es un eje fundamental de la desigualdad estructural. El tiempo, lejos de ser una variable neutral, se presenta aquí como un recurso distribuido de forma inequitativa, constituyendo una forma de pobreza temporal (Goodin et al., 2008).

3.3. Tiempo y exclusión simbólica

La exclusión juvenil en contextos urbanos empobrecidos no solo es material, sino profundamente simbólica. Uno de los hallazgos más relevantes fue la ausencia de horizonte temporal en los discursos de los participantes. No se trata solamente de no tener empleo o no estudiar, sino de no poder imaginar un futuro creíble. Esta “anomia temporal” (Standing, 2011) se manifiesta como una sensación de estar fuera del tiempo legítimo: no se accede al tiempo “normal” del éxito, la estabilidad o el reconocimiento social. La cronología que rige la vida en otros sectores sociales parece inaccesible o incluso absurda para estos jóvenes.

Esta exclusión simbólica bloquea la agencia temporal, entendida como la capacidad de proyectar, planificar o aspirar a algo. En palabras de uno de los entrevistados: “No sé ni qué voy a hacer mañana, cómo voy a pensar en el año que viene”. El bloqueo del futuro opera, así, como una forma de dominación cultural (Bourdieu, 1999), donde la imposibilidad de inscribirse en una narrativa progresiva de vida limita la capacidad de actuar sobre la realidad.

3.4. Espacios comunitarios como dispositivos de recuperación temporal

Pese a este diagnóstico sombrío, la investigación ha identificado en Torrero una red viva de espacios comunitarios autogestionados que actúan como verdaderos dispositivos de reapropiación temporal. Iniciativas como el Huerto Comunitario “El Veral,” o la Asociación Vecinal Venecia-Montes de Torrero constituyen enclaves donde el tiempo deja de estar regido por la lógica de la productividad o la urgencia neoliberal. En estos espacios, los y las jóvenes reorganizan su tiempo desde otros valores: la afiliación comunitaria, la expresión creativa, la reciprocidad afectiva y el compromiso con el barrio.

Talleres de serigrafía, asambleas abiertas, cinefóruns o proyectos de soberanía alimentaria permiten a los participantes vivir el tiempo como presencia compartida y sentido colectivo, más allá

de la mera espera o la repetición vacía. Se construye así una cronopolítica alternativa, donde el reloj no manda, sino que se sincroniza con los vínculos, los cuidados y la imaginación política. Torrero, en este sentido, no es solo un territorio precarizado: es también un laboratorio popular de resistencias temporales.

Estos hallazgos coinciden con la literatura sobre tiempos insurgentes (Sharma, 2014) y cronopolíticas comunitarias, donde los márgenes urbanos se convierten en territorios de experimentación temporal. La participación en estos dispositivos permite a los jóvenes reconfigurar su relación con el tiempo: del tiempo perdido al tiempo compartido; del tiempo impuesto al tiempo elegido.

3.5. Emergencia de relatos de resistencia

En este proceso emergen relatos de resistencia temporal: discursos que reinterpretan el tiempo no solo como carencia, sino también como herramienta de transformación. Para algunos jóvenes, especialmente los implicados en movimientos sociales, colectivos feministas o redes de apoyo mutuo, el tiempo se resignifica como tiempo cuidado, tiempo militante o tiempo autónomo. Estas resignificaciones no niegan la precariedad, pero construyen estrategias simbólicas para habitarla de otro modo.

Uno de los elementos más potentes es la construcción colectiva de una memoria contrahegemónica: los relatos compartidos en grupos focales y espacios comunitarios dan lugar a narrativas alternativas sobre lo que significa “perder el tiempo”, “no tener futuro” o “no encajar en el sistema”. Esta emergencia de sentido es un acto político y poético a la vez: el tiempo se convierte en materia de resistencia y en vehículo de dignidad.

Como sostuvo Holloway (2010), resistir no siempre consiste en construir una nueva estructura, sino en afirmar otras formas de vida. Así, los relatos recogidos no son solo diagnósticos de exclusión, sino también gramáticas de esperanza.

4. ¿EL TIEMPO COMO CATEGORÍA CRÍTICO-COMPENSIVA DE LA DESIGUALDAD SOCIAL?

La presente investigación confirma que el tiempo constituye una categoría crítica para comprender las nuevas formas de desigualdad, exclusión y resistencia entre la juventud en contextos urbanos precarios. Lejos de ser una dimensión neutra o meramente cronológica, el tiempo aparece en las experiencias de los jóvenes entrevistados como un recurso distribuido de forma desigual, un dispositivo de control social y, al mismo tiempo, un espacio potencial de reapropiación colectiva.

En los grupos focales y entrevistas, la mayoría de los participantes describieron su vida cotidiana como una secuencia discontinua de “momentos sueltos”, marcada por la espera institucional, la repetición vacía y la sensación de estancamiento vital. Estas narrativas empíricas dialogan directamente con el concepto de alienación temporal formulado por Hartmut Rosa (2016), quien sostiene que la aceleración social moderna genera una relación patológica con el tiempo. Sin embargo, como observamos en Torrero, esta patología no adopta la forma de hiperactividad, sino su inverso: una cronopatología de la espera, donde la vida se percibe suspendida, desincronizada respecto a los ritmos sociales normativos.

Como expresó uno de los jóvenes: *“Aquí el tiempo no corre, se atasca. Es como si todos estuviéramos esperando algo que no llega nunca.”* Esta vivencia encarna lo que podría llamarse una anomia temporal, una exclusión simbólica del “tiempo legítimo” del éxito y el progreso.

Desde esta perspectiva, cobra relevancia el concepto de asincronía social desarrollado por Henri Lefebvre (1992). El autor describe cómo las sociedades capitalistas imponen un “tiempo abstracto y homogéneo” que margina otras formas de temporalidad —las del cuidado, la pausa o lo común—. En las entrevistas, esta asincronía se manifestó en frases como “*yo voy más lento que los demás*” o “*mi vida no encaja con el ritmo de los otros*”, lo que evidencia que la exclusión no es solo material, sino también temporal y simbólica.

Como vimos, la imposibilidad de proyectar el futuro o construir una narrativa biográfica coherente se traduce en la erosión de la agencia temporal. En términos bourdianos, los jóvenes de Torrero viven fuera del calendario legítimo, imposibilitados de acceder al tiempo del mérito y del ascenso social.

No obstante, los datos de campo muestran que el tiempo no opera únicamente como vector de dominación. En las conversaciones colectivas emergieron prácticas que resignifican la relación con el tiempo: huertos urbanos, talleres artísticos, asambleas vecinales o espacios autogestionados donde los jóvenes organizan sus propias rutinas y ritmos. Como uno de los participantes señaló: “*Aquí no hay reloj, solo ganas de hacer las cosas juntos.*”

Estas prácticas empíricas permiten reinterpretar la obra de Paul Willis (1977) sobre las resistencias informales de la clase trabajadora. Tal como en *Learning to Labour*, donde los jóvenes obreros se rebelan contra el tiempo disciplinario de la escuela y el trabajo, los jóvenes de Torrero ensayan formas de resistencia temporal comunitaria frente al tiempo neoliberal: una reapropiación de su cronología cotidiana que convierte la lentitud, la colaboración o la pausa en valores emancipadores.

Estas reapropiaciones temporales configuran lo que podríamos llamar cronopolíticas alternativas, modos de vivir y organizar el tiempo que disputan la lógica de la productividad. En ellas, la subjetividad juvenil se reconstituye en torno al cuidado, la creatividad y la reciprocidad, en lugar del rendimiento o la urgencia. Como vimos en los sociogramas afectivos y las cartografías del tiempo, las emociones colectivas de orgullo, esperanza y pertenencia emergen justamente en estos espacios donde el tiempo se comparte y se cuida. Así, la lucha por el tiempo se convierte también en una lucha por la dignidad y la pertenencia, tal como sugiere Pierre Bourdieu (1999).

En síntesis, el análisis del tiempo desde una perspectiva fenomenológica y crítica permite comprender de manera más profunda los mecanismos de exclusión juvenil en contextos urbanos empobrecidos, al mismo tiempo que visibiliza los espacios de agencia donde el tiempo se transforma en herramienta de subjetivación y resistencia. El tiempo vivido por estos jóvenes, en toda su complejidad, se revela como un campo de batalla entre la dominación estructural y la creatividad cotidiana, entre la espera impuesta y la posibilidad de reinventar los ritmos de la vida colectiva.

5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

A lo largo de esta investigación se ha confirmado que el tiempo no es una medida externa ni una variable neutra, sino una estructura viva de desigualdad y esperanza entre los jóvenes que habitan contextos de vulnerabilidad social. El análisis cualitativo de sus voces y trayectorias ha permitido comprender que el tiempo vivido se convierte en un campo de tensiones, donde la exclusión estructural y la creatividad cotidiana se entrelazan. Las experiencias recogidas en el barrio de Torrero muestran que la gestión del tiempo no depende de decisiones individuales, sino de un entramado social y simbólico que define quién puede disponer de su tiempo y quién debe esperar, quién puede anticipar el futuro y quién queda suspendido en la incertidumbre.

Los relatos obtenidos en grupos focales y entrevistas revelan una marcada fragmentación temporal, expresada en la repetición de metáforas como “tiempo muerto” o “pausa indefinida”. Esta vivencia configura una cronopatología de la espera, donde el tiempo se experimenta como estancamiento, imposición o vacío. Lejos de ser un fenómeno psicológico, este uso forzado del tiempo es una manifestación concreta de la dominación estructural, en la que la precariedad económica, la burocracia institucional y la falta de horizontes vitales erosionan la capacidad de proyectar la vida. El tiempo se vuelve, así, un espejo biográfico de la desigualdad, reflejando las fracturas materiales y simbólicas del tejido social.

Sin embargo, el estudio también evidencia que el tiempo puede ser reapropiado como experiencia colectiva. En espacios comunitarios autogestionados —huertos urbanos, talleres artísticos, asociaciones vecinales— los jóvenes transforman la carga temporal en posibilidad. Allí el tiempo se resignifica como vínculo, presencia compartida y horizonte de bienestar. Como expresaron algunos participantes, “aquí el tiempo no se pierde, se comparte”. Estas prácticas confirman que el tiempo constituye también un derecho social: un recurso distribuido de manera desigual, pero susceptible de ser redistribuido mediante políticas que favorezcan la participación, la autonomía y la reciprocidad juvenil.

El análisis de los testimonios pone de relieve tres mecanismos persistentes de exclusión temporal: la rigidez institucional de los programas de inserción, la invisibilización del trabajo de cuidados —particularmente entre las jóvenes madres— y la falta de reconocimiento simbólico del tiempo joven como valioso. Frente a ello, los espacios que promueven afiliación afectiva, flexibilidad temporal y reconocimiento identitario emergen como verdaderos dispositivos de inclusión. En ellos, el tiempo deja de marcar déficit y se convierte en un recurso de dignificación, capaz de sostener la vida cotidiana y restaurar la continuidad biográfica interrumpida por la precariedad.

Estas evidencias permiten avanzar hacia un marco de políticas públicas de justicia temporal, orientadas a redistribuir y reconocer el tiempo como bien común. Ello implica desarrollar servicios públicos que alivien la carga de los cuidados, programas formativos no punitivos, y tiempos comunitarios sostenibles que favorezcan la creatividad y la convivencia. Los espacios autogestionados observados en Torrero constituyen laboratorios de cronopolíticas del cuidado y de la creación, donde los ritmos de la vida se sincronizan con la cooperación, la pausa y la memoria compartida. Aun nacidas en los márgenes, estas prácticas anticipan modelos alternativos de organización temporal que cuestionan la lógica neoliberal de la productividad.

En conjunto, los hallazgos confirman que el tiempo es una dimensión activa de las injusticias y, al mismo tiempo, un horizonte de transformación social. Comprenderlo desde una sociología del tiempo vivido implica reconocer que toda inclusión requiere una temporalidad digna, es decir, la posibilidad de disponer, cuidar y proyectar el propio tiempo. Avanzar hacia políticas juveniles más humanas, más lentas y más justas supone redefinir el sentido del progreso: medirlo no por la velocidad ni por el rendimiento, sino por la capacidad colectiva de habitar el tiempo con sentido, reciprocidad y esperanza.

Estos resultados invitan a profundizar en una teoría del tiempo social situada, capaz de articular las temporalidades precarias del sur europeo con las dinámicas globales de dominación temporal neoliberal, y de abrir camino a una sociología más reflexiva, crítica y comprometida con la justicia temporal.

5.1. Propuestas: hacia una justicia temporal y una política del tiempo vivido

A partir de los hallazgos y conclusiones de este estudio, se plantea la necesidad de reorientar las políticas públicas, la práctica profesional y la acción comunitaria desde una mirada temporal. Si el

tiempo constituye una dimensión activa de la desigualdad, también puede convertirse en un terreno fértil para la justicia y la reparación. Incorporar la perspectiva temporal en el diseño de políticas de juventud no significa sumar una variable más, sino transformar el modo en que entendemos la inclusión, la participación y el bienestar.

El primer paso consiste en repensar los diagnósticos comunitarios. Los estudios sociales suelen medir la pobreza y la exclusión en términos de ingresos, empleo o vivienda, pero rara vez observan cómo las personas viven, gestionan o simbolizan su tiempo. Incluir el análisis temporal en los diagnósticos locales permitiría visibilizar las cronotopías invisibles de la desigualdad: las colas interminables para acceder a un recurso, los tiempos perdidos en la burocracia, las jornadas fragmentadas por la precariedad laboral o los cuidados no reconocidos. Metodologías participativas como la cartografía del tiempo vivido o el Sociograma Afectivo-Focal (SAF) ofrecen herramientas potentes para captar esa experiencia encarnada del tiempo, abriendo la posibilidad de comprender las desigualdades más allá de lo material, en su dimensión simbólica y afectiva.

De esta mirada se deriva la urgencia de promover políticas públicas de justicia temporal. Ello implica reconocer el derecho a un tiempo digno, autónomo y previsible como una condición básica de ciudadanía. En contextos de vulnerabilidad, disponer del propio tiempo es un privilegio que se niega cotidianamente. Por eso, avanzar hacia la justicia temporal exige reducir la carga del trabajo no remunerado —particularmente la que recae sobre las mujeres jóvenes— mediante redes públicas de cuidados, y rediseñar los programas de inserción laboral o educativa para que abandonen la lógica de la urgencia y el rendimiento, reconociendo en cambio los ritmos vitales personales y comunitarios. También supone humanizar los tiempos institucionales: acortar las esperas, simplificar los trámites y devolver a los jóvenes el derecho a no ser castigados por los desfases que produce la pobreza. En síntesis, el tiempo debe dejar de ser un privilegio para convertirse en un derecho social transversal, tan relevante como la educación o la vivienda.

Este enfoque requiere, a su vez, formar profesionales capaces de leer las desigualdades temporales. La sociología del tiempo vivido no puede desplegarse sin una pedagogía sensible a los ritmos humanos. Por ello, los programas de Trabajo Social, Educación y Sociología deberían incluir formación específica en análisis temporal: desde las bases teóricas de la fenomenología y la sociología del ritmo hasta las metodologías aplicadas —entrevistas biográficas, cartografía del tiempo, uso del SAF—. Solo así será posible generar profesionales capaces de intervenir no solo sobre las carencias materiales, sino también sobre los desequilibrios cronopolíticos que afectan la habitabilidad de la vida cotidiana. Aprender a escuchar las narrativas temporales de los jóvenes es un acto político que impide reproducir intervenciones adultocéntricas o normativas.

Del mismo modo, resulta imprescindible fomentar espacios híbridos de aprendizaje, cuidado y creación, que ofrezcan a los jóvenes la posibilidad de experimentar otros tiempos. Espacios donde la formación y la vida comunitaria se entrelacen, y donde sea posible ensayar temporalidades alternativas al mercado y a la institución: tiempos del juego, del descanso, de la pausa elegida, del encuentro gratuito. Estas experiencias —casas de juventud, talleres vecinales, cooperativas culturales— solo serán transformadoras si se sostienen en la lógica del vínculo y no del proyecto; en la permanencia y no en la evaluación. Su sentido no radica en “ocupar el tiempo libre”, sino en dignificar el tiempo vivido, devolviendo al presente su densidad humana y afectiva.

Finalmente, las experiencias observadas en Torrero muestran la necesidad de reconocer y apoyar las iniciativas juveniles autogestionadas que ya ensayan otras formas de cronopolítica. Los huertos urbanos, los grupos de rap comunitario, las redes de cuidados o los colectivos feministas y migrantes son auténticos laboratorios de temporalidades insurgentes. En ellos, los jóvenes reinventan el tiempo como espacio de resistencia, cooperación y creatividad. El apoyo institucional debe ser

respetuoso, flexible y de largo plazo: acompañar sin apropiarse, sostener sin dirigir, evitando la institucionalización que esteriliza la espontaneidad comunitaria. Fomentar redes entre estas experiencias permitiría tejer una infraestructura temporal alternativa, un tejido de solidaridad que transforme el modo en que una ciudad distribuye y valora su tiempo colectivo.

Estas propuestas no buscan únicamente mejorar indicadores, sino redefinir el horizonte mismo de la intervención social. Se trata de pasar del control del tiempo a su democratización; de la ocupación del tiempo libre a la garantía del tiempo digno; de la cronopolítica de la urgencia a la cronopolítica del cuidado. En última instancia, lo que está en juego es la capacidad de nuestras sociedades para reaprender a vivir en sincronía con lo humano, reconociendo en el tiempo no un recurso escaso, sino una forma de justicia y de esperanza compartida.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, B. (1995). *Timewatch: The social analysis of time*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Akal.
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667–1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S)
- Europolis. (2022). *Indicadores sociales y urbanos en Zaragoza: Informe de barrios y calidad de vida*. Fundación Ecología y Desarrollo. <https://www.europolis.org/zaragoza-barrios>
- Fals Borda, O. (2009). La investigación acción en convergencias disciplinarias. *Revista Paca*, (1), 7–21. <https://doi.org/10.25054/2027257X.2194>
- Fraser, N. (2016). *Fortunas del feminismo: Del capitalismo gestionado por el Estado a la crisis neoliberal*. Traficantes de Sueños.
- Giner, S. (2010). *La sociedad catalana*. Ariel.
- Goodin, R. E., Headey, B., Muffels, R., & Dirven, H. J. (2008). *The real worlds of welfare capitalism*. Cambridge University Press.
- Harley, J. B. (1989). Deconstructing the map. *Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization*, 26(2), 1–20.
- Holloway, J. (2010). *Agrietar el capitalismo: El hacer contra el trabajo*. Ediciones Herramienta.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Sage.
- Lefebvre, H. (1992). *El derecho a la ciudad*. Ediciones Península.
- Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis: Space, time and everyday life*. Continuum.
- Moreno, J. L. (2018). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- Pain, R., Kesby, M., & Askins, K. (2005). Geographies of impact: Power, participation and potential. *Area*, 37(3), 254–259.
- Perez Gallo, V. H. (2025a). From methodological skepticism to credibility: Advances and debates around the “scientificity” of qualitative analysis. *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202503.1773.v1>
- Pérez Gallo, V. H. (2025b). *SOCIOKAIROS: A heuristic computational assistant for the reformulation of scientific problems in sociology*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17463066>

- Pérez Gallo, V. H. (2025c). Enseñanza innovadora mediante gamificación: Competencias en Investigación-Acción en Trabajo Social. *Atenas*, 1(63), 1–14. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/1243>
- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz Editores.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Sharma, S. (2014). *In the meantime: Temporality and cultural politics*. Duke University Press.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. Bloomsbury Academic.
- Subirats, J. (2004). *El poder de proximidad: Participación y construcción de comunidad*. Diputación de Barcelona.
- Van Manen, M. (2003). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Althouse Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Saxon House.

CAPÍTULO 6

UN ENFOQUE PSICOFÍSICO PARA EL BIENESTAR JUVENIL Y LA FORMACIÓN DOCENTE: EL TEATRO DEL OPRIMIDO

FRANCESCA ALOI

Università degli Studi di Milano-Bicocca

MARÍA JOSÉ DÍAZ SANTIAGO

INSTIFEM, Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales que trabajan con juventud exige pedagogías que integren cuerpo, emoción y cognición, capaces de articular aprendizaje significativo con cuidado y justicia social. Esta integración responde a la necesidad de preparar educadores y agentes socioeducativos que puedan intervenir en contextos complejos, donde el bienestar juvenil depende tanto de la adquisición de conocimientos como del desarrollo de habilidades relacionales, emocionales y éticas. Sin embargo, en la universidad persisten dispositivos curriculares, espaciales y evaluativos que privilegian lo cognitivo-verbal y descuidan el cuerpo, reproduciendo la separación cartesiana entre mente y cuerpo y restringiendo la dimensión relacional del aprendizaje (Aloi et al., 2024). Esta estructura tradicional limita el desarrollo de competencias clave para el bienestar juvenil, creando ambientes académicos caracterizados por competitividad y ansiedad.

Freire cuestionó las prácticas educativas tradicionales que conciben el conocimiento como algo que simplemente debe ser depositado en los estudiantes, sin considerarlos sujetos activos de su propio aprendizaje. En el contexto de la educación superior para este estudio, este enfoque genera ansiedad, impide un aprendizaje eficaz y tiene un impacto negativo en la salud mental. Beagle (2021, p. 13) señaló cómo tales reacciones se sienten con especial intensidad en los estudiantes que comienzan su carrera universitaria: “Los estudiantes de primer año en particular se sienten intimidados y ansiosos en estos entornos. La ansiedad crea una barrera para el aprendizaje. Entorpece la curiosidad, lo que limita la participación y obliga a los estudiantes a perseguir calificaciones en lugar de conocimiento (Mann 2008, 129; Sen 2005, 12)” [traducción propia].

Al abogar por pedagogías más horizontales en la educación superior, Freire cuestionó los límites jerárquicos tradicionales entre profesorado y estudiantes de maneras que se alinean con la naturale-

za del Teatro del Oprimido, fruto de su enfoque ascendente (bottom-up). Los oprimidos deben ser protagonistas de su liberación. En la relación educativa, es fundamental evitar infantilizar y cosificar a los estudiantes, para no reproducir lo que Freire definió como sistemas bancarios de educación.

Los principios freireanos de la educación popular sugieren que el aprendizaje debe originarse en las propias experiencias y perspectivas de los estudiantes. En consecuencia, el currículo también debería estar informado por las vivencias y percepciones del alumnado, y es esencial reconocer que tanto docentes como estudiantes desempeñan un doble papel como enseñantes y aprendices (Barndt, 2011).

En este contexto, la Universidad Complutense de Madrid ha impulsado desde 2016 el proyecto de innovación docente “INSOCTEA. Innovación metodológica del Teatro Social (Teatro de Intervención Sociológica) para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el aula”. En el curso 2022/2023 se celebró la séptima edición de este proyecto, bajo la coordinación de los profesores María José Díaz Santiago y Pablo López Calle, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. El proyecto ha puesto el foco en el Teatro Social como herramienta de intervención sociológica.

Un elemento clave de esta experiencia ha sido la utilización del Aula Social, un espacio autogestionado y ocupado por estudiantes desde 1995. Esta aula, gestionada por una asamblea horizontal, se ha convertido en un laboratorio idóneo para la experimentación pedagógica, ya que ofrece un entorno flexible, abierto y simbólicamente cargado, que facilita la horizontalidad, el movimiento y la apropiación colectiva del espacio, aspectos fundamentales para el despliegue de metodologías como el Teatro del Oprimido, implementado como eje central de la propuesta formativa.

La literatura sobre educación encarnada y pedagogía crítica ha subrayado que el aprendizaje significativo no puede reducirse a la transmisión de información, sino que implica la participación activa del cuerpo y la emoción en la construcción del conocimiento (Francesconi & Tarozzi, 2019; Pineau, 2002; Damásio, 1994). En este sentido, la universidad se enfrenta al reto de superar modelos de enseñanza que perpetúan la pasividad y la fragmentación, y de abrirse a metodologías que favorezcan la experiencia, el diálogo y la transformación social (Motta, 2013).

El Teatro del Oprimido (TO) —de raíz freireana— ofrece un dispositivo participativo que vincula el análisis crítico de las estructuras de poder con el ensayo corporal de alternativas transformadoras (Freire, 1970; Boal, 1974/1975). El TO se fundamenta en la idea de que el teatro puede ser una herramienta para la emancipación, permitiendo a los participantes explorar situaciones de opresión, experimentar colectivamente posibles respuestas y desarrollar competencias para la acción social y educativa (Boal, 2002; Howe et al., 2019). Además, el TO promueve una pedagogía del cuerpo y la emoción, donde el aprendizaje se produce a través de la vivencia, el juego y la reflexión compartida, favoreciendo el desarrollo de habilidades como la empatía, la escucha activa y la capacidad de trabajar en grupo (Beagle, 2021).

La investigación doctoral en la que se basa este capítulo (Aloi, 2024), desarrollada entre Italia y España, muestra que el TO cierra la brecha entre teoría y práctica, reconfigura el rol docente hacia la facilitación y activa competencias encarnadas, emocionales y relacionales transferibles a profesionales que trabajan con jóvenes (Aloi, 2024; Aloi et al., 2024). Los resultados evidencian que el TO no solo transforma la experiencia de aprendizaje en el aula universitaria, sino que también prepara a los futuros educadores para intervenir en contextos reales, donde la gestión del ocio, el bienestar juvenil y la inclusión social requieren enfoques innovadores y participativos.

En este capítulo, se focaliza en los casos de estudio documentados en la Universidad Complutense de Madrid (INSOCTEA V–VI), analizados en la investigación de Aloi, para mostrar cómo el TO puede representar una metodología innovadora para la mejora de la docencia universitaria. A

través de la descripción y el análisis de estas experiencias, se argumenta que el TO constituye una herramienta eficaz para la formación de profesionales capaces de promover el bienestar juvenil, la inclusión y la justicia social en la universidad y más allá.

2. OBJETIVOS

El estudio presentado en este capítulo tuvo como objetivo principal analizar el potencial del Teatro del Oprimido (TO) como una metodología encarnada y crítica, capaz de fomentar prácticas de docencia universitaria anti-opresivas y socialmente justas, orientadas a promover el bienestar psicofísico en el ámbito académico. El TO, enraizado en la pedagogía crítica y en la valoración del cuerpo y la experiencia, se concibe aquí no solo como una innovación metodológica, sino como una herramienta transformadora que desafía las dinámicas tradicionales de poder y favorece la construcción de espacios educativos más inclusivos y equitativos.

A través de la investigación desarrollada en la Universidad Complutense de Madrid (INSOCTEA V–VI), se buscó comprender cómo la implementación del TO en la docencia universitaria puede contribuir al desarrollo de competencias relacionales, emocionales y críticas en el estudiantado.

El enfoque de este trabajo se centra especialmente en la descripción y el análisis de la experiencia docente de los y las profesoras que han introducido el TO en sus contextos universitarios. Se presta atención particular a las dinámicas de grupo generadas durante los talleres y a las condiciones espaciales y temporales que inciden en el proceso de aprendizaje, reconociendo que el entorno físico y la organización del tiempo son factores clave para la emergencia de prácticas educativas transformadoras.

Asimismo, el estudio se propuso identificar y caracterizar las buenas prácticas emergentes en el trabajo con juventud, valorando su transferibilidad a otros servicios educativos y sociales. Se analizan las estrategias pedagógicas, los dispositivos de cuidado y las formas de participación que el TO facilita, con el objetivo de ofrecer criterios útiles para la replicabilidad y adaptación de estas experiencias en diferentes contextos profesionales.

Finalmente, el trabajo tuvo como objetivo reflexionar críticamente sobre los efectos del TO en la mejora de la docencia universitaria, en la promoción del bienestar y la participación juvenil, y en la generación de propuestas concretas para la formación de profesionales capaces de afrontar los retos actuales en el ámbito socioeducativo. Todo ello desde una perspectiva de justicia social y de transformación institucional, que reconoce la necesidad de repensar las prácticas educativas para responder a las demandas de una sociedad cada vez más diversa y compleja.

3. METODOLOGÍA

El presente capítulo se fundamenta en una investigación de carácter observacional y de diseño multicaso (Yin, 2014), orientada a comprender en profundidad los procesos y efectos de la implementación del Teatro del Oprimido (TO) en el contexto universitario. La estrategia metodológica se ha basado en la combinación de diversas técnicas cualitativas, que han permitido captar tanto las dinámicas internas de los talleres como las percepciones y experiencias de los participantes.

Para el análisis se han seleccionado dos casos emblemáticos desarrollados en la Universidad Complutense de Madrid, que forman parte de un corpus más amplio de siete experiencias universitarias recogidas en la investigación doctoral. Estos dos casos, INSOCTEA V (2021/22) e INSOCTEA VI

(2022/23), han sido elegidos por la riqueza de sus procesos formativos y por la diversidad de perfiles implicados, lo que ha facilitado una mirada comparativa y transversal sobre la práctica del TO en el ámbito académico.

En el caso de INSOCTEA V (2021/22), el taller tuvo una duración total de 30 horas, distribuidas en diez sesiones de tres horas cada una, y estuvo reconocido con 1,5 créditos ECTS. Participaron cinco estudiantes de diferentes disciplinas, bajo la coordinación docente de María José Díaz Santiago y Pablo López Calle y la facilitación de Cristina Pastor y Stribor Kuric. La pieza central del taller fue una obra de Teatro Foro que abordó temáticas de acoso y precariedad laboral, permitiendo a los participantes explorar colectivamente situaciones de conflicto y posibles alternativas de acción.

Por su parte, INSOCTEA VI (2022/23) se desarrolló a lo largo de 36 horas repartidas en doce sesiones, con la participación de ocho estudiantes. El equipo docente estuvo conformado nuevamente por Díaz Santiago y López Calle, mientras que la facilitación corrió a cargo de Cristina Pastor y Francesca Aloi. En esta edición, el taller culminó con una obra de Teatro Foro centrada en cuestiones de género, específicamente en las tensiones entre empoderamiento e ira femenina, que fue presentada en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) en Albacete.

En ambos talleres, la metodología se articuló en torno a una secuencia de actividades que incluyó juegos y ejercicios de desmecanización, técnicas de Teatro Imagen y la construcción colectiva de una obra de Teatro Foro. El enfoque sociológico estuvo presente en la elección de los temas trabajados, como el análisis de las dinámicas de trabajo y género, y en la reflexión sobre las estructuras sociales que condicionan las experiencias de los participantes (Boal, 2002).

La recogida de datos se realizó mediante entrevistas en profundidad al profesorado implicado, grupos focales con estudiantes, observación participante durante el desarrollo de los talleres y el análisis de material audiovisual generado en las sesiones. El tratamiento y análisis de la información se llevaron a cabo siguiendo el método de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2012), lo que permitió identificar patrones recurrentes, experiencias significativas y buenas prácticas emergentes en el proceso formativo.

Esta aproximación metodológica ha facilitado una comprensión detallada de los factores que inciden en la eficacia del TO como herramienta de formación universitaria, así como de las condiciones espaciales, temporales y relacionales que favorecen la emergencia de prácticas docentes innovadoras, anti-opresivas y socialmente justas.

4. RESULTADOS

Los resultados de la investigación muestran cómo la introducción del Teatro del Oprimido (TO) en la docencia universitaria ha generado transformaciones significativas tanto en el profesorado como en el estudiantado, especialmente en lo que respecta a la vivencia del cuerpo, la construcción de relaciones y el desarrollo de competencias críticas y relacionales.

4.1. Transformación del rol docente y de la relación pedagógica

Uno de los hallazgos más relevantes es el desplazamiento del rol tradicional del profesorado hacia una función de facilitación y acompañamiento, en la que la autoridad se descentra y se promueve una mayor horizontalidad en las relaciones. Como señala una de las profesoras participantes, la ex-

perencia del TO supuso “un cambio total: cuando pones el cuerpo, hay mucho más de ti, la gente está más cerca, tiene más confianza, pierde el miedo a hablar y deja de hacerlo desde lo ‘políticamente correcto’, así que las dinámicas cambian completamente. La gente se atreve a decir cosas que, en un aula normal, hablando de lo mismo, no salen porque hay más miedos” (MJDS).

Este cambio en la relación pedagógica se ve reforzado por la importancia del espacio físico. El paso de un aula tradicional a un espacio autogestionado por estudiantes, como el Aula Social, permitió experimentar nuevas formas de interacción y de apropiación del entorno. Como relata uno de los profesores: “Ha sido precisamente al encontrar un espacio semi-ocupado, apropiado por los estudiantes, incluso con sofás y carteles en las paredes, abierto y poco codificado, donde hemos sido conscientes del poder que tiene el espacio a la hora de habilitar aprendizajes de este tipo” (PLC).

4.2. Corporalidad y desmecanización para una pedagogía transformadora

La introducción del cuerpo en el proceso de aprendizaje ha sido vivida tanto por docentes como por estudiantes como un elemento disruptivo y, a la vez, profundamente transformador. Los juegos y ejercicios de desmecanización, así como las técnicas de Teatro Imagen y Teatro Foro, han permitido trabajar la confianza, la empatía y la apertura grupal. Un profesor lo expresa así: “Indudablemente el hecho de poner el cuerpo en juego pone en juego tus propios límites e incompetencias, y también una especie de desorientación, porque en el mundo universitario la dimensión corporal está muy penalizada, casi apartada, no hay hábito, familiaridad, experiencia... Al principio hay que desmecanizar resistencias y miedos, el sentido del juicio sobre uno mismo” (AT).

Este proceso de desmecanización y apertura se traduce en una mayor cohesión grupal y en la posibilidad de abordar temas sensibles desde una perspectiva colectiva y no individualizante. Como reconoce otro docente: “No habría renunciado a los juegos-ejercicios, después de haberlos hecho. A priori, quizá habría dicho: ‘¿Por qué no empezamos a trabajar directamente en los periódicos para ganar tiempo?’ Pero no, habiéndolos hecho, entiendo que fue lo correcto. Fue algo muy útil porque contribuyó de forma increíble a construir grupo” (MT).

4.3. Competencias desarrolladas y transferencia a la práctica profesional

El TO ha demostrado ser una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias relacionales, emocionales y críticas en el estudiantado. Según la experiencia de los y las docentes, el trabajo en el Aula Laboratorio permitió a los y las estudiantes adquirir tanto competencias curriculares como habilidades relacionales y sociales. Como señala MJDS:

“Creo que adquieren perfectamente todas las soft skills, y además las competencias curriculares (trabajo, género, etc.). Las competencias que cualquier plan de estudios universitario puede tener, las adquieren directamente en el Aula Laboratorio. Pero también, al mismo tiempo, adquieren otras habilidades que se desarrollan al trabajar en grupo, como la comunicación asertiva, la empatía, la capacidad de mirar a los demás con otros ojos.” (MJDS)

Por su parte, PE destaca la importancia de la integración entre lo cognitivo, lo emocional y lo corporal en el proceso de aprendizaje:

“En algunos casos, estudiantes muy competentes desde el punto de vista teórico se amplificaron en la parte de laboratorio, confirmando que su presencia cognitiva, corporal y emocional se cualificaba y se confirmaba. Otros, en cambio, mostraron una disonancia: mientras se trataba de permanecer en la cabeza, todo iba bien, pero cuando se trataba de entrar en el cuerpo, había más

incomodidad, como si en la cabeza se sintieran más cómodos y en el cuerpo quizá un poco menos.” (PE)

Además, el TO ha facilitado la descentralización de la mirada y la capacidad de cuestionar los propios límites y dificultades, lo que se traduce en una mayor humildad y apertura al aprendizaje:

“La capacidad de descentralizarse, de usar la mirada de los otros para verse un poco desde fuera, en una perspectiva lateral, es una competencia ligada a la desmecanización, o al menos a la toma de conciencia de los propios límites y dificultades” (AT).

4.4. El espacio, el tiempo y las condiciones institucionales

Los resultados también ponen de manifiesto la importancia de las condiciones espaciales y temporales para el éxito de este tipo de propuestas. La flexibilidad del espacio, la posibilidad de moverse y de reorganizar el aula, así como la duración suficiente de los talleres, son factores clave para la emergencia de prácticas educativas transformadoras. Sin embargo, la investigación también señala las limitaciones impuestas por la intensificación de los tiempos de trabajo universitarios, la burocratización, la rigidez de los espacios y la falta de reconocimiento institucional de estas prácticas. Como apunta una profesora: “El problema es la perseverancia, conseguir que la gente se comprometa y dé su tiempo, y el tiempo es escaso. La gente dice ‘¿32 horas?’ y luego harían 50, pero pedir 32 horas es lo más difícil” (MJDS).

4.5. Dinámicas de grupo, cuidado y comunidad

El trabajo con TO ha favorecido la creación de comunidades de aprendizaje caracterizadas por el cuidado mutuo, la confianza y la apertura. Los y las docentes destacan la importancia de mantener la coherencia en la participación y de cuidar las dinámicas grupales para que la experiencia sea realmente transformadora. “Se ve que hay una preocupación entre los miembros, que trasciende lo puramente académico o profesional, y todos se cuidan de las situaciones personales de cada uno, hay también un mirar por los demás” (PLC).

Este sentido de comunidad se ha extendido más allá del taller, gracias al uso de canales digitales como grupos de mensajería, que han permitido mantener el acompañamiento y el apoyo entre estudiantes y profesorado.

5. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Los resultados obtenidos en los talleres INSOCTEA V y VI de la Universidad Complutense de Madrid evidencian el potencial del Teatro del Oprimido (TO) como herramienta para transformar la docencia universitaria y la formación de profesionales orientados al bienestar psico físico juvenil. La experiencia muestra que el TO no solo permite abordar contenidos curriculares desde una perspectiva crítica y participativa, sino que también genera un impacto profundo en la dimensión relacional, emocional y corporal de los y las participantes.

Uno de los aspectos más relevantes que emerge de la discusión es la capacidad del TO para reconfigurar el rol docente y la relación pedagógica. El paso de una lógica expositiva y jerárquica a una función de facilitación y acompañamiento, donde el profesorado se convierte en parte activa del proceso y no solo en transmisor de contenidos, supone un cambio de paradigma que favorece

la horizontalidad, la confianza y la apertura en el aula. Como han señalado los propios docentes, esta transformación no está exenta de resistencias iniciales, tanto por parte del profesorado como del estudiantado, pero resulta fundamental para crear espacios de aprendizaje más inclusivos y democráticos.

La centralidad del cuerpo y la vivencia emocional en el proceso de aprendizaje es otro de los hallazgos clave. El trabajo con juegos, ejercicios de desmecanización y técnicas teatrales permite superar la tradicional separación entre mente y cuerpo, facilitando la emergencia de competencias como la empatía, la comunicación asertiva y la capacidad de escucha activa. Estas competencias, reconocidas como esenciales para el trabajo con juventud y para la intervención socioeducativa, se desarrollan de manera experiencial y colectiva, y son percibidas por los y las participantes como transferibles a contextos profesionales reales.

Asimismo, la investigación pone de relieve la importancia de las condiciones espaciales y temporales para el éxito de propuestas innovadoras como el TO. La flexibilidad del espacio, la posibilidad de reorganizar el aula y la duración suficiente de los talleres -algunos señalados con anterioridad-, son factores determinantes para la consolidación de dinámicas de grupo basadas en el cuidado, la confianza y la corresponsabilidad. Sin embargo, la persistencia de estructuras universitarias rígidas, la burocratización y la falta de reconocimiento institucional de estas prácticas constituyen obstáculos que limitan su expansión y sostenibilidad.

Otro aspecto destacado es la creación de comunidades de aprendizaje y cuidado que trascienden el espacio y el tiempo del taller. El acompañamiento docente, la continuidad de los vínculos a través de canales digitales y la atención a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes contribuyen a generar un sentido de pertenencia y apoyo mutuo que impacta positivamente en el bienestar y la participación juvenil. Esta dimensión comunitaria, muchas veces ausente en la universidad tradicional, se revela como un elemento clave para la formación integral de los jóvenes universitarios.

No obstante, la experiencia también señala algunos límites y desafíos. Entre ellos, la dificultad para garantizar la participación sostenida debido a la sobrecarga de compromisos académicos y personales, la escasez de espacios adecuados y la falta de reconocimiento formal del trabajo de facilitación y acompañamiento. Además, la necesidad de formación específica para el profesorado es un aspecto que requiere atención para evitar riesgos y asegurar procesos seguros y respetuosos.

A partir de estos hallazgos, se pueden formular varias propuestas para avanzar hacia una institucionalización del TO y de prácticas docentes anti-opresivas y socialmente justas en la universidad:

1. Reconocimiento institucional del TO como metodología válida para la formación de profesionales, incluyendo su integración en los planes de estudio, la asignación de créditos y la remuneración adecuada de las personas facilitadoras especializadas.
2. Formación específica del profesorado en técnicas de TO, ética del cuidado y gestión de la corporalidad, con el fin de garantizar procesos seguros, inclusivos y respetuosos de la diversidad.
3. Adecuación y flexibilización de los espacios universitarios, promoviendo la existencia de aulas polivalentes que permitan el trabajo corporal, el movimiento y la experimentación colectiva.
4. Ampliación de los tiempos dedicados a talleres y laboratorios, superando la lógica de la inmediatez y permitiendo la maduración de los procesos grupales y la consolidación de aprendizajes significativos.

5. Fomento de comunidades de práctica y redes de apoyo entre profesorado, estudiantes y entidades externas, que faciliten la transferencia de buenas prácticas y la continuidad de los procesos más allá del aula.
6. Evaluación participativa y cualitativa de los procesos formativos, que valore no solo los resultados académicos, sino también el desarrollo de competencias relacionales, emocionales y críticas.

En conclusión, la experiencia analizada demuestra que el Teatro del Oprimido puede ser especialmente significativo para avanzar hacia una universidad más inclusiva, democrática y orientada al bienestar integral de la juventud. Su potencial reside en la capacidad de transformar no solo los contenidos y las metodologías, sino también las relaciones, los espacios y las estructuras institucionales. Para que este potencial se materialice plenamente, es imprescindible un compromiso institucional sostenido, una apuesta por la formación y el reconocimiento del profesorado, y una apertura a la experimentación y la innovación pedagógica desde una perspectiva de justicia social.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aloi, F. (2024). *Embodiment in higher education: A cross-cultural case study of Theatre of the Oppressed in academia* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Bologna & Complutense University of Madrid.
- Aloi, F., López Calle, P., & Díaz Santiago, M. J. (2024). Reivindicando la dimensión corporal en la universidad: El Teatro del Oprimido. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 24(1), a2405. <https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/102086>
- Beagle, A. (2021). Creative interventions: Integrating arts-based approaches in a university access programme. *Education as Change*, 25. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/8688>
- Boal, A. (1975). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Civilização Brasileira. (Original work published 1974)
- Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors* (2nd ed.). Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology: Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association.
- Damásio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Putnam's Sons.
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2019). Embodied education and education of the body: The phenomenological perspective. In M. Brinkmann, J. Türistig, & M. Weber-Spanknebel (Eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (pp. 229–247). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6_12
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Howe, K. R., Boal, J., & Soeiro, J. (Eds.). (2019). *The Routledge companion to Theatre of the Oppressed*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315265704>
- Motta, S. C. (2013). Teaching global and social justice as transgressive spaces of possibility. *Antipode*, 45(1), 80–100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2012.01035.x>
- Pineau, E. L. (2002). Critical performative pedagogy: Fleshing out the politics of liberatory education. In N. Stucky & C. Wimmer (Eds.), *Teaching performance studies* (pp. 41–54). Southern Illinois University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.

CAPÍTULO 7

METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS APLICADAS POR PROFESIONALES DEL OCIO JUVENIL PARA LA PROMOCIÓN DEL TURISMO RESPONSABLE Y SOSTENIBLE

NÉSTOR GARCÍA MONTES

Universidad Complutense de Madrid e Instituto TRANSOC

1. INTRODUCCIÓN

En 2024, las llegadas de turistas internacionales alcanzaron los 1.400 millones, cifra que representa una recuperación del 99 % de los niveles previos a la pandemia (OMT, 2025). Dentro de este volumen, aunque todavía no existen datos oficiales desagregados para ese año, estimaciones previas, situaban al turismo juvenil (personas de entre 15 y 29 años) en torno al 20–23 % del total de viajes internacionales (WYSE Travel Confederation, 2019). Esto confirma la relevancia de este segmento dentro del panorama turístico internacional, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. El turismo juvenil constituye un fenómeno de creciente relevancia dentro de la movilidad internacional, mostrando pautas y comportamientos diferenciados respecto a otros sectores poblacionales. Las motivaciones, los valores y las formas de consumo turístico que manifiesta el perfil de turista joven tienden a priorizar experiencias transformadoras, de carácter cultural, educativo y comunitario, por encima de las modalidades más convencionales de turismo de masas (Richards, 2018; WYSE Travel Confederation, 2019).

El modelo turístico hegemónico, consolidado a partir de la expansión del turismo de masas tras la Segunda Guerra Mundial y, con más fuerza, a partir de las décadas de 1960 y 1970, ha sido objeto de numerosas críticas desde distintos enfoques académicos. Inicialmente, este modelo se presentó como motor de democratización del ocio y del desarrollo económico, al facilitar el acceso de amplias capas sociales al viaje y constituir una fuente de ingresos y riqueza para los países receptores (Turner & Ash, 1991 [1976]). Sin embargo, con el paso del tiempo se han hecho cada vez más visibles sus impactos adversos, hasta el punto de cuestionar su viabilidad en términos de sostenibilidad a largo plazo (Bramwell & Lane, 2011).

En el plano ambiental, el turismo de masas ha sido señalado como un factor de presión sobre los ecosistemas, debido a la urbanización intensiva de territorios con valor ecológico, el consumo desmesurado de recursos hídricos y energéticos, la contaminación atmosférica derivada del transporte aéreo y la generación de residuos (Gössling & Peeters, 2015). Estos impactos han llevado a algunos

autores a plantear la necesidad de un decrecimiento turístico como respuesta a la crisis climática (Fletcher et al., 2019).

En el plano socioeconómico, el turismo hegemónico ha generado fenómenos de estacionalidad, precarización laboral y dependencia excesiva de la economía local respecto a la actividad turística. Además, se está comprobando la proliferación de procesos de gentrificación en numerosos destinos urbanos, donde la presión turística eleva los precios de la vivienda y expulsa a la población residente (Nofre & Sequera, 2019). Esta dinámica, conocida como turistificación, produce tensiones sociales que en algunos casos derivan en expresiones de rechazo o “turismofobia” como consecuencia de la oposición de la población local a los efectos negativos del turismo (Diedrich & García Bouades, 2009).

En el plano cultural, el modelo de masas ha sido criticado por favorecer la mercantilización de las identidades locales y la banalización del patrimonio cultural, transformado en espectáculo de consumo, escenificación o “pseudo-eventos” (MacCannell, 1999) para satisfacer las expectativas de los visitantes. Este proceso conlleva la pérdida de autenticidad y la sustitución de prácticas culturales vivas por puestas en escena diseñadas para el turista (Cohen, 1988). Como resultado, se produce un “efecto demostración” que altera los modos de vida locales y contribuye a la homogeneización cultural (Urry & Larsen, 2011).

En términos de gobernanza, se observa que el turismo hegemónico suele estar dominado por grandes corporaciones y cadenas transnacionales, que concentran los beneficios mientras externalizan los costes a las comunidades receptoras (Higgins-Desbiolles, 2020). Esta asimetría reproduce relaciones de dependencia entre países emisores y receptores, lo que ha llevado a algunos autores a hablar de un “neocolonialismo del turismo” (Nash, 1992 [1977]).

El modelo de turismo de masas, consolidado desde mediados del siglo XX como motor de crecimiento económico y democratización del ocio, ha sido progresivamente cuestionado debido a los impactos adversos que genera sobre los ecosistemas, las culturas locales y las estructuras socioeconómicas de los destinos. La sobreexplotación de recursos, la contaminación asociada a los desplazamientos, la gentrificación urbana, la pérdida de autenticidad cultural y la precarización laboral son algunos de los efectos que han llevado a demandar modelos turísticos más responsables y sostenibles. Como respuesta a estas críticas, en las últimas décadas han proliferado diversas formas de turismo alternativo (como el turismo comunitario, el ecoturismo, el turismo regenerativo, el turismo solidario o el turismo cultural de pequeña escala) que buscan minimizar su huella ecológica, redistribuir de manera justa los beneficios y fomentar un vínculo respetuoso y equilibrado entre visitantes y comunidades receptoras (Saarinen, 2014). Estas experiencias, aunque todavía minoritarias en términos globales, evidencian que es posible concebir el turismo no solo como actividad económica, sino como un espacio de intercambio equitativo, aprendizaje mutuo y compromiso con el territorio.

Esta transformación hacia prácticas turísticas sostenibles resulta especialmente pertinente en el ámbito del turismo juvenil, dado que las personas jóvenes conforman un segmento numeroso, con capacidad de influencia y una creciente sensibilidad hacia los desafíos socioambientales globales. Sin embargo, para que esa sensibilidad se traduzca en comportamientos turísticos y decisiones de viaje coherentes con los principios de sostenibilidad, es imprescindible que los propios jóvenes asuman un papel activo en el análisis crítico y la reconfiguración de sus prácticas turísticas. Para ello, las metodologías participativas constituyen una herramienta clave, al propiciar procesos colectivos de reflexión, diagnóstico, deliberación y co-creación que sitúan a la juventud como protagonista en la construcción de alternativas al turismo hegemónico. Este enfoque exige, a su vez, el acompañamiento de profesionales del ocio juvenil en su condición de mediadores socioeducativos y dinamizadores

comunitarios, capaces de facilitar aprendizajes significativos, generar conciencia crítica y promover experiencias turísticas responsables y sostenibles en el marco de las prácticas de ocio juvenil.

2. TURISMO JUVENIL, SOSTENIBILIDAD Y METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS

El turismo juvenil se presenta como un espacio privilegiado para el fomento de la sostenibilidad. Diversos estudios muestran que los jóvenes presentan una mayor sensibilidad hacia los problemas globales —cambio climático, desigualdades sociales, pérdida de biodiversidad—, lo que se refleja en sus expectativas de ocio y en sus decisiones de viaje. Por ejemplo, Richards (2018) o Wearing & McGehee (2013) destacan que el turismo juvenil puede considerarse una forma de educación experiencial global, donde la interacción intercultural y el aprendizaje vivencial actúan como motores de transformación personal y social. El vínculo entre turismo juvenil y sostenibilidad no se limita al plano de las motivaciones individuales, sino que también responde a una tendencia estructural del propio sector. La OMT (2020) ha señalado que el turismo juvenil constituye un laboratorio de innovación para el conjunto de la industria turística, dado que este segmento experimenta de manera pionera modalidades alternativas como el voluntariado internacional, los viajes de aprendizaje-servicio o el turismo comunitario. Estas prácticas, si bien no están exentas de críticas (Simpson, 2004), permiten visibilizar la búsqueda de un modelo turístico que trascienda la lógica puramente mercantil y se articule en torno a valores de justicia social y solidaridad.

No obstante, cabe reconocer la existencia de tensiones entre las aspiraciones juveniles y las condiciones materiales de los viajes. Si bien muchos jóvenes manifiestan actitudes favorables hacia la sostenibilidad, en la práctica persisten patrones de consumo asociados al turismo (vuelos de bajo coste, actividades contaminantes, residuos...) que generan contradicciones respecto a la reducción de la huella ambiental. Estas paradojas plantean la necesidad de un acompañamiento socioeducativo que permita traducir la sensibilidad juvenil en prácticas coherentes, lo que refuerza la importancia del papel de los profesionales del ocio juvenil como mediadores en la construcción de alternativas.

El turismo juvenil y la sostenibilidad también deben analizarse desde la perspectiva de la justicia intergeneracional. Saarinen (2014) advierte que la sostenibilidad no puede entenderse únicamente como un equilibrio entre lo económico, lo social y lo ambiental, sino como un compromiso ético con las generaciones futuras. Bajo esta óptica, el turismo juvenil no solo es un segmento de mercado, sino también un espacio formativo donde se ensayan y consolidan hábitos que tendrán repercusiones a largo plazo en los estilos de vida. Así, el fomento de prácticas turísticas responsables entre la juventud puede considerarse una inversión en sostenibilidad futura. La combinación de motivaciones transformadoras, sensibilidad social y apertura a la innovación convierte a este segmento en un actor estratégico. Sin embargo, esta potencialidad no se materializa de manera automática: requiere de procesos de acompañamiento, formación y dinamización que faciliten la traducción de valores en prácticas concretas, un reto en el que las metodologías participativas y la intervención socioeducativa cobran especial relevancia.

2.1. El papel de los profesionales del ocio juvenil en la promoción del turismo responsable y sostenible

El turismo, concebido como forma de ocio juvenil, no puede reducirse a un consumo pasivo de experiencias; constituye también una oportunidad para el desarrollo de valores cívicos y competen-

cias socioemocionales (Richards, 2018). En este marco, los profesionales del ocio juvenil tienen la responsabilidad de orientar dichas prácticas hacia un modelo más responsable y sostenible. La intervención socioeducativa en contextos de ocio juvenil se fundamenta en la idea de que la juventud debe ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Esto supone generar dinámicas participativas que no solo promuevan la diversión, sino también la reflexión crítica, la corresponsabilidad y la implicación comunitaria a través del ocio.

Los profesionales del ocio juvenil no se limitan a la gestión de actividades recreativas, sino que ejercen funciones de mediación, facilitación y dinamización social. Según Trilla y Novella (2001), su rol integra competencias pedagógicas, comunicativas y organizativas que los convierten en agentes clave en la transmisión de valores de sostenibilidad, diversidad cultural y justicia social. Entre sus competencias más relevantes se destacan la capacidad pedagógica para transformar experiencias turísticas en aprendizajes significativos; la competencia intercultural, al promover el respeto y la valoración de la diversidad cultural de los destinos; la gestión ética del ocio, incorporando principios de sostenibilidad ambiental y social; y la facilitación de la participación juvenil mediante metodologías colaborativas que implican a los jóvenes en la toma de decisiones (Checkoway, 2011).

El papel de los profesionales del ocio juvenil resulta esencial en la promoción del turismo responsable y sostenible, al situar el ocio no solo como un ámbito recreativo, sino como un espacio privilegiado de aprendizaje, participación y compromiso social. Dado que la juventud constituye uno de los sectores con gran presencia en el mercado turístico internacional y, al mismo tiempo, es uno de los más permeables a los discursos de cambio social, su implicación activa en la transición hacia modelos turísticos sostenibles resulta estratégica. En este sentido, el sector joven no debe ser concebido únicamente como consumidor pasivo de productos turísticos, sino como agente con capacidad de decisión e influencia en la configuración de nuevas formas de viajar más éticas, inclusivas y respetuosas con el entorno y las comunidades locales. Para avanzar en esa dirección, los profesionales del ocio juvenil cumplen una función clave como mediadores socioeducativos y dinamizadores culturales, ya que pueden generar experiencias formativas que favorezcan la reflexión crítica sobre los impactos del turismo de masas, la interiorización de valores de sostenibilidad y el desarrollo de prácticas turísticas que minimicen los impactos negativos. A través de metodologías participativas, estos profesionales pueden facilitar y promover procesos de co-creación en los que los propios jóvenes diseñan alternativas turísticas coherentes con sus valores y compromisos socioambientales, contribuyendo de este modo a transformar el modelo turístico hacia prácticas más justas y alineadas con los desafíos globales contemporáneos.

2.2. Metodologías participativas en la intervención socioeducativa

Las metodologías participativas constituyen un enfoque de investigación y acción social que busca transformar las relaciones entre investigadores, profesionales y participantes, al reconocer a estos últimos como sujetos activos en la construcción del conocimiento. Frente a los modelos tradicionales —basados en la distancia entre sujeto investigador y objeto investigado—, las metodologías participativas apuestan por la co-producción de saberes y la transformación social (Fals-Borda, 1987; Villasante, 2006).

Se habla de metodologías participativas en plural porque no constituyen un enfoque homogéneo, sino un conjunto diverso de corrientes y propuestas que han emergido desde distintos marcos teóricos y tradiciones críticas. Entre sus principales fuentes se encuentran la Investigación-Acción Participativa (IAP) desarrollada por autores como Lewin, Fals Borda o el Colectivo IOÉ; la sociopraxis propuesta por Villasante; la educación popular y la pedagogía de la liberación de Freire; el desarrollo rural participativo (DRP) impulsado por Chambers; o el Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO) de

Pichón-Rivière, entre otras. Aunque sus orígenes y metodologías específicas pueden variar, todas estas aproximaciones comparten una base epistemológica y filosófica común, centrada en el carácter crítico, dialógico y transformador de la investigación social y educativa. Entre los rasgos que suelen definir las pueden destacarse: la construcción colectiva del conocimiento mediante la participación activa de las personas implicadas, que dejan de ser meros objetos de estudio para convertirse en co-investigadoras; la orientación hacia la transformación social y no solo a la descripción de realidades; la relevancia otorgada a la experiencia vivida y contextualizada (fenomenología y situacionismo); la búsqueda de la conciencia crítica de los sujetos involucrados; y el reconocimiento y valorización de los saberes populares y comunitarios como forma de justicia epistémica.

En el ámbito de la intervención socioeducativa, estas metodologías ofrecen un marco especialmente pertinente para trabajar con la juventud con relación al ocio y el turismo. Como señala Freire (1970), la educación debe ser un proceso de concientización que permita a las personas comprender críticamente la realidad para transformarla. En este sentido, las metodologías participativas aplicadas al turismo juvenil favorecen la implicación activa de las personas jóvenes en la identificación de problemas, la reflexión crítica sobre los impactos del turismo hegemónico y la co-creación de alternativas sostenibles. Su implementación requiere del acompañamiento de profesionales capacitados en la facilitación de procesos colectivos. Los educadores y dinamizadores juveniles no deben limitarse a programar actividades, sino generar espacios de diálogo, debate y construcción colectiva de alternativas. En este marco, las metodologías participativas se convierten en herramientas privilegiadas para el desarrollo de proyectos de ocio con enfoque socioeducativo, donde el turismo sostenible puede integrarse como ámbito de acción.

El uso de metodologías participativas en el ámbito juvenil tiene una doble dimensión: formativa, porque facilita aprendizajes significativos a través de la experiencia y la reflexión compartida; transformadora, porque permite a los jóvenes incidir directamente en la definición de las prácticas de ocio y turismo que consumen y producen. Asimismo, estas metodologías contribuyen a democratizar los procesos de intervención, ya que amplían las oportunidades de participación a colectivos habitualmente invisibilizados, como jóvenes en situación de vulnerabilidad, minorías socioculturales o mujeres jóvenes (Cornwall, 2008).

En definitiva, la incorporación de metodologías participativas en la práctica profesional del ocio juvenil se revela como un recurso imprescindible para fomentar la implicación activa de la juventud en la construcción de modelos turísticos sostenibles. Estas metodologías permiten transformar a las personas jóvenes de meros consumidores en agentes críticos, conscientes y corresponsables, capaces de analizar los impactos del turismo hegemónico, de diseñar colectivamente alternativas coherentes con los principios de sostenibilidad y respeto intercultural y de ejercer prácticas turísticas responsables. De este modo, los profesionales del ocio juvenil, en su papel de mediadores socioeducativos, no solo facilitan aprendizajes significativos y experiencias transformadoras, sino que también contribuyen a la formación de una ciudadanía juvenil comprometida con el territorio y con las necesidades globales actuales, consolidando así un cambio de paradigma en las prácticas turísticas juveniles.

2.3. Propuesta metodológica participativa para profesionales del ocio juvenil

Los profesionales del ocio juvenil, en su papel de mediadores socioeducativos, desempeñan una función clave en la promoción de prácticas turísticas responsables entre la juventud, al concebir el ocio como un espacio de aprendizaje, reflexión crítica y compromiso social. Para avanzar en este objetivo, resulta necesario diseñar talleres y actividades de intervención socioeducativa que integren metodologías participativas capaces de implicar activamente a las personas jóvenes en la

construcción de nuevas formas de entender y practicar el turismo. Inspirada en marcos como la IAP (Fals-Borda, 1987), la pedagogía crítica (Freire, 1970) y la socio-praxis (Villasante, 2006), esta propuesta sitúa a la juventud como protagonista de su propio proceso formativo y concibe a los profesionales del ocio juvenil como facilitadores de experiencias transformadoras orientadas a la sostenibilidad (Arnanz Monreal et al., 2023; CIMAS, 2015).

En unos primeros talleres, el enfoque puede centrarse en despertar la conciencia crítica respecto a los impactos del turismo de masas, generando espacios de diálogo donde los jóvenes exploren de forma participativa las consecuencias ambientales, sociales y culturales de sus propios hábitos de viaje. Dinámicas como el análisis de casos reales, el debate guiado o el uso de técnicas visuales (mapas cognitivos, fotovoz, línea del tiempo) permiten conectar su experiencia cotidiana con los retos globales del sector turístico. Esta aproximación inicial pretende activar su motivación y fomentar una mirada reflexiva y ética sobre el turismo.

En una segunda fase, los talleres pueden orientarse a identificar y valorar alternativas turísticas sostenibles, mostrando experiencias reales de ecoturismo, turismo comunitario, turismo regenerativo o turismo cultural responsable, e invitando a agentes locales o viajeros comprometidos a compartir sus vivencias. A través de metodologías de aprendizaje-servicio, visitas a proyectos locales de turismo sostenible o dinámicas de simulación, los jóvenes pueden analizar de forma vivencial las implicaciones sociales y ambientales de estas prácticas. Esta etapa fomenta la adquisición de conocimientos específicos y el desarrollo de competencias para evaluar críticamente las opciones turísticas disponibles.

La tercera fase debería centrarse en la co-creación de propuestas de acción que trasladen estos aprendizajes a su vida cotidiana como futuros turistas. Los profesionales del ocio juvenil pueden facilitar procesos de diseño colaborativo donde los jóvenes elaboren guías de buenas prácticas, campañas de sensibilización dirigidas a sus iguales, itinerarios turísticos alternativos para su territorio o compromisos personales de viaje responsable. Se pueden emplear herramientas, técnicas y dinámicas creativas como el world café, el design thinking, los grupos nominales, los escenarios de futuro, el flujograma o el multilema.

Finalmente, es recomendable incorporar una fase de evaluación participativa y proyección futura, donde se analicen de forma conjunta los aprendizajes alcanzados, reflexionen sobre los cambios de actitud y definan posibles líneas de continuidad o ampliación de las acciones emprendidas. Herramientas como los diarios de aprendizaje, el coherenciómetro (CIMAS, 2015) o las dinámicas de autoevaluación grupal permiten visibilizar los progresos y reforzar el compromiso con los valores de sostenibilidad, diversidad cultural y justicia social aplicados a la actividad turística.

En conjunto, esta propuesta metodológica ofrece a los profesionales del ocio juvenil un marco flexible y adaptado al contexto educativo de los talleres, que combina formación teórica, experiencias prácticas, reflexión crítica y creación colectiva. Su implementación permite que los jóvenes asuman un rol activo como agentes de cambio en el ámbito turístico, transformando sus prácticas de ocio en oportunidades para promover un modelo de turismo que minimice los impactos negativos y potencie los positivos.

3. CONCLUSIONES

El presente capítulo ha puesto de manifiesto la necesidad de repensar las prácticas turísticas juveniles desde un enfoque crítico y transformador que sitúe la sostenibilidad como principio rector. Las diferentes publicaciones y estudios evidencian que el turismo juvenil constituye un ámbito es-

tratégico para impulsar cambios estructurales en el modelo turístico de masas, no solo por su peso cuantitativo en el mercado internacional, sino también por las particularidades socioculturales que lo caracterizan: mayor sensibilidad hacia los retos ambientales, predisposición a la innovación, apertura a la diversidad y búsqueda de experiencias significativas. Estas características convierten a la juventud en un actor con potencial para catalizar la transición hacia formas de turismo que minimicen los impactos negativos —ambientales, socioculturales y económicos— y potencien los efectos positivos para las comunidades receptoras y para los propios jóvenes como sujetos en formación.

Sin embargo, este potencial no se materializa de forma automática ni espontánea. Las contradicciones entre las actitudes declaradas de compromiso ambiental y las prácticas reales de viaje evidencian la existencia de un desfase entre los valores y los comportamientos. Este desajuste exige la puesta en marcha de estrategias de acompañamiento socioeducativo que permitan convertir la sensibilidad en acción, y es precisamente aquí donde adquiere especial relevancia el papel de los profesionales del ocio juvenil. Su función trasciende la mera organización de actividades recreativas para convertirse en una tarea de mediación, facilitación y dinamización social, orientada a generar conciencia crítica y competencias para un ejercicio responsable de la práctica turística. Estos profesionales poseen un conjunto de competencias pedagógicas, comunicativas, organizativas e interculturales que los sitúan en una posición privilegiada para influir en los imaginarios, motivaciones y comportamientos turísticos juveniles.

En este sentido, la incorporación de metodologías participativas se presenta como un elemento clave para lograr la implicación efectiva de la juventud. Estas metodologías, al reconocer a los jóvenes como sujetos activos y co-creadores de conocimiento, permiten colectivizar los procesos educativos y propiciar aprendizajes significativos vinculados a sus intereses, contextos y experiencias vitales. Frente a modelos verticales o prescriptivos, las metodologías participativas favorecen el pensamiento crítico, la autonomía y el compromiso, al tiempo que promueven valores de justicia social, sostenibilidad ambiental y respeto a la diversidad cultural. Además, su carácter flexible y adaptativo permite abordar la heterogeneidad del colectivo juvenil, facilitando la inclusión de grupos habitualmente invisibilizados y reduciendo las brechas de participación que persisten en muchos dispositivos de intervención socioeducativa.

La propuesta metodológica presentada plantea que es posible articular talleres y actividades en las que la juventud transite progresivamente desde el análisis crítico de los impactos del turismo de masas hasta la creación de alternativas propias, contextualizadas y coherentes con los principios de sostenibilidad. A través de dinámicas de reflexión, experiencias vivenciales, procesos de co-creación y evaluación participativa, los jóvenes pueden convertirse en agentes de cambio capaces de replantear sus propias prácticas de ocio y consumo turístico. Este enfoque no solo incide en su comportamiento inmediato como turistas, sino que contribuye a consolidar hábitos, actitudes y valores que tendrán repercusiones en su trayectoria vital futura, reforzando así la dimensión intergeneracional de la sostenibilidad.

En suma, el capítulo defiende que la promoción del turismo responsable y sostenible no puede abordarse únicamente desde políticas macroestructurales o campañas institucionales de sensibilización, sino que debe nutrirse de procesos educativos de base que involucren de manera directa y activa a la juventud. Los profesionales del ocio juvenil, dotados de herramientas metodológicas participativas y de una perspectiva crítica, se configuran como actores imprescindibles para liderar estos procesos y para construir espacios de aprendizaje donde los jóvenes puedan repensar el turismo desde parámetros éticos, solidarios y respetuosos con el territorio y las comunidades locales. Apostar por este enfoque supone avanzar hacia un modelo turístico que trate de evitar las desigualdades y externalidades negativas.

4. REFERENCIAS

- Arnanz Monreal, L., García Montes, N., & Villasante, T. R. (2023). La investigación y acción participativa y transformadora basada en los grupos motores. *Revista Prisma Social*, 43, 34–56. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5176>
- Bramwell, B., & Lane, B. (2011). Critical research on the governance of tourism and sustainability. *Journal of Sustainable Tourism*, 19(4–5), 411–421. <https://doi.org/10.1080/09669582.2011.580586>
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33(2), 340–345. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017>
- CIMAS. (2015). *Manual de metodologías participativas*. Red CIMAS.
- Cornwall, A. (2008). Unpacking “participation”: Models, meanings and practices. *Community Development Journal*, 43(3), 269–283.
- Diedrich, A., & García Buades, E. (2009). Local perceptions of tourism as indicators of destination decline. *Tourism Management*, 30(4), 512–521.
- Fals-Borda, O. (1987). The application of participatory action-research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329–347.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fletcher, R., Murray Mas, I., Blanco-Romero, A., & Blázquez-Salom, M. (2019). Tourism and degrowth: An emerging agenda. *Journal of Sustainable Tourism*, 27(12), 1745–1763. <https://doi.org/10.1080/09669582.2019.1679822>
- Gössling, S., & Peeters, P. (2015). Assessing tourism’s global environmental impact 1900–2050. *Journal of Sustainable Tourism*, 23(5), 639–659.
- Higgins-Desbiolles, F. (2020). Socialising tourism for social and ecological justice after COVID-19. *Tourism Geographies*, 22(3), 610–623.
- MacCannell, D. (1999). *The tourist: A new theory of the leisure class*. University of California Press.
- Nash, D. (1992 [1977]). El turismo considerado como una forma de imperialismo. En V. L. Smith (Ed.), *Anfitriones e invitados. Antropología del turismo* (pp. 69–91). Endymion.
- Nofre, J., & Sequera, J. (2019). Dinámicas urbanas y turistificación en el barrio de Alfama (Lisboa): Una aproximación a los condicionantes históricos y políticos en el proceso de Airbnbización. *Estudios Geográficos*, 80(287), e018. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.201935.015>
- Organización Mundial del Turismo. (2020). *Tourism and the Sustainable Development Goals: Journey to 2030*. OMT.
- Organización Mundial del Turismo. (2025). *World Tourism Barometer, January 2025*. OMT. <https://doi.org/10.18111/wtobarometereng.2025.23.1.1>
- Richards, G. (2018). Cultural tourism: A review of recent research and trends. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 36, 12–21.
- Saarinen, J. (2014). Critical sustainability: Setting the limits to growth and responsibility in tourism. *Sustainability*, 6(1), 1–17. <https://doi.org/10.3390/su6010001>
- Simpson, K. (2004). “Doing development”: The gap year, volunteer-tourists and a popular practice of development. *Journal of International Development*, 16(5), 681–692. <https://doi.org/10.1002/jid.1120>
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137–164. <https://rieoei.org/RIE/article/view/982/1866>

- Turner, L., & Ash, J. (1991 [1976]). *La horda dorada: El turismo internacional y la periferia del placer*. Endymion.
- Villasante, T. R. (2006). *Desbordes creativos: Estilos y estrategias para la transformación social*. Catarata.
- Wearing, S., & McGehee, N. G. (2013). Volunteer tourism: A review. *Tourism Management*, 38, 120–130.
- WYSE Travel Confederation. (2019). *New Horizons IV: A global study of the youth and student travel segment*. WYSE Travel Confederation. <https://www.wysetc.org/research>

CAPÍTULO 8

TRAYECTORIAS JUVENILES: VULNERABILIDAD FRENTE A LA SOLEDAD

ROSALÍA MOTA LÓPEZ
Universidad Pontificia Comillas

EVA M. RUBIO GUZMÁN
Universidad de Educación a Distancia

1. TRANSICIONES JUVENILES: DEL MODELO LINEAL A LAS BIOGRAFÍAS DE INCERTIDUMBRE

1.1. ¿Qué son las transiciones juveniles?

Durante nuestra vida, todas las personas pasamos por distintos períodos que suponen procesos de adaptación y reorganización personal, en respuesta a los eventos biográficos que nos condicionan, y que suponen una transformación en la comprensión de nosotros mismos, de nuestras relaciones con el entorno y de la que otros tienen de nosotros mismos (Colom, 2000). Son procesos de transición vital. Son momentos vitales marcados por la incertidumbre, debida a la exigencia de la gestión de las emociones, la toma de decisiones y las modificaciones en los vínculos sociales.

En la sociedad industrial, existía un modelo lineal del curso de vida ternario (Funes, 2009; Guillelmar, 2009) en torno a la que se consideraba como actividad principal: el trabajo, y en la que predominaba un determinado modelo de familia y unos mecanismos más o menos estandarizados de incorporación social, a través de la escolarización o el empleo. En ese contexto, existía un tiempo de preparación o formación (la infancia), un tiempo de actividad (la adultez) y un tiempo de descanso (la jubilación, que se asociaba a la vejez). El tránsito entre esas tres grandes etapas de la vida de relativa estabilidad define las transiciones vitales normativas (Pérez, 2013). Nacer, crecer, formarse, trabajar, independizarse, o formar una familia eran momentos de la vida “normalizados”, previsible, determinados por las normas sociales, culturales y/o institucionales, por los que la mayoría transitaba con ciertos márgenes conocidos y aceptados de diversidad.

Las transiciones vitales de la juventud están asociadas en una parte importante a estas transiciones vinculadas con el curso de la vida. Comienzan en la pubertad y culminan con la transición a la vida adulta propiamente dicha, etapa que suele caracterizarse por la finalización de la formación académica, la incorporación al mercado laboral, la independencia residencial, la conformación de una pareja y el inicio de la parentalidad (Verd y Yepes, 2021; Casal et al., 2011). Los procesos biográficos de llegada a la adultez joven representan un proceso de emancipación individual, mediante el cual las personas adquieren mayor autonomía y control en la construcción de sus proyectos vitales. Es un proceso a partir del cual también se modifica el lugar que las personas tienen en el contexto de las relaciones y los vínculos sociales, y en el que se adquieren nuevas responsabilidades en los ámbitos familiares, comunitarios y sociales, que modifican las expectativas de la propia persona y de las personas que se relacionan con ella (Melo y Miret, 2010).

La literatura coincide en identificar cinco grandes ámbitos transicionales durante la juventud (Lázaro et al., 2022; Mora y de Oliveira, 2009, Sánchez-Galán, 2019, Casal et al., 2011):

- El educativo: donde se producen por cambios de centro, cambios de etapa educativa, especialmente el paso del instituto a la vida universitaria, y la finalización de la etapa educativa.
- El laboral: donde se da la incorporación al primer empleo, el desempleo, los cambios de trabajo o la precariedad laboral.
- El residencial: produciéndose la salida del hogar familiar, o los cambios de ciudad o país.
- El relacional: en relación con la formación o rupturas de pareja o amigos.
- Y, por último, el ámbito familiar, donde destaca la transición vital originada por la llegada del primer hijo/a -deseado no-.

Todas estas transiciones representan escenarios vitales exigentes en las que los y las jóvenes han de afrontar y hacerse cargo de aspectos emocionales, relacionales y prácticos de una dirección de la vida cada vez más autónoma, en la que se va produciendo proceso de toma de decisiones en una multiplicidad de ámbitos (académicas, vocacionales, laborales, identitarias, o relacionales), y en la que se han de gestionar las influencias de progenitores, iguales y del contexto social en esos procesos (Padilla-Walker y Van der Graaff, 2023).

En el estudio de López et al. (2024) se identifican aspectos concretos que preocupan a la juventud en sus transiciones. Hablan del manejo de las expectativas y los miedos vinculados con aspectos relacionales en el primer empleo -ambiente de trabajo, nivel de competitividad entre compañeros, o la relación con las jefaturas, en los escenarios de cambio educativo – búsqueda de amistades, cambios en los grupos de referencia, o el miedo al rechazo-, y en la transición a la emancipación residencial – dónde surgen retos como asumir la ausencia de los cuidados parentales o afrontar las dificultades de convivir con compañeros/as de piso o pareja-. En las relaciones de pareja, las experiencias relatadas tienen que ver con aspectos relacionados con la imagen o con la sexualidad en las fases iniciales de una relación, la incorporación de la pareja a los contextos familiares y a los grupos de amigos/as, y cuestiones de reparto de bienes o mascotas, y reorganización del tiempo libre, y de los grupos comunes de amistades en situaciones de ruptura. Las experiencias de los y las jóvenes también destacan dimensiones prácticas del acceso o a la adaptación al empleo, como el diseño del curriculum vitae o el aspecto físico en una entrevista de selección y en el trabajo. En general, en el estudio se evidencia la incertidumbre que suponen a la juventud las actuales dificultades respecto al trabajo y a la vivienda.

1.2. Transiciones vitales inciertas en la juventud

Las transiciones vitales en la juventud están sufriendo modificaciones importantes (Artegui, 2017). Vivimos en sociedades complejas, cambiantes, inciertas, “líquidas” (Bauman, 2006). La globalización, la tecnología, los cambios medioambientales y las crisis económicas y financieras están causando importantes transformaciones sociales que están redefiniendo y cambiando de forma vertiginosa las relaciones socioeconómicas y las transiciones vitales de las personas. El modelo de empleo inestable, precario y flexible está modificando el tradicional esquema del curso de la vida dividido en infancia, adolescencia, juventud, adultez y vejez.

En este contexto siguen produciéndose en la vida de los jóvenes las transiciones determinadas por los ciclos evolutivos socialmente reconocidos, pero a) son menos lineales, más inciertas, y más complejas; y b) la edad ha ido perdiendo peso como eje de referencia de las transiciones vitales. Los cambios en las transiciones vitales juveniles pueden sintetizarse en las siguientes dimensiones:

1. La duración y el momento de las transiciones juveniles se han prolongado. Moreno y Sánchez Galán (2020), analizando el período 2007-2015, han confirmado esta prolongación, mostrando que la edad media para finalizar los estudios y para incorporarse al mercado laboral aumentó en casi un año. Durante este período, los autores ponen de manifiesto que, a pesar de ese retraso, la edad media para la emancipación residencial, la formación de pareja y la parentalidad no se modificó sustancialmente. Sin embargo, desde 2015, el *timing* de la emancipación residencial no ha dejado de aumentar. En promedio, y según datos de Eurostat (2025), las personas jóvenes abandonan el hogar parental en España a los 30 años, casi cuatro por encima de la media de la Unión Europea, que está en 26,2 años. España es el sexto país donde la juventud tarda en emanciparse de los 27 Estados miembros de la UE. Melo y Miret (2010) y Sánchez-Galán (2019) han puesto de manifiesto cómo la combinación de los roles sociales que definen la transición a la vida adulta (no estudiante, activo, emancipado, en pareja, padre o madre) se produce en edades más tardías.
2. La secuencia de las transiciones ya no sigue un camino predecible y uniforme. Hernández Aristu y López Blasco (2001) señalan que los hitos de paso a la adultez (obtención de trabajo, salida del hogar de origen, matrimonio, primer hijo), ya no son lineales ni definitivos. Introducen el concepto de “reversibilidad” para describir los movimientos de progreso y retroceso en las transiciones juveniles. Stauber y Walther (2006) utilizan la metáfora de las “transiciones yo-yo” para ilustrar esta dinámica de idas y venidas, en la que retomar los estudios combinándolo con el trabajo, o volver al hogar familiar después de un período de independencia, por ejemplo, son características comunes en las trayectorias juveniles actuales, en gran parte debido al efecto de las crisis económicas. La familia de origen se ha convertido en el principal colchón social, posibilitando a los y las jóvenes culminar transiciones vitales adultas sin la necesidad de una emancipación residencial o económica completa (Walther, 2006). Sin embargo, algunas investigaciones ponen de manifiesto cómo el fracaso escolar o la inserción laboral precaria, a menudo tienen un efecto duradero y limitante en la trayectoria vital de los jóvenes, provocando “transiciones fallidas” (Du Bois-Reymond y López, 2004).
3. Emergen transiciones vitales durante la juventud no normativas, desligadas del ciclo vital y producidas por sucesos individuales inesperados (accidentes, enfermedades, muertes de personas cercanas, rupturas de pareja o despidos no previstos, por ejemplo) o eventos históricos que afectan a toda una cohorte (Perrig-Chiello y Perren, 2005). La complejidad derivada de los procesos migratorios en la juventud, la pérdida de la función de inclusión social del em-

pleo (que ya no garantiza superar el umbral de la pobreza), el incremento de las dificultades en la configuración de la identidad personal en relación con todas las formas de diversidad (cultural, lingüística, de género, de orientación sexual, funcional...), o los riesgos para la salud física y emocional que implica la experimentación de nuevas actividades, entre ellas, el consumo de drogas o la adicción a redes sociales, son circunstancias que impulsan las transiciones vitales juveniles no normativas. Por otra parte, se ha destacado el impacto que han tenido en la experiencia biográfica de los jóvenes la crisis financiera de 2008-2013 -con el estallido de la burbuja inmobiliaria (Moreno, López y Segado, 2012), y la crisis del 2020 originada por la pandemia de la COVID-19 (INJUVE, 2020; Otero et al., 2023). A diferencia de los hitos normativos, que estaban socialmente reconocidos y acompañados de respuestas en términos de política social, las transiciones no normativas carecen de un “guion social”, es decir, de rituales de paso institucionalizados y respuestas públicas estandarizadas. Por lo tanto, se convierten para los y las jóvenes en momentos inciertos de gestión de las oportunidades, los riesgos y el sentido de vida (Lane et. al, 2017).

4. La desestandarización de las transiciones no es una experiencia homogénea, sino que refleja las desigualdades socioeconómicas y de género (Melo y Miret, 2010; Melendro y Rodríguez, 2015; Sánchez-Galán, 2019; Moreno y Sánchez Galán, 2020). Las transiciones de las mujeres son más complejas y adoptan formas más diversas y flexibles que las de los hombres, reflejando una tensión constante ya a edades juveniles entre sus roles de trabajadoras y cuidadoras. Por otra parte, la juventud en riesgo de pobreza se ve forzada a una adultez precoz, culminando sus transiciones a la vida adulta a una edad más temprana, de forma involuntaria y sin otras opciones vitales. Casal et al., (2006), han identificado las “trayectorias en desestructuración” como una modalidad de transición juvenil que concentra las condiciones de riesgo de exclusión social. Estas transiciones se ven afectadas por una desestructuración y ruptura de los tiempos y espacios de los mecanismos de inserción a la vida adulta, experimentándose situaciones como el fracaso educativo, el desempleo o precariedad laboral permanente, o fracturas graves en las relaciones primarias. Aquellas personas jóvenes que no tienen demasiadas posibilidades de elección o que presentan mayores dificultades para el manejo de las oportunidades y riesgos de las situaciones de incertidumbre son aquellas que experimentan transiciones con mayor riesgo de vulnerabilidad (Hernández Aristu y López Blasco, 2001).

2. VULNERABILIDAD A LA SOLEDAD EN LA JUVENTUD

La juventud ve incrementada su vulnerabilidad a la soledad en su paso por las diferentes transiciones anteriormente señaladas, puesto que presenta escenarios que se caracterizan por los desafíos, pero también por la incertidumbre, y ante los que la juventud debe poner en práctica todas las habilidades adquiridas anteriormente y desarrollar otras nuevas para ajustarse a las demandas emergentes. Las experiencias que los y las jóvenes presentan en sus transiciones vitales pueden ser positivas, potenciando las fortalezas personales, pero también pueden generar estrés y, en algunos casos, trauma, con un impacto negativo en el bienestar (Sundqvist et al., 2024a).

Entre las transiciones juveniles, la entrada en la universidad ocupa un lugar central, dado que una buena parte de la juventud afronta cada año este cambio, que implica en muchos casos el traslado de residencia, la pérdida de amistades previas y la necesidad de construir nuevas redes (Jaud, et al, 2023; Dielhl et al., 2018; Thomas et al., 2020; Sundqvist et al., 2024b). El estudiantado describe esta transición como un periodo simultáneamente emocionante y abrumador, pero que puede im-

plicar soledad debido al nuevo entorno y la separación de las redes previas. La mudanza a una nueva ciudad o país incrementa la sensación de aislamiento, y las dificultades iniciales para establecer relaciones aumentan la vulnerabilidad a la soledad tanto social como emocional (Jaud, et al, 2023; Sundqvist y Hemberg, 2021; Sundqvist et al., 2024b).

2.1. La soledad en la juventud

La soledad es un estado emocional doloroso que se produce cuando existe una discrepancia entre las relaciones deseadas y las alcanzadas en cantidad o calidad (Perlman y Peplau, 1982). Se trata de una percepción subjetiva, distinta del aislamiento social, que se refiere a la ausencia objetiva de contactos o interacciones, por lo que, una persona puede sentirse sola aun teniendo muchas conexiones sociales, mientras que otra con pocas interacciones puede no experimentar soledad. (Cuccu y Stepanova, 2021). Dentro de la soledad, Weiss (1973) distinguió dos dimensiones: soledad emocional, derivada de la ausencia de vínculos íntimos significativos, y soledad social, relacionada con la falta de una red amplia o de pertenencia grupal. Ambos constructos forman parte habitualmente de las medidas de soledad.

Asimismo, la investigación sobre el tema muestra que adolescentes y jóvenes adultos reportan niveles altos de soledad, con especial prevalencia en la adultez emergente (18–30 años). Durante este periodo se suceden momentos clave por la entrada al mercado laboral, la salida del hogar familiar, los cambios en la relaciones sociales y románticas y la transición desde la edad secundaria (Kirwan et al., 2023; Sundqvist et al., 2024b). Se estima que alrededor del 40% de la juventud de 16–24 años informa sentirse solo con frecuencia (Buecker et al., 2021). En el ámbito educativo, aproximadamente una cuarta parte del alumnado de grado informa sentirse solos la mayor parte del tiempo (Buecker et al., 2021; Neves y Stephenson, 2023). En España, según el Estudio sobre Juventud y Soledad No Deseada, una cuarta parte de la población juvenil experimenta soledad no deseada, y la mitad de ella afirma llevar conviviendo con ese sentimiento más de tres años (Observatorio Estatal de la Soledad No Deseada, 2023). La combinación de inestabilidad, frecuentes cambios y exploración de identidades se asocia con tasas elevadas de soledad, lo que convierte a esta etapa en un periodo crítico (Von Soest et al., 2020).

Investigaciones recientes muestran que, en el ámbito universitario, la soledad emocional es más prevalente que la social, posiblemente porque los y las estudiantes cuentan con redes de amistades amplias pero superficiales, carentes de profundidad emocional (Diehl et al., 2018; Sundqvist et al., 2024b). Sin embargo, la calidad de los contactos sociales resulta más importante que su cantidad, así como el poder disponer de variedad de vínculos (familiares, amigos, pareja), pues cada uno satisface funciones sociales diferentes (Cuccu y Stepanova, 2021).

En la actualidad, las redes sociales digitales añaden un elemento central y ambivalente a la soledad en la juventud: por un lado, pueden favorecer la conexión y el apoyo, pero, por otro, también pueden intensificar sentimientos de exclusión y miedo a perderse algo. El uso excesivo expone a los y las jóvenes a comparaciones sociales que refuerzan la sensación de no encajar y también se ha asociado a mayor riesgo de adicción y soledad. Al mismo tiempo, las plataformas permiten mantener vínculos existentes o crear nuevas amistades, por lo que su efecto es ambivalente (Vieira Ipinice et al., 2022; Sundqvist et al., 2024b).

Otro aspecto clave en la vivencia de la soledad entre la juventud son las expectativas sociales y personales. La población joven reporta que la presión por ser extrovertidos y seguir trayectorias “típicas” (p. ej., universidad y carrera) incrementa la soledad cuando no logra cumplirlas. Asimismo, el estudiantado suele llegar a la universidad con expectativas elevadas de sociabilidad, que muchas

veces no se cumplen, así las discrepancias entre el contacto social deseado y el alcanzado aumentaría la percepción de soledad (Lee y Goldstein, 2015; Priestley et al., 2025).

En cuanto a las diferencias de género, no existen hallazgos consistentes sobre la afectación diferencial de la soledad entre chicos y chicas. Algunos estudios informan de más soledad en mujeres jóvenes, otros en hombres, y otros no encuentran diferencias significativas. Las investigaciones que distinguen entre tipos de soledad muestran que las mujeres reportan niveles más altos de soledad emocional, mientras que los hombres reportan más soledad social. Esta diferencia sugiere que el género puede influir no solo en la frecuencia de la soledad, sino también en la forma en que se experimenta y expresa (Von Soest et al., 2020).

2.2. Factores de riesgo y elementos protectores frente a la soledad en la juventud

Las múltiples investigaciones llevadas a cabo sobre la soledad y su afectación entre la población adolescente y joven permiten distinguir algunos aspectos que generan mayor riesgo y vulnerabilidad a la soledad entre la juventud. A continuación, se exponen los más relevantes:

- Estatus socioeconómico y pertenencia minoritaria. Los y las estudiantes con bajo nivel socioeconómico presentan menor apoyo social y peor ajuste, reportando más soledad. Aquellos que provienen de culturas minoritarias pueden vivir la transición a la universidad con más dificultad, presentando también niveles más altos de soledad (Sundqvist, 2004a; Priestley et al., 2025).
- Experiencias adversas y clima escolar en la infancia. Inseguridad en la infancia, relaciones familiares disfuncionales, estrés escolar y victimización entre pares se han vinculado con mayor soledad. El provenir de entornos de exclusión social puede generar sensación de vacío e invisibilidad y favorecer la cronificación de la soledad mediante la evitación social (Sundqvist y Hemberg, 2021).
- Redes y apoyo social insuficientes. La soledad se relaciona con menor apoyo social, baja frecuencia de contacto con amistades o menos personas significativas. Asimismo, vivir en áreas rurales o la falta de transporte incrementan el aislamiento y el riesgo de soledad (Sundqvist y Hemberg, 2021).
- Estilos de apego inseguro que son menos saludables y se asocian con más soledad y dificultad para buscar apoyo. A su vez, la inseguridad puede traducirse en menor autoestima, peores habilidades sociales, autoimagen negativa, relaciones de menor calidad y soledad más crónica (Goosby et al., 2013; Sundqvist y Hemberg, 2021).
- Rasgos y procesos psicológicos. La soledad se asocia con ansiedad social, baja autoestima y falta de confianza. Las personas solitarias tienden a realizar un afrontamiento pasivo y a la desconexión conductual más que a buscar apoyo (Drake et al., 2016; Von Soest et al., 2020).
- Redes sociales digitales. Aunque pueden mantener vínculos y aumentar capital social, también exacerban presiones y comparaciones, señalándose como causas percibidas de soledad (Kirwan et al., 2023; Thomas et al., 2020; Sundqvist y Hemberg, 2021).

Asimismo, los diferentes estudios han identificado elementos que pueden proteger a la juventud de sufrir esta soledad. Estos son:

- Recursos personales y de afrontamiento. Más optimismo se relaciona con menos estrés, y más autoeficacia con mejor adaptación. La disposición a adaptarse, la flexibilidad y la aper-

tura a nuevas oportunidades favorecen el florecimiento, la creación de nuevas conexiones y el sentido de pertenencia. Las habilidades de afrontamiento actúan como recurso adaptativo en la transición a la adultez (Sundqvist, 2024a; Drake et al., 2016).

- Motivaciones sociales y apego. Una fuerte motivación de acercamiento social se asocia a niveles estables o bajos de soledad; asimismo, la seguridad en el apego predice menor soledad y mejor integración (Sundqvist, 2024a).
- Pertenencia social en el contexto académico. Un mayor sentido de pertenencia social y la motivación autónoma para la soledad predicen menos depresión y soledad, y más autoestima y conexión (Sundqvist, 2024a).
- Apoyo parental y amistades. El apoyo de los progenitores y las amistades de alta calidad actúan como recurso clave contra la soledad (Goosby et al., 2013; von Soest, 2020).
- Capital social y comunidad. Capital social mantenido, y sentido de comunidad también se asocian con menor soledad. Formar relaciones estrechas en primero de carrera reduce la soledad (Thomas et al., 2020).

2.2.1. El apoyo social como recurso esencial contra la soledad

El apoyo social constituye un factor clave para mitigar los efectos negativos de la soledad y favorecer la adaptación en la adolescencia y la juventud, ejerciendo un efecto amortiguador en la relación entre estrés percibido y soledad. Durante la adolescencia se observa un desplazamiento progresivo de las fuentes de apoyo: las amistades reemplazan poco a poco a los progenitores como principales proveedores de intimidad y apoyo, y en la juventud las relaciones románticas toman una mayor importancia (Lee y Goldstein, 2015). Sin embargo, aunque el apoyo parental vaya matizando su relevancia durante esta etapa vital, contar con él se ha relacionado con un menor riesgo de depresión y de una mala autopercepción de salud. En estudios longitudinales, se ha mostrado que este tipo de apoyo puede compensar parcialmente el impacto dañino de la soledad (Richard et al., 2017). En definitiva, poder contar con una diversidad de relaciones (familiares, de amistad y románticas) se asocia con menores niveles de soledad.

No obstante, los adolescentes solitarios, incluso cuando reciben altos niveles de apoyo, pueden tener más riesgo de depresión y mala salud en la juventud. Esto se debe a que, en quienes experimentan soledad severa, el apoyo social puede no ser percibido como útil o reconfortante, especialmente en el contexto de estilos de apego inseguros (Goosby et al., 2013).

2.3. Consecuencias de la soledad

La soledad tiene efectos profundos sobre la salud física y mental a lo largo de la vida. Aunque a corto plazo no es necesariamente patológica, cuando se prolonga puede convertirse en crónica y afectar seriamente al bienestar (Kirwan et al., 2023). Vivir fuera de casa por primera vez o mudarse a residencias estudiantiles puede provocar soledad, nostalgia y estrés, especialmente cuando se combina con la necesidad de asumir responsabilidades nuevas o trabajos a tiempo parcial. La falta de preparación para la transición incrementa sentimientos de aislamiento, alienación y depresión (Sundqvist et al., 2024a).

Tanto la soledad emocional como la social en jóvenes y universitarios se ha asociado con enfermedades crónicas, como hipercolesterolemia y diabetes, con peor salud autoinformada, así como hipertensión, migrañas, peor salud cardiovascular, disminución de la función inmunitaria y me-

nor eficiencia del sueño, y con hospitalizaciones más frecuentes (Drake et al., 2016; Richard et al., 2017; Christiansen et al., 2021). También se vinculan con ansiedad social, estrés crónico, menor autoestima, menor satisfacción vital, ideación suicida, riesgo de autolesiones, y mayor consumo de sustancias y uso problemático de la tecnología (Diehl et al., 2018). Todo ello relacionado con un mayor riesgo de mortalidad prematura. (Sundqvist y Hemberg, 2021; Arroyo, 2022). Además, algunos estudios longitudinales señalan riesgos de discapacidad y menor ingreso económico en la juventud al aumentar la probabilidad de estar fuera del mercado laboral en esta etapa (Von Soest et al., 2020; Kirwan et al., 2023; Sundqvist y Hemberg, 2021). Asimismo, la soledad impacta también en la percepción social y en las conductas interpersonales: las personas solitarias tienden a ver el mundo más hostil, a esperar rechazo y agresión, lo que conduce a retraimiento social, agresividad y hostilidad (Cuccu y Stepanova, 2021).

Finalmente, investigaciones recientes destacan que la soledad influye en el funcionamiento cognitivo, las creencias de autoeficacia y los logros académicos, afectando negativamente las trayectorias educativas y ocupacionales de los jóvenes (Thomas et al., 2020; Von Soest et al., 2020).

2.4. Propuestas de acción ante la soledad juvenil

Diversos estudios sobre la soledad en la juventud destacan la importancia de tomar medidas de apoyo institucional y comunitario para reducir la soledad y mejorar la adaptación en las transiciones educativas. Destacan por su eficacia las intervenciones dirigidas a mejorar habilidades sociales, a incrementar el apoyo social, a aumentar las oportunidades de contacto social y a abordar cogniciones sociales disfuncionales (Sundqvist y Hemberg, 2021).

De las medidas señaladas para que las universidades y centros educativos fomenten un entorno de apoyo y pertenencia, destacan las siguientes (Sundqvist et al., 2024a; Sundqvist y Hemberg, 2020; Thomas et al., 2020; Jaud et al., 2023):

- Talleres de vida independiente, que provean de información realista sobre los cambios que implica la vida universitaria, y aumenten la conciencia sobre recursos de apoyo;
- Semanas de introducción al inicio del curso, que ayudan a crear amistades;
- Grupos en redes sociales previos a la llegada, que facilitan el contacto y la búsqueda de compañeros de cuarto;
- Programas de aprendizaje entre pares para mejorar la participación en el campus y proporcionar entornos de apoyo;
- Actividades extracurriculares como deportes, asociaciones estudiantiles, ocio;
- Programas terapéuticos que faciliten el entrenamiento en habilidades sociales;
- Asesores residenciales y servicios de salud mental, que fomenten un entorno de apoyo y pertenencia.

Las intervenciones deben dirigirse especialmente a grupos en mayor riesgo como las personas con bajo nivel socioeconómico, las mujeres o los estudiantes de minorías, promoviendo la inclusión y la diversidad, y construyendo un sentido de comunidad (Sundqvist y Hemberg, 2020; Thomas et al., 2020).

A todas estas medidas se les han de sumar el apoyo social cercano de la familia, las amistades, o la pareja que también favorecen la adaptación académica y emocional, reduciendo la soledad y mejorando el bienestar (Sundqvist et al., 2024b).

3. CONCLUSIONES

La adolescencia y la juventud son periodos muy vulnerables a la soledad. Sus transiciones vitales, lejos de ser procesos lineales y normativos, son trayectorias marcadas por la incertidumbre, la reversibilidad y la diversidad de experiencias, en contextos globales marcados por la precariedad laboral, las crisis económicas y sanitarias y las transformaciones culturales. Aunque la etapa de la juventud ofrece oportunidades para el fortalecimiento y el crecimiento personal, también implica enfrentar nuevos desafíos y retos, como la incorporación a la universidad, que afecta a los sistemas de apoyo y exige nuevas adaptaciones, que pueden llevar a un riesgo de sufrir soledad. Dado su impacto en el bienestar de la juventud, es esencial impulsar intervenciones integrales que combinen apoyo institucional, comunitario y familiar, con el fin de favorecer la adaptación juvenil, reducir la cronificación de la soledad y promover entornos inclusivos que fortalezcan la resiliencia y el sentido de pertenencia.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo Alba, M. (2022). Soledad no deseada y salud: Una aproximación desde el trabajo social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 36(1), 73–8. <https://doi.org/10.5209/cuts.82228>
- Artegui Alcaide, I. (2017). El impacto de la incertidumbre en la transición a la edad adulta: Posiciones biográficas y consecuencias sobre la vida. *Arbor*, 193(784), a379. <https://doi.org/10.3989/arbor.2017.784n2002>
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Paidós.
- Buecker, S., Mund, M., Chwastek, S., Sostmann, M., & Luhmann, M. (2021). Is loneliness in emerging adults increasing over time? A preregistered cross-temporal meta-analysis and systematic review. *Psychological Bulletin*, 147(8), 787–805. <https://doi.org/10.1037/bul0000332>
- Casal, J., García, M., Merino, R., & Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21–48. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798>
- Casal, J., García, M., Merino, R., & Quesada, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers*, 96(4), 1139–1162. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n4.167>
- Christiansen, J., Qualter, P., Friis, K., Pedersen, S., Lund, R., Andersen, C., Bekker-Jeppesen, M., & Lasgaard, M. (2021). Associations of loneliness and social isolation with physical and mental health among adolescents and young adults. *Perspectives in Public Health*, 141(4), 226–236. <https://doi.org/10.1177/175791392111016077>
- Colom, J. (2000). *La adultez: Cambios y desarrollos*. Universitat de les Illes Balears.
- Cuccu, L., & Stepanova, E. (2021). *Loneliness and social and civic behaviours* (JRC Technical Report). European Commission.
- Diehl, K., Jansen, C., Ishchanova, K., & Hilger-Kolb, J. (2018). Loneliness at universities: Determinants of emotional and social loneliness among students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 1865. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091865>
- Drake, E., Sladek, M., & Doane, L. (2016). Daily cortisol activity, loneliness, and coping efficacy in late adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 40, 334–345. <https://doi.org/10.1177/0165025415581914>
- Du Bois-Reymond, M., & López, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: Hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Estudios de Juventud*, 65, 11–29. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/247381>

- Eurostat. (2025). *Estimated average age of young persons leaving the parental household*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/yth_demo_030/default/table?lang=en&category=chldyth.yth_demo
- Funes Artiaga, J. (2009). Transiciones, itinerarios y procesos. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 42, 15–27. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165626>
- Goosby, B. J., Bellatorre, A., Walsemann, K. M., & Cheadle, J. E. (2013). Adolescent loneliness and health in early adulthood. *Sociological Inquiry*, 83(4), 505–536. <https://doi.org/10.1111/soin.12018>
- Guillemard, A. M. (2009). Un curso vital más flexible: Nuevos riesgos y desafíos para la protección social. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 9, 13–39. <https://raco.cat/index.php/RecercaPensamentAnalisi/article/view/183015>
- Hernández Arístu, J., & López Blasco, A. (2001). Las transiciones de los jóvenes: Un espacio entre la familia y la autonomía de vida. Consecuencias para el trabajo social. *Nuevas Tendencias en la Juventud*, 19, 195–226. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2003.11.12>
- Instituto de la Juventud (INJUVE). (2020). *Informe Juventud en España 2020*. Instituto de la Juventud. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/11/informe_juventud_espana_2020_0_1_wdb_v1.pdf
- Jaud, J., Görig, T., Konkel, T., & Diehl, K. (2023). Loneliness in university students during two transitions: Mixed methods approach including biographical mapping. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 3334. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043334>
- Kirwan, E. M., O'Súilleabháin, P. S., Burns, A., Ogoro, M., Allen, E., & Creaven, A.-M. (2023). Exploring loneliness in emerging adulthood: A qualitative study. *Emerging Adulthood*, 11(6), 1–13. <https://doi.org/10.1177/21676968231194380>
- Lane, J. A., Leibert, T. W., & Goka-Dubose, E. (2017). The impact of life transition on emerging adult attachment, social support and well-being: A multiple-group comparison. *Journal of Counseling & Development*, 95(4), 378–388. <https://doi.org/10.1002/jcad.12153>
- Lázaro, S., Mota, R., & Rubio, E. (2022). Una aproximación a la soledad juvenil: ¿De qué hablamos? ¿Qué podemos hacer? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 80, 13–35. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn80id392868>
- Lee, C., & Goldstein, S. (2015). Loneliness, stress, and social support in young adulthood: Does the source of support matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 568–580. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0395-9>
- López, P., Martínez-Rivera, O., & Fonseca, J. (2024). Transiciones vitales: Una propuesta de categorización para la formación y la intervención de los profesionales de la acción social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 184–213. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.24695>
- Melendro, M., & Rodríguez, E. M. (2015). Los estudios sobre el tránsito a la vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social. *Revista de Estudios de Juventud*, 110, 201–215. <https://portalcientifico.uned.es/documentos/5e1863812999525aa4fac6e4>
- Melo Vieira, J., & Miret Gamundi, P. (2010). Transición a la vida adulta en España: Una comparación en el tiempo y en el territorio utilizando el análisis de entropía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 131, 75–107. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.131.75>
- Mora Salas, M., & de Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: Trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, 27(79), 267–284. <https://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10002688>
- Moreno Mínguez, A., López Peláez, A., & Segado Sánchez-Cabezudo, S. (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta: Crisis económica y emancipación tardía* (Colección Estudios Sociales, 34). Obra Social

- la Caixa. https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletin_ECOS/27/transicion_jovenes_vida_adulta.pdf
- Moreno Mínguez, A., & Sánchez Galán, F. J. (2020). La diversidad de las transiciones juveniles en España desde un análisis socio-demográfico. *Revista Española de Sociología*, 29(3), 47–68. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.74>
- Neves, J., & Stephenson, R. (2023). *Student academic experience survey*. Higher Education Policy Institute.
- Observatorio Estatal de la Soledad no Deseada. (2023). *Estudio sobre juventud y soledad no deseada en España*. Observatorio Estatal de la Soledad no Deseada. <https://www.soledades.es/estudios/estudio-sobre-juventud-y-soledad-no-deseada-en-espana>
- Otero, A. E., Corica, A. M., & Merbilhaa, J. G. (2023). Transiciones juveniles y proceso del pasaje entre la secundaria y la universidad en pandemia. *Perfiles Educativos*, 45(179), 21–36. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.179.60614>
- Padilla-Walker, L. M., & Van der Graaff, J. (2023). Prosocial behaviour during adolescence and transition to adulthood. In L. J. Crockett, G. Carlo, & J. E. Schulenberg (Eds.), *APA handbook of adolescent and young adult development* (pp. 559–572). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000298-034>
- Pérez Blasco, A. (2013). *Aprender de los grandes cambios vitales*. Tirant lo Blanch.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1982). Theoretical approaches to loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 123–134). Wiley.
- Perrig-Chiello, P., & Perren, S. (2005). Biographical transitions from a midlife perspective. *Journal of Adult Development*, 12(4), 169–181. <https://doi.org/10.1007/s10804-005-7085-x>
- Priestley, M., Slack, H. R., Islam, M. M., Fuhrmann, D., Long, E., Crook, S., Foster, J., Homer, S., & Byrom, N. (2025). “No one told you life was gonna be this way”: A qualitative exploration of friendship expectations and reality in university life. *Journal of Adolescence*, 97, 1225–1235. <https://doi.org/10.1002/jad.12489>
- Richard, A., Rohrmann, S., Vandeleur, C. L., Schmid, M., Barth, J., & Eichholzer, M. (2017). Loneliness is adversely associated with physical and mental health and lifestyle factors: Results from a Swiss national survey. *PLOS ONE*, 12(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181442>
- Sánchez-Galán, F. J. (2019). Transición a la adultez en España antes y en la salida de la crisis económica: Una comparación utilizando el análisis de entropía. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 43, 117–136. <https://doi.org/10.5944/empiria.43.2019.24301>
- Stauber, B., & Walther, A. (2006). De-standardised pathways to adulthood: European perspectives on informal learning in informal networks. *Papers*, 79, 241–262. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.835>
- Sundqvist, A., & Hemberg, J. (2021). Adolescents’ and young adults’ experiences of loneliness and their thoughts about its alleviation. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26, 238–255. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1908903>
- Sundqvist, A. J. E., Hemberg, J., Nyman-Kurkiala, P., & Ness, O. (2024a). Are educational transitions related to young people’s loneliness and mental health? A systematic review. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1), 2373278. <https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2373278>
- Sundqvist, A., Nyman-Kurkiala, P., Ness, O., & Hemberg, J. (2024b). The influence of educational transitions on loneliness and mental health from emerging adults’ perspectives. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 19. <https://doi.org/10.1080/17482631.2024.2422142>
- Thomas, L., Orme, E., & Kerrigan, F. (2020). Student loneliness: The role of social media through life transitions. *Computers & Education*, 146, 103754. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103754>

- Verd, J. M., & Yepes, L. (2021). El empleo irregular en las trayectorias laborales de la población joven: Una aproximación mixta de carácter descriptivo y secuencial. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 39(2), 329–350. <https://doi.org/10.5209/crla.70237>
- Vieira Ipince, C. M., Manzanares Medina, E. L., & Salas-Blas, E. (2022). Adicción a las redes sociales y soledad en estudiantes universitarios limeños. *Información Psicológica*, 23, 2–14. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.1926>
- Von Soest, T., Luhmann, M., & Gerstorff, D. (2020). The development of loneliness through adolescence and young adulthood: Its nature, correlates, and midlife outcomes. *Developmental Psychology*, 56(10), 1919–1934. <https://doi.org/10.1037/dev0001102>
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14(2), 119–139. <https://doi.org/10.1177/1103308806062737>
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. MIT Press.

CAPÍTULO 9

JUVENTUD EN TRÁNSITO: IDENTIDADES, TRAYECTORIAS Y PRÁCTICAS DE OCIO

ESTHER RAYA DIEZ
Universidad de La Rioja

ANA BELÉN CUESTA RUIZ-CLAVIJO
Universidad de La Rioja

DOMINGO CARBONERO MUÑOZ
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Bajo el término juventud se desarrollan diferentes etapas que configuran el periodo de tránsito entre la infancia y la vida adulta. Los límites son difusos y variables. Esto queda plasmado en la falta de unanimidad en la consideración del periodo etario que engloba la juventud. Mientras que la Organización de Naciones Unidas considera como jóvenes a las personas entre 15 y 24 años, algunos programas europeos como los campamentos de trabajo internacionales contemplan también a los jóvenes entre 30 y más años. El intervalo es amplio y, por tanto, las características de cada subetapa del ciclo vital son muy diferentes entre sí.

A grandes rasgos dentro de este periodo de la vida se puede diferenciar entre adolescencia, juventud temprana y juventud tardía. El tránsito por cada una de ellas, más allá de las cuestiones fisiológicas, va a condicionar el desarrollo de la persona en la siguiente etapa y en su vida futura. De ahí el interés por analizarlas desde una mirada de sociología evolutiva. Cada etapa presenta unas características propias en términos de roles y funciones a desempeñar por la persona y, en cuanto a las expectativas de la sociedad sobre ellas. Como periodo de transición hacia la vida adulta, un aspecto relevante es el uso del tiempo que se realiza, y de forma particular, el tiempo libre y el tiempo de ocio.

Además, de las diferencias por edad, cabe destacar la heterogeneidad de grupos que configuran el conglomerado juvenil. La Estrategia de Juventud 2030 del Instituto de la Juventud (INJUVE, 2022) destaca la existencia de diferentes grupos de jóvenes, algunos de los cuales se encuentran en situación

de mayor vulnerabilidad tales como jóvenes con discapacidad, tutelados y ex-tutelados por la administración; en riesgo de pobreza y/o de exclusión social y mujeres jóvenes, entre otros. Excede los objetivos de este trabajo analizar las características de cada grupo. Por el contrario, en el texto se realiza un estudio exploratorio sobre las políticas de juventud a nivel internacional, europeo y nacional con el fin de identificar las actuaciones orientadas al fortalecimiento del uso del tiempo en las etapas juveniles. Posteriormente, se muestran diferentes indicadores relativos a la situación de la juventud en La Rioja, desglosando la información en tres cohortes de edad, que permiten realizar una aproximación a los rasgos característicos de cada etapa. Finalmente, se presenta un conjunto de consideraciones finales donde se destaca la necesidad de profundizar en políticas de juventud que potencien el desarrollo juvenil de forma integral, promoviendo el ejercicio de ciudadanía activa y de inclusión social.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

El estudio consiste en la revisión bibliográfica y documental y de fuentes secundarias. Se han analizado los principales instrumentos internacionales en materia de juventud y las políticas españolas de referencia. En cuanto a las fuentes secundarias, se ha seleccionado un conjunto de indicadores relativos a la situación de la juventud a nivel demográfico, educativo, laboral, participación cívica y de participación cívica y de conductas de riesgo. Para ello se han utilizado diferentes fuentes de información tales como la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística, para el periodo 2017 a 2023; La Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística; la Encuesta EDADES 2018 y 2022 del Plan Nacional sobre Drogas y la Encuesta Juventud La Rioja 2022, cuyos resultados han sido presentados en el Libro Blanco de la Juventud de La Rioja (Gobierno de La Rioja, 2023).

3. RESULTADOS

3.1. Instrumentos políticos en materia de juventud

3.1.1. Marco Internacional

El Programa de Acción Mundial para los Jóvenes de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2010) estableció un marco de políticas públicas y directrices prácticas para la acción nacional y el apoyo internacional para mejorar la situación de los jóvenes, incorporando propuestas para mejorar el bienestar y los medios de vida de los jóvenes. El programa se centra en educación, empleo, hambre y pobreza, salud, medio ambiente, drogas, delincuencia juvenil, actividades recreativas, plena participación de los jóvenes, globalización, tecnología de la información, VIH, conflictos armados y cuestiones intergeneracionales. En concreto, establece un eje relacionado con las actividades recreativas, el mismo alude a juegos, deportes, actividades culturales y de esparcimiento y servicios a la comunidad y apunta que dichos programas contribuyen a la mejora física, emocional e intelectual de los jóvenes.

De manera complementaria, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015a) se orienta también al colectivo de jóvenes, tal como se recoge en el Informe del Secretario General de

Naciones Unidas denominado los *Vínculos entre el desarrollo de la juventud y el desarrollo sostenible* (ONU, 2017). Dicho documento pone el foco en la promoción de espacios sostenibles, en el desarrollo de canales participativos, especialmente dirigidos a jóvenes en situación de vulnerabilidad o marginación con el propósito de no dejar a nadie atrás. A su vez, promueve la asignación de recursos suficientes para aplicar dichas políticas e incorporar las perspectivas de la población joven en todos los niveles de planificación.

Además de lo anterior, en los últimos años se han ido elaborando informes de la Juventud Mundial sobre diferentes temáticas. Entre ellos, con relación al tema objeto de este trabajo, destaca el informe sobre participación cívica de los jóvenes de 2015 (ONU, 2015b). El mismo establece recomendaciones dirigidas a posibilitar la participación de los jóvenes en la vida económica, política y comunitaria. A través de las mismas ponen en valor cuestiones relacionadas con la promoción de actividades de voluntariado, consolidación de la paz y deporte, así mismo se hace eco de como las nuevas tecnologías han modificado el ocio y las opciones de participación de los mismos, incrementando las oportunidades de participación.

3.1.2. Marco Europeo

Europa incorpora en la agenda política la orientación a la juventud. Una muestra de ello es la aprobación de diferentes planificaciones en esta materia. Actualmente, se encuentra vigente la Estrategia de la UE para la Juventud, marco europeo durante el período 2019-2027 (UE, 2018), basada en la Resolución del Consejo de 26 de noviembre de 2018. La misma se basa en un proceso de diálogo con los jóvenes con la finalidad de posibilitar que todos ellos puedan participar. La Estrategia incluye como principios los de igualdad, no discriminación, inclusión, participación y reconocimiento de la dimensión territorial. En concreto, el principio de participación es considerado de la siguiente manera:

“Reconociendo que todos los jóvenes son un recurso para la sociedad, todas las políticas y actividades relativas a la juventud deben respaldar su derecho a participar en el desarrollo, la aplicación y el seguimiento de las políticas que les afectan)a través de una participación significativa de los jóvenes y de las organizaciones juveniles. En este contexto, las políticas deben estar basadas en el reconocimiento de los cambios provocados por la comunicación digital que afectan a la participación cívica y democrática (UE, 2018)”.

Es decir, la estrategia señala la importancia del desarrollo de los jóvenes a través de su participación social en las diferentes entidades y organizaciones, siendo fundamental la gestión del ocio y del tiempo libre en el desarrollo de acciones participativas. El documento europeo identifica once metas entre las que destacan la importancia de conectar con la población joven (meta 1); el desarrollo de sistemas de aprendizaje de calidad tanto en el ámbito formal como no formal que posibilite un acceso igualitario e universal a los mismos (meta 8); la promoción de espacio de participación para todos apoyando el desarrollo personal, cultural y político (meta 9), así como la implementación de programas europeos y organizaciones juveniles: que fomenten la ciudadanía activa y el desarrollo de habilidades para la vida (meta 11).

3.1.3. Marco Nacional

Tras diferentes instrumentos en el ámbito nacional en el año 2022 se aprueba la Estrategia de Juventud 2030 *“Bases para un nuevo contrato social con la juventud”* (INJUVE, 2022). La misma se plantea con la siguiente finalidad, tal y como recoge su primer objetivo:

“permitir que los jóvenes se conviertan en artífices de su propia vida, apoyar su desarrollo personal y su camino hacia la autonomía, reforzar su resiliencia y dotarlos de habilidades para la vida a fin de que puedan enfrentarse a un mundo cambiante” (INJUVE, 2022.p.12)

La Estrategia de Juventud es un documento ambicioso que se articula sobre 12 ejes que se vinculan con los ámbitos vitales como son educación, autonomía, empleo digno, emancipación, vivienda, proyecto vital, participación, salud integral, voluntariado y gobernanza, entre otras.

En el trabajo se destaca, por una parte, el eje 4 de salud integral y calidad de vida, y, en concreto, el objetivo 4 “Promover actuaciones encaminadas a fomentar los hábitos de vida y entornos saludables y promoción de la cultura y ocio social saludable entre la población joven”. El mismo incluye, entre otras, las siguientes medidas:

- Fomento del deporte en todos los niveles, evitando el sedentarismo y promoviendo la práctica de la actividad física y deportiva.
- Desarrollo de normativa y recomendaciones para las actividades culturales y en el tiempo libre educativo en el ámbito de la COVID-19.
- Impulso de una Estrategia Estatal de erradicación de la violencia hacia la adolescencia que incorpore la actividad física, la cultura, el ocio saludable y el deporte; que incentive el ocio seguro e inclusivo especialmente en la población vulnerable.

En el mismo eje de salud, es destacable el Objetivo 4.6. Promover las competencias digitales integrales de la juventud y prevenir las adicciones comportamentales y la violencia online. Este identifica diferentes medidas relacionadas con el ocio

- Desarrollar una Estrategia de prevención de la ludopatía y para el uso saludable y seguro de internet y las nuevas tecnologías con perspectiva integral de juventud
- Minimizar el riesgo de juego online regulando los entornos de juego
- Informar, prevenir y controlar la adicción a las nuevas tecnologías

Por otra parte, el eje 6 Juventud y transformación global, participación y voluntariado tiene como finalidad “potenciar la participación de adolescentes y jóvenes en todos los ámbitos como agentes de transformación sociopolítica” (INJUVE, 2022, p. 197). En el mismo se plantean objetivos relacionados con la promoción de la participación de la población prestando especial atención a los colectivos que se encuentran en situación de vulnerabilidad a través del fomento del asociacionismo (obj. 6.1), el impulso del voluntariado (obj. 6.2). fomento del sufragio (obj. 6.3) y el acercamiento de la UE a la población joven desarrollar programas internacionales de voluntariado, formación y empleo (obj, 6.4).

Fruto de la Estrategia se aprueba el Plan de Acción de Juventud 2022-2024. “Escudo social y acceso al empleo y la vivienda” (INJUVE, 2023). Dicho plan aprobado por Acuerdo del Consejo de Ministros de 31 de enero de 2023, responde a los compromisos derivados de la Estrategia de Juventud 2030. El plan alude, por una parte, al eje 4 de salud integral y calidad de vida y amplía las medidas señaladas en la Estrategia de Juventud 2030 incorporando acciones dirigidas a promover los estilos de vida y el ocio social saludable entre la población joven, tales como, Estrategia Nacional contra el sedentarismo, Plan Social del Deporte, Bono Cultural Joven Campeonatos de España Universitarios y promoción de modelos femeninos en el deporte como son los Premios Lili Álvarez. Por otra parte, identifica medidas concretas como la puesta en marcha del Consejo Estatal de Participación de la Infancia y de la Adolescencia; las ayudas económicas a las asociaciones de juventud y al Consejo de la Juventud de España; promoción del voluntariado grupal o individual en el marco

del Cuerpo Europeo de la Solidaridad y el impulso de los Jóvenes Delegados de Naciones Unidas en España que velarán por el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

3.2. Juventud en La Rioja: análisis de situación

3.2.1. Rasgos demográficos

En esta comunidad autónoma las personas entre 16 y 35 años representan el 20,2% de la población riojana, por debajo de la media española que es del 22,8%. Un aspecto a destacar en la composición de la población juvenil actual es la diversidad cultural, por procedencia de las personas jóvenes o sus familias. En el caso de La Rioja, el 20% de los jóvenes son de origen extranjero, con mayor predominio de jóvenes procedentes de Rumania, seguido de Marruecos, Colombia y Pakistán.

Según el tamaño de municipio, la población se concentra mayoritariamente en la capital y en municipios de más de 5000 habitantes, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1
Tramos de edad de las personas jóvenes según el tamaño del municipio. Datos absolutos

Habitantes	15-17	18-24	25-29	30-34	Total de población joven	Total población Rioja
101-500	266	1363	1336	1675	4374	36579
501-5.000	1266	2123	2068	1706	5897	34732
5.001-10.000	1313	2313	1763	2182	6258	37355
10.001-20.000	1434	2761	1137	2380	6278	33287
20.001-50.000	330	1305	837	1450	3592	21599
100.001-500.000	5926	10048	7874	7589	25511	148325
Total	10535	19913	15015	16982	51910	311877

Fuente: Censo anual de Población 2023 y 2024. Elaboración propia a partir de los microdatos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística.

Un 19,78% de personas menores de 34 años viven en municipios menores de 5000 habitantes.

3.2.2. Situación Educativa

La etapa de la juventud concentra los esfuerzos educativos, que pueden proporcionar éxito en la vida adulta. A partir de los datos de la Encuesta Continua de Hogares, la Tabla XX muestra el nivel máximo de estudios alcanzados para las cohorte de edad analizada.

Tabla 2
Situación educativa y tramos de edad en la población joven en La Rioja. Datos absolutos y porcentaje sobre el total

	18-24		25-29		30-34		Total de población	
No sabe leer o escribir	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1924	0,60%
Sabe leer y escribir pero fue menos de 5 años a la escuela	107	0,50%	82	0,50%	141	0,80%	9429	3,00%
Fue a la escuela 5 años o más pero no llegó al último curso	573	2,90%	1154	7,70%	1162	6,80%	27559	8,80%
Llegó al último curso de ESO, EGB o Bachiller elemental	5560	27,90%	3616	24,10%	3384	19,90%	92037	29,50%
Bachiller (LOE, LOGSE), BUP, Bachiller Superior, COU, PREU,	7292	36,60%	1924	12,80%	1135	6,70%	31644	10,10%
FP, grado medio, FPI, oficialía industrial o equivalente	2980	15,00%	1520	10,10%	2708	15,90%	23271	7,50%
FP grado superior, FP II, Maestría industrial o equivalente	1125	5,60%	1676	11,20%	3304	19,50%	24187	7,80%
Diplomatura universitaria, Arquitectura Técnica, Ingeniería	225	1,10%	449	3,00%	1358	8,00%	16668	5,30%
Grado Universitario o equivalente	1824	9,20%	2368	15,80%	1517	8,90%	11114	3,60%
Licenciatura, Arquitectura, Ingeniería o equivalente	114	0,60%	1180	7,90%	900	5,30%	20077	6,40%
Master oficial universitario	114	0,60%	1046	7,00%	1331	7,80%	4123	1,30%
Doctorado	0	0,00%	0	0,00%	42	0,20%	947	0,30%

Fuente: Censo anual de Población 2023 y 2024. Elaboración propia a partir de los microdatos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística.

La cohorte más joven destaca por disponer de estudios de Bachiller Superior o similar, seguida de quienes tienen estudios elementales, como la ESO. Y menos del 10% presentan estudios universitarios. El grupo de edad entre 25 y 29 años concentra el mayor porcentaje de población con estudios superiores. Y el grupo de 30 a 34 años concentra mayor proporción de personas con estudios de formación profesional.

Junto a estos datos, se debe señalar también la tasa de abandono escolar temprano, que en 2022 representaba un 12,9% tanto en La Rioja como en España. En un sentido opuesto hay que destacar que un 44,7% de la población joven riojana cuenta con estudios superiores (Gobierno de La Rioja, 2023).

Un aspecto interesante a destacar es como el estatus social está condicionado por el nivel de estudios, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3
Posición en el mercado de trabajo según nivel de estudios completado (15-35 años) en porcentaje:

	Sin estudios universitarios	Con estudios universitarios
Alto estatus	4,9	57,1
Medio estatus	41,4	36,2
Bajo estatus	53,7	6,8

Fuente: Gobierno de La Rioja (2023, p. 68)

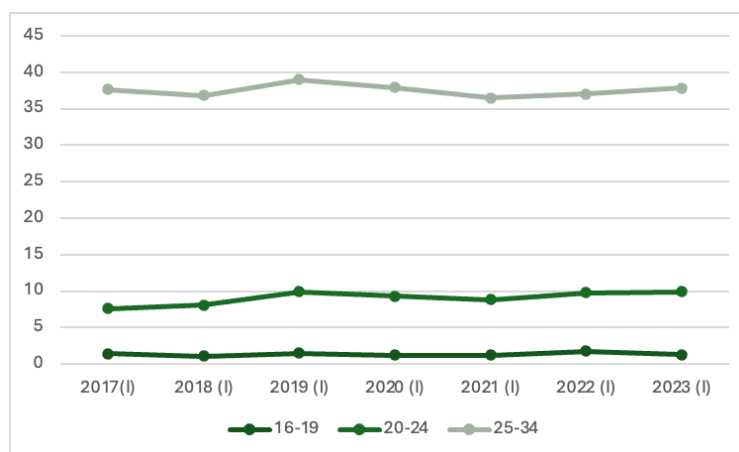
Entre la población con estudios universitarios predominan quienes obtienen un alto estatus (57,1%). Mientras que las personas sin estudios universitarios presentan mayor proporción de bajo estatus (53,7%). Si bien, también se observa el fenómeno de la sobrecualificación, es decir, jóvenes que desempeñan un trabajo que requiere un nivel de formación por debajo del que se tiene. Este sería el caso de jóvenes con estudios universitarios en ocupaciones de status medio y bajo, esto es el 36,2% y 6,8% respectivamente. En la movilidad social la familia de origen sigue teniendo una gran influencia: “Los hijos e hijas de la clase trabajadora tienen más dificultades para alcanzar una posición de clase alta, y tienden a concentrarse en las ocupaciones de clase media y baja” (Torre, 2023, p. 70).

3.2.3. Situación Laboral

Una vez finalizada la etapa educativa, la situación laboral es un indicador relevante de la ocupación del tiempo. A continuación, se presentan las principales tasas relacionadas con la actividad y la ocupación, como son la tasa de actividad, de inactividad, de ocupación y de desempleo, para las tres cohortes objeto de estudio.

La tasa de actividad muestra la relación entre la población económicamente activa y la población total. En el gráfico 1 se muestra la evolución de la tasa en cada cohorte.

Gráfico 1
Tasa de actividad de jóvenes entre 16 y 34 años de La Rioja, 2017-2023

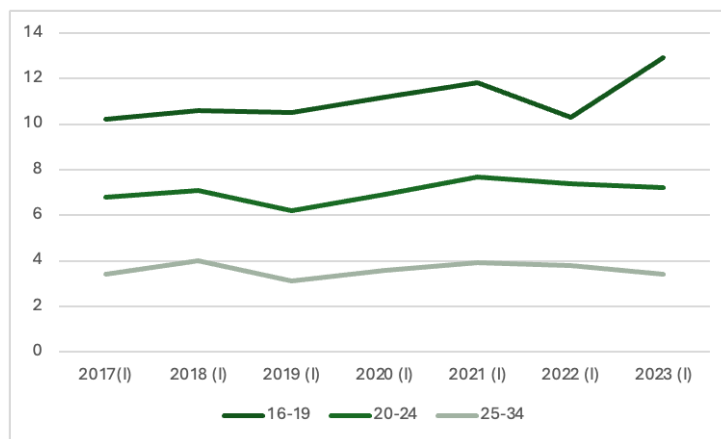


Fuente: Encuesta de Población Activa. Elaboración propia a partir de la información aportada por el Instituto Nacional de Estadística.

La mayor proporción se registra en la cohorte de 25 a 34 años, oscilando entre 35 y 40 puntos. La tasa de actividad del grupo de edad intermedio (20 a 24 años) oscila entre 5 y 10 puntos, mientras que las personas de menor edad presentan tasas inferiores a 3 puntos.

En un sentido contrario, la tasa de inactividad muestra el cociente entre la población económicamente inactiva (personas dedicadas a las labores del hogar, estudiantes, personas en situación de incapacidad laboral permanente o jubiladas) y la población total.

Gráfico 2
Tasa de inactividad de jóvenes entre 16 y 34 años de La Rioja, 2017-2023

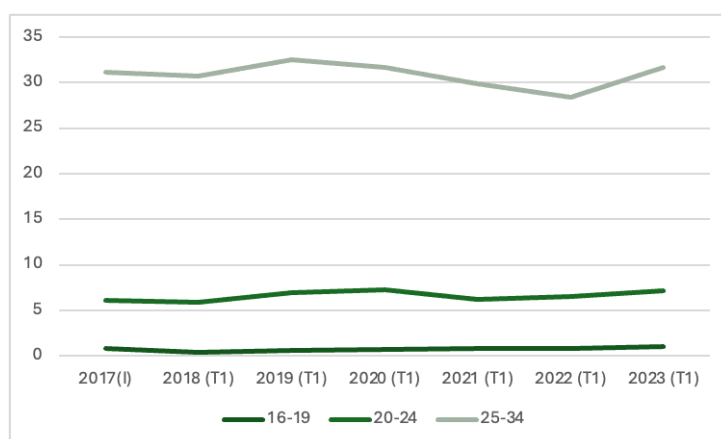


Fuente: Encuesta de Población Activa. Elaboración propia a partir de la información aportada por el Instituto Nacional de Estadística.

La tasa de inactividad es mayor en la cohorte de 16 a 19 años, con una tendencia creciente en el periodo analizado, pasando del 10,2 en 2017 al 12,9 en 2023. Por su parte, el grupo de edad de 20 a 24 años se sitúa en una posición intermedia, con valores que oscilan entre 6,8 y 7,2 puntos. Finalmente, el grupo de jóvenes entre 25 y 34 años presenta tasas de inactividad inferiores a 4 puntos.

La tasa de ocupación muestra la relación entre las personas ocupadas, tanto por cuenta propia como asalariadas, y el total de la población activa. En el gráfico 3 se observa la distribución para los tres grupos analizados:

Gráfico 3
Tasa de ocupación de jóvenes entre 16 y 34 años de La Rioja, 2017-2023



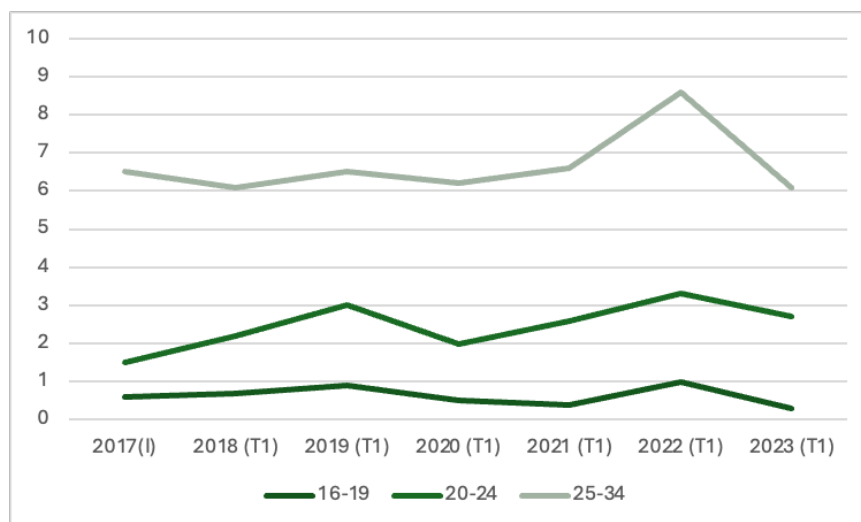
Fuente: Encuesta de Población Activa. Elaboración propia a partir de la información aportada por el Instituto Nacional de Estadística.

Las tasas de ocupación recogen el porcentaje existente entre las personas ocupadas o empleadas y la población activa, excluyendo del análisis a la población inactiva. Los resultados expuestos quedan

contextualizados en una tendencia de crecimiento en la inactividad y descenso en la actividad entre la población joven. Asimismo, la tendencia en la ocupación entre la población joven en La Rioja se caracteriza por la estabilidad en las cifras produciéndose un ligero incremento entre 2022 y 2023 en todas las cohortes. La tasa de ocupación aumenta a medida que aumentan los tramos de edad.

Por su parte, la tasa de desempleo muestra el cociente entre el número de parados y el de activos. En el gráfico 4 se presenta la evolución en La Rioja.

Gráfico 4
Tasa de desempleo de jóvenes entre 16 y 34 años de La Rioja, 2017-2023



Fuente: Encuesta de Población Activa. Elaboración propia a partir de la información aportada por el Instituto Nacional de Estadística.

La tasa de desempleo es ligeramente superior en la cohorte de más edad, que también presenta mayor tasa de actividad. Muestra una tendencia decreciente, en la parte final del periodo analizado, oscilando entre 5 puntos en 2017 y 3,4 al final del periodo analizado. Por su parte, la cohorte de 20 a 24 años presenta una tendencia creciente, pasando de 0,9 en 2017 a 2,4 en 2023. Finalmente, el grupo de edad entre 16 y 19 años, presenta una tasa inferior a 1 punto a lo largo del periodo.

Junto a las tasas anteriores, hay que destacar la proporción de jóvenes que ni estudian ni trabajan, como un indicador complementario. Se estima que 12,2% de las personas entre 16 y 35 años de La Rioja se encuentran dentro de esta categoría, tres puntos por debajo de la media española (Gobierno de La Rioja, 2023).

3.2.4. Participación cívica

Las personas jóvenes riojanas muestran índices de participación política inferiores al conjunto de la población, en varios de los aspectos analizados en la Encuesta Juventud Rioja (Gobierno de La Rioja, 2023). Por ejemplo, en la acción “Votar en las elecciones generales de 2019” se registra un 71% de participación juvenil y un 85% de personas adultas. La segunda acción política destacada en el informe consiste en firmar una petición, con cerca del 20% de participación, similar entre personas jóvenes y adultas. Y los jóvenes superan a las personas adultas en la actividad de participar en manifestaciones autorizadas, en torno al 11% frente al 8%. En el resto de las acciones la participación en ambos grupos de edad es inferior al 5%.

El asociacionismo juvenil es otra forma de participación. Según los datos publicados en el Libro Blanco de la Juventud (Gobierno de La Rioja, 2023), en 2022 se contabilizaron un total de 237 asociaciones juveniles y entidades prestadoras de servicios a la juventud. Predominan las asociaciones socioculturales (63,7%). A partir de los datos obtenidos a través de la Encuesta Juventud Rioja 2022, los autores del Libro Blanco de la Juventud en La Rioja ofrecen un análisis comparativo de los datos de pertenencia a asociaciones entre la juventud riojana, española y europea. Los jóvenes riojanos destacan por su participación mayoritaria en asociaciones de carácter deportivo (42%), seguidas de quienes pertenecen a un club juvenil, de actividades de tiempo libre o cualquier organización juvenil (24%), y quienes participan en una organización cultural (17%). En estos tres tipos se sitúan por encima de la media española y europea. Junto a estos datos hay que destacar que un 36% de los jóvenes riojanos no participa en ningún tipo de asociación.

En línea con estos datos, el Informe Juventud Rioja 2018, realizado por la Fundación Pioneros destaca que “los y las jóvenes manifiestan con claridad dos tendencias; por una parte, se valora positivamente todo lo referente a la participación en forma de voluntariado; por la otra, existe una desvaloración muy elevada de todo lo relacionado con la participación política” (Valenzuela, 2020, p. 414).

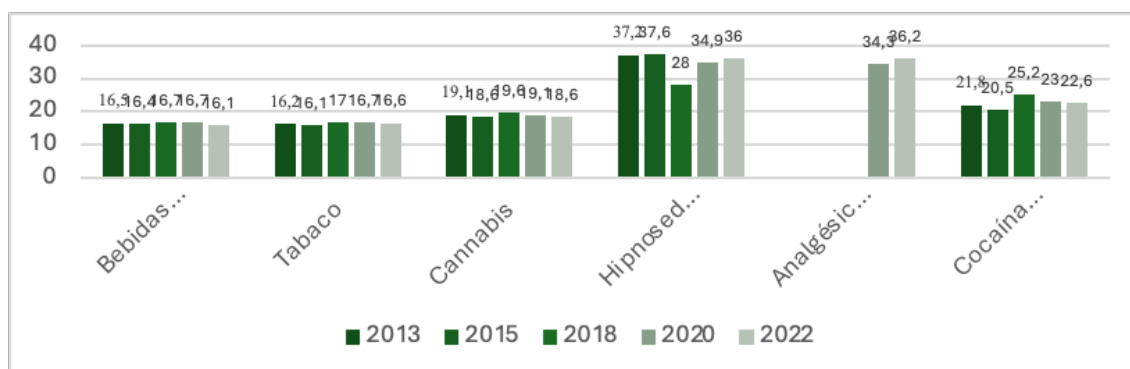
La participación como compromiso cívico requiere de jóvenes comprometidos con los valores de justicia social. La Encuesta Juventud Rioja 2022 muestra que los jóvenes riojanos presentan alta tolerancia a las diferentes orientaciones sexuales (91,9%); muestran cierta ambivalencia a las actitudes de igualdad de género. Una amplia mayoría de los hombres encuestados considera que algunas corrientes de feminismo son una amenaza para los hombres, especialmente entre los más jóvenes. Y la cuestión medioambiental presenta diferencias por género, mientras que el 44,1% de las mujeres jóvenes estaban dispuestas a dar prioridad a la cuestión medioambiental, la proporción de hombres desciende al 29,5% (Gobierno de La Rioja, 2023).

El compromiso cívico en todas sus dimensiones requiere de personas favorables a la justicia social y climática. En el trabajo realizado por Navaridas et al. (2023) se preguntó a una muestra de jóvenes riojanos sobre las características que definen a un *mindchanger* o agente de cambio. Los aspectos destacados fueron (1) promotor del cambio, (2) de mente abierta, (3) interesado en cuestiones globales, (4) abierto a la solidaridad internacional, (5) empático, (6) abierto a nuevos retos, (7) buen comunicador con jóvenes de mi propia cultura, (8) abierto a aceptar múltiples perspectivas, (9) buen comunicador con jóvenes de otras culturas, (10) y bien informado sobre cuestiones locales e internacionales.

3.2.5. Comportamientos de riesgo

El tiempo libre puede conllevar también el desarrollo de comportamientos de riesgo. Por una parte, los relacionados con los consumos de riesgo relacionados con alcohol, tabaco y otras sustancias.

Gráfico 5
Edad media en el comienzo de bebidas alcohólicas, tabaco, cannabis, hinosedantes, analgésicos y opioides y cocaína en polvo y/o base en La Rioja en el período 2013 y 2022



Fuente: elaboración propia a partir del Informe EDADES 2022 para La Rioja.

Según los datos del Informe EDADES para La Rioja, el inicio de consumo de Alcohol y Tabaco se sitúa en torno a los 16 años; el cannabis hacia los 18 y otras sustancias, pasados los 20 años.

La siguiente tabla muestra la frecuencia de consumo alcohol en La Rioja entre la población juvenil, en los dos periodos analizados (2018-2022):

Tabla 4
Frecuencia de consumo de alcohol en La Rioja y en los tramos de edad de 15-25 y 25-34 en el período 2018 y 2022

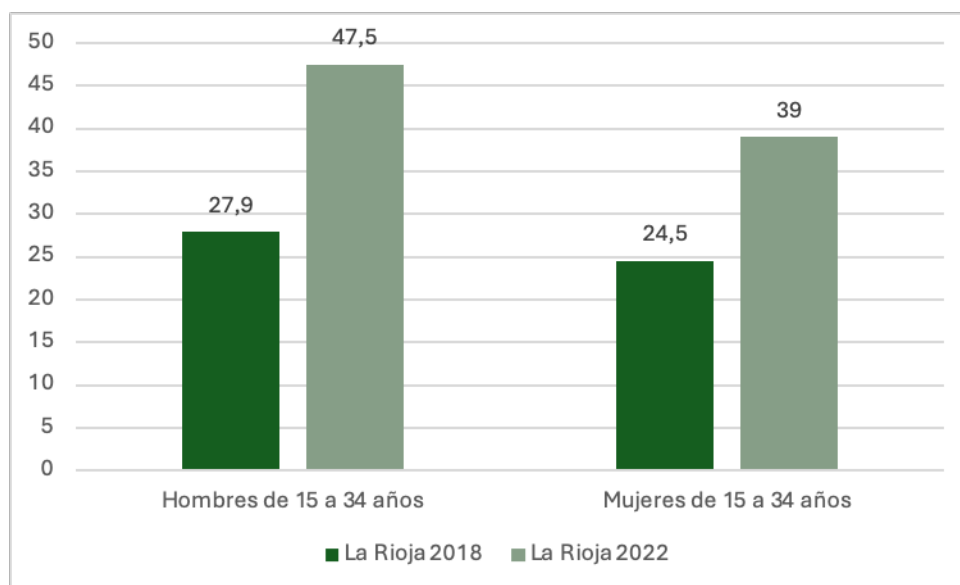
	Alguna vez en la vida		Últimos 12 meses		Últimos 30 días		A diario en los últimos 30 días	
	2018	2022	2018	2022	2018	2022	2018	2022
Total	89,7%	93,3%	76,8%	77,7%	68,2%	68,4%	3,4%	6,9%
15-24	84,1%	87,3%	82,8%	80,3%	74,7%	73,2%	1,1%	0,7%
25-34	88,1%	93,3%	81,6%	77,4%	72,8%	69,3%	1,3%	3,7%

Fuente: elaboración propia a partir del Informe EDADES (2022) para La Rioja.

Se observa cómo el consumo “a diario en los últimos 30 días” presenta un incremento para el conjunto de la población y también entre los jóvenes de 25 a 34 años.

El siguiente gráfico recoge el crecimiento en la prevalencia de intoxicaciones etílicas agudas (borracheras):

Gráfico 6
Prevalencia de intoxicaciones étlicas agudas (borracheras) en los últimos 12 meses en la población de 15 a 34 años en La Rioja en el período 2018-2022, según sexo

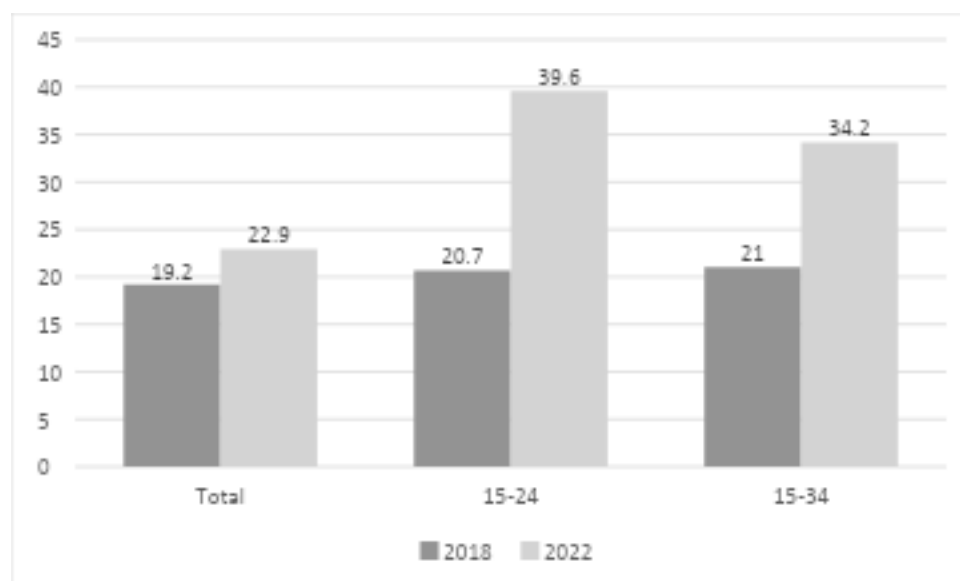


Fuente: elaboración propia a partir del Informe EDADES (2022) para La Rioja.

Se observa un incremento de las intoxicaciones que se sitúa en torno al 40% en 2022 y afecta en mayor medida a hombres que a mujeres.

El siguiente gráfico señala la tendencia al crecimiento en la prevalencia del Binge drinking o consumo excesivo de alcohol en un período corto de tiempo en los últimos 30 días en La Rioja.

Gráfico 7
Prevalencia del Binge drinking en los últimos 30 días en la población de La Rioja en el período 2018-2022, y en los tramos de edad de 15-34 años y 15-24 años.



Fuente: elaboración propia a partir del Informe EDADES (2022) para La Rioja.

El consumo ha aumentado en ambos grupos, siendo especialmente elevado en el caso del grupo de menor edad.

Además del alcohol, las drogas están presentes entre la población juvenil de La Rioja, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5
Frecuencia en el consumo de drogas en La Rioja en el período 2018-2022, y en los tramos de edad de La Rioja y 15-34.

	0 drogas		1 droga		2 drogas		3 drogas		4 drogas o más	
	2018	2022	2018	2022	2018	2022	2018	2022	2018	2022
Total	18,7%	15%	46,7%	43,7%	25,1%	28,6%	6,6%	10,6%	2,8%	2,1%
15-34	15,9%	16,1%	48%	30,3%	24,4%	22,3%	8,7%	17,6%	3%	3,7%

Fuente: elaboración propia a partir del Informe EDADES (2022) para La Rioja.

Entre la población juvenil, se observa un descenso en la proporción de quienes consumen una o dos drogas, y un incremento entre quienes consumen tres drogas, duplicando la proporción, al pasar de 8,7 al 17,6%.

4. CONSIDERACIONES FINALES

La juventud es más que una etapa de tránsito. Es un periodo de la vida con diferentes subetapas que puede ocupar entre 15 y 20 años, según el criterio etario que se utilice. Bajo el concepto de juventud coexisten diferentes grupos de jóvenes que presentan diferentes situaciones económicas, sociales y personales destacando entre ellos los que presentan mayor riesgo o vulnerabilidad (jóvenes con discapacidad, pobreza, extutelados, etc.).

Este periodo de la vida es una etapa relevante en cuanto al uso del tiempo, tanto desde el punto de vista educativo y/o laboral, como en el uso del tiempo libre y el ocio. Por un lado, hay que señalar como el nivel educativo condiciona el status laboral y el desarrollo de la vida adulta. De ahí la importancia de promover políticas activas de empleo orientadas a la inserción laboral de personas jóvenes, poniendo especial atención en jóvenes que ni estudian ni trabajan y en jóvenes en situación de desempleo.

Por otro lado, el uso del tiempo libre puede conllevar conductas de riesgo, como el consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias, con consecuencias a corto, medio o largo plazo en la salud de la persona. Por ello, se requieren políticas y programas de prevención y promoción juvenil que faciliten el tránsito a la vida adulta con calidad de vida y compromiso cívico.

A nivel internacional, europeo y nacional se cuenta con instrumentos políticos y normativos que destacan la necesidad de fortalecer la participación activa de las personas jóvenes en la vida social, política y comunitaria. Reconocen la importancia de apoyar a los jóvenes en situación de mayor vulnerabilidad, así como el papel de la educación formal e informal como motor de desarrollo. En los mismos, se defiende la promoción de un ocio saludable que contribuya al bienestar físico, emocional y social. En suma, se aboga por un desarrollo integral de la persona. Es preciso que en su aplicación práctica sus principios, objetivos, metas y actuaciones lleguen a las personas jóvenes y de forma particular a quienes parten de situaciones de mayor dificultad. Los jóvenes de hoy son quie-

nes liderarán en un futuro próximo los desafíos de un mundo complejo, por ello, deben estar en las mejores condiciones para hacerlo, en interés de todas las personas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. (2022). *Encuesta sobre alcohol y drogas en España* (EDADES), 2022: La Rioja. https://www.infodrogas.org/files/Informe_EDADES_2022_LA_RIOJA.pdf
- Instituto de la Juventud. (2022). *Estrategia de Juventud 2030: Bases para un nuevo contrato social con la juventud*. <https://www.injuve.es/ca/conocenos/ediciones-injuve/estrategia-de-juventud-2030>
- Instituto de la Juventud. (2023). *Plan de acción de juventud 2022–2024: Escudo social y acceso al empleo y la vivienda*. <https://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/plan-de-accion-de-juventud-2022-2024>
- Instituto Nacional de Estadística. (2024). *Censo anual de población, 2023 y 2024*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176992&menu=ultiDatos&idp=1254735572981
- Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Encuesta de población activa*. <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=990&capsel=992>
- Gobierno de La Rioja. (2023). *Libro blanco de la juventud de La Rioja*. https://www.irj.es/files/docs/LB_Juventud.pdf
- Navaridas-Nalda, F., González-Marcos, A., Raya-Díez, E., & Vega-Gutiérrez, A. (2023). Mindchanger identification, analysis and recognition: Youth perceptions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), 2281415. <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2281415>
- Organización de las Naciones Unidas. (2010). *Programa de Acción Mundial para los Jóvenes*. <https://www.un.org/es/global-issues/youth>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015a). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1)*. <https://www.equidad.org.mx/wp-content/uploads/2019/10/agenda-2030-onu.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015b). *World youth report 2015: Youth civic engagement*. <https://social.desa.un.org/publications/world-youth-report-2015>
- Organización de las Naciones Unidas. (2017). *Vínculos entre el desarrollo de la juventud y el desarrollo sostenible: Informe del Secretario General*. <https://docs.un.org/es/A/72/190>
- Torre, M. (2023). *Movilidad social y expectativas de futuro de la juventud riojana*. En Gobierno de La Rioja (Ed.), *Libro Blanco de la Juventud de La Rioja* (pp. 66–77). https://www.irj.es/files/docs/LB_Juventud.pdf
- Unión Europea. (2018). *Estrategia de la Unión Europea para la juventud*. https://youth.europa.eu/strategy_es
- Valenzuela, J. M. (2020). Informe Juventud en La Rioja 2018: Una propuesta de diagnóstico participativo desde la mirada de las y los jóvenes de La Rioja. *RES. Revista de Educación Social*, 30, 406–423.

CAPÍTULO 10

POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT Y LIDERAZGO PARA LA PREVENCIÓN DE VIOLENCIAS MACHISTAS

ASSIA EL HINDAZ NAVARRO
Universitat de les Illes Balears

CARMEN ORTE SOCIAS
Universitat de les Illes Balears

MARIA VALERO DE VICENTE
Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCCIÓN

La violencia contra las mujeres se define como cualquier acto de violencia basado en el género, o la amenaza de ejercerlo, que tenga como consecuencia un daño físico, psicológico o sexual para la mujer (Organización Mundial de la Salud, OMS, 1993). A nivel internacional, su reconocimiento como problema de salud pública por parte de la OMS en 1996 y la posterior ratificación del Convenio de Estambul en 2011 supusieron un avance en la consolidación de marcos normativos y estratégicos en materia de prevención e intervención (Consejo de Europa, 2011). En el caso de España, la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Gobierno de España, 2004) y la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (Gobierno de España, 2007) marcaron un punto de inflexión en la lucha institucional contra esta problemática.

A pesar de dichos avances legislativos y de la lucha constante del movimiento feminista, los datos continúan siendo alarmantes. Según la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2020), el 15,8% de las jóvenes de entre 16 y 24 años había sufrido violencia física o sexual en la pareja, mientras que un 37,6% declaró haber experimentado violencia psicológica. Asimismo, el 11% de las mujeres reportó violencia sexual fuera de la pareja a lo largo de su vida, con especial incidencia entre las más jóvenes. Estas experiencias no solo repercuten en la salud física y mental, sino también en el ámbito educativo y laboral, generando absentismo y dificultades en la trayectoria vital de las víctimas (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2020).

En este escenario, la prevención universal se erige como una estrategia prioritaria. Martínez-Costa y González-Fernández (2023) destacan la importancia de intervenir de forma anticipada, actuando sobre los factores sociales, culturales y simbólicos que reproducen las desigualdades de género. Esta prevención debe comenzar en etapas tempranas y extenderse a todos los contextos de socialización (familia, escuela, comunidad, medios de comunicación, etc.) para transformar las estructuras y dinámicas que legitiman la violencia.

Frente a enfoques centrados exclusivamente en la reducción de riesgos, surge la necesidad de incorporar perspectivas como el Positive Youth Development (en adelante PYD) y el liderazgo juvenil, que ponen el acento en las fortalezas y capacidades de la juventud. El PYD promueve competencias sociales, cognitivas, emocionales y comportamentales (Catalano et al., 2002), mientras que el liderazgo juvenil refuerza procesos de empoderamiento, participación activa y compromiso comunitario (Redmond y Dolan, 2016). Ambos enfoques resultan especialmente relevantes para la prevención de la violencia de género y sexual, pues sitúan a los y las jóvenes como protagonistas del cambio y como agentes capaces de transformar sus entornos (Banyard et al., 2022; Edwards et al., 2022; Johnson et al., 2022; Ravi et al., 2018; Orte y Valero, 2024).

La pertinencia de este enfoque se justifica por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque permite incidir en las causas estructurales de las violencias machistas, promoviendo relaciones igualitarias y cuestionando los mandatos de género tradicionales. En segundo lugar, porque responde a las recomendaciones de las políticas internacionales y nacionales en materia de igualdad y prevención, que reclaman intervenciones participativas, inclusivas y culturalmente adaptadas (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2007; Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2020). Así, los programas de PYD y liderazgo juvenil se configuran como una herramienta prometedora para la prevención estructural de las violencias machistas, siempre que se desarrollen con rigor metodológico y contemplen la participación real de las personas jóvenes.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es realizar una revisión sistemática de programas internacionales de liderazgo juvenil y de PYD orientados a la prevención de las violencias machistas.

De este propósito general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Delimitar las características generales de los programas incluidos en la revisión.
- Comparar los contenidos y metodologías formativas utilizadas.
- Analizar los principales resultados obtenidos y las limitaciones en la implementación de las intervenciones.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se llevó a cabo siguiendo los criterios de la declaración PRISMA (Page et al., 2021), con el fin de garantizar la calidad, la transparencia y el rigor científico propios de una revisión sistemática. La estrategia de búsqueda se centró en identificar programas o iniciativas de liderazgo juvenil, o bien enmarcadas en el PYD, cuyo objetivo fuera la prevención de las violencias machistas.

3.1. Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos Web of Science, Scopus y EBSCO, seleccionadas por su relevancia y cobertura en el ámbito de las ciencias sociales y de la salud. Se empleó una ecuación de búsqueda que combinaba tres grupos de palabras clave. El primero hacía referencia a la metodología de los programas: *“youth-led”*, *“positive youth development”* y *“youth leadership”*. El segundo incluía términos vinculados al objeto de prevención: *“sexual violence”*, *“teen dating violence”* y *“dating violence”*. Finalmente, el tercer bloque recogía conceptos relacionados con la naturaleza de la intervención: *prevent**, *intervent**, *program** e *initiative**.

Se aplicaron filtros para restringir los resultados a artículos publicados entre 2019 y 2024, disponibles a texto completo y enmarcados en áreas de conocimiento pertinentes.

3.2. Criterios de inclusión y exclusión

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Estudios que evalúan un programa, intervención o iniciativa.

Publicados entre 2019 y 2024.

- Orientados a la prevención de las violencias machistas, incluyendo violencia de género y violencia sexual.
- Enmarcados en el PYD o liderazgo juvenil.
- Dirigidos a población adolescente y/o joven de entre 12 y 25 años.

Se excluyeron aquellos trabajos que no cumplieran con estos requisitos, los no disponibles a texto completo, los programas sin evaluación de resultados, y las revisiones sistemáticas, con el fin de garantizar el análisis basado en fuentes primarias.

3.3. Proceso de selección y extracción de datos

El procedimiento se desarrolló en tres fases sucesivas. En primer lugar, tras aplicar los filtros, se eliminaron los duplicados mediante el gestor bibliográfico Mendeley. Posteriormente, se llevó a cabo un cribado inicial a partir de títulos y resúmenes, para después realizar la lectura completa de los artículos preseleccionados. Finalmente, se extrajeron los datos relevantes de los estudios incluidos.

El proceso completo se representó en un diagrama de flujo PRISMA, en el que se detallan los registros identificados, seleccionados y excluidos en cada fase, junto con las razones correspondientes.

El análisis se estructuró en función de los objetivos específicos: en primer lugar, se realizó una caracterización general de los programas; en segundo lugar, se examinaron los contenidos y metodologías formativas; y en tercer lugar, se analizaron de manera crítica los resultados obtenidos y las limitaciones detectadas en la implementación.

4. RESULTADOS

La búsqueda inicial en las tres bases de datos seleccionadas arrojó un total de 620 registros: 521 en Web of Science, 25 en Scopus y 74 en EBSCO. Tras aplicar los filtros de año de publicación y

disponibilidad a texto completo, se descartaron 500 documentos. A continuación, se eliminaron 9 duplicados y se procedió al cribado por título y resumen, lo que redujo la muestra a 105 artículos. De ellos, 82 fueron excluidos por no cumplir los criterios establecidos y 4 correspondían a revisiones sistemáticas, también descartadas.

En la fase de lectura a texto completo se evaluaron 18 artículos, de los cuales se excluyeron 5: tres por no incluir una evaluación del programa, uno por no dirigirse a población juvenil y otro por no enmarcarse en PYD o liderazgo juvenil. Asimismo, se llevó a cabo una búsqueda adicional en referencias relevantes, lo que permitió identificar cuatro estudios potenciales, de los cuales solo uno cumplió con los criterios. El total de estudios incluidos fue de 14, correspondientes a 13 programas diferentes.

4.1. Características generales

Los programas incluidos muestran una notable diversidad en cuanto a población diana. Algunos se dirigen a franjas de edad amplias, como Young Voices United (Rundle-Thiele et al., 2024), que abarca de los 12 a los 25 años, o Dating SOS (Murta et al., 2020), destinado a jóvenes de 15 a 29 años. Otros, en cambio, presentan un enfoque más específico, como Anyaka Makwiri, orientado a mujeres de 15 a 24 años (Plourde et al., 2021), o Girls Health Champions, dirigido a adolescentes de 12 a 16 años (Shankar et al., 2020).

Respecto a la duración, las intervenciones oscilan entre programas breves de cuatro sesiones (Murta et al., 2020; Rundle-Thiele et al., 2024) y propuestas más extensas, como Anyaka Makwiri, con 26 sesiones semanales (Plourde et al., 2021). Destaca el caso de Youth Voices in Prevention (Youth VIP), que se desarrolló a lo largo de 132 eventos independientes en un periodo de más de dos años (Banyard et al., 2022; Edwards et al., 2022; Edwards et al., 2023a, 2023b).

4.2. Contenidos y metodologías de los programas

Un rasgo común a todos los programas, en consonancia con su objetivo preventivo, es la promoción de relaciones de pareja saludables. Para ello, se incluyen contenidos relacionados con el consentimiento, la fijación de límites, la asertividad, la comunicación, la gestión de las rupturas y otras competencias socioemocionales (Edwards et al., 2022; Kågesten et al., 2021; Rundle-Thiele et al., 2024). Asimismo, varios programas incorporan temáticas vinculadas a las normas sociales que sostienen desigualdades y discriminaciones de género, y que, en consecuencia, contribuyen a la violencia contra las mujeres. Este enfoque está presente en iniciativas como Youth VIP (Edwards et al., 2022; Banyard et al., 2022; Edwards et al., 2023a; Edwards et al., 2023b), Start Strong (Johnson et al., 2022), Youth Empowerment Solutions for Healthy Relationships (YES-HR) (Eisman et al., 2021) y Mentors in Violence Prevention (MVP) (Butler et al., 2024).

En total, seis estudios señalan explícitamente la inclusión de contenidos relacionados con la intervención en casos de violencia, como acoso sexual o violencia en la pareja. Estos programas trabajan habilidades tanto para la detección como para la acción, ya sea desde la perspectiva de la víctima o desde la del espectador (Banyard et al., 2022; Edwards et al., 2022; Edwards et al., 2023a; Edwards et al., 2023b; Kågesten et al., 2021; Vives-Cases et al., 2019). En este ámbito destaca Lights4Violence, que incorpora estrategias para la identificación de figuras protectoras y la promoción del apoyo social (Vives-Cases et al., 2019). Por su parte, Youth VIP (Banyard et al., 2022; Edwards et al., 2022; Edwards et al., 2023a; Edwards et al., 2023b) combina este componente con acciones de sensibilización y visibilización de la violencia a través de campañas de difusión.

Las diferencias según el contexto de implementación también resultan significativas. Por ejemplo, programas como Anyaka Makwiri (Plourde et al., 2021) en Uganda y Girls Health Champions (Shankar et al., 2020) en India incluyen contenidos más básicos, como nutrición, alfabetización financiera y salud sexual y reproductiva, entendidos como vías de empoderamiento. En el caso de Anyaka Makwiri, además, se contempla la facilitación del acceso a servicios de salud como parte del programa (Plourde et al., 2021).

Respecto a las metodologías, todos los programas parten de un enfoque de liderazgo juvenil y/o de positive youth development, donde jóvenes pares son formados para influir en sus iguales en cuestiones vinculadas a la igualdad de género (Plourde et al., 2021; Vives-Cases et al., 2019) y a la no tolerancia de la violencia (Edwards et al., 2022; Banyard et al., 2022; Edwards et al., 2023a; Edwards et al., 2023b). Sin embargo, el co-diseño, entendido como la implicación de los jóvenes en la fase previa a la implementación, no se observa de manera generalizada. Una excepción es Young Voices United (YVU), que destinó 13 sesiones al diseño participativo (Rundle-Thiele et al., 2024).

En coherencia con este enfoque, las sesiones se desarrollan mediante metodologías participativas que incluyen debates (Eisman et al., 2021; Vives-Cases et al., 2019), juegos de rol (Vives-Cases et al., 2019) y actividades prácticas (Banyard et al., 2022; Eisman et al., 2021; Edwards et al., 2022; Edwards et al., 2023a; Edwards et al., 2023b; Gittings et al., 2024; Plourde et al., 2021; Shankar et al., 2020). En este sentido, Lights4Violence resulta especialmente innovador, ya que propone la creación de cortometrajes por parte de los jóvenes como herramienta para aplicar los aprendizajes y fomentar la reflexión crítica (Vives-Cases et al., 2019).

Asimismo, varios estudios destacan la importancia de crear espacios seguros para mujeres (Gittings et al., 2024; Plourde et al., 2021) y para jóvenes LGTBIQ+ (Banyard et al., 2022; Edwards et al., 2022; Edwards et al., 2023a; Edwards et al., 2023b). Un ejemplo representativo es *Anyaka Makwiri*, cuya filosofía subraya la necesidad de generar entornos protegidos para niñas y jóvenes, promoviendo su empoderamiento (Plourde et al., 2021).

Finalmente, cabe señalar que solo tres programas reportan explícitamente un enfoque multi-componente. Un caso ilustrativo es *Dating Matters* (Niolon et al., 2024), implementado en centros escolares, pero que también involucra a familias y a la comunidad. Este modelo integra la formación de padres, madres y cuidadores, así como del personal educativo, y desarrolla actividades comunitarias en paralelo (Niolon et al., 2024).

4.3. Principales resultados y limitaciones de los programas

En conjunto, los programas revisados evidencian efectos favorables en distintos aspectos vinculados con la prevención de la violencia de género y sexual, el fortalecimiento del empoderamiento juvenil y la promoción de relaciones sanas. En el caso de *Youth Voices in Prevention* (VIP), por ejemplo, se observaron cambios positivos en las actitudes hacia la prevención, un aumento de la disposición a intervenir ante situaciones de violencia y una reducción de conductas violentas (Banyard et al., 2022; Edwards et al., 2022, 2023a, 2023b). De manera similar, iniciativas como *IMPower* y *Your Moment Of Truth* reportaron un incremento del empoderamiento y transformaciones en las actitudes hacia la violencia, especialmente entre las participantes femeninas (Kågesten et al., 2021).

En la misma línea, programas como *Start Strong* y *Youth Empowerment Solutions for Healthy Relationships* (YES-HR) mostraron efectos duraderos, sobre todo en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas (Eisman et al., 2021; Johnson et al., 2022). También, intervenciones como *Lights4Violence* y *Mentors in Violence Prevention* (MVP) lograron mejoras en competencias so-

cioemocionales, actitudes más igualitarias y una mayor conciencia del papel de los espectadores (Butler et al., 2024; Vives-Cases et al., 2019). Asimismo, proyectos como *FOXY & SMASH* y *YVU* favorecieron la conexión con la comunidad y el empoderamiento colectivo mediante enfoques participativos y culturalmente sensibles (Gittings et al., 2024; Rundle-Thiele et al., 2024).

Sin embargo, los estudios presentan limitaciones metodológicas que conviene considerar. Muchas investigaciones se basan en autoinformes centrados en percepciones y actitudes, sin incluir mediciones conductuales, lo cual puede derivar en sesgos asociados a la discapacidad social (Banyard et al., 2022; Edwards et al., 2023b; Eisman et al., 2021; Kågesten et al., 2021; Shankar et al., 2020; Vives-Cases et al., 2019).

Asimismo, algunos trabajos emplean diseños no experimentales, lo que restringe la validez interna y externa de sus conclusiones (Banyard et al., 2022; Kågesten et al., 2021). También se identifican limitaciones relacionadas con sesgos de selección, tamaños muestrales reducidos o poco representativos, y obstáculos prácticos como baja participación o barreras contextuales en la implementación (Edwards et al., 2023a; Johnson et al., 2022; Plourde et al., 2021). Finalmente, aunque en menor proporción, se señala el carácter retrospectivo de algunos estudios, lo que podría generar sesgos de memoria (Johnson et al., 2022; Kågesten et al., 2021).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta revisión sistemática evidencian que los programas de liderazgo juvenil y enmarcados en el PYD constituyen una estrategia prometedoras para la prevención de las violencias machistas. Estas intervenciones destacan por su capacidad de fomentar competencias socioemocionales, promover relaciones saludables y cuestionar normas sociales que perpetúan la desigualdad de género (Banyard et al., 2022; Edwards et al., 2022; Niolon et al., 2024).

Un hallazgo central es la relevancia de la participación activa de los y las jóvenes. La evidencia muestra que los programas que incorporan metodologías participativas —como el co-diseño, la investigación-acción o el liderazgo entre iguales— no solo incrementan la eficacia de las intervenciones, sino que también refuerzan su pertinencia cultural y contextual (Johnson et al., 2022; Rundle-Thiele et al., 2024). Los resultados coinciden con planteamientos previos que insisten en concebir a la juventud como agente de cambio social; aspecto clave y fundamental en la intervención en prevención a través del desarrollo del comportamiento prosocial y promoción de los factores protectores, abandonando los enfoques centrados exclusivamente en el riesgo y las vulnerabilidades (Cammarota & Fine, 2008; Lerner et al., 2005; Orte y Valero, 2024).

A pesar de los avances, persisten limitaciones significativas. Entre ellas, la escasez de diseños experimentales robustos y de evaluaciones longitudinales que permitan comprobar la sostenibilidad de los efectos (Johnson et al., 2022; Murta et al., 2020). Asimismo, varios programas carecen de indicadores que midan de manera clara el impacto comunitario y estructural, lo que restringe su potencial transformador (Rundle-Thiele et al., 2024; Eisman et al., 2021). Estos vacíos metodológicos dificultan la consolidación de evidencia sólida que avale la implementación a gran escala.

Otra cuestión crítica es la necesidad de adaptar los programas a la diversidad cultural, de género y socioeconómica. Experiencias como *Anyaka Makwiri* (Plourde et al., 2021) evidencian el valor de los enfoques contextualizados, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad. En esta línea, resulta imprescindible incorporar la perspectiva interseccional para garantizar intervenciones inclusivas y accesibles (González Fernández-Conde et al., 2024; Kågesten et al., 2021).

Por último, cabe subrayar la concentración geográfica de las investigaciones, predominantemente en países como Estados Unidos. Esta limitación plantea la necesidad de impulsar estudios en otras regiones, particularmente en aquellas con elevada prevalencia de violencia de género y escasa inversión en prevención (Council of Europe, 2022).

En síntesis, los programas de PYD y liderazgo juvenil no deben entenderse únicamente como marcos metodológicos, sino como estrategias estructurales de prevención. Su potencial reside en situar a la juventud en el centro de las políticas de igualdad, promover la transformación de normas sociales y contribuir a la construcción de sociedades más justas, inclusivas y libres de violencia. Para ello, resulta imprescindible avanzar hacia diseños metodológicos más rigurosos, garantizar procesos de participación juvenil reales y ampliar la investigación en contextos diversos.

6. REFERENCIAS

- Banyard, V. L., Edwards, K. M., Rizzo, A. J., Tardiff, K. J., & Waterman, E. A. (2022). Youth voices in prevention: A youth-led sexual violence prevention program. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(12), 2383–2397. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01681-8>
- Butler, J., Bowes, N., Vale, M., Bragg, S., & Houghton, R. (2024). A mixed-methods evaluation of the Mentors in Violence Prevention (MVP) programme in Wales. *Children and Youth Services Review*, 157, 107352. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107352>
- Cammarota, J., & Fine, M. (2008). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. Routledge.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), 15a. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.515a>
- Consejo de Europa. (2011, 11 de mayo). *Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica* (CETS 210). Estambul. Recuperado de <https://www.coe.int/es/web/conventions/full-list>
- Council of Europe. (2022). *Gender equality strategy 2022–2025*. <https://www.coe.int/en/web/genderequality>
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2007). *Guía para sensibilizar y prevenir desde las entidades locales la violencia contra las mujeres*. Ministerio de Igualdad. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es>
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2020). *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019*. Ministerio de Igualdad. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es>
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2022). *Estrategia estatal para combatir las violencias machistas 2022–2025*. Ministerio de Igualdad. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es>
- Edwards, K. M., Banyard, V. L., Rizzo, A. J., Tardiff, K. J., & Waterman, E. A. (2022). Evaluating a youth-led sexual violence prevention program: Effects on middle school students' outcomes. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(9–10), NP7283–NP7308. <https://doi.org/10.1177/0886260520958650>
- Edwards, K. M., Camp, E. A., Wheeler, L., Chen, D., Waterman, E. A., & Banyard, V. L. (2023a). A latent transition model of the effects of a youth-led sexual violence prevention initiative on victimization and perpetration trajectories over time. *Journal of Adolescent Health*, 72(6), 977–984. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.01.009>

- Edwards, K. M., Waterman, E. A., Rizzo, A. J., & Banyard, V. L. (2023b). Examining diffusion of a youth-led sexual violence prevention program through peer social networks. *American Journal of Community Psychology*, 71(1–2), 127–139. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12645>
- Eisman, A. B., Hicks, M., Kernsmith, P. D., Rupp, L., & Smith-Darden, J. P. (2021). Adapting an evidence-based positive youth development intervention to prevent sexual and teen dating violence. *Translational Behavioral Medicine*, 11(1), 74–86. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibz156>
- Gittings, L., Malama, K., Logie, C., Lys, C., Taylor, S. B., McNamee, C., Mackay, K. I., & Admassu, Z. (2024). Peer and land-based approaches for fostering empowering and healthy relationships with Indigenous and northern young people in the Northwest Territories. *PLOS ONE*, 19(4), e0298166. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0298166>
- Gobierno de España. (2004). *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* (BOE-A-2004-21760). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Gobierno de España. (2007). *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* (BOE-A-2007-6115) <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>
- González Fernández-Conde, M. J., González-Vélez, A. E., & Fernández-Alonso, C. (2024). Youth-led participatory research on gender-based violence: A case study in Spain. *Children and Youth Services Review*, 156, 107309. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107309>
- Johnson, N. P., Sundaram, M. A., Alder, J., Miller, E., & Ragavan, M. I. (2022). The lasting influence of a peer-led adolescent relationship abuse prevention program on former peer leaders' relationships, identities, and trajectories in emerging adulthood. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(9–10), NP7580–NP7604. <https://doi.org/10.1177/0886260520967909>
- Kågesten, A. E., Oware, P. M., Ntinyari, W., Langat, N., Mboya, B., & Ekström, A. M. (2021). Young people's experiences with an empowerment-based behavior change intervention to prevent sexual violence in Nairobi informal settlements: A qualitative study. *Global Health: Science and Practice*, 9(3), 508–522. <https://doi.org/10.9745/GHSP-D-21-00105>
- Lerner, R. M., Fisher, C. B., & Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71(1), 11–20. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00113>
- Martínez-Costa, C., & González-Fernández, M. A. (2023). Prevención primaria de la violencia de género: Un reto para la intervención social desde un enfoque estructural. *Cuadernos de Trabajo Social*, 36(2), 347–357. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2023.102845>
- Murta, S. G., et al. (2020). Dating SOS: A web-based program for the prevention of dating violence in Brazil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 33, 12. <https://doi.org/10.1186/s41155-020-00151-5>
- Niolon, P. H., Estefan, L. F., DeGue, S., Le, V. D., Tracy, A. J., Ray, C., Bontempo, D., Little, T. D., Vivolo-Kantor, A. M., Latzman, N., Taylor, B., & Tharp, A. (2024). High school follow-up of the Dating Matters® RCT: Effects on teen dating violence and relationship behaviors. *Prevention Science*, 25(4), 603–615. <https://doi.org/10.1007/s11121-024-01648-z>
- Organización Mundial de la Salud. (1993). *Violencia contra la mujer*. OMS.
- Orte, C., & Valero, M. (2024). Youth leadership in community-based family prevention programs: Lessons learned from Spain. *Children and Youth Services Review*, 157, 107351. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107351>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- Plourde, K. F., McKeon, K., Lyagoba, E., Kafuko, A., Mathur, S., Wanjiru, M., & Achyut, P. (2021). A multi-component empowerment-based program to prevent intimate partner violence among young women in Uganda: A qualitative evaluation. *Global Health: Science and Practice*, 9(3), 492–507. <https://doi.org/10.9745/GHSP-D-21-00104>
- Ravi, K. E., Johnson, R. M., & Vasquez, M. M. (2018). Peer education and youth leadership in dating violence prevention: Strengths and challenges. *Health Promotion Practice*, 19(2), 266–273. <https://doi.org/10.1177/1524839917710890>
- Redmond, S., & Dolan, P. (2016). Towards a conceptual model of youth leadership development. *Child & Family Social Work*, 21(3), 261–271. <https://doi.org/10.1111/cfs.12146>
- Rundle-Thiele, S., Schuster, L., Dietrich, T., Robinson, E., & Kadir, M. (2024). Co-designing a youth-led program to prevent gender-based violence in Australia. *Social Change*, 54(1), 45–62. <https://doi.org/10.1108/SC-09-2022-0039>
- Shankar, A. V., Ramesh, S., & Gupta, R. (2020). Girls Health Champions: A peer education program to prevent gender-based violence in India. *Journal of Adolescent Health*, 66(2), 175–182. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.08.024>
- Vives-Cases, C., Sanz-Barbero, B., Davó-Blanes, M. C., & Albaladejo-Blázquez, N. (2019). Lights4Violence: A quasi-experimental educational intervention in six European countries to promote positive relationships among adolescents. *BMC Public Health*, 19(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6726-0>

CAPÍTULO 11

APRENDIZAJE-SERVICIO Y CIUDADANÍA GLOBAL: EXPERIENCIAS FORMATIVAS UNIVERSITARIAS.

MERCEDES REGLERO RADA
CES Don Bosco (adscrito UCM)

PATRICIA REVUELTA MEDIAVILLA
CES Don Bosco (adscrito UCM)

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo analiza el potencial del Aprendizaje-Servicio (ApS) como estrategia pedagógica para fomentar la competencia global en la formación inicial de futuros educadores. A partir de un enfoque cualitativo, se exploraron las percepciones de estudiantes y docentes del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco involucrados en un proyecto de ApS implementado en el primer curso de varias titulaciones de Educación. Se aplicaron un grupo de discusión y entrevistas en profundidad, y el análisis de contenido permitió identificar categorías relacionadas con el compromiso social, la adquisición de competencias transversales y la conciencia global. Los resultados evidencian que el ApS favorece un aprendizaje significativo con impacto ético y social, promoviendo una comprensión crítica del rol docente en contextos diversos. Se concluye la necesidad de integrar propuestas de ApS más estructuradas y reflexivas para consolidar la formación en ciudadanía global y competencias clave para la educación inclusiva y sostenible.

En un mundo cada vez más interconectado y marcado por la incertidumbre, las instituciones de educación superior afrontan el desafío de formar profesionales capaces de comprender y transformar entornos sociales complejos. En este contexto, el Aprendizaje-Servicio (ApS) se ha consolidado como una metodología pedagógica innovadora que integra la formación académica con la intervención social, permitiendo a los estudiantes universitarios aplicar conocimientos en escenarios reales al tiempo que responden a necesidades comunitarias concretas.

Esta práctica formativa, situada en la confluencia entre el saber académico y el compromiso cívico, promueve una experiencia educativa transformadora que contribuye no solo al aprendizaje disciplinar, sino también al desarrollo de valores éticos, actitudes solidarias y habilidades sociales vinculadas a la participación democrática, la inclusión y la justicia social. En especial, el ApS

se muestra como una estrategia privilegiada para el desarrollo de la competencia global, entendida como la capacidad de actuar con responsabilidad y sensibilidad ante los desafíos globales desde una intervención local con enfoque crítico y ético. Desde esta base competencial, el ApS contribuye también a la formación de una ciudadanía global crítica, orientada a la transformación social desde intervenciones locales.

El ApS articula el currículo universitario con las demandas sociales, favoreciendo la adquisición de competencias transversales como la cooperación, la creatividad, la resolución de problemas y la autonomía, esenciales para enfrentar los retos actuales y avanzar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). A través de su implicación en proyectos con impacto real en la comunidad, los estudiantes no solo construyen conocimiento, sino que se posicionan como agentes de cambio social, fortaleciendo su identidad profesional y sus capacidades para liderar prácticas educativas inclusivas.

De ahí surge la importancia de esta investigación, cuyo objetivo es explorar cómo la participación en proyectos de ApS contribuye al desarrollo de la competencia global en el alumnado universitario, reforzando su compromiso ético y social, su capacidad de intervención en contextos comunitarios y su formación como futuros educadores comprometidos con la equidad y la transformación social. En particular, se profundiza en la percepción que tienen los propios estudiantes y los docentes implicados directamente en su implementación, sobre los aprendizajes adquiridos mediante esta metodología, así como en los indicadores de competencia global que consideran más relevantes para su futura práctica profesional.

El presente estudio se enmarca en un proyecto Aprendizaje- Servicio desarrollado desde hace siete años en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco (CES Don Bosco) en titulaciones del ámbito educativo —Educación Social, Pedagogía, Educación Infantil y Primaria— cuyos estudiantes representan un colectivo clave en la proyección futura del Aprendizaje-Servicio como enfoque pedagógico. A través de una metodología cualitativa basada en grupos de discusión y entrevistas, se recogen las voces del estudiantado y del profesorado implicado en este proyecto de ApS universitario, con el fin de identificar los valores, competencias y transformaciones personales que emergen de estas experiencias formativas.

2. OBJETIVOS

1. Contextualizar el Aprendizaje-Servicio (ApS) universitario como una metodología innovadora que integra la formación académica con la intervención social.
2. Delimitar el concepto de ciudadanía global en el ámbito de la formación de educadores y su articulación con el desarrollo de la competencia global mediante experiencias de ApS.
3. Exponer cómo la metodología ApS ha contribuido al desarrollo de competencias profesionales y valores éticos y sociales en los estudiantes.
4. Estudiar qué indicadores de competencia global afirman haber adquirido los participantes directos en el proyecto (estudiantes y docentes) y cuáles consideran relevantes para transmitir en su ejercicio profesional.

3. EL APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO: FUNDAMENTOS, APORTES Y HORIZONTE ÉTICO

3.1. Fundamentos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio en educación superior

El Aprendizaje-Servicio (ApS) se ha consolidado como una metodología pedagógica transformadora en el ámbito universitario, especialmente en la formación docente, al integrar los aprendizajes académicos con la intervención en contextos sociales reales. Esta metodología responde al desafío de vincular el conocimiento con el compromiso cívico, promoviendo una formación integral que articula saberes, valores y acción.

Desde una perspectiva pedagógica ampliamente consolidada, autores como Puig (2009), Tapia (2006) y Batlle (2013) han desarrollado un marco teórico que sitúa el ApS como una estrategia formativa clave para vincular la universidad con la comunidad, con base en el diálogo, la reciprocidad, la corresponsabilidad y el desarrollo ético de los estudiantes. Lejos de entenderse como un voluntariado asistencial, el ApS se define como una propuesta educativa con fuerte intencionalidad formativa, orientada a la transformación personal y social.

Para Fulco (2011), el ApS es un enfoque educativo integral, orientado a la justicia social, que permite al estudiantado construir sentido sobre su rol profesional desde el compromiso con las necesidades de la comunidad. El ApS, según este autor, interpela a la universidad como institución generadora de conocimiento con responsabilidad pública, y al alumnado como sujetos activos en la construcción de una ciudadanía crítica y transformadora.

De forma complementaria, Mayor (2018) subraya la necesidad de anclar el ApS en una intención educativa explícita que promueva la indagación, la conciencia crítica y la acción transformadora. Este autor insiste en la necesidad de garantizar la calidad pedagógica del ApS mediante una planificación rigurosa, una adecuada integración curricular y una evaluación formativa que contemple el impacto tanto en el aprendizaje como en la comunidad.

Los principios pedagógicos que sustentan esta metodología —la participación activa, la integración curricular, la colaboración entre universidad y comunidad, y la reflexión crítica— permiten entender el ApS como una pedagogía de la responsabilidad y el compromiso ético. Estos principios se concretan en experiencias formativas que promueven el aprendizaje significativo, el trabajo interdisciplinar y la construcción compartida de soluciones a problemas reales.

Así entendido, el ApS supera la lógica asistencialista y se articula con una pedagogía crítica que concibe a la educación como motor de transformación social. Como afirma Tapia (2006), se trata de una pedagogía que compromete a la universidad con su entorno, que educa desde la realidad y que propone una relación dialógica entre el saber académico y los saberes comunitarios, entre la teoría y la acción.

Desde esta perspectiva, el ApS se configura como una práctica situada que favorece la formación de profesionales socialmente comprometidos, capaces de analizar la complejidad de los contextos, de trabajar colaborativamente y de actuar con sensibilidad ética frente a los desafíos contemporáneos. Esta propuesta pedagógica se alinea con el enfoque de competencias transversales exigido por los marcos internacionales y con el papel de la universidad como agente activo de desarrollo sostenible y cohesión social.

3.2. Aportes del ApS a la formación universitaria desde una perspectiva ética y cívica

Diversas investigaciones han mostrado que el Aprendizaje-Servicio (ApS) contribuye de manera significativa al desarrollo de competencias cívicas, éticas y sociales en el estudiantado universitario, al tiempo que fortalece su implicación profesional y su capacidad para actuar en contextos diversos (Cid-Romero et al., 2025; Oguro & Harbon, 2021). En el ámbito específico de la formación docente, esta metodología permite consolidar una identidad profesional orientada al compromiso social, la justicia educativa y la equidad.

Desde este enfoque, el ApS fomenta el desarrollo del compromiso cívico mediante la implicación directa en acciones de mejora comunitaria, el trabajo colaborativo con otros actores sociales y la toma de conciencia sobre los problemas sociales y educativos. Esta implicación favorece una comprensión profunda de la realidad y refuerza la responsabilidad del futuro docente como agente de cambio (Butin, 2010; Saltmarsh & Hartley, 2011).

Asimismo, la participación en proyectos de ApS facilita la construcción de una ética del cuidado y la sensibilidad hacia la diversidad, al fomentar actitudes de respeto, empatía y solidaridad. Este proceso genera una transformación subjetiva que incide en la manera en que los estudiantes conciben su rol profesional, dotándolo de un sentido ético que trasciende la mera transmisión de contenidos (Cid-Romero et al., 2025).

El ApS permite también desarrollar capacidades esenciales como la escucha activa, la autorreflexión crítica, la creatividad, la resolución de problemas y la toma de decisiones responsables, todas ellas competencias transversales clave para el ejercicio docente en contextos complejos (Oguro & Harbon, 2021). Además, al favorecer la articulación entre teoría y práctica, entre lo académico y lo social, el ApS contribuye a resignificar el aprendizaje universitario, dándole profundidad, relevancia y orientación comunitaria.

En resumen, el ApS constituye una estrategia de formación integral que aporta valor ético, social y profesional a la experiencia universitaria, reforzando el compromiso del estudiantado con una educación orientada al bien común, a la inclusión y a la justicia social.

Este potencial formativo del Aprendizaje-Servicio resulta especialmente relevante en el ámbito de los grados universitarios en Educación, donde los futuros profesionales no solo adquieren herramientas para intervenir en contextos complejos, sino que se constituyen como mediadores pedagógicos capaces de promover una ciudadanía global crítica. En este sentido, el siguiente bloque profundiza en el concepto de ciudadanía global y su articulación con las competencias globales, así como el papel del ApS en su desarrollo durante la formación docente.

4. CIUDADANÍA Y COMPETENCIA GLOBALES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES: EL PAPEL DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

En el actual contexto de interdependencia global y desafíos transnacionales, la educación superior se enfrenta al reto de formar profesionales capaces de actuar con responsabilidad, sensibilidad intercultural y conciencia crítica ante los problemas del mundo contemporáneo. La Agenda 2030 y, en particular, la meta 4.7 del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), subrayan la necesidad

de promover una educación orientada a la ciudadanía global, al desarrollo sostenible y a la valoración de la diversidad.

En este escenario, el Aprendizaje-Servicio (ApS) se revela como una estrategia pedagógica especialmente idónea para el desarrollo de la competencia global en los futuros educadores, al facilitar experiencias formativas en las que confluyen el conocimiento académico, la acción transformadora y la reflexión crítica sobre la realidad local y global.

Antes de explorar cómo el ApS contribuye al desarrollo de estas capacidades, es importante delimitar dos conceptos fundamentales: ciudadanía global y competencia global. Aunque están estrechamente relacionados, responden a lógicas distintas. Mientras la ciudadanía global remite a una orientación ética y política del sujeto hacia la justicia, la equidad y la sostenibilidad, la competencia global alude al conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que permiten actuar de forma eficaz y responsable en un mundo culturalmente diverso e interconectado (OCDE, 2018).

4.1. Ciudadanía global en la formación de educadores

La ciudadanía global se concibe como una disposición activa, solidaria y crítica que permite a los individuos participar en la construcción de un mundo más justo, equitativo y sostenible. En el contexto universitario, y particularmente en la formación de profesionales de la educación, este concepto se traduce en la necesidad de formar docentes capaces de integrar en su práctica educativa valores como la justicia social, la paz, la equidad y el respeto por la diversidad cultural.

Instituciones como Oxfam (2015) y UNESCO (2018) han definido la ciudadanía global como una competencia que abarca dimensiones cognitivas (conocimiento de los problemas globales), actitudinales (solidaridad, empatía, sentido de justicia) y conductuales (capacidad de acción transformadora). En la formación inicial del profesorado, fomentar la ciudadanía global implica articular propuestas que vayan más allá del currículo tradicional y que integren experiencias vivenciales, colaborativas e interdisciplinarias.

El ApS ofrece un marco propicio para cultivar estas disposiciones al situar al estudiante ante situaciones reales de injusticia, exclusión o vulnerabilidad, que requieren de una respuesta educativa, solidaria y contextualizada. Estudios como los de Cid-Romero et al. (2025) y Larsen et al. (2017) muestran que el ApS en la universidad potencia la conciencia social, la responsabilidad ética y la voluntad de acción transformadora en el estudiantado de Educación.

4.2. Competencia global y Aprendizaje-Servicio: un enfoque pedagógico integrador

La competencia global ha sido definida por la OCDE (2018) como la capacidad para examinar cuestiones locales, globales e interculturales; comprender y apreciar las perspectivas de otras personas; establecer interacciones abiertas, apropiadas y efectivas con personas de diferentes culturas; y actuar por el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. Esta competencia implica el desarrollo integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten una participación activa y responsable en un mundo interconectado.

Numerosas investigaciones coinciden en que el ApS constituye un contexto privilegiado para el desarrollo de la competencia global en la formación docente (Huber et al., 2018; Barili y Byram, 2021; Oguro y Harbon, 2021) ya que, al implicar al alumnado en experiencias de colaboración con

comunidades diversas, tanto a nivel local como internacional, el ApS concluyen, promueve la reflexión crítica sobre la diversidad, la desigualdad y la interdependencia global.

En el caso de los estudiantes de los grados de Educación, adquirir competencia global no solo implica un desarrollo personal o profesional, sino una condición necesaria para ejercer una docencia sensible a la diversidad y promotora de la inclusión. Como señalan Knutson Miller y González (2010), los docentes que han participado en proyectos de ApS muestran una mayor disposición a incorporar la perspectiva global en su práctica educativa, a generar experiencias didácticas interculturales y a promover valores democráticos y de justicia social.

La formación docente, por tanto, debe incluir propuestas pedagógicas como el ApS que permitan desarrollar esta competencia desde una experiencia reflexiva, situada y transformadora. Solo así el profesorado en formación podrá convertirse en agente multiplicador de una educación global en sus futuras aulas.

5. METODOLOGÍA

Este estudio explora el impacto del Aprendizaje Servicio universitario en el desarrollo de la competencia global en estudiantes y docentes de grados en Educación, analizando los indicadores que perciben como adquiridos y los que consideran relevantes para el ejercicio profesional.

En este caso se han seleccionado diversos estudios (Boix-Mansilla, y Jackson, 2011; Carrillo Rosúa, et al, 2017; Sanz-Leal y Orozco Gómez, 2025; Strong, et al 2020) que analizan y validan sistemas de indicadores para evaluar la competencia global en el ámbito universitario aunque también ponen de manifiesto las escasas investigaciones sobre la evaluación de dicha competencia en los estudios dirigidos específicamente a la formación del profesorado (García-Esteban y Colpaert, 2022).

Entre los indicadores más destacados, que incluyen dimensiones cognitivas, actitudinales y de habilidades, se han utilizado para su aplicación en la presente investigación:

- Respeto y aceptación de la diversidad cultural
- Adopción de perspectivas diversas
- Comunicación intercultural efectiva
- Adaptabilidad y mentalidad global
- Conocimiento de temas globales

Para alcanzar los objetivos del estudio se ha adoptado una metodología cualitativa genérica mediante la aplicación de un grupo de discusión a siete estudiantes universitarios participantes en el proyecto del ApS del CES Don Bosco de las titulaciones de Educación Social, Pedagogía, Educación Infantil y Educación Primaria en diferentes ediciones. Además, se realizaron seis entrevistas en profundidad a docentes implicados directamente en su implementación (seguimiento y evaluación) (Flick, 2014).

El centro universitario seleccionado aplica la metodología ApS en el primer curso de todas las titulaciones desde hace siete cursos -unos 200 estudiantes anualmente- que diseñan y aplican un proyecto de intervención socioeducativa en contextos educativos formales y no formales. Su experiencia se evalúa en la asignatura de Sociología y/o Sociología de la Educación como parte integrada del contenido y técnicas de evaluación de esta materia, que es común en los planes de estudio de los primeros cursos.

La combinación de un grupo de discusión y entrevistas semiestructuradas permite aprovechar las ventajas de ambas técnicas: el grupo de discusión facilita la interacción espontánea de los estudiantes y el contraste de vivencias, mientras que las entrevistas individuales a los docentes permiten explorar su reflexión y análisis basadas en la experiencia de participación directa en el proyecto (Lambert, & Loiselle, 2008). En ambos casos las conversaciones fueron grabadas y transcritas literalmente con la autorización de sus participantes.

Tanto en el grupo de discusión como en las entrevistas se utilizó un guion semiestructurado elaborado a partir de los objetivos de investigación y del marco teórico sobre Aprendizaje-Servicio y ciudadanía global. Para asegurar su pertinencia y claridad, tres docentes con experiencia en metodología cualitativa y en proyectos de ApS lo revisaron permitiendo ajustar la formulación de algunos ítems y reforzar la secuencia temática.

Los participantes fueron codificados como “E#” (estudiante) + “GD” (grupo de discusión) y los docentes “D#” + “E” (entrevista).

Los resultados se obtuvieron mediante el método de análisis de contenido con triangulación de técnicas e informantes, en el que se analizan las transcripciones, se ordena la información relevante obtenida tanto del grupo como de las entrevistas en categorías previamente diseñadas según los objetivos de la investigación, se seleccionan convergencias y divergencias en el discurso y se destacan finalmente las aportaciones originales significativas que sirven para concluir y dar respuesta a los objetivos (Mayorga Fernández y Tójar Hurtado, 2016).

6. RESULTADOS

El análisis de la información obtenida a partir del grupo de discusión y de las seis entrevistas en profundidad permitió identificar las siguientes categorías:

1. Influencia del ApS en el compromiso social y la responsabilidad cívica
2. ApS como metodología de aprendizaje en el ámbito universitario
3. Desarrollo de competencias transversales
4. Relación de la experiencia ApS con la ciudadanía global y con la competencia global
5. Valoración de los indicadores de competencia global
6. Recomendaciones para optimizar o fomentar la implementación de proyectos ApS en titulaciones de educación

Respecto a la influencia del ApS en el compromiso social y la responsabilidad cívica, tanto estudiantes como docentes destacan la influencia positiva que supone acercarse a colaborar en una realidad social desconocida y reconocen que el proyecto ApS aporta una visión más profunda de los problemas sociales.

Los docentes expresan en concreto, según han observado en sus estudiantes, que el ApS fomenta la responsabilidad cívica y por tanto una futura ética profesional más comprometida con el bien común, favorece el desarrollo de la empatía, la sensibilidad hacia problemas sociales y el reconocimiento de la diversidad.

Del mismo modo, los estudiantes opinan que el ApS reforzó su compromiso social al conocer personalmente y directamente a personas y niños o niñas con necesidades y situaciones sociales di-

ferentes, que serán destinatarios de su labor como educadores en un futuro. También que les supuso un acercamiento empático a los ámbitos seleccionados y les ayudó a cuestionarse algunos prejuicios.

Se percibe un matiz diferente el sentido que dan ambos grupos y participantes al término responsabilidad; mientras que los docentes sí se refieren a la responsabilidad cívica en el sentido de deber hacia los demás, los estudiantes mezclan la responsabilidad cívica con la responsabilidad individual, de reconocimiento de sus obligaciones como adulto, dirigida en mayor medida a su propio crecimiento personal que a dar respuesta a las necesidades sociales.

“Nos hizo darnos cuenta de que teníamos una responsabilidad en los centros y por tanto también de una rutina, de una entrada, de una llegada y de unas formas” (E3, GD).

El segundo eje temático destacado en el discurso es la valoración del proyecto de ApS como metodología de aprendizaje en el ámbito universitario.

En este caso, hay coincidencia de opiniones entre docentes y estudiantes y valoran muy positivamente la metodología del ApS para potenciar un aprendizaje más significativo y conectado con las asignaturas. Los estudiantes repiten en mayor medida la idea de conexión entre teoría y práctica y la aplicabilidad de conocimientos. Además, añaden que el ApS como metodología favorece la resolución de conflictos y capacidad de decisión.

Los docentes, aunque también reconocen y mencionan las aportaciones anteriores, insisten en que el valor añadido más valioso del ApS como metodología de aprendizaje en el ámbito universitario es que el estudiante afronta su aprendizaje desde un rol activo, con mayor sentido y motivación, lo cual refuerza la combinación de aprendizaje académico, personal, junto con el compromiso social.

“se observa una vinculación directa del aprendizaje con la realidad social, rompiendo con la dinámica unidireccional, el estudiante asume un rol activo, combina la formación académica con compromiso social y la transformación personal (cuestionar prejuicios, desarrollar empatía, sentido de responsabilidad)” (D2, E).

El desarrollo de competencias transversales es el tercer eje temático o categoría de información resultante. Las dos competencias más mencionadas en ambos grupos de informantes son la creatividad y la resolución de conflictos.

Los docentes entrevistados se manifiestan de acuerdo en que el ApS ha favorecido la adquisición de ambas competencias en los estudiantes.

“favoreció el desarrollo de creatividad y resolución de problemas al tener que adaptar lo aprendido a situaciones nuevas y complejas, planteando soluciones originales y ajustadas al contexto” (D3, E).

De nuevo puede observarse cómo los docentes al exponer ambas competencias las entienden desde su acepción pedagógica más amplia, que supone un aprendizaje significativo en el estudiante, mientras que éstos aluden, en este caso a la creatividad, como una estrategia que han empleado puntualmente para diseñar un actividad nueva o improvisarla.

“Tuve que ser creativa y rehacer una actividad” (E4, GD).

De hecho, dos de los docentes han observado este importante matiz en la adquisición de competencias transversales y exponen:

“la adquisición de competencias depende de la implicación y responsabilidad con la que afrontaron la experiencia” (D4, E).

“el ejercicio de metacognición refuerza el vínculo entre teoría y práctica y contribuye a consolidar competencias transversales como el pensamiento crítico y la responsabilidad social” (D2, E).

La resolución de problemas tiene una visión más coincidente entre ambos grupos de participantes y valoran que en el desarrollo del proyecto la ponen en práctica. “Cuando llegas se puede presentar una situación que esté fuera de ello -de lo aprendido teóricamente en la universidad- y que tienes que saber gestionarlo y resolverlo” (E1, GD).

La cuarta categoría de información aborda la relación de la experiencia ApS con la competencia global.

Los estudiantes destacan que el ApS les ha preparado para la competencia global de diversas maneras, enfocándose en la adaptabilidad, la adopción de distintas perspectivas y el conocimiento de temas globales. Es interesante leer cómo reflejan que la experiencia en el proyecto les ha permitido situarse en diferentes roles y comprender la diversidad de necesidades y situaciones educativas a las que dar respuesta.

En esta categoría se puede detectar diferencia de opiniones entre los estudiantes de Ed. Social y el resto, tanto de Infantil Primaria o Pedagogía, titulaciones estas últimas ligadas al contexto educativo formal. Los dos estudiantes pertenecientes al Grado de Ed. Social destacan más en este apartado la posibilidad de conocer y desarrollar una visión empática y sensible con otros contextos y colectivos:

“Me permitió entender las necesidades de las personas mayores a las que tuve que enfrentarme” (E4, GD).

“Desarrollé empatía no solo con los mayores, también con los trabajadores de las residencias y sus condiciones laborales” (E3, GD); mientras que el resto restringe el significado de global a competencias aplicables a su futura profesión docente, en el contexto de un aula como la atención a la diversidad.

Los docentes creen que el ApS sitúa a los estudiantes frente a realidades sociales que trascienden lo local y les sitúa ante desigualdades que suponen desafíos globales. También consideran que como parte de su competencia global, adquieren una mayor conciencia de sí mismos como participantes en la transformación social.

Aprenden que sus acciones tienen repercusiones más allá de su entorno, desarrollando una mirada crítica y solidaria, y entendiendo que los desafíos locales están conectados con problemáticas mundiales.

En el desarrollo de la competencia global, se les pedía a los participantes que identificaran qué indicadores de los propuestos en el marco teórico consideraban que adquirirían a través del ApS.

Cuatro de los seis docentes coincidían en elegir el indicador de competencia global “adopción de diferentes perspectivas” seguido de “adaptabilidad y mentalidad global”.

Los estudiantes también seleccionaron ambos indicadores como los adquiridos en su experiencia ApS pero a la inversa de los docentes: cinco de los siete estudiantes eligen en primer lugar la “adaptabilidad y mentalidad global” y “adopción de diferentes perspectivas” en segundo.

Por último, se les pidió que expresaran recomendaciones para optimizar o fomentar la implementación de proyectos ApS en titulaciones universitarias de educación de manera que su aportación sea transferible a los futuros destinatarios de su ejercicio profesional.

Los docentes apuntan las siguientes recomendaciones:

- Proyectos sociales fuera del ámbito educativo formal: sugieren evitar la realización del proyecto en centros del sistema educativo formal, ya que, argumentan, está provocando que su visión y aprovechamiento de la experiencia no cumpla su objetivo de globalidad, sino que quede mermado al objetivo de una preparación competencial dirigida al ejercicio de su profesión.
- Estructura e integración: el proyecto ApS está vinculado a una sola asignatura de la titulación, proponen una mayor integración o tratamiento transversal que abarque más materias de la estructura del plan de estudios e implique a más docentes de manera que se genere una cultura ApS en el centro y no se trate de un proyecto focalizado.
- Participación y responsabilidad. Sugieren dar mayor protagonismo y autonomía en la gestión completa del proyecto y relación con entidades, para incrementar su implicación.
- Reflexión: los docentes creen que para que el ApS tenga la máxima proyección en la adquisición de competencia global, requiere la planificación de momentos y espacios de reflexión continua y sistemática (metacognición) sobre el proceso vivido.

Los estudiantes coinciden en sugerir:

- Estabilidad y ampliación del Aps. Se muestran muy satisfechos con la fórmula de participar en el proyecto en el primer curso de las titulaciones, ya que consideran es motivador y les abre una perspectiva mucho más amplia de la finalidad de sus titulaciones.
- Convenios e información a entidades sociales: los estudiantes encuentran dificultades en el afrontamiento en solitario de la presentación del proyecto e implicación de las instituciones colaboradoras; sugieren que los convenios tengan continuidad.
- Formación y seguimiento: solicitan una mayor formación inicial sobre la metodología ApS; reciben varias sesiones formativas, pero sugieren ampliar objetivos y duración de la misma.
- Autoevaluación: manifiestan su grado de acuerdo en que para darle rigor al proyecto, su seguimiento y evaluación debe ser responsabilidad del docente de la materia vinculada, pero creen que debe incorporarse en mayor medida la autoevaluación y autocrítica del proceso vivido.

7. DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas y del grupo de discusión subrayan que el ApS fomenta la empatía, la sensibilidad social y la conciencia de diversidad. Esta conexión con la realidad permite a los estudiantes comprender su papel como agentes de cambio y reafirmar su vocación profesional dotándola de un sentido ético que trasciende la mera transmisión de contenidos (Cid-Romero et al., 2025).

Este hallazgo sugiere que el Aps no solo desarrolla competencias individuales, sino que también modifica la comprensión que los futuros docentes tienen sobre su papel como agentes sociales.

Desde una perspectiva metodológica, tanto estudiantes como docentes coinciden en que el Aps rompe con la dinámica unidireccional de la enseñanza tradicional y posiciona al alumna-

do en un rol activo que fomenta su responsabilidad, implicación y motivación por la titulación. Como resultado se da un mayor significado al aprendizaje académico (Butin, 2010; Saltmarsh & Hartley, 2011).

En relación a la adquisición de competencias, los participantes subrayan algunas transversales como la creatividad y la resolución de problemas. Estas se desarrollan en un entorno auténtico, impredecible, reforzando la idea de que el ApS es una pedagogía de la responsabilidad además del compromiso ético (Tapia, 2006).

Uno de los objetivos del artículo es analizar la definición y aplicación de la competencia global (OCDE, 2018), entendida como el desarrollo integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. A partir de los resultados, se evidencia la necesidad de introducir mejoras en la implementación del ApS para que los estudiantes no solo reconozcan su crecimiento personal y profesional-lo cual ya es valioso-, sino que tomen conciencia de la adquisición de una competencia más ambiciosa, crítica e interconectada.

En este sentido, resulta relevante la matización que introduce Sanz-Leal (2023), quien propone distinguir entre la competencia global personal (entendida por conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos) y la disposición y capacidad de llevar a cabo en un futuro una enseñanza para la competencia global. El análisis de ambas técnicas corrobora la necesidad de abordar dicha distinción a través de propuestas como la formación inicial, la reflexión sistemática y el acompañamiento en el diseño y seguimiento del proyecto Aps.

Los indicadores de competencia global más destacados por los participantes son la “Adopción de perspectivas diversas” y la “Adaptabilidad y mentalidad global” seguidos de cerca por el “Respeto y la aceptación de la diversidad cultural”. Estos resultados se alinean con la definición de competencia global ya mencionada de la OCDE (2018) que enfatiza la capacidad de examinar cuestiones interculturales y comprender otras perspectivas. La inclusión de “autoeficacia ante desafíos globales” y “conocimiento de temas globales” por parte de algunos participantes del grupo de discusión amplía el espectro y refuerza la idea de que el ApS contribuye a una formación integral (Huber et al., 2018; Barilly & Byram, 2021; Oguro & Harbon, 2021).

La relación entre el ApS y el desarrollo de una perspectiva global constituye un punto de convergencia destacado entre los resultados obtenidos y el marco teórico. Ambos análisis vinculan esta metodología con la ciudadanía global, en la medida que expone a los estudiantes a realidades que trascienden lo local y le permite comprender la interconexión entre problemáticas sociales. La sensibilidad social que despierta el ApS mencionada en el grupo de discusión, a través del contexto personal y la empatía con diferentes colectivos, es coherente con las dimensiones cognitivas, actitudinales, y conductuales que definen la ciudadanía global (Oxfam, 2015; UNESCO, 2018).

En este contexto, la universidad está llamada a desempeñar un papel fundamental en la formación de estudiantes comprometidos con la justicia social, la inclusión y la transformación. El ApS, en tanto que práctica situada y colaborativa, se presenta como una vía idónea para responder desde la educación a situaciones de desigualdad, exclusión o vulnerabilidad (Cid-Romero et al., 2025), asumiendo la responsabilidad social que corresponde a la institución universitaria (Furco, 2011).

Aunque los resultados son consistentes con la literatura existente, sería necesario replicar este tipo de análisis en otros contextos universitarios para validar la generalización de los hallazgos. Además, explorar a largo plazo el impacto del Aps sobre la práctica profesional futura permitiría trazar su influencia más allá del ámbito educativo.

8. CONCLUSIONES

Este estudio confirma el potencial del ApS como una metodología innovadora y transformadora en la formación inicial del profesorado, en tanto que favorece la adquisición de competencias profesionales, éticas y globales necesarias para una docencia comprometida con la justicia social y la diversidad. Esta metodología responde, por tanto, a la necesidad de formar a los futuros educadores como profesionales preferentes a la hora de liderar procesos de transformación social, reforzando el papel de la universidad como motor de cohesión social y desarrollo sostenible.

Los resultados evidencian que los estudiantes valoran la experiencia de ApS como una estrategia de aprendizaje significativo, que refuerza tanto su desarrollo personal como su compromiso profesional. Esta vivencia les permite vincular el conocimiento académico con la realidad social, otorgando un sentido ético a su formación y posicionándolos como agentes de cambio en su futura labor educativa.

Por su parte, los docentes destacan la necesidad de profundizar en los procesos de formación inicial y el seguimiento del ApS, especialmente mediante espacios de reflexión crítica (metacognición) que permitan la adquisición de competencias globales de manera más consciente y significativa.

Por otro lado, hay que destacar que los estudiantes de titulaciones de educación reflexionan de manera más profunda sobre la responsabilidad cívica y la sensibilidad social cuando han realizado la experiencia ApS fuera del ámbito educativo formal. Además, la relación con entidades sociales diversas refuerza el papel de la universidad como catalizador de nuevas perspectivas y conocimientos de carácter global, fundamentos del concepto de ciudadanía.

Si bien el estudio se desarrolló en un contexto específico y con unos participantes exclusivamente vinculados al mismo, los resultados ofrecen indicaciones relevantes para el diseño de programas ApS en titulaciones universitarias de educación. En particular, se subraya la importancia de fomentar alianzas con entidades sociales diversas, ampliar la transversalidad del ApS en el currículo y garantizar su integración como metodología para el desarrollo de una ciudadanía global crítica y comprometida.

9. REFERENCIAS

- Barili, A., & Byram, M. (2021). Teaching intercultural citizenship through intercultural service learning in world language education. *Foreign Language Annals*, 54(1), 36–50. <https://doi.org/10.1111/flan.12526>
- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Educar PPC.
- Boix-Mansilla, V., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. CCSSO Asia Society.
- Butin, D. W. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Carrillo Rosúa, F. J., Arco Tirado, J. L., & Domingo Fernández Martín, F. (2017). *Investigando la mejora de la enseñanza universitaria a través del aprendizaje-servicio*. Universidad de Granada.
- Cid-Romero, E., Blasco-Serrano, A. C., Dieste-Gracia, B., & Arranz-Martínez, P. (2025). Aprendizaje-servicio como estrategia para la ciudadanía global. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 14(1), 109–127. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.10445

- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: Un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Educación Global*, 64–70.
- García-Esteban, S., & Colpaert, J. (2022). Integrating global competence with telecollaboration in CLIL teacher training. *Revista de Educación a Distancia*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/RED.491281>
- Huber, T., Sanmiguel, E. R., Cestou, L. P., & Hernández, M. L. (2018). Preparing globally competent educators through critically engaging in service-learning. In *Handbook of research on promoting global citizenship education* (pp. 438–455). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-4041-0.ch026>
- Knutson Miller, K., & Gonzalez, A. M. (2010). Domestic and international service learning experiences: A comparative study of pre-service teacher outcomes. *Issues in Educational Research*, 20(1), 29–38.
- Lambert, S., & Loiselle, C. (2008). Combining individual interviews and focus groups to enhance data richness. *Journal of Advanced Nursing*, 62(2), 228–237. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04559.x>
- Larsen, M. A., Searle, M., & Searle, M. (2017). International service learning and critical global citizenship: A cross-case study of a Canadian teacher education alternative practicum. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53–64. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.011>
- Mayor Paredes, D. (2018). Aprendizaje-servicio: Una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 494–516.
- Mayorga Fernández, M. J., & Tójar Hurtado, J. C. (2016). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*(5). <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2419>
- OCDE. (2018). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Oguro, S., & Harbon, L. (2021). Enhancing pre-service teachers' global competencies through interdisciplinary study abroad. In *Intercultural responsiveness in the second language learning classroom* (pp. 20–42). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4697-0.ch002>
- Oxfam. (2015). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Oxfam Education.
- Puig, J. M., Batlle, R., & Bosch, C. (2009). *Aprendizaje servicio (APS): Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Sanz-Leal, M., Orozco-Gómez, M. L., & Llorente, A. (2023). Desarrollar y medir la competencia global en docentes: Una revisión sistemática. *Revista de Iniciação à Docência*, 8(1), 1–22. <https://doi.org/10.22481/riduesb.v8i1.11526>
- Sanz-Leal, M., & Orozco, M. L. (2025). Validación en español de una escala de competencia global en docentes en formación y en servicio. *Revista de Investigación Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.564141>
- Saltmarsh, J., & Hartley, M. (Eds.). (2011). *To serve a larger purpose: Engagement for democracy and the transformation of higher education*. Temple University Press.
- Strong, M., Burkholder, G., Solberg, E., Stellmack, A., Presson, W., & Seitz, J. (2020). Development and validation of a global competency framework for preparing new graduates for early career professional roles. *Higher Learning Research Communications*, 10(2). <https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i2.1205>
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: Algunos conceptos básicos*. Programa Nacional Educación Solidaria.
- UNESCO. (2018). *Preparing teachers for global citizenship education: A template*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

CAPÍTULO 12

HUMANIZACIÓN HOSPITALARIA Y APOYO SOCIOEDUCATIVO: APORTES DESDE LA PEDIATRÍA SOCIAL Y LAS AULAS HOSPITALARIAS

MARÍA LÓPEZ SÁNCHEZ
CEIP "Isidro Almazán". Guadalajara

JAVIER LÓPEZ SÁNCHEZ
Hospital General Universitario de Guadalajara

BELÉN SÁNCHEZ NAVALÓN
Hospital Universitario de Albacete y Universidad de Castilla La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

La humanización de las plantas de pediatría dentro de los hospitales tiene su base en la "Pediatría Social". Gracias a la figura de Johann Peter Frank que al final del siglo XVIII y como resultado de sus estudios, se dio cuenta que dentro del ser humano y en especial del niño/a o adolescente había muchos mundos que se interconectaban y que cuando existía un problema en uno de ellos como puede ser una enfermedad todos estos mundos se venían abajo, es por ello, que creó lo que después se conoció como "Pediatría Social", esta no es una asignatura ni una especialidad dentro del campo de la medicina, sino una metodología o forma de trabajo que los facultativos adoptan en su día a día, haciendo que este sea interdisciplinar y dejando que dentro de la curación del niño/a o adolescente, intervengan otros profesionales que pueden ayudar a que ese mundo que ha presentado problemas por la enfermedad, resurja y entre todos los profesionales puedan ayudarle a volver a sanar.

El objetivo principal de la pediatría social en sus inicios y de la humanización hoy en día consiste principalmente en que se establezca una cohesión de múltiples profesionales que ayuden al niño/a enfermo, cada uno desde su disciplina sin solapamientos ni jerarquías y contribuyan a conseguir el objetivo final que es la curación del niño/a o adolescente.

Esta Humanización se lleva a cabo a nivel general en las plantas de pediatría de casi todos los hospitales públicos, pero esta se pone todavía más en funcionamiento sobre todo con pacientes de larga estancia, que se encuentran aquejados de enfermedades graves y que por lo tanto pasan mucho tiempo ingresados junto a sus familiares. Por ello, la metodología que se sigue es que todas las profesiones implicadas (facultativos, trabajadores sociales, maestros, psicólogos, sanitarios, etc.) cada una desde su campo ayude a poder curar al niño/a enfermo.

Este tipo de trabajo multiprofesional ha ayudado notablemente a los cambios socioeconómicos y culturales que han surgido en nuestra sociedad, desde las últimas cinco décadas en este campo, ayudando a crear numerosas ONG, estas han sido puestas en marcha por familias cuyos hijos/as sufren de diferentes patologías, o por diferentes organismos públicos o privados o mentores, que apoyan la idea que esta forma de trabajo es muy efectiva para el tratamiento y recuperación del niño/a o adolescente ingresado o convaleciente en su domicilio, sobre todo si la patología que sufre es crónica o de larga estancia hospitalaria.

2. RECORRIDO HISTORICO DE LA PEDIATRIA SOCIAL

El término Pediatría Social que se utiliza actualmente es muy contemporáneo y se basa en los principios que Frank estableció en el siglo XVIII. Uno de los primeros autores que estudió la obra de Johann Peter Frank, padre de la Pediatría Social, como hoy en día se conoce, fue Henry Sigerist (2006), este médico e historiador, estudio la figura de Frank, como pionero de la Medicina Social, este quería conocer la correlación que existía entre la miseria del pueblo y las enfermedades, ya que cualquier hecho histórico económico o bélico que traiga como consecuencia problemas económicos, traerá seguidamente problemas de salud muy serios para la población en general, como por ejemplo la Gran Depresión (1929) millones de personas, quedaron sin empleo, sin alimento y sin cuidado médico, por ello Sigerist estudia la Conferencia de Frank en el último curso de la Escuela de Medicina de la Universidad de Pavía en 1790, titulada “Populorum miseria: morborum genitricem” (la miseria del pueblo, madre de las enfermedades), por encontrar gran similitud entre las dos épocas (Revolución francesa-Gran Depresión), Frank la dio en plena R. Francesa, con un tema que era “la pobreza del pueblo” y dos siglos después ocurre en condiciones similares durante la I Guerra Mundial- La Gran Depresión y la II Guerra Mundial y actualmente en las guerras que se están sucediendo.

Frank, coetáneo de los filósofos de la Revolución Francesa y partidario de sus teorías, aseveró que la condición natural del hombre es gozar de salud y felicidad y que esta se puede conseguir si se dota a la población de instrucción educativa como el medio para que resurjan las ideas. Diversos filósofos dieron su opinión sobre el tema, como, por ejemplo, Rousseau habló sobre la importancia de la higiene, también John Locke expresó sus ideas acerca de la educación, considerándola tan importante, que ayudó a que al niño se le considerara como una persona por sí mismo, sin tener en cuenta a sus progenitores.

Todas estas ideas han seguido y siguen avanzando teniendo mucha importancia en la actualidad, dando lugar a un nuevo término o metodología de trabajo como es la “Pediatría Social”. García Caballero, (2000) afirma que la Pediatría Social no es una disciplina, ni una especialidad, sino “una actividad peculiar del médico y del personal sanitario en su trabajo para promover la salud y prevenir y curar la enfermedad, siempre tratado desde un enfoque multidisciplinar”.

El siglo XVIII es el gran siglo de la Pediatría Social, donde el niño no es un adulto en miniatura y se le trata como tal.

3. AVANCE EN LA HUMANIZACIÓN DE LA HOSPITALIZACIÓN PEDIÁTRICA Y JUVENIL

Desde las teorías anteriormente expuestas a través de la figura de Frank, el avance de la pediatría social y de la humanización avanzó muy lento. Tiene que ser bien entrado el siglo XX al finalizar la II Guerra Mundial, cuando se crearon centros sociales donde se cuidaba de la infancia y se les protegía, gracias a los pediatras y psicólogos, que empezaron a abrir departamentos pedagógicos en los hospitales debido a las alteraciones psicológicas que sufrían los niños ingresados durante largo tiempo en los centros hospitalarios.

Otros organismos que también influyeron mucho en Pediatría Social fue la participación de Cruz Roja, Caritas, la OMS (Organización Mundial de la Salud) y para ayudar a las víctimas infantiles de la Guerra se creó la UNICEF (1946) inmediatamente después del fin de la II Guerra Mundial.

En 1972 se desarrolla en España “El I Simposio Español de Pediatría Social”, de donde sale un estudio de la ESSOP (Sociedad Europea de Pediatría Social) que dice que los aspectos conceptuales y doctrinales, no difieren de unos países europeos a otros y en casi todos los países existen grupos de trabajo de profesionales multidisciplinares, con una especial preocupación por los aspectos pediátricos-sociales. Aunque el modelo biomédico, está demasiado arraigado en la praxis, dificultando enormemente el trabajo de la Pediatría Social y por ende de la Humanización de los centros hospitalarios.

En el estudio de la ESSOP, la mayoría de los profesionales que colaboran desarrollan su trabajo pediátrico-social en el contexto de la Atención Primaria, aunque cada vez más se está extrapolando esta forma de trabajar a los centros hospitalarios y sobre todo a aquellas plantas que atienden a niños/as y adolescentes. Los retos planteados por la ESSOP no son fáciles de conseguir, pero tampoco son una utopía, solo son necesarias la buena voluntad de las administraciones competentes y la coordinación positiva de los integrantes de los diferentes equipos multidisciplinares que trabajan con el niño/a o adolescente ingresado.

El Parlamento Europeo en 1986 redactó su “Carta de los Derechos del Niño Hospitalizado”, que sentó de forma firme los derechos que tienen los niños/as y adolescentes ingresados, ya que no son los mismos que pueden presentar un adulto ingresado en el mismo centro hospitalario en el mismo tiempo. Hoy en día en centros hospitalarios como pueden ser el Hospital Universitario Niño Jesús (Madrid) y el Hospital Universitario Vall d’Hebron (Barcelona) de gran trayectoria en este tema, se trabaja de forma diferente con los niños/as de pequeña y mediana edad, que, con los adolescentes, ya que sus necesidades durante el ingreso suelen diferir bastante. Aun así, según HOPE (Hospital Organisation of Pedagogues in Europe) afirma que, aunque se está avanzando, todavía a día de hoy se suelen incumplir las líneas de actuación de esta Carta y no se cumplen los derechos que tienen los niños/as o adolescentes ingresados.

4. FUTURO EN LA HUMANIZACIÓN PEDIÁTRICA Y LA CONTRIBUCIÓN A ESTA DE LAS AULAS HOSPITALARIAS

No se puede saber cómo será la Pediatría Social en el siglo XXI y venideros, pero se tendrá que subordinar al tipo de sociedad que exista en ese momento y para ello se necesitará:

- Firme voluntad política que sienta las bases de un progreso en la sociedad en general y los niños/as y adolescentes en particular.
- Legislación adecuada que lleve a una uniformidad en todos los centros hospitalarios y que se recoja no como un buen hacer de los miembros de los equipos multidisciplinares, sino como un derecho de los usuarios infantiles y juveniles de los centros hospitalarios.
- Conocimiento real de las necesidades y demandas, que se presentan en cada momento y lugar.
- Infraestructura y equipamiento adecuados son necesarios unos recursos mínimos, ya que cada profesional que interviene con el niño/a o adolescente necesitará de sus propios recursos para conseguir sus objetivos planteados y estos difieren mucho de un profesional a otro.
- Gran sensibilidad y tolerancia de los estamentos sociales, ya que los equipos multidisciplinares no solo estarán integrados por personal sanitario, sino que también lo conformarán personal de educación y de bienestar social y todos juntos deben favorecer que la estancia dentro del hospital sea lo más confortable y positiva para el niño/a o adolescente ingresado y para su familia.
- Conexión y coordinación con todos los profesionales que intervienen en la Pedagogía Social.

Para ello es necesario que en los planes de estudio de todas las especialidades que conforman dichos equipos y en particular en la rama sanitaria, se incluya una asignatura o área de conocimiento que desarrolle la metodología a llevar a cabo a través de la pedagogía social y así, preparar a las futuras generaciones de médicos y sanitarios a ir dejando el modelo biomédico, donde solo lo sanitario tiene importancia y prevalece sobre el resto de las disciplinas.

En este avance hacia la humanización, los equipos de aulas hospitalarias tenían como primer objetivo prevenir el hospitalismo de los niños/as y adolescentes ingresados. El medio escolar no solo humaniza y tiene un alto componente social, sino que previene los efectos negativos del ingreso. En este momento de hospitalización, se le debe de ofrecer la oportunidad al niño de aprender sobre su funcionamiento corporal y autocuidado de la salud máxime cuando se trata de una enfermedad crónica o que necesita largos periodos de hospitalización.

Además de esta disciplina, los cambios socioeconómicos y culturales que han ocurrido en las últimas décadas han tenido una mayor incidencia en los avances tanto científicos como humanos de la medicina.

Organizaciones como UNICEF, OMS o el Parlamento Europeo, ha colaborado en pro de que al niño se le trate no como un adulto pequeño, sino como a un niño y sobre todo si este está enfermo.

Aunque hoy en día no existen pediatras sociales, denominados como tales, sí que existen profesionales de la medicina que su método de trabajo es multidisciplinar.

Uno de los objetivos por lo que lucha la Pediatría Social, es por concienciar a la voluntad política como a todos los estamentos sociales estableciendo férreas conexiones y coordinación entre Centros e Instituciones y a la vez dotar a los centros hospitalarios de infraestructura y equipamientos adecuados para que el niño/a o adolescente se encuentre cómodo y abandone la sensación de estrés y ansiedad que le puede producir el “hospitalismo”.

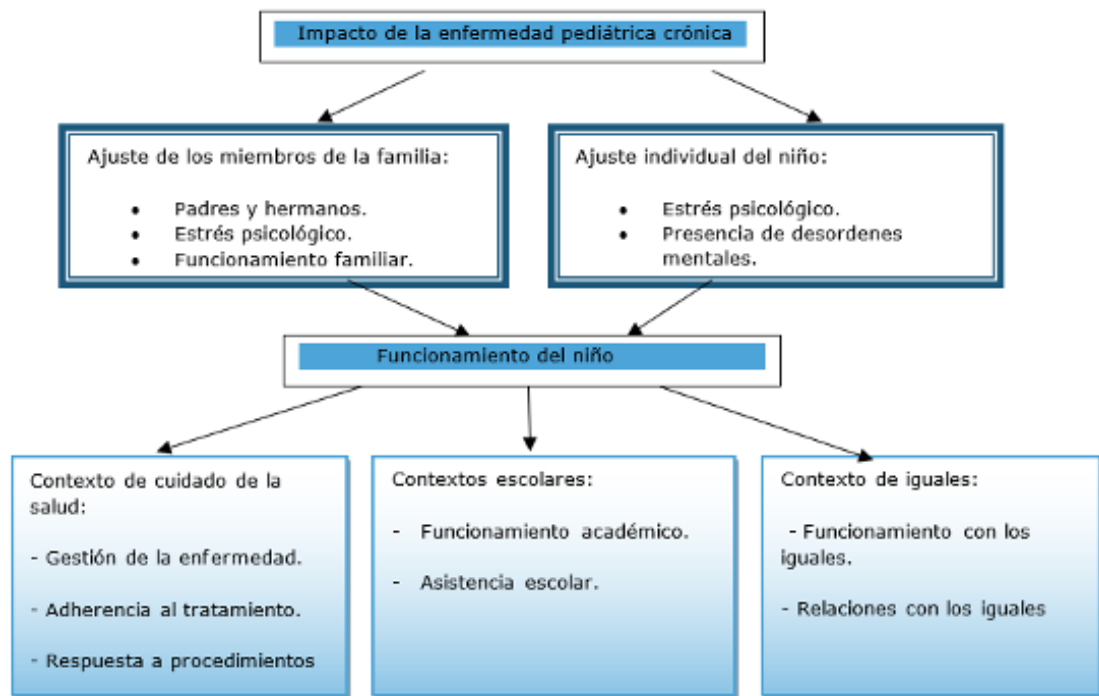
Autores como Fernández y Grau (2014) afirman que el hospital es un medio ajeno y con frecuencia hostil, para el paciente y esto debe de afectar a todas las dimensiones, máxime cuando este es un niño/a o adolescente.

Según López Alonso (2005), expone que, en el modelo tradicional, en la última década del siglo XX, se centraba en funciones de diagnóstico y tratamiento estrictamente sanitario que se debe de

cumplir en una planta de pediatría, todo lo demás era secundario o auxiliar para el tratamiento, por ello la gestión del espacio dentro de dicha planta era prácticamente nula.

En cambio, en los inicios del siglo XXI, las nuevas tendencias hospitalarias, entienden los espacios dentro de los hospitales como salud integral, centrada en la calidad de vida de los pacientes, no solo cuidados físicos, sino psicológicos, educativos y sociales, por lo tanto, se da una atención integral, multifacética que se resumiría en el siguiente gráfico.

Gráfico 1
Influencia de la enfermedad crónica en el niño



Fuente: elaboración propia basado en López Alonso, M. G. (2005).

Siguiendo a López Alonso (2005) y a otros autores que estudian el tema de los espacios físicos en las plantas de pediatría dentro de los hospitales, se considera muy importante el espacio dedicado al aula hospitalaria, ya que este debe de ayudar al niño/a enfermo a encontrarse tranquilo y en paz dentro de ella. Cada niño/a percibe el hospital de forma distinta, siendo su interpretación cognitiva y afectiva uno de los detonantes que puede provocar una mayor o menor ansiedad o estrés.

Para intentar reducir estos síntomas y desde las aulas hospitalarias, se ha intentado crear un nuevo mundo, con presencia de una decoración y materiales acordes a las edades de los usuarios de la planta, con elementos infantiles que distraigan y diviertan a los niños/as, a la vez que ayudan a positivar su estado de ánimo.

Cuanto más pequeño es el niño más hay que cuidar estos conceptos, ya que su forma de expresarse es más limitada, aunque por legislación, está prohibida en la mayoría de las aulas hospitalaria la entrada a esta a los menores de tres años, por los posibles contagios que pudieran producir su material, ya que su desinfección en algunos casos es muy complicada.

Muchas han sido las investigaciones que han dado lugar al estudio del fenómeno “hospitalismo dentro de la edad escolar” y todos coinciden en que hay que crear programas y políticas que garan-

ticen el cuidado del niño, desde un punto de vista integral y lo más individualizado posible, ya que ningún niño/a o adolescente es igual a otro y más cuando está enfermo.

Por ello Quesada Conde. et al (2014), analizan los factores ambientales y personales que pueden influir para que no se desencadene estos estados de estrés y de ansiedad que tanto pueden complicar el ingreso del niño/a o adolescente ingresado,

Tabla 1
Factores que pueden influir para no causar estrés en el niño hospitalizado

FACTORES AMBIENTALES		FACTORES PERSONALES
ENTORNO FÍSICO	APOYO SOCIAL	
Ambiente agradable y relajado: ✓ Arquitectura ✓ Mobiliario ✓ Decoración	Habilidades paternas: ✓ De afrontamiento. ✓ Educativas. Recursos económicos Disponibilidad horaria. Información apropiada. ✓ Normas de hospital (horario, visitas) ✓ Procedimientos médicos. ✓ Reacciones del niño Relación cálida y cordial de los profesionales de la salud con el niño y sus padres. ✓ Habilidades comunicación	Temperamento fácil. Experiencias previas. Habilidades del niño. ✓ Afrontamiento. ✓ Autocontrol. ✓ Autocuidado

Fuente: elaboración propia.

Para poder avanzar en esta humanización dentro de los complejos hospitalarios en las plantas de pediatría necesitamos la colaboración de organismos oficiales que respalden este proyecto, a lo largo de esta investigación hemos enumerado en más de una ocasión la Carta de los Derechos del Niño Hospitalizado (Parlamento Europeo 1986), pues bien, esta carta tiene su base en un informe encargado por la OMS a Stenbak, E (1986). Este informe se realiza en los años 80 y estudia los cuidados que debían recibir los niños en los hospitales. Sus condiciones se centran en dos apartados:

- Relativos a políticas oficiales:
 - ✓ Se recomienda la presencia de los padres en los hospitales y su participación en el cuidado del niño. No permitiendo situaciones de separación forzada.
 - ✓ Los niños deben hospitalizarse en plantas de pediatría y estas deben contar con espacios que se dediquen al juego y a la educación.
- Relativos a la práctica de cuidado diario en el hospital:
 - ✓ Formación del personal sanitario sobre dinámicas familiares, necesidades específicas de adolescentes, riesgos psicosociales, etc.
 - ✓ Desarrollo de programas de preparación para la hospitalización (jornadas de concienciación en centros educativos).
 - ✓ Disponer de maestros, especialistas en juego terapéutico.

- ✓ Realizar un seguimiento del niño y la familia, por todos los profesionales de los servicios pediátricos (incluido el educativo).

Los resultados de este informe dieron paso a la redacción de la “Carta de los Derechos del Niño Hospitalizado”, por el Parlamento Europeo y se puede considerar que a partir de aquí se comienza a desarrollar de forma muy incipiente la humanización en las plantas de pediatría y se comienza a trabajar de forma más interdisciplinar en el cuidado del niño/a o adolescente enfermo.

Hasta ahora hemos analizado la humanización y calidad de los ingresos a nivel general de los niños hospitalizados, pero debemos de ser conscientes, que un niño no necesita los mismos cuidados y estrategias de atención que un adolescente. Según Butragueño, L et al. (2016) afirma que las necesidades básicas de los adolescentes durante su ingreso son: la privacidad, el contacto y visita de sus iguales, la movilidad, la independencia y sobre todo la continuidad educativa.

De estas necesidades se encarga entre otras en nuestro país la “Fundación Aladina” en el Hospital Niño Jesús de Madrid con excelentes resultados, donde ellos tienen salas de juegos y de reunión según sus edades, a esto contribuye notablemente el funcionamiento de las aulas hospitalarias que también marca diferencias notables entre las actividades dependiendo de la edad del alumnado.

La continua humanización de los hospitales tiene como objetivo global: “Promover y mejorar la salud de los pacientes pediátricos”, para cuantificar estas medidas se han creado unos Medidores Ambientales Simbólicos (MAS), su función es analizar la forma en la que el hospital es percibido por los niños o adolescentes y su familia y cuál es el factor que condiciona el efecto del estrés hospitalario sobre el bienestar de los pacientes pediátricos para cumplir con estos medidores. Se pone en funcionamiento en los hospitales una serie de recursos como son:

- Utilización y mejora de los recursos Audiovisuales.
- Mejora de las Bibliotecas infantiles y juveniles.
- Mejor formación del voluntariado que trabaja con este tipo de pacientes.
- La utilización del juego como recurso de bienestar y calidad de vida, para ello se debería de implantar en todos los hospitales una ludoteca, para aprovechar los tiempos en el hospital.
- Dotar de recursos y personal a las aulas hospitalarias que trabajen con los niños/as y adolescentes en su vuelta a su medio más común como es su centro educativo.
- Por ello la humanización de los hospitales eleva una propuesta de mejora, para la organización y ocupación del tiempo libre, como son:
 - Todos los hospitales deben contar con una Aula Hospitalaria.
 - Elevar la edad pediátrica hasta la educación obligatoria (16 años), para que los adolescentes se puedan beneficiar del aula hospitalaria, y no se ingresen con adultos, si esto fuera así, mejoraría la calidad de asistencia integral de los adolescentes.

Ante todo lo anteriormente dicho, todavía a día de hoy, la administración y personal sanitario no se concientia, de que el juego sea un elemento importante de atención psicosocial para los niños/as o adolescentes y a veces, no ve con buenos ojos este tipo de actividades, manifestando su malestar, cuando van a visitar a algún paciente y este se encuentra en el aula hospitalaria o en la ludoteca del centro hospitalario, por considerarlas como una interrupción a su labor, cuando es todo lo contrario, ayuda al bienestar y calidad de vida del niño/a o adolescente hospitalizado.

En la actualidad en España, no existe en casi ningún hospital la figura del Pedagogo Lúdico, y esta función la asume el profesional del aula hospitalaria, que combina su trabajo de docente, con el área lúdica. Esta actividad lúdica, toma más protagonismo en épocas más señaladas (Navidad, Car-

naval, etc.). Esta es el elemento dinamizador de la planta que coordina recursos y prestaciones de carácter psicosocial, que no es competencia de ningún otro nivel específico, dentro del área sanitaria. La mayoría de las aulas está muy bien dotada de todo tipo de juguetes, que pueden ser dados en préstamo, excepto a los menores de tres años, por lo anteriormente comentado.

También ayuda a esta actividad lúdica, las asociaciones y ONGs, que mantienen una programación, sobre todo por las tardes, siendo esta muy valorada por los niños y padres.

En esta humanización, colabora muy activamente el “Proyecto CurArte”, su idea es “Desarrollar actividades, juegos y materiales creativos, especialmente diseñados para adaptarse a las limitaciones tanto de la enfermedad, diagnóstico y tratamiento en centros hospitalarios, a través de actividades creativas por parte de los niños”

Sus ejes básicos de trabajo son:

- Desarrollo del material de juego creativo adaptado a las necesidades sanitarias y psicosociales de los niños hospitalizados.
- Valoración del bienestar psicosocial que pueda reportar este tipo de juego creativo.

El juego permite la expresión de sentimientos, el intercambio de roles y el control de materiales, conceptos y acciones, aspectos todos ellos con capacidad para reducir el impacto negativo de la hospitalización del niño.

Según Garipey & Howe (2003) exponen que los niños con leucemia tienen menos ganas de jugar que los niños de su misma edad, por la ansiedad y preocupación que padecen y si juegan es más repetitivo y solitario.

De todos es sabido que el juego abarca las cuatro dimensiones del desarrollo integral del niño/a como son el desarrollo psicomotor, cognitivo, social y afectivo-emocional.

Para los padres, es un barómetro muy importante y saben que algo no va bien cuando el tiempo y el nivel de juego de sus hijos disminuyen, por ello se considera un factor muy importante a tener en cuenta, sobre todo cuando la edad del niño/a es menor.

Otro factor muy importante y que se puede unir al juego es la música, este tipo de actividades son muy utilizadas dentro de las aulas hospitalarias, ya que pueden unir a diversas edades dentro de la misma actividad. Además, según Alegre (2006) el juego con música ofrece tres posibilidades de bienestar en el niño enfermo, como son la creatividad, la expresión emocional y la posibilidad de representar la experiencia de enfermedad y hospitalización.

La humanización de la planta de pediatría es un concepto muy extenso que debería de abarcar a la totalidad de dicha planta y a todas las actividades, no solo las lúdicas, que en ella se realizan, por ello se deben de realizar una serie de cambios como pueden ser:

- Alternativa de recursos audiovisuales en Pediatría a través de circuito de video, para ver películas en las habitaciones o en salas de juegos.
- Instalación de sistemas musicales, para poder escuchar música, cuentos, relatos y emisoras de radio en pediatría con programas propios.
- Pijamas y ropa de cama infantil, distinta al resto del centro hospitalario.
- Ropa de trabajo del personal que trabaja en dicha planta decorada con motivos infantiles.
- Evitar que el aparataje esté a la vista, ocultándolo a través de cristales opacos o decorándolos con motivos infantiles, por ejemplo, la maquinaria de un TAC, que este decorada como si fuera una nave espacial.

- Nuevos proyectos, como incluir espacios exteriores, para utilizarlos como patio de recreo o jardines en las azoteas de los hospitales.
- Intentar que un niño, nunca comparta espacio con un adulto.
- Mejorar la coordinación entre el personal sanitario y el resto del personal, para una mejor calidad del entorno hospitalario.

En la actualidad y gracias al esfuerzo de las administraciones, personal, voluntariado, ONG, etc. son muchos los hospitales que tienen las plantas de pediatría completamente decoradas y su personal involucrado en dicho ambiente de trabajo, existiendo una gran diferencia entre el ambiente y decoración del resto del complejo hospitalario. Para crear un mejor ambiente dentro de la planta de pediatría, entre las modificaciones que adopta el proyecto de Humanización son:

- Decoración de puertas, pasillos y habitaciones con multitud de dibujos infantiles y juveniles.
- Estos mismos dibujos, son utilizados para los pijamas de los niños, batas del personal sanitario, etc.
- Biblioteca de pasillo.
- Material TIC en UCIS pediátricas, para ver películas y fotos de familiares y amigos.

Todos estos factores, que modifican las plantas de ingreso pediátrico, también deberían ser utilizados en otras dependencias pediátricas del hospital o de los centros de salud, como son consultas, salas de espera y salas de juegos.

Otro factor que ayuda a conseguir la Humanización y calidad en la hospitalización pediátrica, es la creación de aulas hospitalarias con pleno derecho, ya que los beneficios que aporta a los usuarios es importante a tener en cuenta dentro del funcionamiento de las plantas pediátricas, generalmente están en casi todos los centros hospitalarios públicos en las plantas de pediatría, pero también debería de estar en centros hospitalarios privados, las unidades de salud mental, adicciones, y en cualquier dispositivo que entre sus usuarios se encuentre la población infantil y juvenil. etc.

Estas aulas hospitalarias tienen como objetivos principales:

- Favorecer su promoción académica.
- Facilitar un marco educativo en los hospitales.
- Continuar el proceso educativo.
- Evadir al paciente/alumnado del proceso sanitario por el que está pasando.

Hoy día son pocos los hospitales que no cuentan con este servicio por ello el aula hospitalaria es un elemento dinamizador en la vida diaria de la planta de pediatría, que es visto, por toda la población que visita un centro hospitalario. Esta cuenta con diversas funciones como son:

- Cambio radical en la hospitalización del tiempo libre, durante la hospitalización.
- No solo es un apoyo educativo, sino que ayuda a crear un bienestar psicológico en el niño y en sus padres.
- Es un espacio distinto al resto de la planta y adaptado a los niños (mobiliario, recursos, ambientación, etc.).
- Muchas veces sirve de refugio a los niños/as para jugar, aprender y socializar con el resto de niños/as o adolescentes ingresados en dicha planta.

Para concluir diremos, que, para poder adaptar las plantas de pediatría a una visión más humanizadora, sería necesario tener en cuenta los siguientes factores:

- Importancia positiva que se le debe dar al juego.
- Factores de diseño de planta y vestuario, que favorezcan que el niño se encuentre más cómodo.
- Valorar la importancia del Aula Hospitalaria como elemento favorecedor de relax para niños y padres.
- Dentro de las plantas de Pediatría, crear dos ambientes distintos, tanto para niños como para adolescentes, ya que sus mundos y aficiones son totalmente diferentes.

Si se cumplieran todas estas características, podríamos hablar de humanización en las plantas de pediatría, dentro de los centros hospitalarios, tanto públicos como privados.

5. CONCLUSIONES

Por lo tanto y como conclusión diremos que el niño/a o adolescente se encuentra en una etapa evolutiva, donde su mundo difiere mucho de la de un adulto, Se debe de favorecer que su estancia durante el ingreso sea lo menos disruptiva posible y ante esta preocupación el aula hospitalaria tiene mucho que aportar, ya que es la escuela por línea general una de sus principales preocupaciones y apartarlo de ello por verse aquejado de una enfermedad, es un retroceso a nivel anímico y psicológico, porque uno de sus máximos problemas, ante un diagnóstico e ingreso que se pueda prolongar en el tiempo, es si a la vuelta de su recuperación va a ser capaz de aprobar el curso y sobre todo si va a poder seguir estudiando con su amigos y compañeros. Por ello las aulas hospitalarias juegan un importante papel dentro de la Pediatría Social y a la vez en la humanización, ya que ayuda a paliar un problema importante a los que realmente ya de por si tiene la propia enfermedad, porque durante su ingreso o convalecencia va a poder proseguir con sus estudios como si estuviera en su propio centro educativo de referencia, para que a la vuelta este parón sea solo un punto y seguido dentro de su trayectoria académica. Es importante que los equipos multidisciplinares se cohesionen y aunque lo más importante sea la salud en estos momentos, también entiendan que hay otras disciplinas que pueden ayudar mucho a la recuperación como es la escolar, facilitando que se evada de los tratamientos o del progreso o retroceso de su patología.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, S. (2006). *El juego musical como apoyo socioemocional en los niños hospitalizados*. Amaru.
- Butragueño Laiseca, L., González Martínez, F., Oikonomopoulou, N., Pérez Moreno, J., Toledo del Castillo, B., González Sánchez, M. I., & Rodríguez Fernández, R. (2016). Percepción de los adolescentes sobre el ingreso hospitalario: Importancia de la humanización de los hospitales infantiles. *Revista Chilena de Pediatría*, 87(5), 373–379.
- Fernández, M., & Grau, C. (2014). Necesidades educativas, asistenciales y sociales especiales de los niños con enfermedades minoritarias: Propuestas para una atención interdisciplinar. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7, 97–124.
- García-Caballero, C., & González-Meneses, A. (Eds.). (2000). *Tratado de pediatría social*. Ediciones Díaz de Santos.

- Gariépy, N., & Howe, N. (2003). The therapeutic power of play: Examining the play of young children with leukaemia. *Child Care, Health and Development*, 29, 523–537.
- López Alonso, M. G. (2005). *Clínica pediátrica: Humanización del espacio*.
- Polaino, A. (1990). *La pedagogía hospitalaria desde la perspectiva médica*. Narcea.
- Quesada Conde, A. B., Justicia Díaz, M. D., Romero López, M., & García Berbén, M. T. (2014). La enfermedad crónica infantil: Repercusiones emocionales en el paciente y en la familia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 569–576. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.832>
- Sigerist, H. (2006). Johann Peter Frank: Un pionero de la medicina social. *Salud Colectiva*, 2(3), 269–279.
- Stenbak, E. (1986). *Care of children in hospital: A study*. WHO Publications Center.

CAPÍTULO 13

DE LA ACCIÓN EDUCATIVA AL OCIO TRANSFORMADOR: COMPETENCIAS EN SOSTENIBILIDAD MEDIANTE APRENDIZAJE-SERVICIO

NATALIA OLLORA TRIANA
Universidad de La Rioja

MAGDALENA SÁENZ DE JUBERA OCÓN
Universidad de La Rioja

ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO
Universidad de La Rioja

EVA SANZ ARAZURI
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La necesaria transformación mundial hacia un desarrollo verdaderamente sostenible requiere una acción eficaz concertada que va desde el individuo hasta la sociedad, implicando tanto a instituciones educativas, como sociales y de ocio.

Cualquier cambio global debe partir del cambio individual, para ello cobra importancia la formación de profesionales con capacidad de atender dentro y fuera de las aulas las necesidades de toda la población en los diferentes ámbitos. La Educación Superior se constituye como un eslabón principal con la sociedad y actúa como generadora de experiencias para el aprendizaje, la adquisición de valores y la concienciación con las necesidades de toda la ciudadanía, en cualquiera de las etapas vitales (Popelo et al., 2022). Así, debe fomentarse en el alumnado el desarrollo de competencias transversales que trascienden las puramente académicas y profesionales (Marave-Vivas et al., 2022). En este sentido, la Educación en el Desarrollo Sostenible (EDS) se erige como una herramienta que facilita la consecución de competencias orientadas a la transformación hacia la sos-

tenibilidad, que suponen la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes orientados a la acción para el verdadero cambio social y educativo, que erradique las desigualdades (Albareda-Tiana y Gonzalvo-Cirac, 2013; UNESCO, 2017).

Por otro lado, nos encontramos ante una generación de alumnado que se cuestiona y actúa ante las situaciones que les preocupan, remueven e impulsan, convirtiéndose en actores protagonistas de las causas que deseen y sobre las que probablemente lleguen a actuar. Las movilizaciones actuales de estas generaciones sin duda confirman que la solidaridad es la cúspide de la pirámide de Jensen en relación con el uso del tiempo libre, siendo la experiencia de ocio solidario la meta máxima de la pirámide (Cuenca et al., 2012). Los jóvenes demandan la posibilidad de desarrollar acciones de satisfacción individual de ayuda y entrega a las necesidades comunitarias. Este ocio solidario implica el desarrollo de competencias transversales alineadas con la Educación en Desarrollo Sostenible (EDS) como son, entre otras, la capacidad de implicación, participación y creatividad en la búsqueda de soluciones y en la expresión (Cuenca et al., 2012).

En este enlace de necesidad de acción solidaria como actividad de ocio, unido a la formación de profesionales, pensamos que la educación superior juega un papel más importante en la ayuda y creación de redes para la acción y el cambio social. Siendo la facilitadora para la conexión entre instituciones de voluntariado, sociales, educativas y otras desde la implementación en el aula de metodologías educativas innovadoras que promuevan las experiencias de cambio y transformación en los estudiantes.

La combinación de metodologías activas como el ApS y el Aprendizaje basado en Proyectos (AbP) se postulan como filosofías educativas que implican una conexión activa y de compromiso social en contextos de práctica real (Navaridas y Sáenz de Jubera, 2025) a través de experiencias que fomentan el pensamiento crítico y reflexivo mediante la identificación, análisis, evaluación e interpretación de un entorno cercano a los estudiantes (López-Ruiz et al., 2021; Murga-Menoyo, 2015), constituyéndose en aprendizajes vinculados a las habilidades para la sostenibilidad (Albareda-Tiana y Gonzalvo-Cirac, 2013; UNESCO, 2017). A esta movilidad de aprendizajes y para el desarrollo de habilidades y competencias, se suma la posibilidad ofrecida por la metodología de ApS para la creación de proyectos de trabajo en red con diferentes instituciones, asociaciones o grupos con necesidades concretas (Valdemoros y Alonso, 2024).

Una de estas necesidades se encuentra en la infancia, ya que un porcentaje de esta población vive parte de sus días en espacios de atención y de respuesta a la heterogeneidad de necesidades fuera del entorno educativo. En ocasiones, este tiempo supera el transcurrido en el entorno escolar y disminuye las oportunidades educativas, que pueden provocar un aumento de las desigualdades, si bien, otras veces, este tiempo de atención se suma a la educación escolar. En cualquier caso, esta diversidad constituye un foco de desigualdades en la infancia que debe ser atendida en pro de la educación inclusiva y de calidad para todos en todas las etapas de la vida.

Para satisfacer las necesidades de estos niños y niñas y velar por su formación y aprendizaje, se ofrecen espacios de ocio en los que se promueve el desarrollo personal, ayudando a la superación de la situación vivida. Las actividades lúdicas de expresión corporal en la etapa de formación infantil favorecen la expresión de emociones y su conocimiento (Learreta et al., 2005; López, 2005; Ponce de León et al., 2025; Ruano, 2004), siendo las emociones un signo de identidad de las personas que reflejan el mundo interior que, en el caso de los niños, son expresadas de manera principal a través de lo corporal y gestual (López, 2005; Ponce de León et al., 2025). Así, la expresión corporal favorece el desarrollo de las dimensiones expresiva, comunicativa y creativa en el niño, promoviendo la educación emocional (Learreta et al. 2005).

1.1. Contextualización del proyecto-piloto: “Mi granito de arena”

La actividad de expresión corporal se constituye como uno de los contenidos para el desarrollo de los objetivos del Núcleo socio-afectivo-motor, de comunicación y relación con los otros (los demás) desarrollado por Ponce de León et al. (2025), este núcleo se integra en la educación motriz desde la concepción unitaria de la persona para la etapa de educación infantil. El desarrollo de este núcleo incluye, entre otros aprendizajes, la identificación, expresión y control de sentimientos, emociones y vivencias en uno mismo y en las personas con las que los niños se relacionan (Ponce de León et al., 2025). La expresión corporal y el juego son los contenidos principales de la asignatura optativa de los estudios de Grado en Educación Infantil de la Universidad de La Rioja, *Lenguaje corporal y juego Motor*. Dentro de esta disciplina se establece el desarrollo del proyecto “Mi granito de arena” fusionando la metodología híbrida de Aprendizaje Basado en Proyectos (AbP) con un enfoque pedagógico de Aprendizaje-Servicio (ApS) desarrollado de manera cooperativa y puesto en práctica fuera del horario lectivo, como proyecto de voluntariado dentro del tiempo libre del alumnado.

Como contexto final, para la identificación de población infantil, la Federación Riojana de Voluntariado Social (FRVS) ofrece un conjunto de asociaciones destinadas a la atención de niños con diversidad de necesidades y que van a constituir la población destino del proyecto.

De esta forma, se plantean los siguientes objetivos para el desarrollo del proyecto:

- Elaborar e implementar una actividad de expresión corporal, integrada por contenidos de la asignatura de Lenguaje corporal y juego motor de los estudios de Grado en Educación Infantil (Universidad de La Rioja) adaptada a las necesidades de distintos centros de atención a la población infantil de la Comunidad Autónoma de La Rioja. En esta acción se interactúa para su planificación, desarrollo y evaluación con profesionales tanto del centro como de las asociaciones voluntarias que atienden a las diferentes necesidades infantiles.
- Reflexionar y conocer las habilidades para la sostenibilidad movilizadas en el alumnado tras la experiencia.

2. METODOLOGÍA

El primer paso en el diseño del proyecto se centra en presentar el ApS como enfoque pedagógico al alumnado de la Universidad de La Rioja y el planteamiento del Proyecto AbP (Figura 1). Se establecen nueve grupos de trabajo cooperativo de 3-4 maestros y maestras en formación, un total de 28 alumnos. Una vez se identifica la población infantil y la asociación a la que quieren destinar su servicio, se diseña el programa integrado por contenidos de la asignatura de Lenguaje corporal y Juego motor, que es revisado por las docentes durante todo el proceso antes de su puesta en práctica.

En segundo lugar, con apoyo y seguimiento de las docentes de la asignatura, se realiza un primer contacto con las personas responsables de las asociaciones seleccionadas. Una vez realizado este primer contacto es el alumnado quien planificará y llevará a cabo todas las acciones necesarias para la elaboración y puesta en práctica del proyecto, que son:

1. Toma de contacto con responsables.
2. Reuniones con equipos especializados en los centros de atención para asesoramiento.

3. Observación a la población infantil diana en diferentes actividades ofrecidas por los responsables.
4. Interacción con la población infantil a la que van a dirigir las actividades de su proyecto.
5. Planificación y temporalización del proyecto adaptado a los menores y al horario ofrecido, delimitando los objetivos del servicio para cada uno de los proyectos.
6. Elaboración del proyecto de ApS y desarrollo.

En tercer lugar, para la evaluación de la experiencia por el alumnado, se crea un cuestionario de respuesta individual en Google Forms que deberán responder una vez finalizada la asignatura. El cuestionario mixto comprende 7 apartados integrados por preguntas en formato LÍkert y una pregunta abierta. Para su elaboración se han tenido en cuenta los objetivos de aprendizaje cognitivos, socioemocionales y conductuales para el ODS 4 “Educación de calidad” que garantiza una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como la promoción de oportunidades de aprendizaje en las diferentes etapas de la vida (UNESCO, 2017). Las preguntas se organizan en los siguientes bloques de reflexión individual:

1. Reflexiona sobre la comprensión que has adquirido con relación al Rol de la educación en la inclusión y mejora de la vida de las personas (tres preguntas escala LÍkert).
2. Reflexiona sobre la comprensión que has adquirido acerca de la Inclusión educativa de personas vulnerables para lograr una sociedad equitativa, pacífica y justa (dos preguntas escala LÍkert).
3. Reflexiona sobre tu papel como persona y profesional en el logro de una educación inclusiva (dos preguntas escala LÍkert).
4. Reflexiona sobre cómo la experiencia ha favorecido la concienciación acerca de la importancia de una educación inclusiva desde un enfoque holístico y humanístico (tres preguntas escala LÍkert).
5. Valora la experiencia con relación a tu desarrollo personal y profesional para una conducta inclusiva (cuatro preguntas escala LÍkert).
6. Reflexiona y marca las habilidades que consideras que se ha fomentado su adquisición.
7. Utiliza este espacio para expresar lo que consideres acerca de la experiencia desarrollada (valoraciones, sugerencias, propuestas de otras metodologías, etc.) (respuesta abierta).

Figura 1
Infografía de presentación del Proyecto “Mi granito de arena”



2.1. “Mi granito de arena”: propuestas desarrolladas por el alumnado como proyecto de ApS.

Definitivamente se desarrollan nueve proyectos en diferentes centros de atención infantil y en colaboración con asociaciones de la Federación Riojana de voluntariado:

Tabla 1

Proyectos de ApS elaborados e implementados por el alumnado: objetivos y asociaciones de desarrollo

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Programar y dirigir sesiones teniendo en cuenta la actividad lúdica y el lenguaje corporal adaptándose a la realidad del contexto de necesidad.
- Aprender a apreciar la diversidad de la población y desarrollar la capacidad de adaptación a las necesidades individuales para el desarrollo de actividades.
- Desarrollar la capacidad crítica, autocrítica y el trabajo en equipo multidisciplinar.
- Desarrollar el compromiso ético y la solidaridad con las necesidades cercanas a través de la acción.
- Valorar el rol individual para la transformación mediante las acciones individuales a través de la educación en diferentes contextos de necesidad.

ASOCIACIONES Y OBJETIVOS DEL SERVICIO DE CADA PROYECTO

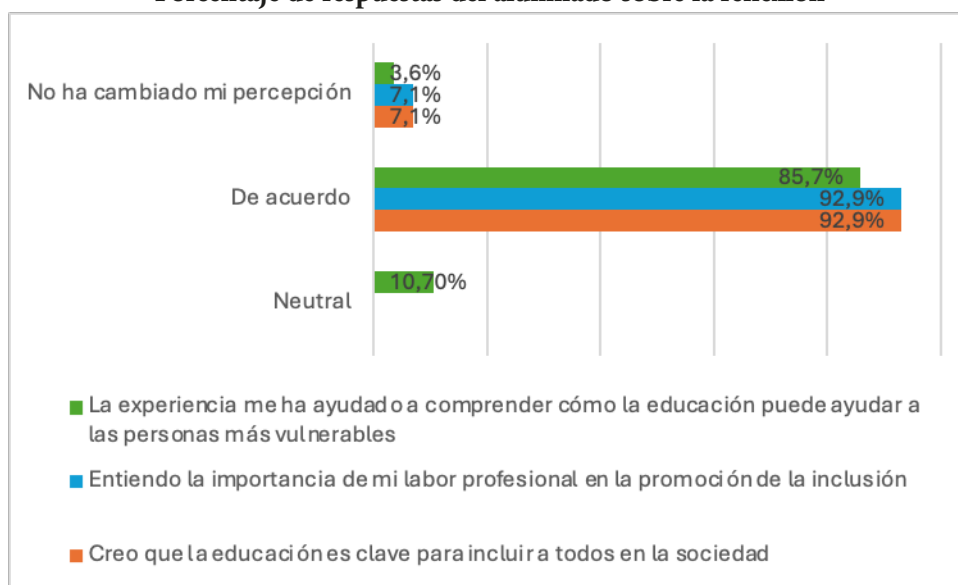
1. *“Calma y conexión: Yoga inclusivo para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)”*:
Asociación ARPA Autismo Rioja
Objetivo principal: Proporcionar herramientas para regular las emociones a través de posiciones corporales, de relajación y respiración.
2. *“Las emociones”*:
Asociación El Hospital Imaginario
Objetivo principal: Reconocer y expresar las emociones a través de diferentes formas de expresión
3. *“¿Trasmites lo que eres?”*
Asociación Igual a Ti. Colegio los Ángeles.
Objetivo principal: Reconocer y expresar las emociones de forma corporal y gestual.
4. *“Nos vamos al supermercado”*
Asociación Riojana para el Síndrome de Down (ARSIDO)
Objetivo principal: Desarrollar habilidades funcionales, de comunicación y autonomía a través del movimiento.
5. *“Talento y emoción”. Habilidades sociales y gestión emocional.*
Asociación riojana de Niños de Altas Capacidades (ARNAC)
Objetivo principal: Reconocer, comprender y controlar las emociones para mejorar las habilidades sociales.
6. *“Emociones en calma”*
Asociación Riojana de Padres de niños Hiperactivos (ARPANIH)
Objetivo principal: Ayudar a reconocer y controlar las emociones y al mantenimiento de la atención a partir de la creación de materiales de juego.
7. *“Inside out”. Taller de emociones*
Asociación ARPA Autismo Rioja.
Objetivo principal: Identificar y reconocer las emociones básicas y complejas y desarrollar habilidades básicas de autorregulación emocional mediante la expresión y comunicación corporal.
8. *“Navidad dinámica”*
Asociación ARPA Autismo Rioja
Objetivo principal: Estimular la creatividad, fomentar la interacción y promover el bienestar emocional.
9. *“Aprendiendo y Sirviendo a través de los videojuegos”*
Asociación ARPA Autismo Rioja con niños de Altas capacidades.
Objetivo principal: Desarrollar habilidades para la expresión y la comunicación corporal a través de los videojuegos

3. RESULTADOS

A continuación, se presenta el análisis de las respuestas recogidas en Google forms de manera individual una vez finalizada la asignatura para la evaluación del proyecto-piloto:

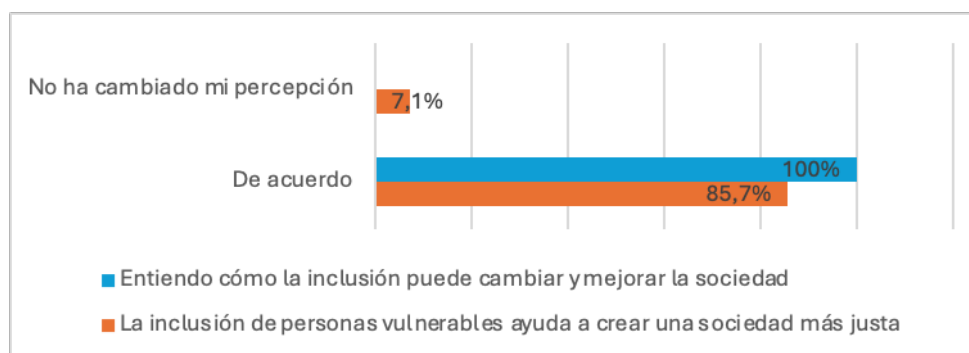
El 85,7% de los alumnos y alumnas consideran que la experiencia ha facilitado su comprensión sobre el potencial que tiene la educación para ayudar a la población vulnerable, y les ha permitido entender la labor de los docentes para alcanzar la verdadera inclusión y la educación como clave para alcanzar esta inclusión real (Figura 2).

Figura 2
Porcentaje de respuestas del alumnado sobre la reflexión



La figura 3 refleja cómo tras la iniciativa desarrollada, más de un 85% del alumnado ha asimilado que la inclusión de las personas vulnerables favorecería la formación de una sociedad más justa, mientras que resulta destacable que un 7,1% no ha cambiado su percepción en este sentido. Por otro lado, el 100% ha considerado que alcanzar una verdadera inclusión mejora a la sociedad.

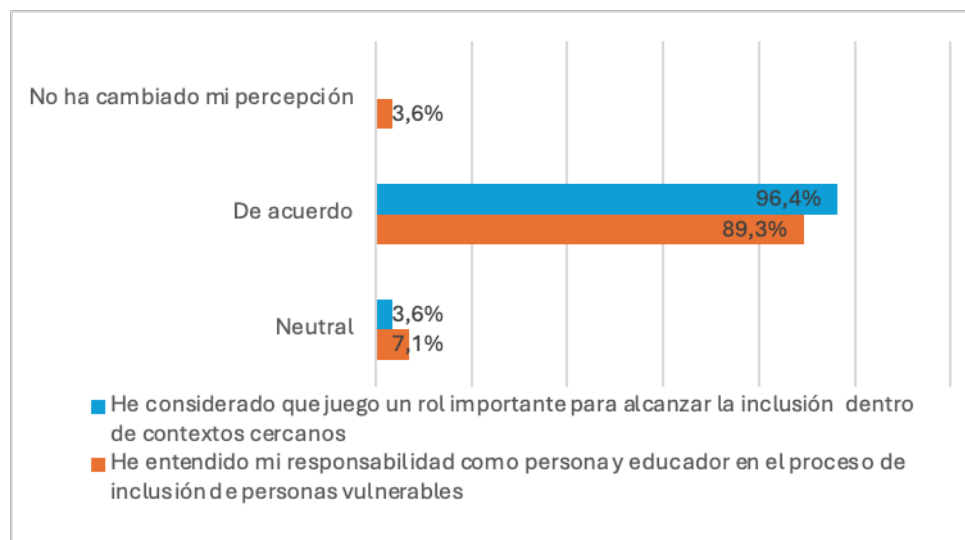
Figura 3
Porcentaje de respuestas del alumnado sobre la reflexión



Por otra parte, más de un 89% del alumnado ha considerado que como individuo en sociedad juega un rol importante para alcanzar la inclusión en diferentes contextos y ha comprendido su responsabilidad personal y como maestro, para alcanzar esta inclusión de personas vulnerables. Entre

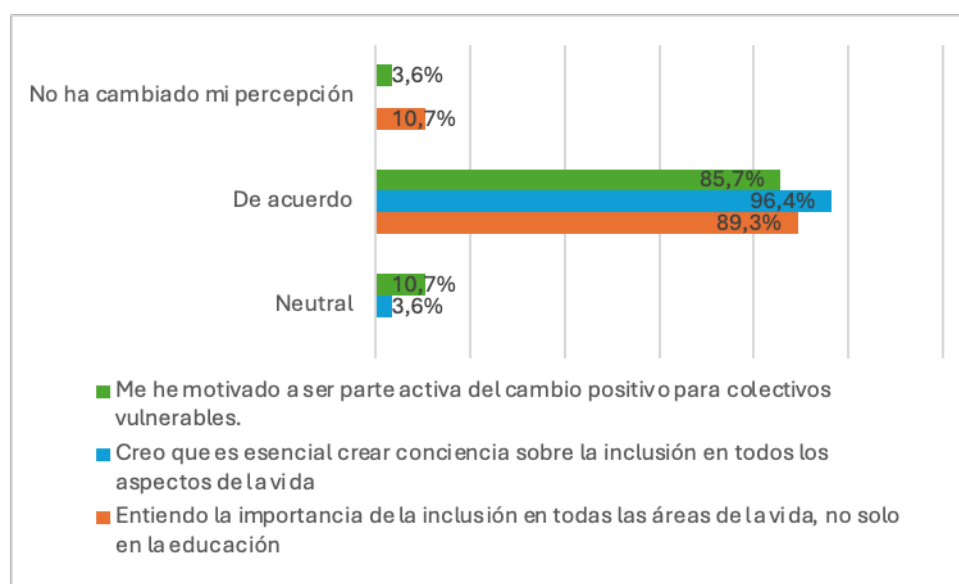
un 3,5% y 7,1% se mantienen neutrales en ambas reflexiones o no han cambiado, y un 3,6% no ha variado su percepción en relación a la responsabilidad (Figura 4).

Figura 4
Porcentaje de respuestas del alumnado sobre la reflexión



Tal y como refleja la figura 5, en un porcentaje superior al 85%, el alumnado ha sentido motivación para ser parte activa positiva para la mejora de las situaciones de la población infantil vulnerable, considerando esencial la concienciación sobre la inclusión de estas personas y otras en todos los aspectos de la vida, no solo en contextos educativos. Por otro lado, entre un 3,6 y un 10,7% se mantienen neutrales o no ha cambiado su percepción.

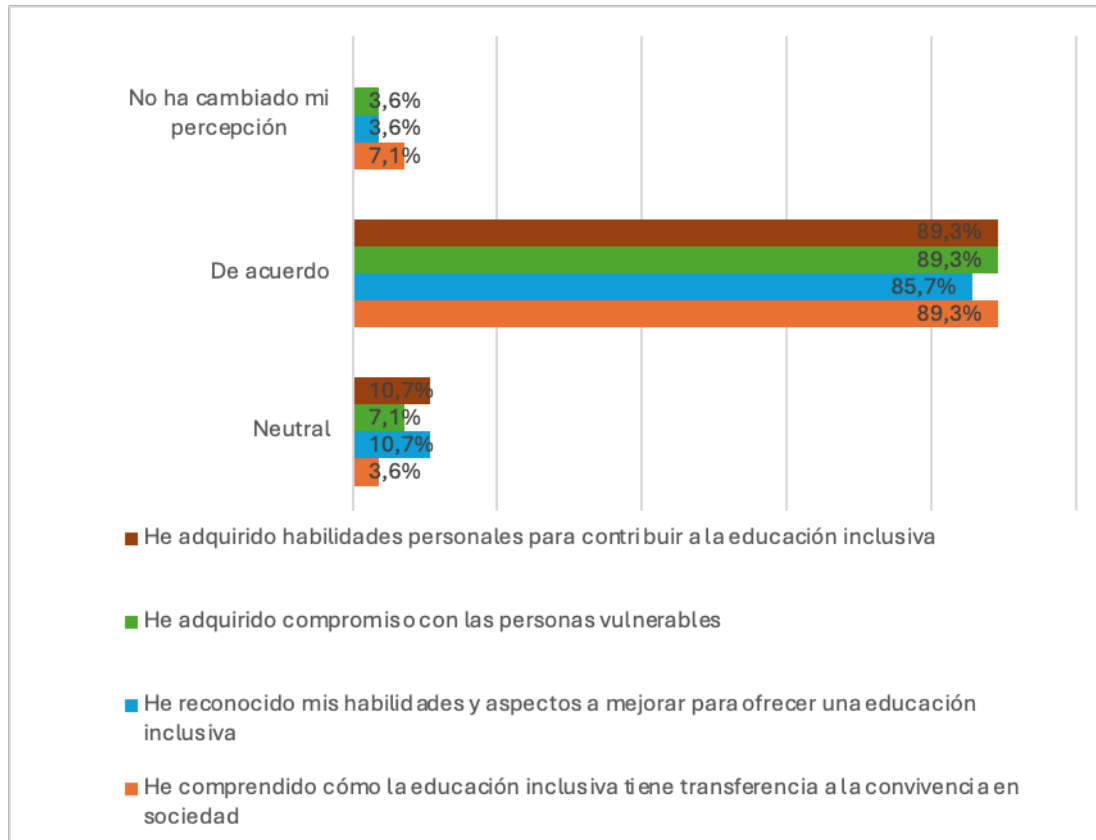
Figura 5
Porcentaje de respuestas del alumnado sobre la reflexión



Además, es destacable que, entre un 85,7% y un 89,3% del alumnado ha adquirido habilidades personales para contribuir a la educación inclusiva, además del compromiso con las personas vulnerables, lo que les ha permitido identificar sus habilidades personales para la inclusión, como el

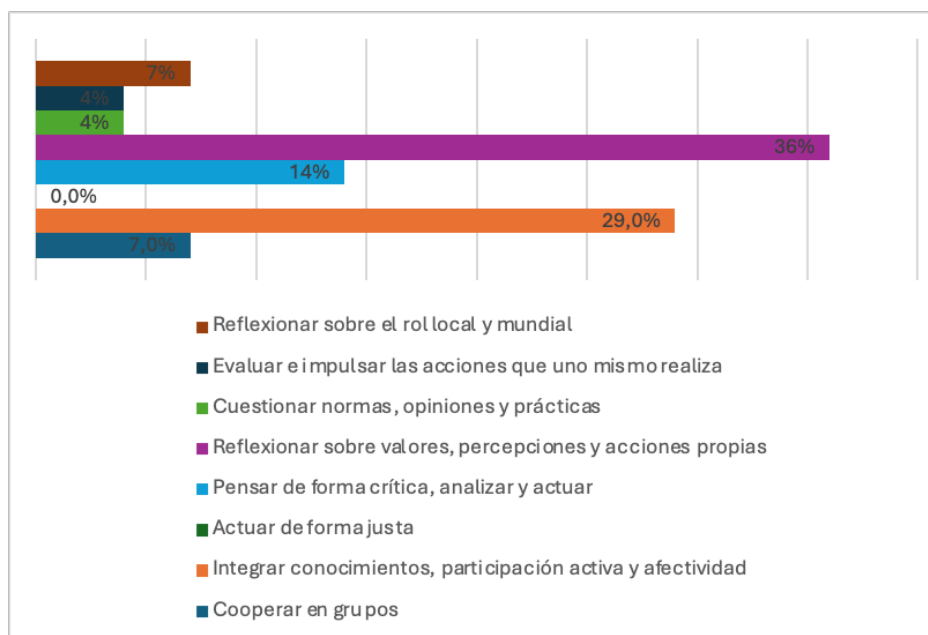
hecho de mejorar y comprender que la educación inclusiva se transfiere a la convivencia social. Sin embargo, entre un 3,6% y un 10,7% del alumnado se mantiene neutral ante estas reflexiones, y entre un 3,6% y el 7,1% no ha cambiado su percepción (Figura 6).

Figura 6
Porcentaje de respuestas del alumnado sobre la reflexión



Por último, la figura 7 muestra las habilidades para la sostenibilidad que el alumnado considera que han sido movilizadas o no tras la experiencia. Ninguna de las personas percibe que ha desarrollado el aprendizaje de actuar de forma justa como conducta; un 4% considera que se plantea el cuestionar normas, opiniones y prácticas y el evaluar e impulsar las acciones planteadas por uno mismo; el 7% considera que ha favorecido la reflexión sobre el rol local y mundial y la cooperación en grupo; un 14% ha pensado de forma crítica, analizando y actuando; el 29% ha integrado conocimientos y el desarrollo de la participación activa y afectiva y, por último, el 36% considera que ha reflexionado sobre los valores propios, la percepción personal y las acciones de uno mismo.

Figura 7
Porcentaje de respuestas del alumnado con relación a la reflexión sobre adquisición de habilidades



Finalmente, para la evaluación de los aprendizajes y habilidades individuales considerados tras la experiencia puesta en práctica en el tiempo libre voluntario del alumnado, se reservó un espacio de respuesta abierta desde el que se extraen reflexiones muy alentadoras y positivas, a continuación, se presentan algunas manifestaciones:

“Me ha parecido una forma muy buena de acercarnos a nuestro futuro y conocer lo que nos podemos encontrar en nuestro día a día y como poder afrontar esas “dificultades”.

“Ha sido una experiencia bonita y motivadora el poder colaborar con distintas asociaciones para personas con diferentes capacidades o dificultades”.

“La experiencia me ha permitido abrir los ojos frente a realidades que muchas veces se pasan por alto. La inclusión educativa no solo es una responsabilidad del sistema, sino también de cada persona que forma parte de la comunidad. He valorado especialmente las dinámicas que nos permitieron ponernos en el lugar del otro, ya que ayudan a desarrollar empatía y a cuestionar prejuicios. Esta experiencia me ha motivado a seguir formándome y a ser más consciente de cómo mis acciones, tanto personales como profesionales, pueden contribuir a una sociedad más equitativa y justa para todos”.

“Me ha parecido una experiencia enriquecedora para poder comprender y poner en práctica todas aquellas adaptaciones metodológicas que podría realizar en un aula para poder atender todas las necesidades del alumnado”.

“Es un proyecto de ApS muy bonito, todo el mundo debería poder vivirlo”.

“La inclusión es esencial para conseguir un desarrollo pleno de todo el alumnado no solo de los alumnos con necesidades”.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La agenda 2030 marca unas metas y objetivos que son responsabilidad común, de manera conjunta las instituciones tienen la obligación de actuar pensando en una forma de vida desde el

desarrollo sostenible, que garantice la satisfacción de necesidades de las generaciones actuales y futuras sin comprometer los recursos naturales y humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1987). Sin duda, este camino debe construirse desde la globalidad hasta lo individual, es responsabilidad común. Por este motivo, la educación en sostenibilidad debe constituir una dimensión esencial en la formación del profesorado, situando a la educación superior como responsable en un lugar privilegiado para este propósito (Solís-Espallargas y Valderrama-Hernández, 2015). En este caso, desde la docencia de la asignatura de los estudios de Grado en educación infantil, se ha asumido la creación de redes entre asociaciones de voluntariado y el alumnado, facilitando a estos últimos la labor difícil del acercamiento, contacto y presentación, y situándoles en la acción, en definitiva, facilitando y haciendo camino entre los estudiantes y las asociaciones, lo que motiva considerablemente a unas generaciones con ganas de actuar en pro de la cohesión social. Por otro lado, el planteamiento del proyecto desde la metodología de ApS ha permitido vivir una experiencia real motivada por los intereses del alumnado, ha posicionado a la formación universitaria en agente para el cambio y el desarrollo de valores mediante enfoques pedagógicos que exigen al docente otras formas de hacer las cosas (García, 2001).

Las reflexiones realizadas por el alumnado confirman el desarrollo progresivo de actitudes favorables hacia la sostenibilidad y el compromiso educativo de las generaciones de estudiantes (Angelaki et al., 2024; Pegalajar et al., 2022; Solís-Espallargas y Valderrama-Hernández, 2015). Si bien, a pequeña escala las acciones desarrolladas se pueden traducir en acciones solidarias con poca o ninguna transformación social, la intención con el proyecto ha sido la construcción de actitudes prosociales mediante la vivencia que vayan caminando con la suma de experiencias hacia la solidez y coherencia en el alumnado, en las personas, de esta forma educar a profesionales transformadores (García, 2001), que a la vez de transformar formen para alcanzar una educación de calidad y para todos minimizando las desigualdades.

La construcción del proyecto como actividad dentro de la asignatura como uno de los objetivos del estudio y la creación de redes entre la universidad y el alumnado, ha fomentado que todos los grupos llevaran a cabo las iniciativas planteadas como acciones solidarias en su tiempo libre, generando experiencias satisfactorias en todos y cada uno de los alumnos, lo que confirma que el ejercicio de solidaridad es una necesidad vital de la persona (Cuenca et al., 2012). Tras las reflexiones se comprueba que la práctica de ocio solidario, como la solidaridad en general, puede crear un mundo más humano que permite desarrollar competencias, participativas y de compromiso social y cívico (Cuenca et al., 2012; Morata et al., 2024).

En cuanto al conocimiento de las habilidades movilizadas por el alumnado, según los resultados, de manera principal la experiencia les ha hecho reflexionar sobre sus valores, la percepción y contacto con la población de interacción y las acciones propias, moviéndose a participar activamente y ser más afectivos y comprometidos (Morata et al., 2024), todo ello constituye un primer paso que puede hacerse parte de la personalidad si se generan más experiencias educativas de ocio solidario.

A la vista de las respuestas se confirma la necesidad de hacer un esfuerzo desde la Educación Superior implantando proyectos que demandan una organización diferente de las asignaturas e itinerarios formativos (Angelaki et al., 2024; García, 2001), la creación de redes y vínculos fuera de las aulas, y, de manera principal, facilitar al alumnado vivir experiencias educativas que les permita implicarse en otros proyectos sociales y educativos cercanos (Morata et al., 2024), estos aprendizajes irán más allá de lo puramente profesional, formando desde la educación para la transformación.

La propuesta de proyecto-piloto requiere una continuidad como proyecto de ApS desarrollado fuera del horario lectivo dentro del tiempo libre o de ocio del alumnado, sin embargo, una de las características para su organización como proyecto de asignatura dentro de la Educación Superior es

la necesidad de contar con un grupo de alumnos no muy amplio, dado que un número mayor que el de la muestra (28 alumnos) conlleva, por un lado, una organización en red por parte del docente difícil de abarcar de no ser de forma progresiva en diferentes cursos, y, por el otro, el riesgo a que las propias asociaciones o centros de atención no puedan acceder a la participación solidaria y educativa de un grupo muy amplio de alumnos en cualquiera de los casos de atención.

Se concluye que el proyecto “Mi granito de arena” ha creado un espacio educativo fuera de las aulas para el tiempo de ocio que ha movilizado en pequeños pensamientos y actitudes para la sostenibilidad que pueden llegar a ser parte de la persona, un proyecto que se ha creado con pensamiento global y acción local. No cabe duda de que este es el buen camino para el cambio desde la educación.

5. REFERENCIAS

- Albareda-Tiana, S. y Margarita Gonzalvo-Cirac, M. (2013). Competencias genéricas en sostenibilidad en la educación superior. Revisión y compilación. *Revista de Comunicación de La SEECI, Noviembre*, (32), 141–159. <https://doi.org/10.15198/seeci.2013.32.141-159>
- Angelaki, M. E., Bersimis, F., Karvounidis, T. y Douligeris, C. (2024). Towards more sustainable higher education institutions: Implementing the sustainable development goals and embedding sustainability into the information and computer technology curricula. *Education and Information Technologies*, 29, 5079-5113. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12025-8>
- Cuenca, M., Bayón, F. y Madariaga, A. (2012). *Educación y Ocio en Vitoria-Gasteiz*. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
- García, C. (2001). La solidaridad de los jóvenes: actitud versus actividad. *Documentación social*, 124, 265-284.
- Learreta, B., Sierra, M. Á. y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. INDE publicaciones
- López-Ruiz, C., Flores-Flores, R., Galindo-Quispe, A. y Huayta-Franco, Y. (2021). Pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(2), 374–385. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.006>
- López, È. (2005). La educación emocional en educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Marave-Vivas, M., Santagueda-Villanueva, M., Gil-Gomez, J. y Salvador-Garcia, C. (2022). Desarrollo de las habilidades y actitudes cívicas en el futuro profesorado a través del Aprendizaje-Servicio: una aproximación metodológica mixta. *Aula Abierta*, 51(2), 161–170. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.51.2.2022.161-170>
- Morata, T., Palasí, E. y Palasí, V. (2024). Jóvenes y participación social: las voces de los jóvenes sobre el impacto percibido de sus experiencias de ocio en actividades de voluntariado social. *Cauriensia*, 19, 1265-1286. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.19.1265>
- Murga-Menoyo, M. Á. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55–83. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- Navaridas, F. y Sáenz de Jubera, M. (2025). Metodología de impacto en competencias básicas para el estudiantado universitario. En M.A. Valdemoros y R.A. Alonso (Coords), *Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior* (pp.50-59). Dykinson.
- Organización de las Naciones Unidas (1987). *Report of the World commission on Environment and development: Our Common Future*. (suplemento N°25. A/42/25). Naciones Unidas.<http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>

- Pegalajar, M. C., Colmenero, M. J., y Rodríguez, M. J. (2022). *Actitudes del alumnado universitario hacia el desarrollo sostenible en contextos educativos*. *Sustainability*, 14(7), 4021. <https://doi.org/10.3390/su14074021>
- Ponce de León, A., Alonso, R. A., Ollora, N. y Sanz, E. (2025). Elementos constitutivos de la educación motriz. En A. Ponce de León y R. A. Alonso (Eds.), *Educación motriz y situaciones de aprendizaje en el aula de infantil* (pp.49-102). CCS
- Popelo, O., Arefiev, S., Rogulska, O., Rudnitska, K. y Derevianko, D. (2022). Higher education as a determinant of sustainable development. *Revista de La Universidad Del Zulia*, 13(38), 734–746. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.46925//rdluz.38.40>
- Ruano, M. T. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. Archivo Digital UPM.
- Solís-Espallargas, C. y Valderrama-Hernández, R. (2015). La educación para la sostenibilidad en la formación de profesorado. ¿Qué estamos haciendo? *Foro de Educación*, 13(19), 165–192. [http:// dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.008](http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.008)
- UNESCO para la Educación Ciencia y la Cultura. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de Aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423?posInSet=1&queryId=9352a53f-c965-49dd-9bc8-8e677bf4a20e>
- Valdemoros, M. Á. y Alonso, R. A. (2024). *Aprendizaje-Servicio universitario y adquisición de competencias transversales en el alumnado*. Dykinson.



**MANTÉNGASE INFORMADO
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

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

Y benefíciense de nuestras ofertas semanales

El libro *Ocio, bienestar y apoyos sociales en la juventud* reúne diversas investigaciones y reflexiones interdisciplinarias centradas en comprender las realidades, desafíos y oportunidades que atraviesa la juventud en la sociedad contemporánea. Se analizan las condiciones sociales, económicas y culturales que influyen en el bienestar juvenil, prestando especial atención a las desigualdades, las trayectorias vitales y los procesos de socialización. La obra aborda el papel del ocio como espacio clave para el desarrollo personal, la participación social y la construcción de identidades. Asimismo, se examinan fenómenos como la brecha digital, la vulnerabilidad frente a la soledad, la participación juvenil o el impacto de las redes sociales. El libro también presenta experiencias y metodologías socioeducativas orientadas a promover un ocio saludable, inclusivo y transformador. La obra ofrece una mirada crítica y aplicada sobre cómo las políticas públicas, las intervenciones socioeducativas y los apoyos comunitarios pueden contribuir al bienestar integral de la juventud. Se trata de una aportación relevante para profesionales, investigadores y estudiantes interesados en el ámbito de la juventud, el ocio educativo y la intervención social.