



Carmen Arenas-Carbellido
María Victoria Ochando Ramírez
Marta Caballero
Alba Yaneth Varón Torres
Jhon Jairo Ortiz Alvarado
David Alejandro Tobón López
María Isabel Torres García
Nancy Lorena Reyes Mero
Jessica Alexandra Chonillo Molina
Núria Llevot Calvet
Olga Bernad Caveró
Àngels Torrelles Montanuy
Christian Coffi Hounnouvi
Sílvia Cavalcante
Gabriella Aleandri
Iria Noa de la Fuente-Roldán
Esteban Sánchez-Moreno
Aylin Alba Mandak Arjona
Gianluigi Moscato
Luis Gómez Jacinto
José Antonio López Rodríguez
Amelia Consuelo Martínez Hermoso
Cristina Belén Sampedro Palacios
Hélia Bracons
José Rodríguez
Ricardo Lobato
Ricardo E. Reyes Soto

 **Ehquidad**

Nº 26

Segundo Semestre

ISSN-e: 2386-4915

JULIO 2026

<http://www.revistas.proeditio.com/ehquidad/>

Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social
Editada por la Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social

 **aicts**



Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social
International Welfare Policies and Social Work Journal

JULIO/2026
JULY/2026
Número 26/ Segundo Semestre
Number 26/ Second Semester



Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social
International Social Sciences and Social Work Association

Director/ Executive Editor

Tomás Fernández García. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
(España)
director@ehquidad.org

Subdirector/ Associate Editor

Sergio Andrés Cabello. Universidad de La Rioja. (España)
subdirector@ehquidad.org

Secretario/ Publishing Editor

Laura Ponce de León Romero. Universidad Nacional de Educación a Distancia
secretaria@ehquidad.org

Coordinador de Relaciones Institucionales/ Institutional Relations Coordinator

Rafael Antonio Barberá de la Torre. Universidad Rey Juan Carlos. (España)
redes@ehquidad.org

Coordinadora Europa, Asia, África y Oceanía/ Europe, Asia, Africa and Oceania Coordinator

Ana María Aguilar Manjón. Ministerio de Trabajo y Economía Social. (España)
europa@ehquidad.org

Coordinadora Estados Unidos/ EEUU Coordinator

Coordinadora Latinoamérica/Latin America Coordinator

Luz Miriam Agudelo Gil. Universidad de Antioquia. (Colombia)
latinoamerica@ehquidad.org

Consejo de Redacción/ Review Editors

Silvia M. Chávez Varay. Universidad de Texas en El Paso. Diocesan Refugee and Migrant Services (EEUU)

Ana Paula García. Instituto de Trabajo Social en la Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías. (Portugal)

Verónica Díaz Moreno. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Josiah Heyman. University of Texas, El Paso (EEUU)

María Irene Carvalho. Universidad Técnica de Lisboa (Portugal)

Osiris Morales. Universidad de Zulia (Venezuela)

Juan Manuel Cigarrán Recuero. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Ashwathi Muraleedharan. Swantra Matrix (India)

Guillermo Ceballos Santamaría. Universidad de Castilla La Mancha. (España)

Andrés Lorenzo Aparicio. Universidad Ramon Llull (España)

Javier García Bresó. Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Comité Científico Asesor/ Advisory Board

Xochitl Castaneda. Universidad de Berkeley, California. (EEUU)
Blanca Lomeli. Project Concern International, San Diego (EEUU)
Michel Wieviorka. Ecole des Hautes Etudes Sciences SocialesEhess. Paris (Francia)
Emilio Lamo de Espinosa. Universidad Complutense de Madrid (España)
Carlos Diogo Moreira. Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías (Portugal)
Margaret Alston. Monash University (Australia)
Sakhela Buhlungu. University of Cape Town (Sudáfrica)
Zubeida Desai. University of Western Cape (Sudáfrica)
Teresa Freire Rubio. ESICUniversity (España)
Thomas Gabriel. Zuercher Hochschule fuer Angewandte Wissenschaften (Suiza)
Mercedes Fernández-Martorell. Universidad de Barcelona. (España)
Yolanda Sadie. University of Johannesburg (Sudáfrica)
Ángela María Quintero Velásquez. Universidad de Antioquía. (Colombia)
Michele G. Shedlin. Universidad de Nueva York (EEUU)
Janis Grobbelaar. University of Pretoria (Sudáfrica)
Miguel de Aguilera. Universidad de Málaga (España)
Alejandro Tiana. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
Erney Montoya Gallego. Universidad Católica de Oriente (Colombia)
Gloria Vega Aragón. Technological Educational Institute of Crete (Grecia)
Nilsa M Burgos. Universidad de Puerto Rico. (Puerto Rico)
Mariano Bacigalupo Saggese. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
Consuelo Pequeño Rodríguez. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)
Ximena Méndez Guzmán. Universidad Católica Santísima Concepción (Chile)
Almudena Bernabeú. Center for Justice and Accountability (EEUU)
Juan José Laborda Martín. Consejo de Estado. (España)
Inmaculada Chacón Gutiérrez. Universidad Rey Juan Carlos (España)
Elisa Cerros Rodríguez. Universidad de Guadalajara (México)
Fernando Iwasaki Cauti. Universidad Loyola. (España)
Jean- Pierre Levy Mangin. Universidad de Québec (Canadá)
José Félix Tezanos Tortajada. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
Santos Salvador Blanco Muñoz. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (Perú)
Stanislaw Sulowski. Universidad de Varsovia (Polonia)
René Zenteno. University of Texas at San Antonio (EEUU)
María José Romero Ródenas. Universidad de Castilla La Mancha. (España)
Francisco Cervantes Pérez. Universidad Nacional Autónoma de México. (México)
María Rosario Hildergard Sánchez Morales. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social / Governing Board

Presidente/ President

Tomás Fernández García. presidente@ehquidad.org

Vicepresidente/ Vice President

Sergio Andrés Cabello

vicepresidente@ehquidad.org

Secretario/ Secretary

Laura Ponce de León Romero

admin@ehquidad.org

Tesorero/ Treasurer

Concepción Castro Clemente

tesoreria@ehquidad.org

Vocal de relaciones con los medios de comunicación/ Media Relations Member

Laura Ponce de León Romero

Vocal de relaciones con Europa, África, Asia y Oceanía/ Europe, Africa, Asia and Oceania Relations Member

Esther Rodríguez López

Vocal de relaciones con Estados Unidos/ EEUU Relations Member

Eva Margarita Moya

Vocal de relaciones con Latinoamérica/ Latin America Relations Member

Concepción Castro Clemente

Ehquidad ©

Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social

Apartado de correos 202044

Madrid 28080. España

Email: secretaria@ehquidad.org

Página web. <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>

Ehquidad ©

International Social Sciences and Social Work Association

Aptdo. 202044

Madrid 28080. España

Email: secretaria@ehquidad.org

Página web. <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>

Ehquidad: Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social

Ehquidad (e-ISSN 2386-4915) es una revista semestral, se publica dos veces al año, en enero y julio, por la Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social (AICTS).

Nombre Abreviado de la revista: *Revista Ehquidad*

Ehquidad © es una marca registrada en el Registro de Marcas Comunitarias, nº M-3085293/5.

Ehquidad: International Welfare Policies and Social Work Journal

Ehquidad (e-ISSN 2386-4915) is published twice yearly in January and July by International Association of Social Sciences and Social Work (AICTS).

Journal Title Abbreviation: *Revista Ehquidad*

Ehquidad © is a registered trade mark of the Register of Community Trade Marks nº M-3085293/5.

Indexada en bases de datos/ Database indexing

LATINDEX CATÁLOGO 2.0, DIALNET, DOAJ, REDALYC, ÍNDICES CSIC, REDIB, ERICH PLUS, MIAR, CROSSREF, CRUE, CIRC, ROAD, DULCINEA, REBIUN, DIALNET MÉTRICAS, SHERPA/ROMEO, EUROPUB, RECOLECTA, LATINREV, CARHUS PLUS, ISSN, EBSCO, DIMENSIONS, OPEN ALEX, SILICE.
SELLO CALIDAD REVISTAS CIENTÍFICAS ESPAÑOLAS FECYT 2026

Diseño de la portada nº 26 Distrito 101

Diseño maquetación: Pilar Fluriache García-Caro/Laura Ponce de León Romero

Editada en julio de 2026

ISSN electrónico 2386-4915

Doi Revista <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad>

Sumario / Contents

Artículos

La evaluación de los Servicios Sociales en España: concepto, evolución y retos actuales

The Evaluation of Social Services in Spain: Concept, Evolution and Current Challenges

Carmen Arenas-Carbellido, María Victoria Ochando Ramírez y Marta Caballero.....

11-36

Factores estructurales y socioculturales en la vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes Nukak y Jiw en San José del Guaviare (Colombia)

Factors influencing the violation of the rights of children and adolescents in the Nukak and Jiw indigenous communities: A multiple case study in San José del Guaviare (Colombia)

Alba Yaneth Varón Torres, Jhon Jairo Ortiz Alvarado y David Alejandro Tobón López.....

37-62

El Divorcio y el Rendimiento Académico en Adolescentes

Divorce and Academic Performance in Adolescents

María Isabel Torres García, Nancy Lorena Reyes Mero y Jessica Alexandra Chonillo Molina.....

63-82

Experiencias educativas interuniversitarias e internacionales con enfoque intercultural: Una propuesta formativa para la transformación social mediante la técnica *Photovoice*

Inter-university and international educational experiences with an intercultural focus. A training proposal for social transformation using the Photovoice technique

Núria Llevot Calvet, Olga Bernad Caveró, Àngels Torrelles Montanuy, Christian Coffi Hounnouvi, Sílvia Cavalcante y Gabriella Aleandri.....

83-116

La realidad relacional de las personas jóvenes en situación de sinhogarismo y exclusión residencial: apoyo social y relaciones sociales

The relational reality of young people experiencing homelessness and housing exclusion: social support and social relationships

Iria Noa de la Fuente-Roldán y Esteban Sánchez-Moreno.....

117-148

Exploring suicidal ideation in adolescents and young adults: eating disorders (ED), psychological distress, self-esteem and family satisfaction

Explorando la ideación suicida en adolescentes y adultos jóvenes: trastornos de la conducta alimentaria (TCA), malestar psicológico, autoestima y satisfacción familiar

Aylin Alba Mandak Arjona, Gianluigi Moscato y Luis Gómez Jacinto..... 149-186

¿Debería interesarse el Trabajo Social por la Teoría Analítica?

Should Social Work take an interest in Analytical Theory?

José Antonio López Rodríguez..... 187-214

Tecnologías asistivas e inteligentes para la optimización del cuidado en personas mayores: revisión de la literatura

Assistive and Intelligent Technologies for Optimizing Care in Elderly People: Literature Review

Amelia C. Martínez Hermoso y Cristina Belén Sampedro Palacios..... 215-246

Diversidade e integração: o papel do Serviço Social com migrantes

Diversity and Integration: the Role of Social Work with Migrants

Hélia Bracons, José Rodrigues y Ricardo Lobato..... 247-270

¿Y eso de qué me va a servir? El riesgo de menospreciar las Humanidades para las sociedades democráticas

And what good is that to me? The risk of undervaluing the Humanities in democratic societies

Ricardo E. Reyes Soto..... 271-292

Reseñas / Reviews

Título del libro: Hotel Costa Atlantis. Una historia de nunca acabar

Autor: Tomás Fernández García

Reseña realizada por María Teresa Miranda Vázquez 293-296

Título del libro: Pobre. Una vida de lucha por un destino mejor

Autor: Katriona O'Sullivan

Reseña realizada por Ana María Aguilar Manjón 297-300



La evaluación de los Servicios Sociales en España: concepto, evolución y retos actuales

The Evaluation of Social Services in Spain: Concept, Evolution and Current Challenges

**Carmen Arenas-Carbellido (1), María Victoria Ochando Ramírez (1) y
Marta Caballero (1)**

(1) Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (España)

Resumen. La evaluación constituye un instrumento para el avance de las políticas públicas y los derechos de la ciudadanía. Este artículo examina la definición de evaluación de las políticas de servicios sociales en España, evolución y retos. Para ello, se ha realizado un análisis del discurso de todas las leyes españolas de servicios sociales (40) desde 1988 hasta 2022. La investigación cualitativa revela que el concepto ha evolucionado desde un estado embrionario inicial hasta un estado actual de consolidación, y ha sido principalmente instrumental en la toma de decisiones. El concepto de evaluación revela concepciones de justicia y equidad que sustentan el sistema social e invitan a la reflexión en relación con el modelo de Servicios Sociales y las prácticas del Trabajo Social.

Palabras clave: Evaluación, Calidad, Política social, Derechos, Democracia.

Abstract. Evaluation constitutes an instrument for the advancement of public policies and rights of citizens. This article examines the definition of evaluation of social services policies in Spain, its evolution and challenges. For this purpose, a discourse analysis of all Spanish social services laws (40) from 1988 to 2022 has been carried out. Qualitative research reveals that the concept has evolved from an initial embryonic state to a current state of consolidation, and it has mainly been instrumental in decision-making. The concept of evaluation reveals conceptions of justice and equity that underpin the social system and invite reflection in relation to the Social Services model and Social Work practices.

Keywords: Evaluation, Quality, Social Policy, Rights, Democracy.

Recibido: 16/05/25 Revisado: 15/07/25 Preprint: 31/03/26 Aceptado: 01/05/26 Publicado: 01/07/26

Referencia normalizada: Arenas-Carbellido, C., Ochando Ramírez, M.V. y Caballero, M. (2026). La evaluación de los Servicios Sociales en España: concepto, evolución y retos actuales. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 26, 11-36. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2026.0011>

Correspondencia: Carmen Arenas-Carbellido, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (España). Correo electrónico: carmen.arenas@unir.net

1. INTRODUCCIÓN

Los Servicios Sociales son aquellos servicios que tienen como objetivo promover el bienestar social. En el caso de España, la legislación sobre servicios sociales ha sido muy dinámica desde sus orígenes. Ante la ausencia de competencias estatales incluidas en la Constitución Española, son las comunidades autónomas las que llevan a cabo el desarrollo legislativo. Los cambios socioeconómicos y políticos han llevado a su reconfiguración y, hoy en día, estas leyes presentan un corpus legislativo variado y complejo, en el que el reconocimiento del derecho a la asistencia social (Constitución Española art. 148.1. 20ª) y la forma en que se gestiona han marcado la evolución legislativa que diferenciamos a continuación.

En un primer momento (1983-1992) en el que, junto con los diferentes estatutos autonómicos, se reconoce la competencia de las comunidades autónomas y se propone un modelo similar, ya que presenta similitudes tanto en el enfoque político (definición, principios rectores, financiación, etc.) como en los aspectos técnicos (estructura, método, etc.). Este conjunto de leyes se denomina leyes de primera generación.

Un segundo impulso legislativo (1993-2003) se centra en la práctica con la incorporación de la gestión público-privada mixta (Arias et al., 2004). Este grupo se denomina leyes de segunda generación.

El enfoque hacia el derecho subjetivo y la universalidad de los servicios sociales marca el tercer impulso legislativo (2006-2010) que, con matices posteriores, se verá limitado en su planteamiento inicial (Vilá, 2012). Este conjunto de leyes se conoce como leyes de tercera generación.

Un cuarto momento legislativo (2015-2022) queda exento de calificación. Para este documento, se denominarán leyes posteriores.

1.1. Evaluación como Instrumento en los Servicios Sociales

La evaluación de políticas públicas es un instrumento robusto que nos permite comprender y transformar la realidad en la que se interviene. Este instrumento tendrá diferentes capacidades dependiendo de su definición y del momento político y social en el que se desarrolle.

La literatura sobre evaluación de políticas públicas muestra una gran producción y variedad de definiciones de evaluación con distintos grados de consenso. La definición que obtiene mayor consenso es la del “Joint Committee on Standards for Educational Evaluation” (1994, p. 3), que afirma que “la evaluación es la valoración sistemática del valor o mérito de un objeto”. Esta variedad proviene principalmente de las diferencias entre el alcance y la utilidad de la evaluación, y da lugar a dos grandes tendencias.

La primera tendencia define la evaluación de forma instrumental, orientada a la toma de decisiones en el ámbito político o gubernamental. Decisiones basadas en los resultados producidos a lo largo de un proceso sistemático de recopilación y análisis de datos. Por tanto, su alcance se establece dentro de los límites de la intervención evaluada. Se sitúa al final del ciclo de planificación y se presenta como una visión racional de la toma de decisiones (Brinkerhoff, 2003; Chelimski, 1985; Scriven, 1967; Weiss, 1998).

Una segunda tendencia concibe la evaluación como algo inherente al proceso de construcción social, que sirve para conocer la realidad, percibir los problemas sociales y mejorar la sociedad. Esto otorga a la evaluación un carácter más amplio y deliberativo, que va más allá de la intervención y cuestiona a la sociedad, al Estado y a la ideología política que lo sustenta (Solarte, 2002). Se sitúa de forma continua a lo largo del ciclo de políticas (Comas, 2008; Denny, 2011; Stake, 1967, 2011; Weiss, 1998).

En el caso de España, la evaluación de políticas públicas ha evolucionado desde una introducción tardía hasta una praxis sostenida en el tiempo. No fue hasta comienzos del siglo XXI cuando la evaluación de políticas públicas se desarrolló de forma progresiva y sostenible. Resultado de una pluralidad de factores coadyuvantes a este avance como:

- La aplicación de leyes: la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y la Ley 23/1998 de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Arriazu, 2015).
- Publicaciones especializadas (Pazos y Zapico, 2002; Bustelo, 2006; Fernández-Ramírez y Reboloso, 2006; Comas, 2008) que vienen a enriquecer la escasa documentación precedente (Ligero, 2010).
- La creación de organizaciones públicas y privadas como la Sociedad Española de Evaluación de Políticas Públicas (2000), la Sociedad Española de Evaluación (2001), la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2002), la Agencia de Calidad del Sistema Nacional de Salud (2003) y la Agencia Estatal de Evaluación de Políticas Públicas y Calidad de los Servicios (2006).
- La formación especializada de profesionales, la estandarización del concepto y su inclusión en desarrollos programáticos a distintos niveles, desde planes estratégicos hasta programas y proyectos. Todo ello marcado por un contexto retórico en el que se habla más de evaluación de lo que se practica y por el impulso innegable de la Unión Europea con sus exigencias normativas y presupuestarias (Arriazu, 2015; Muñoz, et al., 2013; Pazos, 1996).

El estudio de las leyes de servicios sociales en España ha prestado poca atención al análisis de la evaluación en las mismas. Concepto clave para ordenar la articulación entre derechos y gestión. Aunque las leyes de servicios sociales no contienen todo el orden legislativo que las afecta (Vilá, 2012), sí proporcionan un marco suficiente para su análisis.

El objetivo general del presente estudio es identificar el concepto de evaluación subyacente en las diferentes leyes autonómicas desde sus inicios hasta la actualidad, específicamente identificar el uso del término y observar su evolución y desarrollo a lo largo del tiempo.

2. MÉTODO

La presente investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo basado en el análisis documental y el análisis del discurso, elección que responde a diversas consideraciones tanto epistemológicas como pragmáticas.

La pertinencia de esta aproximación metodológica para el objeto de estudio radica en su capacidad para captar los matices semánticos y las transformaciones discursivas a lo largo del tiempo. El enfoque cualitativo resulta especialmente adecuado para examinar cómo se construye y evoluciona el significado de la evaluación en los textos legislativos, permitiendo una comprensión profunda de las variaciones conceptuales (Denzin y Lincoln, 2018).

La coherencia entre la metodología seleccionada y los objetivos de investigación se manifiesta en la capacidad del análisis del discurso para trascender el mero recuento de frecuencias terminológicas. Esta técnica permite desentrañar las concepciones subyacentes y los marcos interpretativos que moldean la comprensión de la evaluación en el contexto de los servicios sociales (Van Dijk, 2016).

La naturaleza del corpus documental justifica asimismo la elección metodológica. Los textos legislativos, en su condición de documentos oficiales, constituyen fuentes primarias que reflejan el posicionamiento institucional y la evolución del pensamiento político-administrativo en materia de evaluación. El análisis documental sistemático facilita la reconstrucción de esta trayectoria evolutiva de manera rigurosa (Prior, 2008).

La capacidad interpretativa de la metodología seleccionada permite identificar patrones discursivos y conceptuales significativos, analizar las relaciones entre el texto y su contexto socio-histórico, y comprender las implicaciones prácticas y teóricas de las diferentes concepciones de evaluación presentes en la legislación.

2.1. Validez metodológica, corpus documental y proceso de recopilación

La validez metodológica se basa en la combinación del análisis documental exhaustivo con el análisis del discurso, lo que proporciona un marco metodológico sólido que garantiza la triangulación de interpretaciones, la trazabilidad del proceso analítico y la base empírica de las conclusiones.

Se llevó a cabo una revisión sistemática y exhaustiva del marco normativo autonómico en materia de servicios sociales, abarcando las diecisiete comunidades autónomas españolas. El período de análisis comprende desde 1988 hasta 2022, intervalo temporal delimitado por la promulgación de la primera ley autonómica de servicios sociales y la más reciente, correspondiente a la Comunidad de Madrid.

La recopilación documental se realizó mediante la consulta del Boletín Oficial del Estado (BOE) y de los respectivos boletines oficiales autonómicos, identificándose un total de 40 leyes. El corpus documental fue sistematizado según los siguientes criterios de clasificación: comunidad autónoma de origen, fecha de promulgación, tipo de legislación y estado actual (vigente/derogada).

El proceso analítico se desarrolló en dos fases principales: la primera se centró en la identificación y extracción de terminología, localizándose sistemáticamente el concepto de evaluación mediante la búsqueda de la raíz léxica "evalua*". Los artículos identificados fueron sometidos a una lectura detallada para contextualizar el uso del término. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis del discurso, dada su idoneidad para las ciencias sociales y su capacidad para inferir conocimiento sobre las condiciones de producción (Bardin, 1986). Esta metodología permite examinar las relaciones semánticas y pragmáticas que vinculan el texto con su contexto, entendiendo el texto como un producto dinámico de las relaciones sociales (Sayago, 2014).

2.2. Enfoque metodológico

La pertinencia de este enfoque metodológico para el objeto de estudio radica en su capacidad para captar matices semánticos y transformaciones discursivas a lo largo del tiempo. El enfoque cualitativo es especialmente adecuado para examinar cómo se construye y evoluciona el significado de la evaluación en los textos legislativos, permitiendo una comprensión profunda de las variaciones conceptuales (Denzin y Lincoln, 2018).

2.3. El análisis

Este enfoque analítico facilita la descripción y comprensión de la evaluación en el marco legislativo de los servicios sociales; y la contextualización de la evaluación en el ámbito profesional del Trabajo Social.

2.4. Marco analítico

El análisis se ha estructurado en torno a varios criterios no excluyentes basados en la literatura clásica sobre evaluación de políticas públicas (Stufflebeam y Shinkfield, 2007; Stufflebeam y Coryn, 2014). Estos criterios incluyen:

- Alcance, entendido como la extensión del objeto evaluativo.
- Utilidad, definida como el propósito fundamental de la evaluación.
- Acceso, referido al nivel de accesibilidad ciudadana a los resultados de la evaluación.
- Participación, que refleja el grado de implicación y diálogo ciudadano.
- Método, que abarca los modelos metodológicos propuestos.
- Iniciativa, relacionada con la atribución de responsabilidad y capacidad de toma de decisiones.
- Otras definiciones, que incluyen usos alternativos del término evaluación.

2.5. Procesamiento de datos

Se utilizaron herramientas ofimáticas (*Microsoft Word y Excel*) para procesar y organizar la información, lo que permitió la sistematización y categorización de los datos para su posterior análisis.

2.6. Limitaciones metodológicas

El diseño metodológico adoptado presenta ciertas limitaciones que han sido consideradas y abordadas. El posible sesgo interpretativo se ha mitigado mediante el establecimiento de criterios de análisis claramente definidos, basados en la literatura especializada. La exhaustividad del análisis en el período seleccionado compensa la limitación temporal del estudio. La naturaleza textual del análisis, que puede no reflejar completamente la práctica real de la evaluación, se reconoce explícitamente en las conclusiones. La posible descontextualización de los textos ha sido abordada mediante una atención especial a las condiciones sociohistóricas de producción de cada ley.

3. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación muestran los datos más relevantes para cada uno de los períodos legislativos mencionados anteriormente. Cabe destacar:

- Existe cierta homogeneidad en cada una de las generaciones legislativas, lo cual no excluye que existan algunas diferencias entre las leyes que componen cada generación.
- El término *evaluación* aparece en la legislación con dos significados: por un lado, vinculado a la valoración de programas y políticas, y por otro, relacionado con la valoración diagnóstica o integral de personas susceptibles de ser usuarias de los servicios sociales, principalmente. Las siguientes líneas abordan el primer significado.

Tabla 1. Análisis de las Leyes de Servicios Sociales en España según su Generación y Criterios

<i>Leyes de Primera Generación (1983-1992)</i>		<i>Criterios</i>						
CC.AA.	Ley	A	U	M	I	P	AC	OD
Andalucía	Ley 2/1988, de 4 de Abril.					1		
Aragón	Ley 4/1987 de 25 de Marzo.	1	1	1	1	1		1
Asturias	Ley 5/1987 de 11 de Abril.				1	1		1
Cantabria	Ley 5/1992 de 27 de Mayo.					1		
Canarias	Ley 9/1987 de 28 de Abril.				1	1		1
Cataluña	Ley 29/1985 de 27 de Diciembre.				1			
Castilla-La Mancha	Ley 3/1992 de 16 de Abril.					1		
Castilla-León	Ley 18/1988 de 28 de Diciembre.		1		1			
Galicia	Ley 3/1987 de 27 de Mayo.							
Islas Baleares	Ley 9/1989 de 11 de Febrero.							
Extremadura	Ley 5/1987 de 6 de Abril.	1						
La Rioja	Ley 2/1990 de 10 de Mayo.					1		
Madrid	Ley 11/1984 de 6 de Junio.					1		
Murcia	Ley 8/1985 de 9 de Diciembre.							
Navarra	Ley Foral 14/1983 de 30 de Marzo.	1			1			
País Vasco	Ley 6/1982 de 20 de Mayo.							
Valencia	Ley 5/1989 de 6 de Julio.				1			
TOTAL		3	3	1	7	8	0	3
<i>Leyes de Segunda Generación (1983-1992)</i>								
CC.AA.	Ley	A	U	M	I	P	AC	OD
Asturias *	Ley 1/2003, de 24 de Febrero.	1		1		1		1
Madrid	Ley 11/2003, de 27 de Marzo.			1	1			
Murcia	Ley 3/2003, de 10 de Abril.	1		1	1			
Galicia	Ley 4/1993 de 14 de Abril.					1		1
La Rioja	Ley 1/2002 de 1 de Marzo.					1		
País Vasco	Ley 5/1996 de 18 de Octubre.					1		
Valencia	Ley 5/1997 de 25 de Julio.			1		1		
TOTAL		2	0	4	2	5	0	2
<i>Leyes de Tercera Generación (1983-1992)</i>								
CC.AA.	Ley	A	U	M	I	P	AC	OD
Aragón *	Ley 5/2009, de 30 de Junio.			1	1	1		1
Cantabria*	Ley 2/2007 de 27 de Marzo.	1	1	1	1	1		1
Cataluña*	Ley 12/2007, de 11 de Octubre.	1	1	1	1	1		1
Castilla-La Mancha*.	Ley 14/2010, de 16 de Diciembre.	1	1	1	1	1	1	1
Castilla-León *	Ley 16/2010, de 20 de Diciembre.	1	1	1	1	1	1	
Galicia *	Ley 13/2008, de 3 de Diciembre.	1		1	1	1		1
La Rioja *	Ley 7/2009, de 22 de Diciembre.	1	1	1	1	1	1	1
Islas Baleares *	Ley 4/2009, de 11 de Junio.	1	1	1	1	1	1	1
Navarra *	Ley Foral 15/2006, de 14 de Diciembre.	1	1	1	1	1	1	1
País Vasco *	Ley 12/2008, de 5 de Diciembre	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL		9	8	10	10	10	6	9
<i>Leyes posteriores (2015- presente)</i>								
CC.AA.	Ley	A	U	M	I	P	AC	OD
Andalucía *	Ley 9/2016, de 27 de Diciembre.	1	1	1	1	1		1
Canarias *	Ley 16/2019, de 2 de Mayo.			1	1	1	1	1
Extremadura *	Ley 14/2015, de 9 de Abril.	1		1	1	1	1	
Madrid *	Ley 12/2022, de 21 de Diciembre	1	1	1	1	1	1	1
Murcia *	Ley 3/2021, de 29 de Julio.		1	1	1	1	1	1
Valencia *	Ley 3/2019, de 18 de Febrero.	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL		4	4	6	6	6	5	5

Nota: (*) Legislación vigente.

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Leyes de primera generación (1983-1992)

El término “*evalúa**” no aparece en todas las normativas, ni hay una referencia semántica a todos los criterios. Aparece con mayor frecuencia en relación con los criterios de iniciativa (I) y participación (P), como puede observarse en la Tabla 1, marcando con un 1 cuando el criterio en cuestión aparece.

La normativa establece que la iniciativa corresponde a la administración pública, que decide sobre el encargo de evaluación y, por tanto, determinará qué se evalúa (programa o política de forma integral, solo los resultados, o el proceso, etc.), cómo (interna vs. externa, formativa vs. sumativa, etc.), cuándo (ex ante, ex post), con qué propósito (rendición de cuentas, búsqueda de mejora, etc.), entre otras posibles opciones. Las diferentes configuraciones permiten distintos roles de la evaluación (toma de decisiones, instrumento de encuentro, aprendizaje social, transformación de la sociedad y validación del sistema social y sus instituciones).

Corresponden a la Diputación General de Aragón, en materia de acción social, las siguientes funciones: a) La planificación y la consiguiente evaluación en el territorio de la Comunidad Autónoma. (Ley 4/1987, de 25 de marzo, de Organización de la Acción Social. Comunidad Autónoma de Aragón).

Esta alta capacidad de decisión está mediada por la convocatoria a la participación de distintos actores como profesionales, asociaciones de usuarios, sindicatos, etc., quienes, bajo la organización de consejos u otras formas organizadas por la administración, asumen principalmente funciones de carácter consultivo y propositivo. En menor medida, se les convoca para identificar y reflexionar sobre las variables causales de las necesidades sociales.

Art. 1, i) Fomentar la participación de la comunidad en la investigación, diagnóstico, planificación, evaluación y transformación de las etiologías sociales que les afectan. (Ley 9/1987, de 28 de abril, de Servicios Sociales de Canarias).

En resumen, el concepto de evaluación es endémico e incipiente, no se encuentra en todas las normativas ni con suficiente detalle en la gran mayoría. Los criterios estudiados muestran un concepto embrionario tendente a la toma de decisiones, que emerge principalmente por la presencia mayoritaria de los criterios de iniciativa y participación.

3.2. Leyes de segunda generación (1993-2003)

El término de estudio aparece en todas las normativas del período, sin saturar los criterios de utilidad o accesibilidad. Es en el criterio de método (M) donde aparece con mayor preeminencia, junto con participación (P) (ver Tabla 1). Veamos el siguiente ejemplo:

Art. 45. m. Implantación de sistemas de información y elaboración de estadísticas, así como evaluación de resultados y calidad en la prestación de los servicios sociales, sin perjuicio de las competencias atribuidas a la Dirección General correspondiente en materia de calidad de los servicios. (Ley 11/2003, de 27 de marzo, de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid).

En cuanto al método de evaluación, las normativas analizadas, no se determina un modelo específico de evaluación, pero se avanza hacia una mayor estandarización, seguimiento y control de la gestión. La legislación hace referencia principalmente a:

- Un enfoque epistemológico: cuantitativo y cualitativo (Ley 11/2003, Comunidad de Madrid).
- Diferencias metodológicas considerando seguimiento y evaluación (Ley 1/2003, Asturias y Ley 11/2003, Madrid)
- Los resultados como el objeto principal del interés evaluativo (Ley 11/2003, Madrid y Ley 5/1997, Comunidad Valenciana)
- Una visión sistémica del conjunto (Ley 1/2003, Asturias)
- La homogeneización del desempeño: niveles de calidad (Ley 1/2003, Asturias y Ley 11/2003, Madrid).

Art. 4. Principios generales de actuación. g) Prevención, planificación y evaluación de resultados, para realizar una gestión eficiente y eficaz. (Ley 5/1997, de 25 de junio, que regula el Sistema de Servicios Sociales en el ámbito de la Comunidad Valenciana).

La elección del modelo de evaluación no es inocua, y varias variables influyen en la decisión: el objetivo perseguido, las necesidades de información, la pluralidad de actores que demandan satisfacer sus necesidades informativas y su grado de participación en el proceso, así como el acceso a los resultados y la aplicación de los cambios. La evaluación como método científico se inserta en la epistemología y la ontología a través de los distintos paradigmas, que no solo producen diferentes modelos de evaluación, sino que también afectan sus distintos usos y roles en la dinámica social.

En otras palabras, el concepto instrumental se refuerza con la presencia de una mayor estandarización expresada como criterios de calidad, seguimiento y control de la gestión.

3.3. Leyes de tercera generación (2006-2010)

Todas las normativas del período incorporan el término “*evalúa*” y todos los criterios están saturados y con una frecuencia similar (ver Tabla 1). Todas las normativas del período incorporan el término “*evalúa*” y todos los criterios están saturados y con una frecuencia similar (ver Tabla 1).

El término evaluación aparece con referencias explícitas en el cuerpo legislativo, destacando su novedad y utilidad. En 2006, la evaluación de la planificación y la calidad se consideraba un principio novedoso (preámbulo de la Ley Foral 15/2006, de Servicios Sociales). En 2007, la acreditación y evaluación de centros se denominaba un “instrumento novedoso” (Ley 2/2007, de Cantabria, de Derechos y Servicios Sociales). Ya en 2009, se afirmaba que existía un eje novedoso sobre el que se basaba la política: “la aplicación del sistema de evaluación y mejora” (Ley 7/2009, de La Rioja, de Servicios Sociales). Aunque la novedad es algo tardía, el análisis refleja una

presencia significativa de todos los criterios analizados y representa un claro punto de inflexión.

El alcance de la evaluación sigue restringido a la acción programática, pero con un enfoque más amplio (incluyendo evaluación ex ante, seguimiento y evaluación de resultados). Su utilidad se enmarca en los fines clásicos de la evaluación: rendición de cuentas, mejora e iluminación de acciones futuras. La mejora fue el concepto más recurrente, seguido de la iluminación de acciones futuras en términos de adaptación a las necesidades sociales actuales. El control y la rendición de cuentas se alcanzan mediante sistemas de aseguramiento de la calidad y su acreditación, que se señalan principalmente como método.

Art. 4 o) Evaluación y calidad: se establecerán sistemas de evaluación para garantizar la calidad y acreditación de los servicios sociales, tomando como referencia el concepto de calidad de vida de las personas. (Ley 13/2008, de 3 de diciembre, de servicios sociales de Galicia).

La participación abandona referencias generalistas y propositivas para avanzar en concreción y operativización: se consideran definición y fases.

Art. 72. Se entiende por proceso de participación aquel que, de forma integral y dinámica, incluye las siguientes tres fases: a) Información y marco referencial: proceso en el que se informa a las personas y grupos sociales implicados sobre el tema objeto de participación, los objetivos, calendario y metodología del proceso. b) Debate y deliberación: se promueve la aportación de ideas y propuestas, así como la generación de consensos y acuerdos. c) Retorno y devolución: fase en la que se informa a los participantes del resultado del proceso de participación (Ley 14/2010, de 16 de diciembre, de Servicios Sociales de Castilla-La Mancha).

Es decir, el acceso a los resultados de la evaluación es el criterio en el que se observa la mayor evolución, con una disparidad significativa en el compromiso y concreción del canal de distribución. Va desde la mera intención de informar (Ley 12/2008, País Vasco), hasta la concreción de los medios de acceso: canalización de la información a órganos consultivos (Ley 5/2009, Aragón; Ley 7/2009, La Rioja), exposición pública en el Parlamento

autonómico (Ley 14/2010, Castilla-La Mancha) o información mediante informe público (Ley Foral 15/2006, Navarra; Ley 4/2009, Baleares).

Art. 26. d) Establecer un sistema de evaluación, control y seguimiento riguroso de todos los programas previstos en el Plan Estratégico. La evaluación se realizará anualmente y dará lugar a un informe público que estará a disposición de las entidades locales, usuarios y ciudadanía en general. (Ley Foral 15/2006, de 14 de diciembre, de Servicios Sociales de Navarra).

En resumen, el tercer momento legislativo representa un punto de inflexión: la evaluación es reconocida y consolidada en la política de acción social. El concepto de evaluación instrumental se afirma y se apoya en sistemas de aseguramiento de la calidad. El énfasis en el acceso a los informes de evaluación supone un paso importante en el ejercicio democrático y la participación sociopolítica de la ciudadanía.

3.4. Leyes Posteriores (2015–2022)

El término estudiado se encuentra en todas las normativas y satura los criterios de forma similar (ver Tabla 1).

Este conjunto de legislaciones introduce cambios en la concepción de estos. La ciudadanía no solo tiene derecho a los servicios sociales, sino también a servicios sociales de calidad (Ley 16/2019, de 2 de mayo, de Servicios Sociales de Canarias; Ley 3/2021, de 29 de julio, de Servicios Sociales de la Región de Murcia; Ley 9/2016, de 27 de diciembre, de Servicios Sociales de Andalucía), conforme a los estándares, criterios u objetivos establecidos por la Administración en su desarrollo programático, con distintos mecanismos de cooperación ciudadana, siendo obligatoria en algunos casos (Ley 16/2019, de 2 de mayo, de Servicios Sociales de Canarias).

Artículo 77. Calidad de los servicios sociales. La calidad de los servicios sociales constituye un derecho de las personas usuarias y, en consecuencia, un objetivo prioritario y un deber del sistema público de servicios sociales. A tal fin, las administraciones públicas canarias, en sus respectivos ámbitos competenciales, así como los organismos públicos, promoverán la calidad y la mejora continua de dicho sistema. (Ley 16/2019, de 2 de mayo, de Servicios Sociales de Canarias).

Existe una pluralidad de indicadores (sostenibilidad, empoderamiento, autonomía, impacto de género, etc.) que superan la visión clásica reduccionista y economicista centrada en la eficacia y eficiencia o en una calidad de vida generalista. Los nuevos elementos de juicio, en su definición, facilitan la aproximación y valoración de las acciones orientadas a los derechos de la ciudadanía en términos de calidad de vida, bienestar e igualdad, con mediciones sistematizadas y establecimiento de estándares.

Art. 80.2. Asimismo, se desarrollará un conjunto de indicadores que permitan el seguimiento y evaluación de la mejora continua de la calidad a través de los resultados obtenidos en términos de empoderamiento de las personas, garantía de derechos, autonomía, calidad de vida, satisfacción, bienestar social, igualdad entre mujeres y hombres, eficiencia, calidad del empleo, cohesión social y territorial y sostenibilidad del Sistema Público Andaluz de Servicios Sociales. (Ley 9/2016, de 27 de diciembre, de Servicios Sociales de Andalucía).

También se incorpora la dimensión axiológica de la evaluación. Determinar el mérito o valor de algo exige reflexionar y definir previamente qué entendemos por bienestar social, calidad de vida, autonomía, etc. Estas definiciones variarán según los actores implicados y sus posiciones estratégicas.

Artículo 94. Disposiciones generales. Las administraciones públicas competentes en materia de servicios sociales garantizarán la existencia de canales efectivos que faciliten la participación ciudadana en la planificación, funcionamiento y evaluación del Sistema Público Valenciano de Servicios Sociales, con el fin de integrar procesos deliberativos en la toma de decisiones y adaptar el sistema a las necesidades y diversidad de las personas en el proceso de participación a lo largo de su ciclo vital (Ley 3/2019, de 18 de febrero, de la Generalitat, de Servicios Sociales Inclusivos de la Comunidad Valenciana).

Además, se amplía el alcance hacia la evaluación de la política, no solo del desarrollo programático, lo que permite reflexionar sobre la adecuación de la política a la realidad social, diferenciando así la teoría subyacente al diseño del desarrollo concreto en forma de plan y programa (Ley 9/2016, Andalucía; Ley 3/2019, Comunidad Valenciana).

Art. 124, a) Evaluar las políticas sociales, los planes de actuación, el funcionamiento de las prestaciones y la adecuación de los servicios prestados en los distintos tipos de prestaciones. (Ley 3/2019, de 18 de febrero, de la Generalitat, de Servicios Sociales Inclusivos de la Comunidad Valenciana).

En resumen, la evaluación de las políticas públicas de acción social se encuentra en una etapa de madurez. Mantiene una concepción instrumental que avanza hacia una visión más constructivista. Las variaciones detectadas están conduciendo a cambios paradigmáticos hacia el encuentro y un mayor diálogo.

4. DISCUSIÓN

El estudio realizado ha revelado dos significados para el término evaluación. El primero, utilizado principalmente para la valoración social o diagnóstico de personas. Parece ilustrar la tensión tradicional entre las tendencias psicológicas y las socio-estructurales. Esta dialéctica ha moldeado la formación y evolución de los servicios sociales (Roldán y García, 2006).

El segundo significado, relacionado con la determinación del valor o mérito de un programa o política, presenta una evolución clara tanto en su presencia dentro del articulado como en el concepto de evaluación acuñado. La presencia vaga y el carácter embrionario y propositivo de la primera generación de leyes de servicios sociales (1983–1992) coincide con su contexto sociopolítico. Aunque los inicios de la evaluación pueden situarse alrededor de los años 50 (Ligero, 2011), Arriazu (2015) señala que no fue hasta 1982 cuando se impulsaron medidas que promovieran la evaluación de políticas públicas dentro de un modelo de gestión de la administración pública. El nuevo modelo de gestión (*Presupuesto por Programas*) se inspira en referentes franceses y norteamericanos que vinculan la acción programática con la dotación económica. Emergen los criterios de eficacia y eficiencia, aunque no sin dificultades. Ballart (1992) afirma que la administración existente no facilitaba el desarrollo de la evaluación.

En el marco de los servicios sociales, Fernández-Ballesteros (1996, p. 15) describe el estado y uso de la evaluación como “desinstitucionalizado y opcional”, y la evaluación de los servicios sociales, según Fernández (en Fernández-Ballesteros, ed., 1996, p. 208), destaca que “la escasez de trabajos de evaluación publicados era bastante evidente”. La autora describe la práctica como una actividad interna en la que la mayor parte del trabajo se reduce a la recopilación de datos descriptivos sobre el tipo de usuarios atendidos y el tipo de servicio prestado. Concluye diciendo que en “los servicios sociales se escribe más sobre cómo deberían evaluarse los programas que sobre las experiencias concretas y los resultados de su aplicación” (Fernández-Ballesteros, 1996, p. 238). No sorprende, por tanto, que las leyes de esta generación contemplen sólo un concepto embrionario oportunidad en los artículos legales.

En aquellas leyes que sí lo hacen, la preeminencia de los criterios de iniciativa pública y convocatoria a la participación se explica, igualmente, por el contexto sociopolítico. Desde el inicio de la democracia y durante los años ochenta, los líderes de los movimientos ciudadanos se incorporaron a la administración y, entre otras cosas, institucionalizaron tareas que antes realizaban las asociaciones (Alberich, 2007). Así, la articulación entre administración y participación ciudadana es un binomio que refleja un momento específico y que no se mantendrá debido a múltiples factores (Alberich, 2007). Podríamos hablar de un concepto germinal de evaluación en una etapa de inocencia, en la que se cree que la mera democracia es suficiente, y el esfuerzo se centra en consolidar los servicios sociales dentro del Estado del Bienestar. La Ley 4/1987 de Organización de la Acción Social en Aragón tiene un reconocimiento especial porque se adelantó a su tiempo y definió la evaluación con criterios que el resto de las comunidades autónomas tardarían veinte años en articular.

En las leyes de segunda generación (1993–2003), la función de control adquiere una relevancia especial, posiblemente motivada por la gestión público-privada mixta (Arias et al., 2004) y por el impulso de la Unión Europea con sus exigencias normativas y presupuestarias (Arriazu, 2015; Muñoz et al.,

2013; Pazos, 1996). Los Fondos Estructurales hicieron obligatoria la evaluación bajo el programa MEANS (*Methods for Evaluating Actions of a Structural Nature*). Desde 1994, se propuso dotar a los países miembros de un método de evaluación uniforme y coherente (Muñoz et al., 2013). La rendición de cuentas ante terceros impulsó una Administración Pública renovada que articuló procedimientos de eficiencia y gestión. A pesar del impulso considerable, el desarrollo de la evaluación en España seguía siendo muy limitado. Furubo, Rist y Sandahl (2002) sitúan a España en la posición más baja del ranking de los veintiún países estudiados.

El múltiple control administrativo se ve facilitado por un concepto instrumental de evaluación, que está dando lugar a la institucionalización de la evaluación; las evaluaciones *ad hoc* ya no parecen tan relevantes, sino que se requiere un sistema de evaluación que alimente de información a todos los miembros del ecosistema de gestión pública dentro de la Unión Europea. Estos avances —la incorporación de entidades supranacionales y el paso hacia sistemas de evaluación— forman parte de los cambios que actualmente enfrenta la evaluación, no solo en España (Dahler-Larsen, 2021; Hanberger, 2018, 2022; Picciotto, 2015). Se trata, por tanto, de una etapa transicional o de puente.

En las leyes de tercera generación (2006–2010), el sistema de aseguramiento de la calidad se establece como modelo de evaluación, aunque con diferencias en cuanto a criterios, certificación, etcétera (Vilá, 2012). La configuración del ecosistema de servicios sociales estableció la necesidad de información y estandarización que proporcionan los sistemas de calidad. Estos sistemas se caracterizan por la estandarización y la rendición de cuentas. Son sistemas que enfatizan la mejora de los programas y, en la medida en que los informes de evaluación se hacen públicos, proporcionan a la ciudadanía información para un conocimiento profundo de las instituciones y sus programas. Entre sus limitaciones se encuentran la reducción de la acción al indicador y la lógica instrumental parcial. Se reduce la acción al indicador cuando solo se hace lo que se mide, por lo que la elección del sistema de acreditación y su flexibilidad para adaptarse al propósito de los

servicios sociales —y no al revés— es clave. La falta de adaptación o una adaptación limitada puede generar efectos no deseados.

El enfoque en lo concreto, el proyecto o programa, resalta la otra limitación mencionada: la lógica instrumental parcial. Las reflexiones producidas a la luz de los datos de los sistemas de acreditación se ven comprometidas en la medida en que vinculan mejoras en el bienestar ciudadano dentro de una lógica instrumental parcial: solo miden el desempeño del programa, sin considerar que el bienestar social requiere un alcance más amplio en la evaluación. Por un lado, para evaluar distintos niveles de acción política en el ecosistema [un nivel macro de cumplimiento de los compromisos democráticos del gobierno con la ciudadanía, un segundo nivel de evaluación del trabajo de los ministerios a nivel intersectorial, y un tercer nivel de cada uno de los ministerios (Solarte, 2002)]; y por el otro, para evaluar la teoría que sustenta la acción política. Centrarse en el funcionamiento del programa y no en la política en sí permite que el sistema de evaluación escape tanto al control democrático (Dahler-Larsen, 2021) como a la posibilidad de cambios reales al no cuestionar la epistemología del problema (Andersen, 2021), lo que supone un reto actual.

La evaluación de las políticas sociales atraviesa, en este momento, un punto de inflexión que permite hablar de una etapa de realismo y profesionalización. La evaluación deja de ser retórica para convertirse en institucional.

Las leyes posteriores (2015–2022) muestran que se han dado pasos firmes hacia la maduración de la evaluación, tanto en las políticas sociales como en el resto de España. Este impulso no se limita a las políticas sociales, sino también al resto de iniciativas desarrolladas dentro del Estado Español. Esta madurez se visualiza en la mejora en la posición en la actualización del *Atlas Internacional de Evaluación* (Jacob et al., 2015, p. 14), ascendiendo a la decimoséptima posición de entre veintiún países analizados. Se observa una mejora general y sustantiva, ya que se señala que el grado de desviación por variable entre el grupo de países en la cima y el grupo en la base es igual o inferior a 0,5 puntos. Las áreas identificadas para mejorar son: el dominio

(evaluaciones más frecuentes en diferentes ámbitos políticos), la institucionalización gubernamental (necesidad de disposiciones gubernamentales para la realización y difusión de los resultados entre quienes ostentan el poder), la institucionalización parlamentaria (en la misma línea que el punto anterior, pero en el marco parlamentario) y la implementación de una Entidad Superior de Evaluación para realizar, entre otras cosas, metaevaluaciones.

En concreto, en las políticas sociales, hay que destacar que, como ya ocurrió en las leyes de segunda generación, la participación de estructuras supranacionales impulsa y modela el concepto de evaluación. La Unión Europea, en su misión por buscar la cohesión social y prevenir polarizaciones, viene incidiendo desde 2008 en su Recomendación sobre Inclusión Activa, en la importancia de generar un enfoque integrado de Servicios Sociales y que estos sean de alta calidad. Posteriormente en 2011 promueve el “Marco de calidad para los servicios de interés general” que entre sus propósitos está garantizar el acceso a los servicios esenciales a toda la ciudadanía y promover la calidad en el campo de los Servicios Sociales. Los desarrollos posteriores en el Paquete de Inversión Social de 2013 y en las conclusiones del Consejo Europeo (2016), reinciden en presentar la calidad de los servicios sociales como una inversión inteligente y sostenible en la medida en que están integrados y promueven de manera personalizada habilidades y capacidades para el pleno desarrollo a lo largo de la vida, especialmente orientado a prevenir y combatir la pobreza y la exclusión social.

El concepto de evaluación y su impacto en el ejercicio democrático de la ciudadanía corresponden a los roles que permite una u otra concepción y a su momento sociopolítico. El concepto de evaluación y la pretensión de servicios sociales de calidad impacta en el ejercicio democrático de la ciudadanía. La concepción instrumental es la más limitada; los datos obtenidos anuncian la posibilidad de desarrollar al menos tres de los seis roles identificados por Solarte (2002): formación de ciudadanía, participación y herramienta política del gobierno, en la medida en que la información sea

accesible y permita tanto a la ciudadanía como a los partidos políticos informarse sobre la acción de gobierno y participar en el debate público.

Otros roles, desde la concepción instrumental, son más limitados. Parece difícil habilitar el aprendizaje social, ya que requeriría no solo conocer los resultados, sino también proporcionar un espacio de encuentro y mediación entre los distintos interlocutores para fomentar un mejor conocimiento mutuo. Como herramienta de rendición de cuentas, requeriría más experiencia en la práctica de evaluación de políticas en general y un aumento de la masa crítica.

El alcance es el criterio que determina el rol como validación del sistema social: un alcance restringido advierte sobre la coherencia interna del programa, y un alcance más amplio reflexiona sobre el interés público y el bien común. Solarte (2002) afirma que son las ideologías dominantes las que sustentan la aplicación de políticas y la configuración de instituciones, y que este rol de la evaluación arroja luz sobre las concepciones filosóficas y políticas respecto a la justicia, la equidad, la distribución social, etc., que sostienen el sistema social.

Si bien es cierto que el concepto de evaluación acuñado en las leyes recientes es más constructivista y abierto al encuentro, no lo es menos que no está exento de riesgos. El momento sociopolítico actual en torno a la evaluación está marcado por importantes cambios (Dahler-Larsen, 2021). A los ya mencionados —el paso de la evaluación *ad hoc* a los sistemas de evaluación y el cambio en los enfoques epistémicos (menos énfasis en el funcionamiento de una política y más en los criterios de desempeño)— se suman el paso del gobierno a la gobernanza y un cambio en el estatus de validez y fiabilidad (Dahler-Larsen, 2021), lo que constituyen los retos actuales.

El paso del gobierno a la gobernanza conlleva un serio riesgo de pérdida democrática. “La gobernanza está tendiendo una trampa temible a la democracia” (Dufour, 2009, p. 27). En la medida en que se asienta la idea de que la suma de los intereses particulares de la sociedad civil son los intereses generales y, por tanto, el gobierno y el Estado se vuelven actores obsoletos, se olvida que la opresión proviene de las diferentes posiciones de poder entre unos y otros, y que solo la sumisión de todos a las leyes democráticas de un Estado impide la subordinación de unos a otros.

La validez y fiabilidad metodológica de una evaluación varía de rigurosa a laxa, dependiendo, entre otras cosas, del contexto y de los criterios a evaluar. Criterios complejos, como los propios de las políticas sociales — bienestar social, igualdad, justicia social, etc.— ven relajados y perturbados los criterios metodológicos para su extracción, y la rigurosidad de la evaluación no es un obstáculo para su consideración (Dahler-Larsen, 2019, 2021; Hesselmann y Schendzielorz, 2019).

En esta nueva etapa, la evaluación se generaliza y se hace presente en el diseño e implementación de las políticas, por lo que podríamos hablar de una etapa de expansión y concordancia con la evolución internacional. El crecimiento y la ubicación de la evaluación en el sistema social y la circulación de la información evaluativa pueden producir resultados adversos a los pretendidos, en un ejercicio clásico de gatopardismo, cambiar todo para que todo siga igual.

5. CONCLUSIONES

El trabajo cumple con el objetivo de sacar a la luz el concepto de evaluación en las leyes de servicios sociales en España. Se detecta un significado vinculado al diagnóstico social, propio de la configuración de los servicios sociales, y otro relacionado con la evaluación de programas y políticas públicas. En este segundo sentido, emerge un concepto de carácter instrumental que reduce el potencial de la evaluación y, por tanto, de las leyes de servicios sociales como oportunidad de transformación social a través del aprendizaje y la construcción compartida.

La perspectiva temporal muestra su consonancia con el momento histórico del país y su retraso a nivel internacional en las etapas iniciales. En la actualidad, la evaluación de las políticas sociales en España se encuentra en un estado de madurez, expansión, concordancia internacional y apertura hacia posturas más orientadas al encuentro. El contexto global de la evaluación alerta sobre riesgos y retos que requieren atención y reflexión para poder desarrollar todos los roles de la evaluación en el marco de la política social en España.

Los hallazgos deben considerarse de forma limitada, ya que el concepto ha sido extraído únicamente a partir de textos legislativos. La información no ha sido triangulada con otros datos provenientes de enfoques empíricos. Esto no impide considerar la importancia del presente trabajo como punto de análisis y reflexión sobre la evaluación de las políticas de servicios sociales. Sus limitaciones y potencialidades iluminan los desafíos que deben abordarse en el presente siglo.

6. CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Conceptualización (CAC, MVOR y MC); Curación de datos (CAC, MVOR y MC); Análisis formal (CAC, MVOR y MC); Adquisición de fondos (CAC, MVOR y MC); Investigación (CAC, MVOR y MC); Metodología (CAC, MVOR y MC); Administración del proyecto (CAC, MVOR y MC); Recursos (CAC, MVOR y MC); Software (CAC, MVOR y MC); Supervisión (CAC, MVOR y MC); Validación (CAC, MVOR y MC); Visualización (CAC, MVOR y MC); Redacción como borrador inicial (CAC, MVOR y MC); Redacción como revisión y edición (CAC, MVOR y MC). Los porcentajes de las contribuciones son CAC (60%), MVOR (22%) y MC (18%). Todos los autores leyeron y aprobaron el manuscrito final.

7. REFERENCIAS

- Alberich Nistal, T. (2007). Asociaciones y Movimientos Sociales en España: Cuatro décadas de cambio. *Revista de Estudios de Juventud*, 76, 71-90.
- Andersen, N. (2021). The Power and Paradoxes of Evaluation Systems - Increasing Use but Impeding Change. *Scandinavian Journal of Public Administration*, 25 (3), 39-59. <https://doi.org/10.58235/sjpa.v25i3-4.7063>.
- Arias, A., Lucas, F., Guillen, E. y Pérez, D. (2004). La definición de servicios sociales en las leyes de servicios sociales de "primera" y "segunda" generación en España. *Portularia*, 4, 507-514.
- Arriazu, R. (2015). La importancia de la evaluación de las Políticas Públicas españolas: una aproximación histórica basada en el método biográfico. *Revista de Estudios de la Administración Local y Autonómica*, 3, 209 - 220. <http://dx.doi.org/10.24965/real.v0i3.1024>.
- Ballart, X. (1992). *¿Cómo evaluar los programas y servicios públicos? Aproximación sistemática y estudios de caso*. Ministerio para las Administraciones Públicas.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenidos (Content analysis)*. Akal
- Brinkerhoff, R. O. (2003). *The Success Case Method: Find out quickly what's working and what's not*. Berrett-Koehler.
- Bustelo, M. (2006). The potential role of standards and guidelines in the development of an evaluation culture in Spain. *Evaluation*, 12, 437-453.
- Chelimsky, E. (ed.) (1985). *Program Evaluation: Patterns and Directions*. Washington, DC: ASPA PAR Classics VI.
- Comas, D (2008). *Manual de evaluación para políticas, planes, programas y actividades desde juventud*. INJUVE.
- Consejo Europeo. (2016, 15 de diciembre). *Conclusiones del Consejo Europeo, 15 de diciembre de 2016*. Consejo de la Unión Europea. <https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2016/12/15/euco-conclusions-final/>
- Dahler-Larsen, P. (2019). *Quality: From Plato to Performance*. Palgrave Macmillan.
- Dahler-Larsen, P. (2021) The circulation of evaluative information. *Scandinavian Journal of Public Administration*, 25 (3/4), 17-35. <https://doi.org/km7d>

- Denny, T. (2011). Storytelling and educational understanding. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7(15), 258-271.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications
- Dufour, D-R. (2009). Governance vs. government. *Cuadernos de Administración*, 41, 27-37.
- Fernández-Ballesteros, R. (ed) (1996). *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Síntesis.
- Fernández-Ramírez, B. y Reboloso, E. (2006). Evaluation in Spain: Concepts, contexts, and networks. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 5, 134-152.
- Furubo, J-E. Rist, R. y Sandahl, R. (2002). *International Atlas of Evaluation*. Transaction Publishers.
- Hanberger, A. (2022). Power in and of evaluation: A framework of analysis. *Evaluation*, 28(3) 265-283.
- Hanberger, A. (2018). Rethinking democratic evaluation for a polarised and mediatized society. *Evaluation*, 24(4) 382-99.
- Hesselmann, F. y Schendzielorz, C. (2019) Evaluations as value measurement links: Exploring metrics and meanings in science, *Social Science Information*, 58(2) 282 - 300.
- Jacob, S., Speer, S. y Furubo, J. (2015) The institutionalization of evaluation matters: Updating the International Atlas of Evaluation 10 years later. *Evaluation*, 21(1) 6-31.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The program evaluation standards* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ligero, J. (2010). Evaluation and Limitation of Social Interventions: The Case of Spain. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 14, 68-84.
- Ligero, J. (2011). *Dos métodos de evaluación: criterios y teoría de programas*. CEU Ediciones (Serie CECOD nº 15/2011). http://www.magisterevaluacion.es/attachments/category/25/Ligero_Dos%20Metodos%20Evaluacion.pdf
- Muñoz, A., Pérez, A., Muñoz, A. y Sánchez, C. (2013). Evaluación de las políticas públicas: una necesidad creciente en la Unión Europea. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 1, 1-30.

<http://revistas.uned.es/index.php/REPPP/article/view/10776>

- Pazos, M. (1996): *La evaluación de programas en la Administración Pública Española: Elestado de la cuestión*. Instituto de Estudios Fiscales.
- Pazos, M. y Zapico, E. (2002). Program evaluation in Spain: taking off at the edge of the twenty-first century? *International atlas of evaluation* (pp.291-306). Transaction Publishers.
- Picciotto, R. (2015) Democratic evaluation for the 21st century. *Evaluation* 21(2): 150 -166.
- Prior, L. (2008). Doing Things with Documents. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (2nd ed., pp. 76-94). SAGE Publications
- Roldán, E. y García, T. (2006) *Políticas de servicios sociales*. Síntesis.
- Sayago, S. (2014) El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales (Discourse analysis as a qualitative and quantitative research technique in the social sciences). *Cinta Moebio*, 49, 1-10
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In Tyler, R. W., Gagne, R. y Scriven, M. (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Solarte, L. (Oct. 2002). The evaluation of social programs in the liberal state. In *VII International Congress of CLAD on the Reform of the State and Public Administration*.Lisbon.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (2007). *Evaluation, Theory, Models and Applications*. Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. y Coryn, C, (2014). *Evaluation Theory, Models and Applications*. Jossey-Bass.
- Van Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso (Critical discourse análisis). *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222.
- Vilá, A. (2012). La nueva generación de leyes autonómicas de servicios sociales (2006-2011): análisis comparativo. *AZARBE, International Journal of Social Work and Welfare*, 1, 143-156.
- Weiss, C. (1998). *Evaluation*. Prentice-Hall.



Factores estructurales y socioculturales en la vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes Nukak y Jiw en San José del Guaviare (Colombia)

Factors influencing the violation of the rights of children and adolescents in the Nukak and Jiw indigenous communities: A multiple case study in San José del Guaviare (Colombia)

Alba Yaneth Varón Torres (1), Jhon Jairo Ortiz Alvarado (1) y David Alejandro Tobón López (1)

(1) Escuela de Posgrados de la Policía Nacional de Colombia “Miguel Antonio Lleras Pizarro” (Colombia)

Resumen: Este artículo da cuenta de una investigación en la Maestría en Gestión de la Seguridad de la Escuela de Posgrados de la Policía Nacional de Colombia, que examina los factores que configuran la vulneración sistemática de los derechos de niños, niñas y adolescentes de las comunidades indígenas Nukak y Jiw en San José del Guaviare durante el período 2019–2024. El estudio adoptó un diseño de caso múltiple fundamentado en perspectiva constructivista-crítica, procesando cinco expedientes judiciales y entrevistas semiestructuradas a funcionarios del circuito penal mediante análisis temático reflexivo en ATLAS.ti 25. La construcción de un código fundamentado de 24 categorías (con validez de contenido S-CVI > 0,80 y consistencia interna $\alpha = 0,83$) permitió identificar tres dimensiones causales interrelacionadas: motores estructurales (vacío de gobernanza y pobreza crónica), obstáculos socioculturales (barreras lingüísticas y estigmatización étnica) y fallas organizativas (débil coordinación interinstitucional). La matriz Vester ubicó el vacío de gobernanza como factor un determinante y la pobreza estructural como motor primario del sistema. Los resultados evidencian que la violencia sexual infantil trasciende episodios aislados para constituirse en manifestación de una arquitectura causal compleja donde las políticas diferenciales se diluyen en la implementación territorial. En ese sentido, la co-ocurrencia entre discriminación étnica y barreras comunicativas ($\rho = 0,62$) inhibe los mecanismos de denuncia. Por lo tanto, se propone un modelo intercultural que prioriza mediadores indígenas acreditados y protocolos culturales como estrategia para cerrar la brecha entre normativa formal y protección efectiva.

Palabras Clave: Abuso sexual infantil, Comunidades indígenas, Metodología GIPSOR, Gobernanza intercultural, Estudios de caso múltiple.

Abstract: This article presents the results of a research project conducted within the Master's Program in Security Management at the Graduate School of the National Police of Colombia. The study aimed to identify the factors shaping the systematic violation of the rights of children and adolescents from the Nukak and Jiw Indigenous communities in San José del Guaviare during the period 2019–2024. A multiple case study design was employed, based on the analysis of five judicial case files and semi-structured interviews with officials from the criminal circuit, processed through reflexive thematic analysis using ATLAS.ti 25. Inductive coding enabled the construction of 24 validated categories ($S-CVI > 0.80$; $\alpha = 0.83$), grouped into three interrelated causal dimensions: structural drivers (governance vacuum and chronic poverty), sociocultural obstacles (language barriers and ethnic stigmatization), and organizational failures (weak interinstitutional coordination). The Vester matrix identified the governance vacuum as the main determinant and structural poverty as the primary driving force. The findings reveal that child sexual violence constitutes a complex causal architecture in which differential policies become diluted in territorial implementation. The co-occurrence of ethnic discrimination and communicative barriers ($\rho = 0.62$) inhibits both reporting and reparation mechanisms.

Keywords: Child sexual abuse, Indigenous communities, GIPSOR, Intercultural governance, Multiple case study.

Recibido: 04/08/25 Revisado: 15/12/25 Preprint: 01/04/26 Aceptado: 01/05/26 Publicado: 01/07/26

Referencia normalizada: Varón Torres, A.Y., Ortiz Alvarado, J.J. y Tobón López, D.A. (2026). Factores estructurales y socioculturales en la vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes Nukak y Jiw en San José del Guaviare (Colombia). *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 26, 37-62. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2026.0012>

Correspondencia: Alba Yaneth Varón Torres, Escuela de Posgrados de la Policía Nacional de Colombia “Miguel Antonio Lleras Pizarro” (Colombia). Correo electrónico: alyvart@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Las comunidades indígenas de América Latina enfrentan desafíos particulares respecto a la protección infantil, vinculados con condiciones estructurales adversas que perpetúan ciclos de vulnerabilidad sistemática. En este contexto, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 2022) ha documentado cómo la intersección entre discriminación étnica y violencia de género configura escenarios de desprotección para la niñez indígena.

Asimismo, la Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios ha alertado sobre la persistencia de factores estructurales que intensifican la vulnerabilidad de las poblaciones étnicas en territorios afectados por conflicto armado, donde los mecanismos tradicionales de protección comunitaria han sido erosionados (OCHA, 2023).

En Colombia, esta realidad se materializa de manera aguda en las comunidades indígenas Nukak y Jiw del departamento del Guaviare, donde la intersección entre conflicto armado, desplazamiento forzado y pérdida territorial ha configurado un escenario de extrema vulnerabilidad para los niños, niñas y adolescentes (NNA). Por consiguiente, la situación de estas comunidades refleja una brecha entre el reconocimiento formal de derechos y su implementación efectiva en territorios marcados por la presencia de actores armados ilegales y economías ilícitas.

El pueblo Nukak (uno de los últimos grupos nómadas en Colombia) ha visto reducido su territorio ancestral, y ha sido obligado a asentarse en lugares improvisados cerca de San José del Guaviare (Parra, 2024). En esa misma línea, la comunidad Jiw ha sido forzada a adoptar un modo de vida sedentario que restringe de manera severa su autonomía territorial y cultural. En efecto, aunque ejerce jurisdicción sobre un resguardo de aproximadamente 68.200 hectáreas, presenta graves carencias en servicios básicos.

Las consecuencias de este panorama para los menores son críticas y multidimensionales. Los NNA Nukak y Jiw enfrentan problemáticas específicas como programas educativos inadaptados a su cultura, elevados niveles de desnutrición y exposición a riesgos urbanos como la explotación sexual infantil cuando son desplazados hacia San José del Guaviare. En adición a lo anterior, según Pedraza Bravo (2021), en zonas urbanas de esta localidad se registra un preocupante aumento de la explotación sexual infantil, exponiendo a los menores a riesgos como la trata de personas y diversas formas de violencia basada en género.

Así las cosas, desde el ámbito institucional para la Policía Nacional de Colombia, la relevancia de los hallazgos de la investigación de la cual se está dando cuenta, está en que proporciona elementos concretos para fortalecer las estrategias de prevención, protección y atención frente a delitos de alto impacto social como la explotación sexual infantil, alineándose con la investigación institucional sobre protección de derechos y libertades a NNA (Resolución 02078).

El presente artículo se estructura en cinco secciones interconectadas que permiten una comprensión integral del fenómeno estudiado. En ese sentido, se inicia con el planteamiento del problema y su justificación, seguido de una revisión literaria que aborda definiciones clave y enfoques teóricos pertinentes. Posteriormente, se presenta la metodología empleada (incluyendo población, estrategia analítica e instrumentos utilizados), para luego exponer los resultados obtenidos y, por último, las conclusiones derivadas del análisis.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La vulneración sistemática de los derechos fundamentales de los NNA pertenecientes a las comunidades indígenas Nukak y Jiw en San José del Guaviare durante el periodo 2019-2024 constituye una problemática que surge en un contexto marcado por factores estructurales interrelacionados. La realidad está marcada por múltiples denuncias recogidas por organismos como el ICBF (2024) que indican que, en el año 2023, se realizaron un total de 19.625 evaluaciones médico-legales (de las cuales 16.190 correspondieron a niñas y adolescentes mujeres). A pesar de que los NNA del Guaviare están inscritos en el Sistema General de Seguridad Social en Salud, persiste una clara desconexión entre la cobertura formal de servicios básicos y la protección efectiva de los menores indígenas.

Desde el punto de vista normativo, la pesquisa se alinea al compromiso internacional adquirido por Colombia al ratificar instrumentos como el Convenio 169 de la OIT y la Convención sobre los Derechos del Niño. Empero, la persistente vulneración de estos derechos evidencia deficiencias institucionales graves que fueron confirmadas mediante las matrices de incidencia y Vester.

Este análisis matricial identifica un contexto complejo, que demanda la revisión urgente de las políticas vigentes y la comprensión de los factores que inciden en el abuso sexual de los niños, niñas y adolescentes que impiden la implementación de estrategias integrales y coordinadas, sensibles a las dinámicas culturales y sociales específicas de las comunidades Nukak y Jiw. Únicamente mediante este enfoque será posible garantizar una protección real y sostenible de los derechos fundamentales de sus niños, niñas y adolescentes (Arias y Montoya, 2016).

Así las cosas, la investigación, de la cual da cuenta este artículo, responde a la necesidad urgente de identificar los factores que inciden en la problemática del abuso sexual infantil y se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los factores que inciden en el abuso sexual de los niños, niñas y adolescentes en las comunidades indígenas Nukak y Jiw del municipio de San José del Guaviare durante el período 2019-2024?

3. REVISIÓN DE LITERATURA

3.1. Tendencias del estado del arte

La literatura especializada en vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA) indígenas ha experimentado un crecimiento durante las últimas dos décadas. Investigaciones nacionales del Centro Nacional de Memoria Histórica (2020) convergen con estudios internacionales (Cone, 2018; Staliano et al., 2022) al documentar que la infancia indígena enfrenta riesgos desproporcionados: desplazamiento forzado, explotación sexual, pobreza estructural y reclutamiento armado.

Las tendencias investigativas revelan que esta problemática configura lo que diversos autores denominan violencia estructural persistente. Asimismo, los estudios coinciden en señalar que las respuestas estatales presentan fragmentación y desarticulación cultural que profundizan las brechas de protección. En ese sentido, emerge la necesidad de contemplar tanto la dimensión colectiva del trauma como las intersecciones entre género y etnicidad.

Para mapear estas tendencias, se realizó un análisis bibliométrico mediante búsqueda sistemática en bases de datos especializadas (enero 2000-abril 2025), consolidando 25 referencias clasificadas en cinco categorías analíticas.

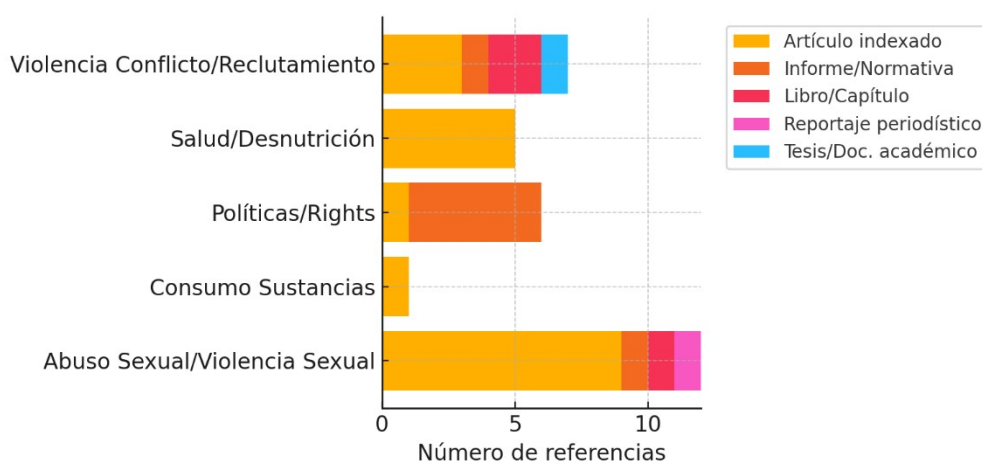


Figura 1. Distribución de referencias por categoría temática.

Fuente: Elaboración propia a partir de zotero.

Los resultados muestran una marcada concentración en estudios sobre abuso y violencia sexual (48%), seguida por investigaciones sobre violencia-conflicto (28%). En cambio, se observa menor desarrollo en temas de políticas públicas (24%), salud-nutrición (20%) y consumo de sustancias (4%). Estas tendencias revelan la necesidad de diversificar los enfoques investigativos para abordar las múltiples dimensiones de vulneración en poblaciones indígenas.

3.2. Enfoque teórico

La comprensión de los factores que inciden en la vulneración de los derechos de NNA indígenas demanda un entramado teórico que reconozca el entramado estructural, cultural y subjetiva de estos contextos. En ese sentido, el presente estudio se sustenta en marcos conceptuales que, desde una perspectiva dialógica, permiten analizar las dimensiones implicadas en este fenómeno.

La Teoría Ecológica del Desarrollo Humano, formulada por Bronfenbrenner (2002), constituye el punto de partida para comprender cómo los entornos se entrelazan y afectan el bienestar infantil indígena. El mencionado modelo distingue cinco niveles interrelacionados: el microsistema (entorno inmediato familiar y comunitario), el mesosistema (interacciones entre microsistemas), el exosistema (estructuras externas influyentes), el macrosistema (valores culturales e ideologías dominantes) y el cronosistema (transformaciones temporales).

Este enfoque permite visibilizar cómo decisiones políticas o cambios normativos, aparentemente distantes repercuten de forma directa sobre la cotidianidad de los NNA Nukak y Jiw. En esa misma línea, Poletto y Koller (2008) evidencian que la disolución de redes comunitarias tradicionales altera las dinámicas del microsistema, fracturando el tejido protector que históricamente ha estado anclado en prácticas colectivas y transmisión oral.

Ahora bien, la aplicación de teorías universales en contextos indígenas ha generado debates en la literatura contemporánea, puesto que se señala la tensión irreductible entre los modelos institucionales de atención infantil y los sistemas culturales propios de los pueblos originarios (Fayad-Sierra, 2021). Esta disputa trasciende lo técnico, pues implica un desencuentro entre formas de crianza ancestrales y dispositivos estatales que responden a patrones de normalización ajenos a la lógica comunitaria.

Dicha tensión se refleja también en el plano conceptual, mientras que las instituciones suelen hablar de "desarrollo" o "vulnerabilidad", las comunidades recurren a nociones como "buen vivir" o "resistencia", expresando epistemologías distintas. Por consiguiente, toda intervención que no reconozca estas divergencias corre el riesgo de reproducir esquemas de imposición cultural, aún desde discursos bien intencionados.

Desde esta perspectiva, el enfoque de capacidades propuesto por Sen (1999) y ampliado por Alkire (2002) ofrece herramientas conceptuales más sensibles al contexto. Su perspectiva plantea que el desarrollo debe centrarse en ampliar las libertades reales de las personas, entendidas como oportunidades concretas para llevar la vida que valoran. No se trata solo de acceso a bienes materiales, también se habla de contar con herramientas para ejercer agencia en función de su identidad y aspiraciones culturales.

Desde ese punto de vista, las capacidades no pueden evaluarse con criterios homogéneos, pues lo que representa bienestar para una cultura puede resultar irrelevante o contradictorio para otra. Por esa razón, Alkire (2002) propone indicadores flexibles, ajustables a contextos particulares. No obstante, autores como León (2017) advierte que estas herramientas, aunque prometedoras, no han sido aplicadas de manera rigurosa en poblaciones indígenas víctimas del conflicto armado, evidenciando una brecha entre el marco conceptual y su aterrizaje práctico.

Aunado a lo anterior, las teorías del estrés traumático, sobre todo las desarrolladas por Herman (2015) y Van der Kolk (2015), permiten analizar el impacto psicológico de violencias prolongadas en NNA indígenas. Herman distingue entre trauma simple y trauma complejo, siendo este último característico de contextos de violencia sostenida que afectan la percepción del tiempo, la identidad y las relaciones interpersonales.

Van der Kolk aborda cómo el trauma se inscribe de manera corporal, alterando patrones de atención, sueño, memoria y vínculo social. Asimismo, otros autores resaltan que el trauma no constituye un evento individual, sino una experiencia relacional que puede amplificarse por la pérdida cultural y el quiebre de referentes comunitarios (Gray, 2016), elementos recurrentes en los procesos de desarraigo que viven los pueblos Nukak y Jiw.

Por su parte, cuando se observa desde lo colectivo, el concepto de capital social cobra relevancia para entender las formas de protección comunitaria, Putnam (2000) define este capital como redes de confianza, normas compartidas y estructuras que facilitan la cooperación. Estas redes, al debilitarse, aumentan de forma exponencial la exposición de los más vulnerables a riesgos multidimensionales.

De manera complementaria, Bourdieu (1986) introduce la noción de capital cultural, distribuido en tres formas: incorporado (hábitos y saberes interiorizados), objetivado (bienes culturales materiales) e institucionalizado (reconocimiento formal). Desde esta óptica, la pérdida de prácticas ancestrales, la destrucción de símbolos colectivos y la ausencia de reconocimiento legal constituyen expresiones de una misma erosión sistemática.

En ese sentido, el vaciamiento del capital cultural y social no solo debilita los mecanismos internos de protección, de hecho, refuerza condiciones estructurales de exclusión. Por tanto, cualquier análisis sobre vulneración de derechos en contextos indígenas debe contemplar estas formas de capital no monetario, que a veces son invisibles para los marcos institucionales convencionales.

Sin embargo, aún persisten vacíos importantes en la literatura especializada, Ulloa (2010) subraya que los pueblos originarios han desarrollado sistemas de justicia y organización propios, pero su articulación con el Estado sigue siendo frágil y poco explorada desde una perspectiva longitudinal. Asimismo, se evidencia que las vulneraciones en comunidades indígenas no constituyen

hechos aislados, sino manifestaciones interrelacionadas de exclusión histórica que demandan respuestas diferenciadas.

Es claro que persisten resultados contradictorios sobre la efectividad de intervenciones estatales y una subexploración de mecanismos comunitarios de protección y su articulación con sistemas institucionales (Defensoría del Pueblo, 2023). Esta contradicción sugiere la necesidad de desarrollar indicadores más sensibles a particularidades culturales y actualizar estudios sobre impactos de nuevas dinámicas territoriales en derechos de NNA indígenas.

Siendo, así las cosas, los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho representan una categoría que trasciende la concepción tradicional de menores como objetos de protección (algo que en contextos indígenas adquiere matices particulares). Según Cely (2015), esta noción implica reconocer en los NNA la titularidad plena de derechos exigibles y justiciables, perspectiva consolidada mediante la Convención de los Derechos del Niño de 1989 y materializada en Colombia a través del Código de Infancia y Adolescencia.

Del mismo modo, la niñez indígena en contexto de riesgo diferencial constituye una categoría que debe comprenderse más allá de criterios etarios o poblacionales. Pues se plantea que esta condición implica una vulnerabilidad específica derivada de la intersección entre edad, pertenencia étnica, localización territorial y desigualdades históricas de acceso a derechos (Ospina Tascón et al., 2019).

Es así como, esta pesquisa contribuye al desarrollo de marcos de análisis más comprehensivos que reconocen la diversidad étnica como elemento importante en la comprensión de factores que inciden en la vulneración de derechos de NNA indígenas, sobre todo en contextos como los de las comunidades Nukak y Jiw en San José del Guaviare.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El estudio, del cual se está dando cuenta, se fundamentó en una perspectiva constructivista-crítica que reconoce la violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes indígenas como una realidad múltiple y estratificada. En ese sentido, los hechos denunciados no se comprenden como eventos aislados, sino que adquieren significado en el entrecruce de las voces de las víctimas, las instituciones mediadoras y las narrativas históricas que han legitimado la subordinación étnica (situación que refleja la complejidad del fenómeno estudiado).

Ahora bien, el diseño metodológico adoptado corresponde a un estudio de caso múltiple que permite la réplica literal y teórica. Cada expediente anual disponible (2019, 2020, 2022, 2023) y la carpeta fiscal en proceso (458-2023) constituyen unidades analíticas distintas que posibilitan detectar patrones recurrentes y variaciones contextuales. Por consiguiente, esta estrategia fortalece la validez interna y la transferibilidad de los hallazgos al contrastar casos cerrados con procesos en trámite.

El análisis temático reflexivo, apoyado en ATLAS.ti 25, garantizó la trazabilidad del proceso investigativo desde la codificación inicial hasta la generación de redes semánticas. Por tanto, se aseguró la transparencia exigida por la investigación cualitativa contemporánea mediante un registro exhaustivo de todas las decisiones analíticas.

4.1. Muestra y criterios de selección

La población documental abarca todos los expedientes e informes oficiales producidos entre 2019 y 2023 sobre violencia sexual contra NNA Nukak y Jiw en San José del Guaviare. De lo contrario, se habría perdido la continuidad temporal necesaria para el análisis longitudinal. La muestra se configuró mediante muestreo teórico-temporal que combina continuidad cronológica, diversidad procesal (expedientes cerrados versus carpeta fiscal en curso) y pertinencia temática. De esta forma, la configuración final de casos analizados presenta una distribución temporal que abarca desde 2019 hasta

2024, con distintos tipos de fuentes y estados procesales que enriquecen la perspectiva analítica (ver Tabla 1).

Tabla 1. Características de los casos documentales analizados (2019-2023)

Caso	Año / Rango	Tipo de fuente principal	Estado procesal	Extensión (págs./folios)	Etiqueta en ATLAS.ti
1	2019	Informe defensorial «Violencia sexual y desplazamiento Nukak-Jiw»	Cerrado (informe final)	56 págs.	Caso-2019
2	2020	Informe de veeduría ciudadana sobre atención integral	Cerrado	48 págs.	Caso-2020
3	2022	Auditoría Procuraduría Delegada para DD. HH.	Cerrado	44 págs.	Caso-2022
4	2023	Informe interinstitucional Policía–Fiscalía	Cerrado	71 págs.	Caso-2023
5	2023-24	Carpeta Fiscal 458-2023(investigación en curso)	Abierto (etapa de investigación)	128 folios	Caso-Fiscalía

Fuente: Elaboración propia con base en exportes de ATLAS. ti 25 (Casos 2019-2023).

Los criterios de selección garantizaron que cada documento: (i) refiriera de manera explícita hechos de violencia sexual contra NNA Nukak-Jiw en el Departamento del Guaviare, (ii) contuviera registro completo o versión pública certificada, (iii) estuviera fechado entre enero de 2019 y diciembre de 2023, y (iv) identificara la fuente emisora y el estado procesal. En esa misma línea, se excluyeron documentos parciales, informes genéricos que mezclaran otros pueblos indígenas sin desglose específico, y expedientes con reserva judicial no desclasificada.

4.2. Estrategia analítica y proceso de codificación

La estrategia analítica combinó el análisis temático reflexivo con la lógica comparativa de casos múltiples, desplegándose en cuatro fases iterativas. Del mismo modo que señalan Braun y Clarke (2006), el proceso inició con una codificación abierta aplicando un *code-book* preliminar construido desde la literatura especializada.

Tabla 2. Etapas iterativas para la construcción del code-book

Ronda	Descripción	Resultado
1. Codificación piloto (Caso-2019)	Aplicación de una plantilla inicial de 18 códigos basados en el marco teórico (OMS, 2021; Pérez-Gómez & Vélez Álvarez, 2024)	Identificación de solapamientos y primeras evidencias de factores emergentes.
2. Refinamiento axial	Comparación constante dentro y entre casos. Se fusionaron códigos redundantes (p. ej. <i>Esteriotipos de género + Roles tradicionales</i> , Gender-Stereotypes), se dividieron macro-códigos extensos (<i>Factores socioeconómicos</i> , Pobreza y Desintegración familiar) y se crearon sub-códigos emergentes (<i>Factores Abuso, Favores sexuales</i>).	Versión beta con 24 códigos; definiciones operativas precisadas en comentarios ATLAS.ti.
3. Cierre del <i>code-book</i>	Tras la codificación completa del Caso-2019 ningún fragmento exigió un código nuevo, saturación de primer ciclo. Los casos 2020, 2022, 2023 y Carpeta Fiscal confirmaron la estabilidad; solo variaron las frecuencias.	<i>Code-book</i> definitivo (24 códigos) fijado para los cinco casos.

Fuente: Elaboración propia con base en exportes de ATLAS.ti 25 (Casos 2019-2023).

Durante la fase de consolidación y refinamiento, se fusionaron códigos redundantes mediante comparación constante (como la fusión de "Estereotipos de género" con "Roles tradicionales"). Asimismo, se precisaron definiciones operativas y se crearon sub-códigos emergentes que capturaron matices no previstos en un inicio. Todo lo anterior quedó registrado en memos reflexivos sometidos a discusión colegiada semanal. La Tabla 2 ilustra cómo evolucionó este proceso de construcción categorial a través de tres rondas iterativas, mostrando la progresión desde una plantilla inicial hasta un *code-book* estabilizado con 24 códigos.

La tercera fase del análisis se centró en organizar y relacionar la información recopilada para identificar patrones comunes y conexiones entre los factores observados. De esta forma, el proceso permitió reconocer trayectorias repetidas de vulneración (como la que inicia en la pobreza y culmina en la explotación sexual), así como momentos críticos en los que la respuesta institucional es insuficiente o se fragmenta.

4.3. Instrumentos y técnicas de recolección

El levantamiento de información se basó en documentos primarios emitidos por entidades públicas, complementado con cinco entrevistas semiestructuradas a actores clave del circuito penal. Es claro que esta triangulación metodológica permitió contrastar la evidencia "dura" de los expedientes con las percepciones situadas de funcionarios con poder de investigación y decisión fiscal.

Las entrevistas incorporaron preguntas cerradas tipo Likert (que midieron percepciones agregadas) y preguntas abiertas (que capturaron narrativas detalladas). Asimismo, el instrumento fue validado por juicio de expertos y adaptado interculturalmente, alcanzando un coeficiente α de Cronbach de 0,83 tras los ajustes pertinentes.

4.4. Rigor metodológico y consideraciones éticas

La fiabilidad del estudio se sustenta en los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformabilidad propuestos por Guba y Lincoln (2002), implementando triangulación de fuentes que contrastó informes institucionales, providencias judiciales y prensa local. Aparte de eso, se realizó un seguimiento ordenado del proceso analítico, que incluyó la revisión periódica de parte del material codificado al cierre de cada fase. En ese sentido, cada criterio se operacionalizó con estrategias específicas: memos secuenciales en ATLAS.ti para garantizar dependibilidad, versionado automático del *code-book* para asegurar confirmabilidad, y matrices de triangulación que cruzaron pasajes empíricos con normativa vigente.

No obstante, el abordaje de violencia sexual contra NNA indígenas implica riesgos éticos elevados por la doble condición de minoría étnica y población menor de edad. Por consiguiente, el proyecto se rigió por la legislación colombiana (Ley 1098/2006, Código de Infancia y Adolescencia; Convenio 169 de la OIT de 2014), implementando salvaguardas de anonimización y enfoque intercultural. Desde ese punto de vista, la metodología no solo cumple estándares de rigor cualitativo, sino que genera insumos accionables para políticas interculturales de protección.

5. RESULTADOS

El análisis longitudinal de los expedientes judiciales entre 2019 y 2023 reveló fluctuaciones relevantes en la densidad de códigos que, lejos de indicar mejoras sustanciales, evidencian desplazamientos discursivos en la narrativa institucional. Como se observa en la Figura 2, el expediente de 2019 registró la mayor concentración de referencias (cincuenta citas), donde sobresalieron los Factores de Abuso (4 menciones), Protección infantil (4) y Violencia estructural (3). Esta acumulación corrobora la fase diagnóstica inicial, cuando la Defensoría del Pueblo visibilizó por primera vez la problemática sin el filtro de protocolos formales establecidos.

El viraje más notable ocurrió en 2020, cuando el total de citas descendió a veinte, empero la categoría Explotación sexual ascendió de una a tres menciones, mientras que Violencia estructural cayó de tres a una. Este desplazamiento coincidió con la promulgación de la Resolución 03843/2020, que reorientó el enfoque hacia rutas de denuncia y procedimientos operativos (dejando de lado la etiología del problema). En ese sentido, la narrativa oficial migró de la comprensión estructural hacia la gestión procedimental del síntoma.

Para 2023, aunque la densidad global repuntó a diecinueve citas con la reaparición de Políticas de prevención (dos menciones) y Lineamientos policiales (dos), el crecimiento simultáneo de Protección infantil (de cero a tres citas) indica que el Estado continúa actuando cuando el daño ya es patente. La Figura 2 demuestra que la institucionalidad sigue orbitando la periferia del problema sin penetrar el núcleo explotación-vulnerabilidad, lo cual confirma la persistencia de la violencia estructural a pesar de los ajustes normativos implementados.

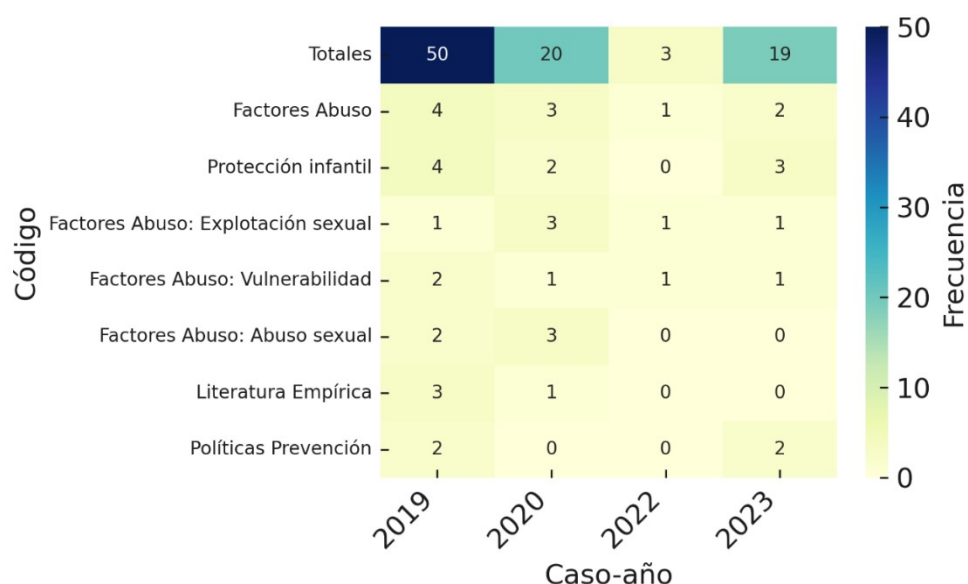


Figura 2. Frecuencia absoluta de los siete códigos más frecuentes por caso-año (2019-2023).

Fuente: Elaboración propia con base en exportes de ATLAS.ti 25 (Casos 2019-2023).

5.1. Patrones relacionales y perspectivas institucionales

La fusión de las matrices de co-ocurrencia mediante el algoritmo de Fruchterman-Reingold, de uso común para visualización de redes, permitió representar de forma clara las relaciones entre las categorías analizadas. Esta técnica, común en el análisis de redes semánticas, distribuye las categorías según la fuerza de sus vínculos, ubicando en el centro aquellas que concentran mayor densidad relacional.

Así, se confirmó la hipótesis central: la violencia sexual contra la niñez Nukak-Jiw no emerge como evento aislado, sino como emanación de un núcleo explotación-vulnerabilidad en torno al cual gravitan las demás categorías. La Figura 3 ilustra cómo este núcleo proyecta sus enlaces más densos hacia Abuso sexual y Explotación sexual, reproduciendo la morfología que Galtung (2016) describe como violencia estructural.

La intensidad de estos vínculos se materializa en pasajes como el documentado en 2019: «Las niñas se ven obligadas a desplazarse solas para buscar comida; de regreso, los militares les exigen favores sexuales». Tres años después, el patrón persiste en clave procesal: «El agresor fue dejado en libertad provisional; la víctima quedó sin albergue y sin intérprete para declarar» (2023). El escenario muta, pero la co-ocurrencia vulnerabilidad-explotación permanece soldada, como evidencia el grosor de las aristas en la Figura 3.

En contraste, los nodos que representan Políticas de prevención y Lineamientos policiales permanecen en la periferia de la red con enlaces tenues. Pese a la promulgación de instrumentos normativos durante el período analizado, estos dispositivos apenas rozan el clúster causal central, según se aprecia en la disposición marginal de dichos códigos, su posición confirma que la política pública orbita el problema sin penetrar su epicentro (regulando síntomas, no raíces).

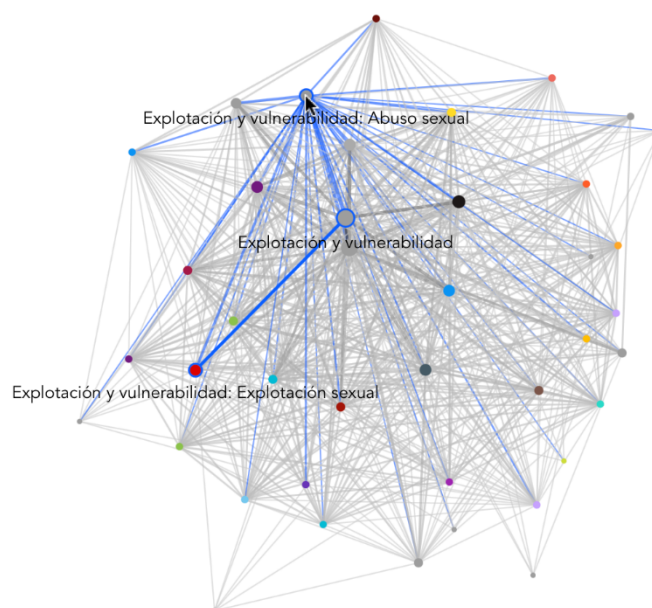


Figura 3. Red de co-ocurrencias de códigos en los cinco casos analizados (links con ≥ 1 cita).

Fuente: Elaboración propia con base en exportes de ATLAS. Ti 25 (Casos 2019-2023).

Las entrevistas con cinco funcionarios del circuito penal revelaron consensos y disonancias reveladoras respecto a la jerarquización de factores. La pobreza estructural alcanzó el 100% de puntuaciones "altas/muy altas", seguida por la falta de cobertura institucional (80%). En cambio, actores armados y barreras lingüístico-culturales compartieron el tramo intermedio (60% cada una), mientras que la estigmatización étnica apenas llegó al 40%. Este patrón reproduce lo observado en las narrativas cualitativas codificadas: la carencia de recursos básicos y la ausencia de entidades estatales aparecen con mayor frecuencia que los factores de seguridad.

5.2. Dinámica sistémica y ruta causal integrada

El análisis de correlaciones identificó dos núcleos diferenciados entre los factores percibidos por los funcionarios, el primero vincula la presencia de actores armados con la falta de cobertura institucional ($\rho = 0,85$), sugiriendo que los participantes conciben ambos fenómenos como indisolubles. El

segundo conglomerado asocia las barreras lingüístico-culturales con la estigmatización étnica ($\rho = 0,62$), confirmando que los obstáculos de comunicación y los prejuicios raciales operan de forma sinérgica.

La matriz Vester, construida a partir de los juicios de los cinco funcionarios entrevistados, ubicó el Vacío de gobernanza en el cuadrante crítico (alta incidencia, alta dependencia), mientras que la Pobreza estructural emergió como motor primario, como se visualiza en la Figura 4. En ese orden de ideas, cualquier alteración en el vacío de gobernanza repercute en todo el sistema y, a la vez, su modificación desencadena efectos en cascada. Como palancas reactivas se situaron la Capacitación institucional y la Articulación interinstitucional: aunque no originan la violencia, condicionan la eficacia de toda respuesta.

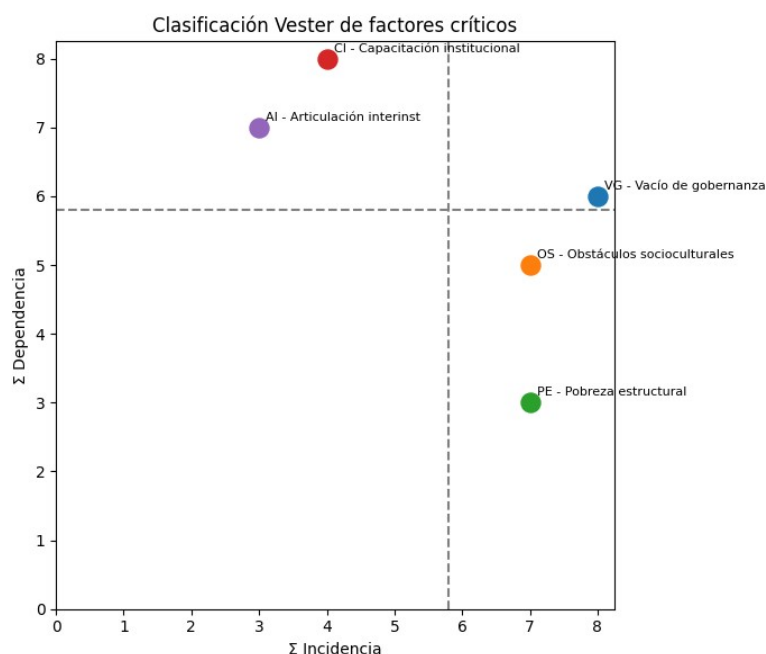


Figura 4. Clasificación Vester de los factores críticos
(Σ Incidencia vs. Σ Dependencia, $n = 5$)

Fuente: Elaboración propia a partir de la matriz refinada 0-3 construida con los juicios de los cinco funcionarios entrevistados (febrero 2025).

La evidencia converge en una cadena sistémica donde el Vacío de gobernanza y la Pobreza estructural actúan como motores creando el caldo de cultivo para la explotación. Desde ese núcleo emergen los Obstáculos socioculturales que limitan la denuncia y favorecen la repetición del abuso.

Por consiguiente, la eficacia de cualquier intervención queda supeditada a las palancas organizativas identificadas en la matriz. La mencionada secuencia confirma que las disfunciones se refuerzan de manera mutua: sin presencia estatal y seguridad alimentaria, los demás esfuerzos se disipan; sin puentes socioculturales, las víctimas continúan sin voz; sin engranajes organizativos, las mejoras estructurales se diluyen en la práctica.

6. CONCLUSIÓN

La investigación desarrolló un ejercicio de categorización que, mediante triangulación metodológica (estudios de caso múltiples, análisis documental y entrevistas semiestructuradas), se estructuró en tres dimensiones causales: motores estructurales, barreras socioculturales y fallas organizativas, con validez de contenido robusta ($S-CVI > 0,80$) y consistencia interna alta ($\alpha = 0,83$).

La matriz Vester demostró que el vacío de gobernanza y la pobreza crónica incrementan de manera extraordinaria la probabilidad de vulneración sexual infantil en comunidades Nukak y Jiw, mientras que la coordinación interinstitucional efectiva ejerce un efecto protector sustancial. La co-ocurrencia estadística entre discriminación étnica y barreras lingüísticas ($\rho = 0,62$) confirma que estos factores operan de forma sistémica inhibiendo la denuncia.

Por consiguiente, los hallazgos revelan que el abuso sexual infantil en estas comunidades no constituye episodios aislados, sino la manifestación de una arquitectura causal compleja donde las políticas diferenciales (pese a su existencia normativa) se diluyen en la ejecución territorial. En términos de política institucional, los resultados sugieren priorizar puestos interinstitucionales bilingües y mediadores indígenas acreditados, acompañados de comités permanentes de seguimiento que reduzcan la fragmentación competencial.

Urge también materializar los compromisos programáticos mediante recursos sostenidos, protocolos interculturales y rendición de cuentas verificable. El modelo causal validado aporta una herramienta diagnóstica reproducible que puede incorporarse a los sistemas de monitoreo y servir de línea base para evaluar futuras intervenciones orientadas a cerrar la brecha entre norma y práctica en la protección integral de la niñez indígena.

En este entramado, la Policía Nacional deja de ser un actor reactivo para convertirse en el eje articulador de la respuesta estatal en tres planos convergentes. Primero, en su dimensión operativa, coordina los Puestos Interinstitucionales Bilingües, protege la cadena de custodia y lidera microauditorías territoriales. Segundo, desde una lógica de gobernanza, asume lo que debería ser una Secretaría Técnica del Comité de Transparencia, garantiza la rendición pública de cuentas en lengua indígena y vigilar el cumplimiento de los acuerdos. En tercer lugar, en su rol pedagógico, administra un repositorio de lecciones aprendidas que alimenta tanto a los cabildos como a las entidades nacionales, institucionalizando la memoria organizacional.

Así las cosas, la función policial no se reduce a tareas de control o patrullaje, sino que se reconfigura como bisagra entre los sistemas normativos indígenas y los dispositivos estatales, contribuyendo a cerrar el círculo diagnóstico-acción-evaluación. Este tránsito hacia una protección intercultural efectiva y corregible plantea un horizonte en el que la Policía se constituye como garante activo de derechos y como actor legítimo dentro de una arquitectura de gobernanza que reconoce, respeta y articula la diferencia.

7. CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Conceptualización (AYVT, JJOA y DATL); Curación de datos (AYVT, JJOA y DATL); Análisis formal (AYVT); Investigación (JJOA y DATL); Metodología (AYVT, JJOA y DATL); Administración del proyecto (AYVT); Supervisión (AYVT); Validación (AYVT, JJOA y DATL); Visualización (AYVT, JJOA y DATL); Redacción como borrador inicial (AYVT, JJOA y DATL); Redacción como revisión y edición (AYVT). Los porcentajes de las contribuciones son AYVT (34%), JJOA (32%) y DATL (32%). Todos los autores leyeron y aprobaron el manuscrito final.

8. REFERENCIAS

- Arias, D. M. y Montoya, E. (2016). Las Comisarías de Familia y la responsabilidad del Estado frente a la vulneración de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Una revisión normativa para el Municipio de Bello [Artículo de revisión / Trabajo de grado, Universidad de San Buenaventura Medellín]. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/3bc05913-7e87-4a5b-afd4-cca2ac52b5f3/content>
- Alkire, S. (2002). Dimensions of Human Development. *World Development*, 30(2), 181–205. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(01\)00109-7](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(01)00109-7)

- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. Greenwood. https://www.marxists-org.translate.goog/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=t
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecología del desarrollo humano: Cognición y desarrollo humano* (Vol. 1). Paidós.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2020, agosto 15). *Pueblos indígenas, víctimas de violencias de larga duración [Institucional del Estado]*. CNMH. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/pueblos-indigenas-victimas-de-violencias-de-larga-duracion/>
- Cely, D. D. P. (2015). Análisis de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. *Salud & Sociedad Uptc*, 2(1), 42-47. <https://doi.org/10.19053/19092407.3978>
- Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW). (2022). *Recomendación General No. 39 sobre los derechos de las mujeres y niñas indígenas*. Naciones Unidas. <https://www.refworld.org/legal/general/cedaw/2022/en/149168>
- Cone, C. M. (2018). *Child Sexploitation: A Study of Machismo and the Commercial Sexual Exploitation of Children in Latin America* [Tesis de grado / Trabajo académico, University of Mississippi, Sally McDonnell Barksdale Honors College]. https://egrove.olemiss.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1228&context=hon_thesis
- Defensoría del pueblo. (2023). *Problemáticas de las comunidades indígenas en Guaviare* (Informes Defensoriales, p. 25) [Informe institucional / Informe defensorial]. <https://www.defensoria.gov.co/documents/20123/1657207/GUAVIARE+INFORME+CONSOLIDADO.pdf/50a4038d-f038-1dd0-580b-396dafa5ce50?t=1673912692470#:~:text=La%20Corte%20advirti%C3%B3%20sobre%20Guaviare,manejo%20territorial%20y%20C%20territorio%20mi nado>

- Fayad-Sierra, J. A. (2021). Las infancias indígenas como configuración diferencial de las concepciones de infancia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 1-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/rce.num83-11900>
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*. 183, 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Gray, A. E. L. (2016). The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma by Bessel van der Kolk. *American Journal of Dance Therapy*, 38(1), 151–156. <https://doi.org/10.1007/s10465-016-9214-4>
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (113–145). El Colegio de Sonora. <https://www.hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/guba-lincoln-1998.pdf>
- Herman, J. (2015). *Trauma and recovery: The aftermath of violence—from domestic abuse to political terror*. Basic Books/Hachette Book Group. <https://psycnet.apa.org/record/2015-30136-000>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2024). Teje en Guaviare Aproximación a la situación de violencia sexual en contra de niñas, niños y adolescentes. *Observatorio del Bienestar de la Niñez, Protección infantil, violencia sexual, niñez y adolescencia, comunidades indígenas*, Guaviare, 19. https://portalsuin.icbf.gov.co/sites/suin/Documents/boletines%20teje%20en%20guaviare%202024/boletin_violencia%20sexual_VF_OBN_SUIN.pdf
- León, D. F. (2017). *Differential approach and capabilities: An analysis for the population displaced in Colombia*. Universidad Industrial de Santander. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/170474/1/Differential%20Approach%20and%20Capabilities.pdf>
- Ley 1098 de 2006. (2006, 8 de noviembre) *Congreso de la República de Colombia. Código de Infancia y Adolescencia*. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

- Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios. (2023). *Colombia: Briefing Departamental, Guaviare, enero a diciembre 2023 / OCHA* (Colombia: Briefing Departamental, p. 7). OCHA. <https://www.unocha.org/publications/report/colombia/colombia-briefing-departamental-guaviare-enero-diciembre-2023>
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe; Web PDF: 978-92-2-322581-0. <https://www.ilo.org/es/publications/convenio-num-169-de-la-oit-sobre-pueblos-indigenas-y-tribales-declaracion-0>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Determinantes sociales de la salud (p. 6) [Informe oficial / Reporte institucional]*. Organización Mundial de la Salud. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA74/A74_R16-sp.pdf
- Ospina Tascón, V. L., Calderón García, T. & Packer, M. J. (2019). Interculturality or Government of Childhood? Challenges of Indigenous Child Care in Colombia. *Journal of Childhood Studies*, 56–68. <https://doi.org/10.18357/jcs444201919212>
- Parra, Ó. (2024). Colombia: a pesar de las denuncias, la palma persiste y rodea el resguardo Nukak [Noticias]. *Mongabay*. <https://es.mongabay.com/2024/05/colombia-a-pesar-de-denuncias-palma-rodea-resguardo-nukak/>
- Pedraza Bravo. (2021, octubre 13). Explotación sexual de niñas: la consecuencia invisible del ecocidio en el Guaviare [Artículo periodístico / Reportaje]. *InfoAmazonia*. <http://infoamazonia.org/es/2021/10/13/explotacion-sexual-de-ninas-la-consecuencia-invisible-del-ecocidio-en-el-guaviare/>
- Pérez-Gómez, M. A. y Vélez-Álvarez, C. (2024). Determinantes sociales de la salud y estado nutricional en la primera infancia indígena: Risaralda, Colombia. *Salud UIS*, 56. <https://doi.org/10.18273/saluduis.56.e:24049>
- Poletto, M. y Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25, 405–416. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>

- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. ACM. <https://www.redalyc.org/pdf/282/28240709.pdf>
- Staliano, P., Kaneko, A. Y. y Mondardo, M. (2022). Violência Sexual Infantojuvenil Indígena: da Vulnerabilidade Social à Articulação de Políticas Públicas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22(4), 1436-1457. <https://doi.org/10.12957/epp.2022.71745>
- Ulloa, A. (2010). Reconfiguraciones conceptuales, políticas y territoriales en las demandas de autonomía de los pueblos indígenas en Colombia. *Tabula Rasa*, 13, 73–92. <https://doi.org/10.25058/20112742.405>
- Van der Kolk, K. (2015). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma* (Vol. 12). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.704974/full>



El Divorcio y el Rendimiento Académico en Adolescentes

Divorce and Academic Performance in Adolescents

María Isabel Torres García (1), Nancy Lorena Reyes Mero (1) y Jessica Alexandra Chonillo Molina (1)

(1) Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)

Resumen: En la actualidad, el impacto del divorcio en el rendimiento académico de los adolescentes es un tema de creciente interés y relevancia, este fenómeno social ha generado una considerable atención debido a su influencia en la vida emocional, psicológica y académica de los jóvenes, el divorcio no solo representa una transformación en la estructura familiar, sino que también puede generar efectos significativos en el desempeño educativo de los adolescentes, el propósito del estudio analizó la influencia que tiene el divorcio en los adolescentes y como afecta el bajo rendimiento académico, la metodología fue cualitativa de tipo exploratoria y descriptiva; aquello permitió el acercamiento a los estudiantes, la técnica que se empleó fue la entrevista dirigida a 12 estudiantes de padres divorciados, 12 padres de familia y la trabajadora social como parte del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y como instrumento se realizó un cuestionario preguntas abiertas de forma personal, directa y verbal. Este estudio se enfocó en los beneficios que estas acciones pueden aportar a docentes, orientadores, estudiantes y familias que atraviesan procesos de divorcio donde es importante la comprensión y el entendimiento de la realidad social. Su principal resultado fue que el divorcio influye en los adolescentes de manera académica e impacta en el nivel de apoyo emocional y económico, la depresión, autoestima y la adaptación al cambio influye en el rendimiento académico. Se concluye que la experiencia del divorcio impacta significativamente la vida académica de los adolescentes en la concentración, originando distracciones y estrés emocional que inciden directamente en su desempeño educativo.

Palabras Claves: Divorcio, Rendimiento Académico, Adolescentes, Nivel Emocional, Distracción.

Abstract: Currently, the impact of divorce on the academic performance of adolescents is a topic of growing interest and relevance, this social phenomenon has generated considerable attention due to its influence on the emotional, psychological and academic life of young people, divorce not only represents a transformation in the family structure, but can also generate significant effects on the educational performance of adolescents, the purpose of the study analyzed the influence that divorce has on adolescents and how it affects low academic performance, the methodology was qualitative exploratory and descriptive type; The methodology was qualitative, exploratory and descriptive; that will allow the approach to the students, the technique used was the interview directed to 12 students of divorced parents, 12 parents and the social worker as part of the DECE and the instrument was a questionnaire with open questions in a personal, direct and verbal way. This study focused on the benefits that these actions can bring to teachers, counselors, students and families going through divorce processes where it is important to understand and comprehend the social reality. Its main result was that divorce influences adolescents academically and impacts the level of emotional and economic support, depression, self-esteem and adaptation to change influences academic performance. It is concluded that the experience of divorce impacts. It is concluded that the experience of divorce significantly impacts the academic life of adolescents in terms of concentration, causing distractions and emotional stress that directly affect their educational performance.

Key Words: Divorce, Academic Performance, Adolescents, Emotional Level, Distraction.

Recibido: 21/11/24 Revisado: 14/10/25 Preprint: 02/04/26 Aceptado: 02/05/2026 Publicado: 01/07/26

Referencia normalizada: Torres García, M.I., Reyes Mero, N.L. y Chonillo Molina, J.A. (2026). El Divorcio y el Rendimiento Académico en Adolescentes. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 26, 63-82. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2026.0013>

Correspondencia: María Isabel Torres García, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador). Correo electrónico: uleam@uleam.edu.ec

1. INTRODUCCIÓN

El divorcio es un fenómeno que ha adquirido relevancia en la sociedad contemporánea y su impacto en los adolescentes ha originado un interés creciente en el ámbito académico y social, en la actualidad, la dinámica familiar ha experimentado transformaciones significativas donde el proceso de divorcio se ha convertido en una realidad con la que un número considerable de adolescentes se enfrenta, manifestándose en circunstancias que van en contra de la integridad, armonía y el equilibrio familiar.

La familia representa uno de los pilares fundamentales en la educación y formación de los niños, por lo tanto, es crucial abordar estas situaciones problemáticas que surgen en el entorno familiar para poder brindar soluciones y apoyo que permitan reconocer y atender estos problemas en el hogar, lo cual es esencial para el bienestar emocional y el rendimiento académico de los niños y adolescentes.

El propósito del estudio fue analizar la influencia que tiene el divorcio en los adolescentes y como afecta el bajo rendimiento académico, su estado de ánimo, salud mental y cambios conductuales, a su vez conocer las causas y los factores sobre los cambios en la estructura familiar, conflictos familiares, dificultades emocionales y la falta de apoyo. De acuerdo con Ochoa y colaboradores (2021, p. 1619) se menciona que la tasa de divorcio en el Ecuador ha aumentado considerablemente en los últimos 10 años, lo que ha conllevado a muchas parejas casadas a tomar la decisión de terminar legalmente con esta institución, que es el núcleo social más importante de la sociedad, mostrando con el tiempo menos estabilidad.

En muchos casos se ha evidenciado que los adolescentes cuyos padres se han divorciado a menudo experimentan dificultades para concentrarse en sus estudios, disminución de la motivación y falta de interés en el aprendizaje. Es importante destacar que el rendimiento académico de los adolescentes está estrechamente relacionado con su futuro desarrollo y éxito en la vida, un bajo rendimiento escolar puede limitar muchas oportunidades educativas y laborales a las que pueden acceder en el futuro, lo que a su vez puede aumentar el riesgo de involucrarse en comportamientos delictivos.

Por esta razón fue necesario estudiar las percepciones de los jóvenes de la Unidad Educativa Juan Montalvo, sobre un tema que está afectando mucho a la sociedad actual y repercute a los hijos causando en ellos un desequilibrio emocional, afectando su desempeño académico provocando desinterés en el aula. Por lo general estos daños afectan más a niños/as con edades comprendidas entre 14 y 18 años, es de suma importancia realizar

intervenciones preventivas con los hijos de padres divorciados en lo relativo a su desempeño académico, a su conducta o a ambos.

La metodología que se utilizó fue cualitativa de tipo exploratoria y descriptiva; aquello permitió el acercamiento a los estudiantes, la técnica que se empleó fue la entrevista dirigida a los estudiantes de padres divorciados, padres de familia y el personal del Departamento de Consejería Estudiantil (en adelante DECE), lo cual comprende la problemática social mediante la experiencia vivida desde el punto de vista de los estudiantes de la Unidad Educativa Juan Montalvo y tuvo como instrumento un cuestionario preguntas abiertas de forma personal, directa y verbal.

La investigación surge en el contexto de la carrera humanista, donde se valoran la sensibilidad y la solidaridad, aquellos conceptos son fundamentales para mejorar la calidad de vida en la sociedad a través de intervenciones sociales a nivel comunitario, individual o grupal. Además, este estudio se enfocó en los beneficios que estas acciones pueden aportar a docentes, orientadores, estudiantes y familias que atraviesan procesos de divorcio donde es importante la comprensión y el entendimiento de la realidad social, que en ocasiones deteriora las relaciones familiares y afecta principalmente a los menores, mediante ello se considera crucial ofrecer apoyo efectivo y contribuir al bienestar de quienes se ven afectados por estas circunstancias.

2. MARCO TEÓRICO

El desequilibrio familiar se asocia con los resultados y el comportamiento de los adolescentes, la agresión, la desobediencia, las dificultades sociales, el rendimiento académico reducido y la baja autoestima. De acuerdo con Sánchez y Urraco (2021, p. 132) menciona que: “La ruptura familiar no solamente implica un cambio en el estado emocional de los niños, sino que también produce muchos otros cambios en su vida, por ejemplo, mudarse de casa o de centro educativo, lo que implica iniciar nuevas relaciones sociales”.

La escuela juega un papel fundamental ante estos problemas porque los cambios en la conducta de los niños tras el divorcio en ocasiones pasan desapercibidos para los padres y es en el centro escolar donde son reconocidos por parte de los profesores.

Al evaluar la disfunción familiar que afecta a los miembros de la familia, el divorcio es un agravante para la pareja y los hijos, al formar una etapa más del ciclo vital, se tiende a proteger a los hijos aun ante la desdicha. El infortunio del divorcio para los hijos durante la infancia puede acarrear consecuencias en la salud mental en la adolescencia: déficit del rendimiento escolar y/o deserción, y violencia (Cusihuamán et al., 2018, p. 23).

Los adolescentes que viven en familias divorciadas tienen un mayor riesgo de externalizar (consumo de alcohol, incumplir las normas) e interiorizar problemas (depresión, ansiedad, alejamiento de familiares y amigos). El conflicto entre padres puede afectar negativamente la relación entre padres e hijos. Pueden adoptar el mismo comportamiento cuando interactúan con sus hijos, lo que puede generar problemas de adaptación. El divorcio o separación de una pareja con hijos pone fin a la convivencia de ambos padres en conjunto con sus hijos “En la mayoría de las ocasiones la madre es la que tiene la custodia que también influye en la educación y el rendimiento académico del niño o de la niña” (Díaz, 2019, p. 31).

Hay que recalcar que no es un proceso fácil, especialmente para los niños. La falta de implementación de intervenciones para abordar situaciones potencialmente traumáticas para los niños puede afectar la vida de los adultos y aumentar el riesgo de condiciones psiquiátricas y dificultades en las relaciones.

Los efectos sociales que se presentan en los adolescentes por el divorcio de sus padres son: dificultades emocionales y mentales, como lo es la depresión, ira, resentimiento, ansiedad, miedo, entre otras, bajo autoestima, bajo rendimiento académico, además de que los adolescentes al estar expuestos con sus sentimientos, muchos de ellos se pueden volver violentos

en su colegio al querer sacar su furia o solucionar problemas con este tipo de conductas y dificultad en manejar las relaciones sociales (Puentes y Villanueva , 2022, p. 35).

Una situación de divorcio siempre tiene consecuencias negativas para todos los miembros de la familia, especialmente para los menores de edad, que se ven afectados directa o indirectamente por numerosas secuelas físicas, escolares, emocionales y sociales. Estos comportamientos son respuestas emocionales comunes en los preadolescentes frente a la separación de sus padres, manifestando sentimientos de impotencia, miedo, ira y una posible inclinación hacia uno de los padres como fuente de apoyo en este momento difícil.

En cuanto al rendimiento académico, la presencia de problemas escolares en menores que sufren la separación y divorcio de sus progenitores se ve confirmada de primera mano por la valoración de los profesores, evidenciándose cambios importantes en su trayectoria escolar, mayoritariamente derivados de un aumento de los problemas de concentración y atención, lo que genera una disminución del desempeño escolar (Hinojo et al., 2020, p. 903).

3. MATERIALES Y MÉTODOS

El enfoque metodológico de la presente investigación fue cualitativo de tipo exploratorio; lo que permitió el acercamiento a los estudiantes para analizar la influencia que tiene el divorcio en los adolescentes y cómo éste afecta en su rendimiento académico, su estado de ánimo, salud mental y cambios de actitudes; para identificar las causas del bajo rendimiento académico y los factores como cambios en la estructura familiar, conflictos familiares, dificultades emocionales y la falta de apoyo; y para explorar las implicaciones psicológicas y emocionales del divorcio en los adolescentes y cómo estas podrían influir en su rendimiento académico, ya que podrían estar involucradas variables como el estrés, la ansiedad, la depresión, la autoestima y la adaptación al cambio.

El trabajo de investigación fue también de tipo descriptivo, necesario para interpretar las principales características y situaciones que abordan a la problemática. Mediante las observaciones se determina si el divorcio en los padres afecta el rendimiento académico de los adolescentes. “La investigación descriptiva se concentra en ofrecer una representación detallada y precisa de las características esenciales de un fenómeno específico, esto implica identificar patrones, comportamientos, rasgos o cualquier otra característica relevante que ayude a comprender mejor la naturaleza del fenómeno en cuestión” (Guevara, et al., 2020, p. 164).

Hernández y colaboradores (2014, p. 91) mencionan que “los estudios exploratorios permiten descubrir nuevos problemas que podrían ser objeto de investigación en el futuro, en referencia a fenómenos que en mayoría son desconocidos y que se podría obtener información inicial sobre lo que se realiza una investigación”.

La técnica que se empleó en esta investigación fue la entrevista, pues “en la investigación cualitativa es una técnica para la recolección de información y datos, la cual es realizada a partir de una conversación cuyas orientaciones responden a propósitos concretos del estudio” (Mata, 2020, párr. 4). Por lo cual esto permitirá comprender la problemática social mediante la experiencia vivida desde el punto de vista de los estudiantes de la Unidad Educativa Juan Montalvo, se utilizó la técnica de la entrevista y tuvo como instrumento un cuestionario de siete preguntas abiertas de forma personal, directa y verbal.

Los informantes claves para la entrevista fue una muestra de 12 estudiantes de padres divorciados, la Trabajadora Social del Departamento del DECE de la Unidad Educativa Juan Montalvo y la historia de vida que fueron dirigidas a seis madres de familias que hayan pasado por proceso de divorcio, esto permitió conocer las causas y consecuencias que trae en los adolescentes, además aportará con datos detallados y profundos sobre el tema cuya finalidad es conocer las experiencias, opiniones y perspectivas de los informantes claves.

Los informantes claves en las investigaciones cualitativas serán indispensables porque desde sus percepciones y narrativas contribuyen directamente al análisis del fenómeno social a estudiar. La historia de vida permitió comprender a fondo la vida de un individuo, en base a sus experiencias y percepciones en la vida, fue una herramienta importante en la investigación cualitativa, al utilizar historias de vida se capturó experiencias desde la perspectiva de los informantes claves.

4. RESULTADOS

Mediante las entrevistas a los estudiantes de la Unidad Educativa Fiscomisional “Juan Montalvo” se evidenció que el divorcio puede tener un impacto significativo en la vida de los adolescentes, y esto puede extenderse al ámbito académico. En los resultados se comprobó que el divorcio influye en los adolescentes de manera académica, esto se expresa en los siguientes fragmentos de las entrevistas.

“Influye mucho, cuando pasé por esta situación de mis padres tuve muchas dificultades de concentración y distracciones”, “El estrés emocional generado por el divorcio de mis padres afectó la capacidad de concentración en clases”, “mis calificaciones bajaron debido al impacto emocional”, “sí me afectó, cuando pasa esta ruptura pensamos que es por nuestra culpa”, “sí, no quería participación en las clases, ni hablar muchos con mis compañeros”.

De acuerdo con los resultados de cómo es la comunicación con sus padres después del divorcio, se evidenció que:

“ha mejorado, porque en base a eso yo le puedo contar las cosas a mi mamá cuando no tengo a mi papá”, “la comunicación con mi mamá buena y con mi papá no mucho”, “con mi mamá muy bien, con mi papá no tengo buena comunicación”.

La estructura familiar a raíz del divorcio se ve afectada e impacta en el nivel de apoyo emocional y económico que reciben los hijos, esto puede depender de los acuerdos de custodia y del ajuste en la situación financiera de la familia. Entre las repuestas están:

“Mi papá y mi mamá no tienen comunicación y eso a veces me causa problemas”, “no porque ellos siempre estuvieron ahí”, “La separación de mis padres alteró la estructura familiar, ya que mi papá se fue de la casa”, “se vio afectada mi estabilidad familiar”.

Las causas del bajo rendimiento en hijos de padre divorciados pueden variar significativamente según las circunstancias individuales y la manera en que se maneje la separación en el hogar, los aspectos negativos que se han evidenciado en el hogar a causa del divorcio son las peleas, malos hábitos y problemas económicos.

“Lo financiero, porque antes tenía el apoyo de los dos, también la comunicación se daña, porque aunque no queramos tendremos resentimiento con uno de los dos”, “en mi familia existió cambios en las rutinas y roles aquello generaron inestabilidad y estrés en el hogar”, “sentimientos de ansiedad, tristeza, confusión o ira debido a la separación de mis padres”.

Las implicaciones psicológicas y emocionales del divorcio en los adolescentes, mediante los resultados se evidenció que algunos pueden adaptarse mejor a la situación y enfrentar menos dificultades emocionales, mientras que otros pueden necesitar más apoyo emocional y psicológico para sobrellevar el impacto del divorcio en su vida.

“A veces me dan ataques o cuadros depresivos, cuando hacen eventos en el colegio y tienen que asistir los padres de familia y mi papá no está presente, eso me pone triste”.

Por otro lado, se evidenció que el estrés, la ansiedad, la depresión, la autoestima y la adaptación al cambio influye en el rendimiento académico. Los entrevistados consideran que “no” se le hace difícil participar o interactuar con sus compañeros y tampoco exclusión social o vergüenza porque sus padres divorciados.

De acuerdo con las Historia de vida que fueron dirigidas a padres de familias de estudiantes de padres divorciados de la Unidad Educativa “Juan Montalvo” de Manta, se obtuvieron respuestas muy significativas, en base a las conductas que tuvo el estudiante después del divorcio, se expresaron de la siguiente manera:

“Cuando nos divorciamos mi hijo estaba pequeño, aparentemente no le afectó, ahora en la actualidad si tuvo repercusión, le ha afectado en el rendimiento académico hasta lo han sancionado por conductas violentas”, “no le afectó en nada”, “se volvieron introvertidos”, “siempre han sido buenos estudiantes”, “afecto mucho al comportamiento porque ya no quería hacer tareas”.

De acuerdo con la convivencia familiar dentro del hogar se destacó la importancia de la comunicación y la resolución pacífica de conflictos en la familia, la habilidad para dialogar y resolver problemas de manera no conflictiva es un indicativo positivo de convivencia. El rendimiento académico de los hijos en su mayoría si se vio afectado por el divorcio, lo que cual se expresa en los siguientes fragmentos:

“Si se vio muy afectado sobre todo estos tres años educativos, tienes rojos en la cartilla, no presenta tareas, no le importa sus estudios, no tiene claro lo que quiere para su futuro”, “es muy buen estudiante, es muy respetuoso”, “afecto mucho el hogar especialmente en mis hijos”.

La reacción de los hijos ante el divorcio se expresa en los siguientes fragmentos:

“me culpaba de la ruptura y siempre lo hará, porque en la actualidad el papá le dice muchas cosas que lo hacen estar en mi contra”, “no repercutió en nada”, “la pasaron mal y buscaron culpables, pero lo fueron superando”, “la comunicación conmigo es buena, la de mis hijos con su papá es muy mala, parecen desconocidos, él no tiene esa postura paterna, no se hace presente en cumpleaños ni en fecha especiales”.

Los cambios que se evidenció en la estructura familiar fueron:

“antes vivíamos solo mi hijo y yo, ahora que tengo mi pareja y mi hija, pienso que se siente desplazado”, “es buena, a pesar de que él es un adolescente en pleno desarrollo lo ha sabido manejar bien”.

Las implicaciones psicológicas y emocionales en el adolescente se evidenciaron en la ansiedad, depresión, cambios repentinos de ánimo y las alteraciones repentinas en sus comportamientos, que manifestaban:

“está ansioso, pero buscaron refugio fuera de casa, en sus parejas y eso pudo cambiarlo un poco”, “en la rebeldía”, “tristeza, enojo”, “responde con agresividad en ciertas ocasiones”.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a la trabajadora social de la Unidad educativa se evidenció que sí existen casos donde el divorcio podría ser una de las causas asociadas a la disminución del rendimiento académico:

“la presencia de la figura materna y paterna en el hogar puede tener un impacto significativo en el bienestar emocional y, por ende, en el rendimiento escolar de los estudiantes, cuando ocurre una separación o divorcio en el hogar, algunos estudiantes pueden mostrar signos de tristeza, desinterés en las asignaturas, ausentismo escolar y otros comportamientos que pueden afectar su desempeño académico”.

Las medidas que toma el Departamento del DECE cuándo un estudiante tiene un bajo rendimiento académico quedan acreditadas en algunas de las entrevistas realizadas:

“Luego del divorcio, la atención a los cambios emocionales de los estudiantes se vuelve crucial, ante ello se activa un proceso de comunicación con los padres para comprender las causas del deterioro académico, ante señales de dificultades emocionales se activa la ruta de derivación en este caso el Ministerio de salud pública para proporcionar atención urgente y especializada, principalmente en el área de Psicología., este enfoque temprano busca ofrecer apoyo emocional para que los estudiantes enfrenten de manera saludable los desafíos emocionales derivados del divorcio parental”.

Los factores que inciden en el ámbito educativo en estudiantes de padres divorciados, el informante clave menciona que:

“cuando ocurre una separación o divorcio en el hogar, algunos estudiantes pueden mostrar signos de tristeza, desinterés en las asignaturas, ausentismo escolar y otros comportamientos que pueden afectar su desempeño académico, estas características pueden ser comunes en estudiantes que atraviesan por la ruptura de sus padres”.

El divorcio de los padres afecta en el aprendizaje de los estudiantes manifestándose como situaciones negativas y que no sienta el mismo interés por sus estudios y su parte académica:

“en ocasiones hasta su vestimenta, su forma de vestir cambia, no ya no es un estudiante que tiene un aseo total sino todo lo contrario, esto es muy notorio y lo cual llama la atención de las personas más allegadas en el estudiante”.

Las medidas preventivas tomadas desde el Departamento del DECE ante conductas negativas de estudiantes de padres divorciados son principalmente activar apoyo profesional con la finalidad de prevenir o trabajar el duelo que provoca la ruptura del divorcio en los estudiantes. El bajo rendimiento académico, afecta su estado de ánimo, salud mental y cambios de actitudes al estado de ánimo, las implicaciones psicológicas y emocionales del divorcio en los estudiantes incluyen síntomas depresivos, ansiedad, dificultades al momento de expresarse, agresividad.

“Estas sintomatologías en ocasiones resultan producto del divorcio, hay que actuar de manera más preventiva ya que esto nos ayuda a que el estudiante pues pueda sentir ese acompañamiento tanto en la institución y también por parte de los representantes”.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos de la presente investigación posibilitaron a comparar y contrastar los resultados con el trabajo de otros autores y sus contribuciones científicas que se relacionan con las variables específicas establecidas en este estudio.

Como primer punto, es importante considerar la influencia de la estructura familiar en el bienestar de los jóvenes en cambios significativos, el divorcio de los padres puede afectar su desempeño académico y su salud emocional. Es necesario identificar signos de estrés o dificultades emocionales en los estudiantes, así como la importancia de intervenir tempranamente, ya sea a través de la comunicación con los padres o la derivación a servicios para brindar el apoyo emocional necesario. Para esto, Sánchez y Urraco (2021, p. 132) menciona que “La ruptura familiar no solamente implica un cambio en el estado emocional de los niños, sino que también produce muchos otros cambios en su vida, por ejemplo, mudarse de casa o de centro educativo, lo que implica iniciar nuevas relaciones sociales”.

Los cambios pueden representar desafíos adicionales para jóvenes, ya que deben adaptarse a un entorno completamente diferente al que estaban acostumbrados, lo que puede tener un impacto en su bienestar emocional y su capacidad para desenvolverse en su entorno social y académico. Ante esto, los hallazgos revelan claramente que el divorcio tiene un impacto significativo en la vida académica de los adolescentes mediante los fragmentos de las entrevistas, se evidencia que la experiencia del divorcio de los padres afecta la capacidad de concentración, generando distracciones y estrés emocional que repercuten directamente en su desempeño en el ámbito educativo ocasionando una disminución en el rendimiento académico y sentimientos de culpa que influyen en su participación e interacción con compañeros.

Al evaluar la disfunción familiar que afecta a los miembros de la familia, el divorcio es un agravante para la pareja y los hijos, al formar una etapa más del ciclo vital, se tiende a proteger a los hijos aun ante la desdicha. El divorcio para los hijos durante la infancia puede acarrear consecuencias en la salud mental en la adolescencia: déficit del rendimiento escolar y/o deserción, y violencia (Cusihuamán et al., 2018, p. 23).

El impacto del divorcio que se da en la estructura familiar es evidente de acuerdo con las respuestas recopiladas, los efectos que esta ruptura puede tener es tanto en apoyo emocional como económico brindado a los hijos, presentándose dificultades de comunicación entre los padres, lo cual les genera problemas emocionales, en este sentido la separación conlleva cambios significativos en la dinámica familiar, estas repercusiones del divorcio pueden variar según la forma en que se maneje la comunicación y los acuerdos de custodia.

En muchos casos, se establecen acuerdos de custodia o visitas que determinan el tiempo y la frecuencia de interacción con cada progenitor, aquello puede implicar períodos de convivencia compartida donde los hijos pasan tiempo con cada uno de sus padres en entornos separados. Según Díaz (2019, p. 31) refiere “En la mayoría de las ocasiones la madre es la que tiene la custodia que también influye en la educación y el rendimiento académico de los adolescentes”. En este sentido la calidad de esta convivencia puede verse influenciada después del divorcio entre los padres, siendo crucial para el bienestar de los hijos, una comunicación efectiva y un enfoque colaborativo entre los padres suelen ser fundamentales para mantener una convivencia sana y estable para los hijos. Mediante los resultados, las entrevistas ilustran las diversas reacciones emocionales de los hijos ante el divorcio de sus padres, algunos expresan sentirse culpables, aún años después de la separación, debido a la influencia negativa de uno de los progenitores que desencadena conflictos.

Otros relatos muestran una respuesta más neutral, indicando que el divorcio no tuvo impacto alguno o que, a pesar de las dificultades iniciales, han superado progresivamente la situación. Sin embargo, se destacan situaciones de deterioro en la relación con uno de los padres tras el divorcio, evidenciando una falta de presencia y conexión emocional que afecta la percepción y la conexión que los hijos mantienen con los progenitores.

Los efectos sociales que se presentan en los adolescentes por el divorcio de sus padres son: dificultades emocionales y mentales, como lo es la depresión, ira, resentimiento, ansiedad, miedo, entre otras, bajo autoestima, bajo rendimiento académico, además de que los adolescentes al estar expuestos con sus sentimientos, muchos de ellos se pueden volver violentos en su colegio al querer sacar su furia o solucionar problemas con este tipo de conductas y dificultad en manejar las relaciones sociales (Puentes y Villanueva , 2022, p. 35).

Mediante los resultados, efectivamente se evidenció que rendimiento académico tras el divorcio se relaciona directamente con efectos negativos en la salud mental y emocional de los estudiantes, el cual se manifiesta en síntomas como depresión, ansiedad, dificultades para expresarse, comportamientos agresivos y cambios bruscos de ánimo, lo que puede manifestarse en comportamientos rebeldes, tristeza intensa, enojo y respuestas agresivas en determinadas situaciones.

Ante ello es necesaria una intervención preventiva que brinde apoyo tanto desde la institución educativa como desde los representantes, con el fin de ofrecer acompañamiento emocional necesario para los estudiantes afectados.

En cuanto al rendimiento académico, la presencia de problemas escolares en menores que sufren la separación y divorcio de sus progenitores se ve confirmada de primera mano por la valoración de los profesores, evidenciándose cambios importantes en su trayectoria escolar, mayoritariamente derivados de un aumento de los problemas de concentración y atención, lo que genera una disminución del desempeño escolar (Hinojo et al., 2020, p. 903).

Los autores refieren que el divorcio de los padres impacta significativamente en el rendimiento académico de los menores, corroborado por las observaciones directas de los profesores, en la cual se cambian sustanciales en el desempeño escolar, principalmente relacionados con dificultades de concentración y atención. De acuerdo con los resultados de las entrevistas, el divorcio de los padres afecta directamente en el compromiso y el interés de los estudiantes hacia sus estudios, en donde es evidente por los profesores cambios notables en su comportamiento y enfoque académico representado por disminución en el interés por los estudios e incluso en aspectos visibles como su vestimenta y su cuidado personal, tales cambios en la apariencia y en la actitud hacia el aseo personal pueden ser indicadores visibles de la alteración emocional que experimentan los estudiantes tras el divorcio de sus padres.

6. CONCLUSIONES

Las hipótesis del presente estudio fueron confirmadas, el divorcio efectivamente afecta el rendimiento académico de los adolescentes, estos cambios generados por el divorcio imponen desafíos adicionales a los jóvenes, quienes deben adaptarse a un entorno totalmente nuevo, afectando su bienestar emocional y su desenvolvimiento tanto social como académico.

La experiencia del divorcio impacta significativamente la vida académica de los adolescentes en la concentración, originando distracciones y estrés emocional que inciden directamente en su desempeño educativo, lo que contribuyen a una disminución del rendimiento académico y generan sentimientos de culpa que repercuten en su interacción con los compañeros.

Los resultados destacan la relevancia de brindar un apoyo adecuado a los adolescentes que atraviesan esta situación, tanto a nivel emocional como educativo, para contrarrestar el impacto negativo del divorcio en su desarrollo integral.

Es importante destacar que no existe una respuesta única o universal sobre cómo será la comunicación después del divorcio, porque cada familia y cada situación son únicas, pero sin duda alguna, la calidad y frecuencia de la comunicación entre padres e hijos puede variar considerablemente según las circunstancias individuales y las relaciones preexistentes.

Los resultados confirman la estrecha relación entre el rendimiento académico de los estudiantes y su salud mental y emocional tras el divorcio, entre los síntomas identificados están depresión, ansiedad, dificultades para expresarse y comportamientos agresivos, reflejan la complejidad de las respuestas emocionales de los jóvenes.

Mediante las respuestas de la trabajadora social de la Institución, se concluye que tras un divorcio, el Departamento del DECE prioriza la atención a los cambios emocionales de los estudiantes, ante esto se activa un proceso comunicativo con los padres para comprender las causas del deterioro académico, y si el estudiante presenta dificultades emocionales se activa la ruta de derivación al Ministerio de Salud Pública, facilitando atención urgente y especializada, principalmente en Psicología.

Es central intervenir temprano y brindar apoyo emocional para que los estudiantes afronten de manera saludable los desafíos surgidos a raíz de la situación familiar, reconociendo la importancia de abordar no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional de los jóvenes en este contexto.

Es necesario realizar intervención preventiva dentro de la institución educativa con los representantes, reconociendo la necesidad de acompañamiento para los estudiantes afectados, resaltando la relevancia de abordar no solo el aspecto académico, sino también el bienestar emocional en el entorno educativo.

7. CONTRIBUCIONES DE AUTORES

Conceptualización (MITG, NLRM y JACM); Curación de datos (MITG, NLRM y JACM); Análisis formal (MITG, NLRM y JACM); Adquisición de fondos (MITG, NLRM y JACM); Investigación (MITG, NLRM y JACM); Metodología (MITG, NLRM y JACM); Administración del proyecto (MITG, NLRM y JACM); Recursos (MITG, NLRM y JACM); Software (MITG, NLRM y JACM); Supervisión (MITG, NLRM y JACM); Validación (MITG, NLRM y JACM); Visualización (MITG, NLRM y JACM); Redacción como borrador inicial (MITG, NLRM y JACM); Redacción como revisión y edición (MITG, NLRM y JACM). Los porcentajes de las contribuciones son MITG (34%), NLRM (32%) y JACM (32%). Todos los autores leyeron y aprobaron el manuscrito final.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chiquito, S. (2021). El impacto de la ruptura familiar en el rendimiento escolar de los niños: revisión teórica. *Revista de ciencia e información familiar*, 59, 117-139. <http://hdl.handle.net/20.500.12226/1212>.
- Cordovilla, K. (2017). *La Sobreprotección Familiar y el Rendimiento Escolar de los Niños/Niñas de la Unidad Educativa Iberoamérica Ciudad De Ambato Provincia Tungurahua*. Ambato: Universidad Técnica de Ambato.

- CORONADO, E. J. (2010). *El bajo rendimiento escolar asociado a la separación*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Cusihuamán, Medina, J., Ávalos, D., Ferreira, M., y Díaz, C. (2018). *Memorias del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud*. http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1812-95282018000300022
- Díaz., I. R. (Junio de 2019). *Los Efectos del Divorcio en el Rendimiento Escolar y en el Desarrollo de la Personalidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Obtenido de <https://idus.us.es/>
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. <https://doi.org/10.26820/recimundo/>
- Hernández , R., Fernández, C., y Baptista , M. (2017). Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. En *Metodología de la Investigación* (pág. 91). México: McGraw-Hill.
- Hinojo, F., Arias , S., Campos, M., y Pozo , S. (2020). Impacto del Divorcio en el Rendimiento Académico. *Innovación e investigación educativa para la formación*, 1, 902-914. <https://accedacris.ulpgc.es/>
- Manzano, B. F. (2016). Funcionalidad de la familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes. *Didáctica y educación*, 7(1). <https://dialnet.unirioja.es/>
- Mata Solís, L. (4 de Febrero de 2020). *La entrevista en la investigación cualitativa*. Obtenido de <https://investigaliacr.com/>
- Mendoza, Y.Y. (2019). Importancia entre la comunicación padres e hijos y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Polo del conocimiento*, 138-156. <https://doi:10.23857/pc.v4i5.969>
- Morales, D. y. (2016). Los estilos parentales: Implicaciones sobre el rendimiento escolar en alumnos de educación media. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 2(1), 76-88. <http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.2.1.2016.61.76-88>
- Ochoa, D., Vaca, S., y Sánchez, R. (2021). *Factores de riesgo para el divorcio en Ecuador*. Loja: Identidades, Segregación y vulnerabilidad.

- Puentes, M., y Villanueva, M. (2022). *Consecuencias psicofisiológicas y sociales de la separación o divorcio en los hijos adolescentes*. Neiva: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Sánchez, D., y Urraco, M. (2021). *El impacto de la ruptura familiar en el rendimiento escolar de los niños: revisión teórica*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Velasco, A. S. (2018). Conductas antisociales-delictivas en adolescentes: relación con el género, la estructura familiar y el rendimiento académico. *Alternativa en psicología*, 6(38), 80-98. Obtenido de Conductas antisociales-delictivas en: <https://ceforvig.co/wp-content/uploads/2019/10/6-Conductas-antisociales-delictivas-en-adolescentes.pdf>



Experiencias educativas interuniversitarias e internacionales con enfoque intercultural: Una propuesta formativa para la transformación social mediante la técnica *Photovoice*

Inter-university and international educational experiences with an intercultural focus. A training proposal for social transformation using the Photovoice technique

Núria Llevot Calvet (1), Olga Bernad Caveró (1), Àngels Torrelles Montanuy (1), Christian Coffi Hounnouvi (2), Sílvia Cavalcante (1) y Gabriella Aleandri (3)

(1) Universidad de Lleida (España)

(2) Nantes Université (Francia)

(3) Università Roma Tre (Italia)

Resumen: El presente artículo analiza en profundidad una experiencia educativa interuniversitaria internacional desarrollada en el marco del programa Erasmus+ de movilidad corta combinada, orientada a la formación en ciudadanía europea desde una perspectiva de interculturalidad, equidad y justicia social. La propuesta formativa, implementada durante el curso académico 2025/2026 entre las universidades de Lleida (España), Nantes (Francia) y Roma Tre (Italia), se centró en una perspectiva socioeducativa crítica, reflexiva y participativa, combinando una fase formativa virtual y otra presencial, con el objetivo de promover el intercambio y la implicación activa del estudiantado. El artículo otorga un peso central a la metodología *Photovoice*, utilizada para el diseño pedagógico, y de investigación educativa. Los resultados evidencian que las metodologías participativas constituyen una vía privilegiada para una educación superior inclusiva, crítica y socialmente responsable. El alumnado ha construido conocimiento situado, ha desarrollado competencias interculturales y ciudadanas, y ha formulado propuestas de incidencia socioeducativa orientadas a la equidad y la transformación social.

Palabras clave: Ciudadanía europea, Photovoice, Educación intercultural, Justicia social, Aprendizaje participativo interuniversitario.

Abstract: This paper offers an in-depth analysis of an international inter-university educational experience developed within the framework of the Erasmus+ blended intensive programme, aimed at fostering European citizenship from a perspective of interculturality, equity, and social justice. The training initiative, implemented during the 2025/2026 academic year by the universities of Lleida (Spain), Nantes (France) and Roma Tre (Italy), was grounded in a critical, reflective, and participatory socio-educational approach. It combined a virtual learning phase with an in-person component, with the objective of promoting exchange and active student engagement. The article places particular emphasis on the *Photovoice* methodology, used both for pedagogical design and for educational research. The findings show that participatory methodologies constitute a privileged pathway towards an inclusive, critical, and socially responsible higher education. Students constructed situated knowledge, developed intercultural and civic competences, and formulated proposals for socio-educational action oriented towards equity and social transformation.

Keywords: European citizenship, Photovoice, Intercultural education, Social justice, Inter-university participatory learning.

Recibido: 21/01/26 Revisado: 08/02/26 Preprint: 02/04/26 Aceptado: 02/05/26 Publicado: 01/07/26

Referencia normalizada: Llevot Calvet, N., Bernad Caveró, O., Torrelles Montauny, A., Coffi Hounnouvi, C., Cavalcante, S. y Aleandri, G. (2026). Experiencias educativas interuniversitarias e internacionales con enfoque intercultural: Una propuesta formativa para la transformación social mediante la técnica *Photovoice*. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 26, 83-116. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2026.0014>

Correspondencia: Olga Bernad Caveró, Universidad de Lleida (España). Correo electrónico: obernadca@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior se enfrenta en la actualidad a desafíos complejos derivados de las transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas que atraviesan las sociedades contemporáneas. El incremento de las desigualdades, la diversidad cultural, los flujos migratorios, la digitalización y la crisis de los modelos democráticos tradicionales interpelan de manera directa a las instituciones universitarias, llamadas a asumir un papel activo en la formación de una ciudadanía crítica, comprometida y capaz de contribuir a la transformación social (Rodríguez-Izquierdo, 2022).

En el contexto europeo, la ciudadanía no puede entenderse únicamente como un estatus jurídico vinculado a la pertenencia a la Unión Europea, sino como un proceso dinámico y relacional que implica participación democrática, reconocimiento de la diversidad, justicia social y corresponsabilidad colectiva (Aleandri, 2019). Desde esta perspectiva, la educación superior se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias ciudadanas, interculturales y éticas, especialmente en la formación de futuros profesionales del ámbito socioeducativo (Aleandri et al., 2021).

Por lo tanto, la educación intercultural, entendida como una perspectiva educativa que va más allá del reconocimiento superficial de la diversidad; propone generar experiencias que permitan cuestionar los marcos de referencia dominantes, visibilizar relaciones de poder y promover procesos de transformación individual y colectiva (Portillo, 2024). Para ello, resulta imprescindible incorporar metodologías activas y participativas que sitúen al estudiantado como sujeto de conocimiento y agente de cambio.

En este marco se inscribe la experiencia interuniversitaria que se presenta en este artículo, desarrollada entre las universidades de Lleida (España), Nantes (Francia) y Roma Tre (Italia), a través de una movilidad combinada de corta duración del programa Erasmus+. La propuesta apuesta de manera explícita por la metodología *Photovoice* como eje vertebrador del proceso formativo, al considerar su potencial para articular investigación participativa, educación intercultural y compromiso con la equidad.

El objetivo de este artículo es analizar en profundidad dicha experiencia, poniendo el foco en su diseño metodológico, en los aprendizajes generados y en su contribución a la formación de una ciudadanía europea crítica y socialmente responsable.

2. MARCO TEÓRICO: EQUIDAD, CIUDADANÍA EUROPEA E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1. Equidad y justicia social en el ámbito educativo

La equidad constituye un principio central en el debate educativo contemporáneo y se vincula estrechamente con la justicia social. A diferencia de la igualdad formal, la equidad implica reconocer las desigualdades estructurales que afectan a determinados colectivos y generar condiciones diferenciadas que permitan el acceso real y efectivo a derechos, recursos y oportunidades (Espadas-Alcázar y Amezcua, 2023).

En el ámbito de la educación superior, avanzar hacia la equidad supone cuestionar modelos pedagógicos tradicionales, jerárquicos y transmisivos, y promover prácticas educativas inclusivas que reconozcan la diversidad de trayectorias, saberes y experiencias del estudiantado. Desde esta perspectiva, la universidad no solo transmite conocimientos, sino que asume una responsabilidad ética y política en la formación de profesionales comprometidos con la transformación de las desigualdades sociales y educativas.

Más aún, como señala Martínez (2019), una de las funciones principales de la educación universitaria es potenciar el compromiso activo del alumnado con su formación y con la sociedad; razón por la que cabe fomentar proyectos y programas formativos que ayuden a fomentar el pensamiento crítico y el diálogo con el objetivo de que el enriquecimiento se produzca a través de la diferencia. En esta línea, de acuerdo con Zúñiga-Bustamante (2021), la metodología del *Photovoice* permite la creación de unas relaciones más horizontales y abiertas en las dinámicas de clase y que el alumnado adopte el rol de colaborador para la creación conjunta de conocimiento.

La educación universitaria, por tanto, ha de tener un compromiso activo con la transformación social y ha de fomentar utopías que sirvan para que el alumnado pueda formarse tanto dentro como fuera de las aulas.

2.2. Ciudadanía europea como proceso educativo

La ciudadanía europea, establecida formalmente en el Tratado de Maastricht en 1992, complementa la ciudadanía nacional y se articula en torno a un conjunto de derechos, valores y competencias (Aleandri, 2019). No obstante, su significado trasciende el marco normativo y se construye en la práctica cotidiana, a través de la participación social, el reconocimiento de la diversidad y el compromiso con la justicia social.

En lo relativo a las competencias enmarcadas como construcción de ciudadanía europea, Aleandri y Consoli (2020) concretan ocho competencias claves transversales a tener en cuenta en el desarrollo de los programas formativos: aprender a aprender, planificar, comunicar y comprender mensajes de diferentes tipos, colaborar y participar, actuar de forma autónoma y responsable, resolver problemas (habilidades), identificar conexiones y relaciones y adquirir e interpretar información.

Para conseguir el desarrollo de estas competencias, la educación para la ciudadanía europea requiere metodologías que conecten los contenidos institucionales con la vida diaria del alumnado, fomenten el pensamiento crítico y promuevan una comprensión situada de los desafíos sociales y políticos del contexto europeo (Oliván et al., 2025). Además, el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad en los estudiantes son habilidades para la vida que pueden emplear a lo largo de su vida de aprendizaje (Dignam, 2025).

Sin embargo, parece que actualmente la confianza de los estudiantes y jóvenes europeos en la construcción de la ciudadanía europea sufre un estancamiento (Chistolini et al., 2023; Damiani et al., 2025). Más específicamente, Chistolini y colaboradores (2023) señalan como aspectos definitorios en relación con esta construcción: una consideración positiva de Europa, en general, pero sin un verdadero sentido de pertenencia, un distanciamiento intergeneracional y decaimiento de la educación política de los jóvenes.

De ahí la importancia de promover iniciativas de educación para la ciudadanía europea como un proceso permanente (Arrufat et al., 2019) y que den a conocer a los estudiantes la Unión Europea y sus instituciones (Damiani et al., 2025). Aún más, deben darse a conocer los programas, los valores y la comprensión de la historia y el funcionamiento de esta, desde el fomento de la participación democrática y el pensamiento crítico.

2.3. Educación intercultural y metodologías participativas

La educación intercultural se fundamenta en el diálogo, la empatía, el conocimiento y reconocimiento de la diversidad y la interacción entre personas de distintos contextos culturales, y persigue la construcción de sociedades más justas e inclusivas mediante el desarrollo de la competencia intercultural (Garreta y Torrelles, 2020). En la educación superior, este enfoque adquiere especial relevancia en contextos de movilidad internacional y cooperación interuniversitaria (Llevot et al., 2025), donde el contraste de miradas permite cuestionar estereotipos y ampliar horizontes interpretativos (Rodríguez-Izquierdo, 2022).

En cuanto al desarrollo de la competencia intercultural, en los últimos años, diversos estudios y organismos oficiales, han puesto de relieve la necesidad de su conceptualización e investigación mediante modelos de naturaleza interdisciplinaria con el fin de buscar mejorar la comprensión intercultural y la igualdad de derechos a partir del crecimiento competencial de las personas (Council of Europe, 2018; Deardorff, 2020; Genkova y Schreiber, 2025; Portera, 2020; UNESCO, 2017).

En el ámbito normativo de la Unión Europea, por una parte, se puso significación al papel del diálogo intercultural y la educación, como un valor fundamental (Parlamento Europeo, Resolución de 19 de enero de 2016). Por otra parte, mediante la Resolución de 26 de febrero de 2021, la Unión Europea marcó como objetivo favorecer el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados miembros, promoviendo al mismo tiempo los valores democráticos, la igualdad, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Además, definió como área

prioritaria, la promoción de las competencias interculturales, cívicas sociales y el entendimiento y respeto mutuo entre otros (Parlamento Europeo, Resolución de 21 de febrero de 2021).

Finalmente, en el contexto internacional, mediante la Resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015, sobre la Agenda 2030 en el ámbito educativo, se recoge el impulso de la educación para el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural (entre otros aspectos). A su vez, esta orientación recoge la importancia del fomento en el entendimiento entre distintas culturas, la tolerancia, el respeto mutuo y los valores éticos de la ciudadanía mundial y la responsabilidad compartida (Naciones Unidas, 2015).

Por supuesto para llegar a fomentar una verdadera educación intercultural que englobe todos estos aspectos comentados, es necesario el uso de metodologías participativas, como la investigación-acción y el *Photovoice*, las cuales se alinean de manera coherente con este enfoque al situar al estudiantado en el centro del proceso de aprendizaje y reconocer sus experiencias como fuente legítima de conocimiento (Liebenberg, 2018).

3. PHOTOVOICE COMO HERRAMIENTA CRÍTICA DE INVESTIGACIÓN, EDUCACIÓN Y ACCIÓN SOCIAL

La metodología *Photovoice* fue originada combinando la noción de “conciencia crítica” de Paulo Freire, la teoría feminista y la fotografía documental (Wang y Burris, 1997). Estas autoras definen la metodología como aquel proceso mediante el cual se permite a los y las participantes identificar, representar y enriquecer su comunidad a partir de la técnica fotográfica específica y para conseguir tres objetivos principales: permitir que las personas registren y reflejen las fortalezas y preocupaciones de su comunidad; promover el diálogo crítico y el conocimiento sobre temas importantes mediante el debate de fotografías en grupos grandes y pequeños; llegar a los responsables políticos (Wang y Burris, 1997). Pues como señala Liebenberg (2018, p. 6): el empoderamiento incluye al menos

cuatro tipos de accesos: al conocimiento, a las decisiones, a las redes de trabajo y a los recursos”.

A lo largo de estos años, el *Photovoice* se ha consolidado como una herramienta relevante a nivel internacional, tanto en investigación social como en educación; entendida como metodología participativa que combina la fotografía, sus historias, la reflexión crítica y la acción social (Cambaco et al., 2024; Candance et al., 2018; Martínez et al., 2013).

Por lo tanto, desde el punto de vista pedagógico, *Photovoice* se sustenta en la pedagogía crítica de Freire (1970) y en el enfoque de empoderamiento comunitario. Al utilizar imágenes producidas por el propio alumnado, la metodología facilita la expresión de experiencias que a menudo quedan invisibilizadas en los discursos académicos tradicionales (Luna et al., 2024; Zúñiga-Bustamante, 2021).

En el contexto europeo se identifican diversos proyectos que aplican esta metodología con jóvenes de distintos países con resultados favorables. Por ejemplo, Kurki y colaboradores (2025) señalan que su uso favoreció la confianza, la inclusión y el diálogo entre jóvenes y profesionales, a la vez que reveló matices culturales y lingüísticos en la interpretación de conceptos.

En definitiva, entre los principales aportes de la metodología *Photovoice* se destacan el desarrollo del pensamiento crítico, la democratización de la producción de conocimiento, el aprendizaje colaborativo y la articulación entre análisis, sensibilización y propuesta de acción (Liebenberg, 2018; Oliván et al., 2025).

4. DISEÑO METODOLÓGICO Y DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

4.1. Consideraciones éticas

El proyecto se ajustó a los marcos normativos y éticos vigentes, en particular a los principios internacionales de investigación con seres humanos (por ejemplo, la Declaración de Helsinki) y a la normativa europea de protección de datos (Parlamento Europeo, Reglamento de 27 de abril de 2016).

La participación del alumnado en el proyecto fue voluntaria. Previamente al inicio del estudio, todos los participantes firmaron un documento de consentimiento informado, en el que se explicaron claramente la naturaleza del proyecto, sus objetivos y las condiciones de participación. También, se les informó sobre su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias académicas ni administrativas. Asimismo, se obtuvo la autorización expresa para el uso de imágenes y otros materiales generados durante el intercambio. Estas autorizaciones incluyeron información sobre los fines académicos y de investigación y sobre los límites de difusión. Se garantizó en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los datos y el acceso a los materiales quedó restringido al equipo investigador. Además, se aplicó el principio de minimización de datos, recogiendo únicamente la información estrictamente necesaria para los objetivos del estudio; y se establecieron criterios de difusión responsable para garantizar que los resultados se utilicen respetando la dignidad y los derechos de todas las personas implicadas. Para garantizar el anonimato de los y las estudiantes que realizaron los comentarios críticos de los artículos y que han sido citados en este artículo, se les asigna una letra del abecedario al azar y se les designa como ESTUDIANTE, sin distinción de género, por ejemplo: ESTUDIANTE A.

4.2. Contexto y formato del programa

En el marco del programa Erasmus+ de movilidad combinada de corta duración, la experiencia que se presenta en este artículo se desarrolló mediante una propuesta formativa mixta (virtual y presencial) alrededor del eje temático: “Experiencias educativas interuniversitarias e internacionales

para la transformación social con perspectiva intercultural”. Este formato facilita la participación de un mayor número de estudiantes y promueve metodologías intensivas, colaborativas e interculturales, fomentando un aprendizaje continuo entre alumnado de diversas procedencias y centros universitarios.

Concretamente, en la propuesta participaron cuatro estudiantes de segundo curso del Grado de Educación Social de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida, junto con cinco estudiantes del máster en Lenguas Extranjeras Aplicadas de la Facultad de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad de Nantes. Asimismo, participaron docentes de ambas universidades y se contó con la colaboración teórica-formativa de una profesora de la Universidad Roma Tre.

4.3. Estructura del programa

En primer lugar y en la fase de preparación, durante los meses de septiembre y octubre se realizaron los encuentros y las sesiones de trabajo colaborativo por parte del profesorado de las universidades participantes para el diseño y la organización del programa de actividades, contemplado en la experiencia formativa, así como los recursos necesarios para su implementación. Durante este tiempo, y en el marco de esta cooperación interuniversitaria europea, se preparó el material (documentación y presentaciones) y las propuestas de actividades de aprendizaje. Además, se habilitó el espacio en la plataforma virtual y se identificaron las herramientas virtuales a utilizar.

A continuación, el programa formativo se llevó a cabo entre noviembre y diciembre de 2025, con el objetivo de favorecer un aprendizaje progresivo, reflexivo e intercultural del alumnado participante. La segunda quincena de noviembre se realizaron las sesiones formativas virtuales (en modalidad síncrona y asíncrona) y la primera semana de diciembre se efectuó la fase formativa presencial en Nantes. Además, esta estructura permitió articular la adquisición de marcos conceptuales, la sensibilización crítica y el trabajo colaborativo previo, con una experiencia de inmersión intercultural directa y contextualizada.

La Figura 1 muestra el cronograma de las tres fases del programa formativo.



Figura 1. Cronograma programa formativo.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se explicará con mayor detalle las fases formativas. En primer lugar, la fase de formación virtual se realizó a través de la plataforma del campus virtual de la Universidad de Lleida, donde se abrió un espacio formativo de trabajo con acceso a todas las personas participantes con el propósito de fomentar el intercambio virtual entre los y las participantes de las distintas instituciones de educación superior de los diferentes países que formaron parte del proyecto. Para desarrollar el programa se utilizaron las herramientas digitales disponibles en la plataforma como videollamadas, espacios de trabajos para actividades y recursos compartidos y otras herramientas externas como el *padlet* (tablero colaborativo en línea).

Esta fase se organizó en dos sesiones formativas de dos tardes en modalidad síncrona, además de sesiones en formato asíncrono, que incluían también espacios de trabajo autónomo individual y en pequeños grupos mixtos de ambas universidades. La finalidad de la primera sesión fue generar un

espacio de encuentro inicial y presentación y diálogo entre los participantes en el proyecto (alumnado de las universidades de Nantes y Lleida y profesorado de las tres universidades implicadas); además de introducir los fundamentos teóricos y metodológicos del proyecto.

Durante la fase virtual, en las sesiones formativas síncronas, se abordaron conceptos clave vinculados a la ciudadanía europea, la interculturalidad, la educación crítica y la metodología *Photovoice* para el análisis y reflexión del concepto de construcción de la ciudadanía europea intercultural. Asimismo, se promovió un proceso de sensibilización en torno a las desigualdades sociales, los procesos de exclusión e inclusión y las narrativas visuales como herramienta de análisis socioeducativo. Esta etapa incluyó en su modalidad asíncrona la producción individual de material fotográfico, así como el análisis colaborativo inicial a través de entornos virtuales, favoreciendo la construcción de una comunidad de aprendizaje transnacional.

Por lo tanto, siguiendo a Salazar y colaboradores (2024), la propuesta pedagógica mediante el intercambio virtual era interactiva. Además, el uso de varias tecnologías de la comunicación y la planificación de estrategias de aprendizaje colaborativo fomentó la internacionalización de la formación entre estudiantes procedentes de diversos entornos culturales.

En segundo lugar, la fase de movilidad física presencial, desarrollada en la ciudad de Nantes, tuvo una duración de 30 horas y se centró en el trabajo intercultural directo y experiencial. Esta fase permitió profundizar en la aplicación de la metodología *Photovoice*, reforzar las competencias interculturales, favorecer el diálogo y el conocimiento mutuo entre el estudiantado de ambas universidades y consolidar los aprendizajes iniciados en la etapa virtual. A través de actividades presenciales, se fomentó el trabajo cooperativo en grupos mixtos franco-españoles, la reflexión situada en contextos socioculturales concretos y la elaboración de propuestas de incidencia socioeducativa orientadas a la promoción de una ciudadanía europea crítica e inclusiva.

4.4. Actividades desarrolladas

El programa se articuló en torno a un conjunto de actividades secuenciadas dentro de las dos fases formativas (virtual y presencial) desarrolladas en el anterior apartado que integraron la producción visual, el análisis crítico y el diálogo intercultural.

Una de las actividades centrales y que han guiado todas las sesiones como eje transversal ha sido la metodología *Photovoice*, a partir de la producción de fotografías y su análisis correspondiente mediante la narrativa colaborativa. El Photovoice es definido por Liebenberg (2018, p. 4), como “reflection through making photographs, exploration of meaning through collaborative interpretation and dissemination for change”, y, de acuerdo con Zúñiga-Bustamante (2021, p. 62), “Posee un gran potencial como herramienta pedagógica, si se logra adaptar sus principios a los objetivos de clase”.

En nuestra propuesta, en un primer momento, el alumnado capturó imágenes representativas de situaciones, espacios o prácticas, que, desde su percepción, favorecen o dificultan la construcción de una ciudadanía europea intercultural. Este proceso permitió visibilizar realidades diversas y activar una mirada crítica sobre el entorno social desde una mirada global.

Posteriormente, se llevó a cabo una puesta en común en modalidad virtual, en la que las imágenes producidas fueron compartidas y discutidas en pequeño grupo. A través de un proceso de deliberación conjunta, se realizó una selección participativa de fotografías consideradas más significativas, atendiendo a su potencial narrativo, simbólico y analítico.

A continuación, el análisis grupal de las imágenes seleccionadas se realizó mediante la aplicación del instrumento “SHOWED” propuesto por Wang y Burris (1997) y utilizado en diversos proyectos dirigidos a jóvenes (Kurki et al., 2025), entre ellos estudiantes universitarios (Zúñiga-Bustamante, 2021). “SHOWED” es definido por Zúñiga-Bustamante (2021, p. 62) como “un instrumento para el trabajo grupal con las imágenes captadas por sus participantes”, dicho de otro modo, orienta la reflexión a través de preguntas

sobre lo que se observa, lo que ocurre realmente, sus causas estructurales, su impacto educativo y las posibles acciones de transformación. La siguiente Figura 2 plasma las preguntas originales del instrumento “SHOWED” y su relación con el desarrollo del conocimiento y el cambio social (Liebenberg, 2018, p. 5).

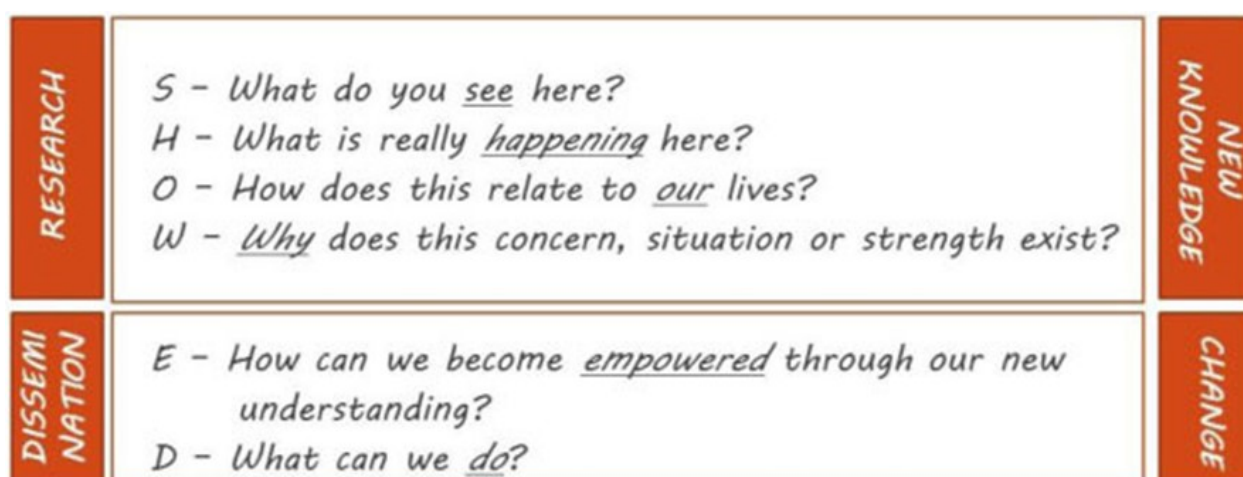


Figura 2. SHOWED

Fuente: Figure 3. SHOWeD and its relationship to knowledge development and social change (Liebenberg, 2018, p. 5).

Esta actividad se realizó mediante parejas o grupos mixtos formados por estudiantes de las universidades de Lleida y de Nantes, que llamamos “binomios de estudiantes” en nuestra propuesta. Esta metodología facilitó un análisis estructurado de las fotografías, promoviendo la identificación de problemáticas sociales, la reflexión sobre sus causas y consecuencias, y la exploración de posibles acciones transformadoras. El trabajo en grupos mixtos interculturales favoreció el contraste de perspectivas, la negociación de significados y el enriquecimiento mutuo a partir de experiencias y contextos diferenciados.

Por lo tanto, y como señalan Espadas-Alcázar y Amezcua (2024), la producción y análisis de las narrativas visuales llevaron a un diagnóstico social de la temática abordada, la identificación de ideas-fuerza y la elaboración de propuestas reales para su incidencia en políticas públicas.

Por otra parte, en la fase virtual, también se realizó una sesión formativa conducida por la profesora de la Università Roma Tre, que se centró en el módulo formativo de *European Citizenship and Education to European Citizenship*, abordando la definición formal de ciudadanía europea, los derechos asociados, las competencias clave, los valores europeos y la importancia de los métodos autobiográficos. Estos métodos, de enfoque narrativo y biográfico, se presentaron como estrategias inclusivas que permiten vincular la construcción de la ciudadanía con los procesos identitarios y el aprendizaje a lo largo de la vida, reforzando la coherencia de Photovoice como metodología basada en experiencias personales (Aleandri y Consoli, 2020).

Además, también en la fase virtual y partiendo de esta sesión formativa en línea llevada a cabo por la docente de la Universidad Roma Tre, complementamos el trabajo realizado mediante *Photovoice* con una actividad de análisis crítico de artículos y capítulos de libro centrados en la ciudadanía europea y conceptos afines. Esta tarea tenía un doble propósito: por un lado, ofrecer a los estudiantes un marco teórico que les permitiera contextualizar y profundizar en las reflexiones iniciales surgidas a partir de sus fotografías; por otro, favorecer una lectura comparada entre sus propias experiencias interculturales y las perspectivas académicas sobre identidad, pertenencia y participación juvenil en Europa.

Finalmente, en la fase presencial se realizaron actividades diversas que enriquecieron la experiencia. Por una parte, se realizaron seminarios donde los y las estudiantes compartieron y debatieron en pequeño y gran grupo las fotografías seleccionadas y los comentarios realizados con ayuda del instrumento “SHOWED”, con el fin de seleccionar colectivamente dos fotografías representativas que mostraran recíprocamente el favorecimiento y el impedimento de la construcción de la ciudadanía europea teniendo en cuenta una perspectiva intercultural.

Además, la fase presencial incorporó actividades específicas de carácter experiencial, como la visita guiada a la ciudad de Nantes, el trabajo en

binomios franco-españoles, y la preparación, grabación y edición de las cápsulas audiovisuales para recoger la experiencia. Asimismo, se realizó una charla y puesta en común sobre los programas Erasmus y la Unión Europea por parte de la responsable de la oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad de Nantes. También, se participó en las clases del alumnado de los dos cursos del Máster de Lenguas Aplicadas de la Facultad de Lenguas y Culturas Extranjeras, escuchando presentaciones del alumnado y poniendo en común temáticas globales de índoles intercultural y de justicia social, sostenibilidad, etc. Además, se realizaron visitas a espacios de alto valor simbólico y educativo, como el Museo de la Memoria de la Esclavitud y diversos barrios con una reconocida historia de resistencia social, que sirvieron como escenarios de análisis contextualizado y reflexión crítica sobre la memoria, la diversidad cultural y la justicia social en el marco europeo.

5. RESULTADOS

Se presentan a continuación, los resultados del programa siguiendo un enfoque metodológico cualitativo descriptivo, a partir de las narrativas y discusiones realizadas por el estudiantado en el marco del proyecto.

Los resultados se han interpretado teniendo en cuenta el marco conceptual, pedagógico, experiencial e institucional. El hilo narrativo de los mismos se ha desarrollado alrededor de diferentes categorías emergentes como: Ciudadanía europea como proceso vivido, crítico y relacional; Brecha entre el ideal normativo y las desigualdades estructurales; Ciudadanía como participación transformadora; Identidad europea múltiple y relacional; *Photovoice* como metodología democratizadora; Interculturalidad y sensibilidad lingüística; Cooperación interuniversitaria transformadora y como espacio de justicia social; Aprendizaje competencial transformador. Estas categorías no solo describen lo ocurrido, sino que evidencian procesos de transformación en la comprensión de la ciudadanía europea desde una mirada intercultural y en la práctica educativa universitaria.

En primer lugar, en relación con *la construcción de la ciudadanía europea desde la experiencia del alumnado*, la experiencia interuniversitaria permitió abordar la ciudadanía europea como un proceso vivido, problematizado y resignificado por el propio estudiantado. A través de *Photovoice*, el alumnado transitó desde una comprensión inicial más normativa hacia una mirada crítica, situada y relacional.

La producción y el análisis de imágenes permitió que los y las estudiantes identificaran contradicciones entre el marco normativo europeo y las experiencias cotidianas de inclusión, exclusión y desigualdad. El trabajo en grupos mixtos interuniversitarios favoreció la toma de conciencia sobre la pluralidad de realidades dentro del espacio europeo y cuestionó la idea de una ciudadanía homogénea.

El alumnado se reconoció progresivamente como sujeto activo de ciudadanía, capaz de interpretar su entorno, cuestionarlo y proponer acciones orientadas al cambio social desde su presente académico y su futura práctica profesional.

En segundo lugar, por lo que se refiere al *desarrollo de la equidad, justicia social y formación universitaria*, la experiencia situó en el centro del proceso educativo las desigualdades estructurales y las relaciones de poder que atraviesan la ciudadanía europea. Las imágenes producidas visibilizaron desigualdades relacionadas con el acceso a recursos, la segregación espacial, la exclusión social y la invisibilización de memorias históricas.

Desde el punto de vista pedagógico, *Photovoice* actuó como un dispositivo de democratización del aprendizaje, al legitimar las experiencias del alumnado y romper jerarquías tradicionales del saber académico. La elaboración de propuestas de incidencia reforzó una concepción de la ciudadanía basada en la corresponsabilidad y la justicia social.

A continuación, para ilustrar el trabajo realizado por el alumnado de ambas universidades a través de *Photovoice*, se muestran las dos imágenes finales seleccionadas, con los respectivos comentarios realizados colectivamente a partir del instrumento “SHOWED”.



Figura 3. Imagen que posibilita la construcción de ciudadanía europea.

Fuente: Jéssica Bastos (2025). Fotografía realizada en Lisboa.

La figura 3 muestra la fotografía seleccionada colectivamente como imagen posibilitadora de la construcción de ciudadanía europea. Esta fotografía, en la cual se observan mástiles ondeando banderas de distintos países bajo un cielo luminoso, evoca una fuerte sensación de apertura, diversidad y movimiento. Más allá de su apariencia estética, se identificó un espacio público que simboliza la cooperación internacional y la convivencia entre culturas, así como la presencia visible de la Unión Europea en la vida cotidiana. Este escenario fue interpretado por el alumnado como una representación clara de alianzas, proyectos compartidos y valores democráticos que sustentan la construcción de una ciudadanía europea inclusiva.

El grupo relacionó esta escena con su propia experiencia vital, acordando que la pertenencia a una comunidad política más amplia influye directamente en oportunidades educativas, laborales y de movilidad. Así, la coexistencia de múltiples banderas se interpretó como una metáfora de la diversidad presente en sus barrios y universidades, recordando que los desafíos locales pueden abordarse también desde otras ópticas y desde marcos europeos de apoyo y colaboración.

Asimismo, reflexionaron sobre la intencionalidad de estos símbolos en el espacio urbano: visibilizar la identidad europea, reforzar valores de paz y cooperación, y reconocer iniciativas financiadas por instituciones europeas. Para evaluar su impacto, consideraron necesario analizar qué proyectos concretos han mejorado realmente la vida en los territorios, así como valorar si estos símbolos van acompañados de información accesible y fomentan la participación en programas europeos.

Finalmente, identificaron diversas acciones posibles para fortalecer esta ciudadanía europea en su entorno: difundir los proyectos europeos presentes en los barrios y municipios, implicar especialmente a los y las jóvenes en actividades interculturales, aprovechar los símbolos europeos para dinamizar eventos comunitarios y reivindicar que los recursos europeos lleguen también a los barrios en situación de vulnerabilidad social.

La fotografía, por tanto, no solo representó un ideal, sino que abrió un espacio de reflexión crítica y transformadora sobre cómo construir una Europa más cercana, inclusiva y participada, en la cual se escuchara la voz de los y las jóvenes y fomentara su participación en la toma de decisiones y puesta en marcha de acciones para mejorar las comunidades a nivel local y global.



Figura 4. Imagen que no posibilita la construcción de ciudadanía europea.

Fuente: Marenzo Le Brun (2025). Fotografía realizada en las Islas Canarias (2025).

La figura 4 muestra la fotografía seleccionada como imagen limitadora, es decir, que no posibilita la construcción de ciudadanía europea. Esta fotografía, en la cual se aprecia un paisaje costero donde sobresale una cabaña construida con materiales de desecho y acompañada de las banderas oficiales de Canarias y España, evoca un notable contraste frente al imaginario de bienestar asociado a Europa. Lo que a primera vista parece una escena pintoresca revela, al profundizar, una realidad de precariedad habitacional, laboral y exclusión social: un hogar levantado al margen de los servicios básicos y de cualquier estructura de protección pública.

Esta lectura llevó al grupo a cuestionar la distancia entre el ideal de ciudadanía europea y las condiciones materiales que deberían sostenerla. La fotografía interpela directamente a sus propias vidas al evidenciar la fragilidad de derechos que se consideran garantizados, como el acceso a una vivienda digna. También permitió identificar causas estructurales - insuficiencias en las políticas de integración, desigualdades económicas y sociales persistentes, actuaciones insuficientes por parte de las instituciones- que generan situaciones donde la ciudadanía se vuelve un concepto formal y abstracto, pero no necesariamente vivido.

Desde una perspectiva educativa, la imagen se convirtió en un recurso para problematizar la idea de una Europa cohesionada y equitativa, invitando a plantear preguntas incómodas pero necesarias, por ejemplo, si una persona que habita en estas condiciones puede sentirse parte de un proyecto común europeo. Finalmente, señalaron la importancia de transformar esta reflexión en acción, apoyando iniciativas y organizaciones que defienden el derecho a la vivienda, a un trabajo digno, a la salud, a la educación, y promueven la inclusión social y la equidad, entendiendo que la construcción de una ciudadanía europea plena requiere también intervenir en las desigualdades que la limitan.

Por otra parte, y como se ha señalado antes, a partir de la sesión teórico-formativa impartida por la profesora de la Universidad de Roma Tre - y con el propósito de ayudar al alumnado a profundizar en sus reflexiones y situar sus creaciones fotográficas en un marco conceptual más amplio -, se desarrolló una actividad complementaria basada en el análisis crítico de un artículo o capítulo de libro.

Para ello, el estudiantado seleccionó uno de los textos propuestos, todos ellos vinculados a debates contemporáneos sobre ciudadanía europea, multiplicidad de pertenencias, participación juvenil y narrativas visuales. A partir de unas pautas de análisis guiado, se les invitó a identificar el propósito del artículo y la relevancia actual del tema, especialmente en un contexto europeo marcado por tensiones identitarias, movilidad transnacional y desafíos democráticos. Este ejercicio permitió situar sus fotografías dentro de un marco más amplio, reconociendo cómo los discursos académicos dialogan o contrastan - con las vivencias cotidianas de los y las jóvenes, enriqueciendo la interpretación de las imágenes producidas. Se ha traducido al español los fragmentos citados de los textos elaborados por los y las estudiantes, algunos de ellos escritos originalmente en otros idiomas como el francés o el catalán.

Por una parte, analizaron los marcos teóricos utilizados por los autores, los conceptos clave sobre identidad, inclusión, equidad, diversidad, competencia intercultural, ciudadanía, etc. Esta lectura crítica favoreció que los estudiantes tomaran conciencia de la complejidad de la identidad europea, entendida no como una categoría fija, sino como un proceso dinámico atravesado por la diversidad cultural, las experiencias migratorias y las prácticas educativas formales y no formales.

La identidad se presenta como algo relacional y contextual, vinculado tanto a espacios físicos (barrios, naturaleza, espacios de ocio) como a relaciones humanas (familia, amistades, grupos de apoyo) (...) La ciudadanía se entiende como participación, diálogo y posibilidad de influir en la comunidad. No se aborda explícitamente la "identidad europea", pero sí se explora cómo jóvenes de países diversos construyen sentido de pertenencia en sus comunidades locales, tema clave para la cohesión europea. (Estudiante F).

Las percepciones de ciudadanía o pertenencia no se desarrollan directamente en el capítulo, pero sí se puede ver que su forma de imaginar el futuro está ligada a un espacio europeo en el que pueden moverse, estudiar y trabajar, lo que refleja una noción práctica de pertenencia. (Estudiante H).

Asimismo, se les pidió examinar las dimensiones interculturales y educativas, identificando cómo se promueve la comprensión intercultural y qué papel desempeña la educación en la construcción de una ciudadanía europea más inclusiva. Este punto resultó especialmente significativo, ya que permitió establecer puentes entre las propuestas teóricas y la propia experiencia del proyecto, en el que el *Photovoice* funcionó como herramienta pedagógica para visibilizar voces, cuestionar estereotipos y generar diálogo entre estudiantes de contextos nacionales distintos.

Esta educación favorece que los jóvenes reflexionen sobre sí mismos, expresen sus necesidades y fortalezcan su identidad, contribuyendo a su inclusión social. (Estudiante F).

(...) se refleja que los jóvenes valoran elementos de su futuro que están muy ligados a vivir en un entorno diverso, como viajar, trabajar en el extranjero o moverse entre distintos países europeos. El simple hecho de que estas expectativas aparezcan dentro del análisis muestra que imaginan su vida dentro de un espacio europeo abierto y conectado. En ese sentido, la interculturalidad aparece de manera indirecta: la movilidad, las oportunidades internacionales y la posibilidad de desarrollarse en distintos contextos revelan una mentalidad abierta hacia otras culturas. (Estudiante H)

Finalmente, los y las estudiantes reflexionaron sobre los principales hallazgos de los textos analizados, las narrativas emergentes y las percepciones juveniles sobre ciudadanía y pertenencia. Destacaron la presencia de sentimientos compartidos - como la búsqueda de reconocimiento, la tensión entre identidades locales y europeas, o el deseo de participación significativa - que resonaban con sus propias fotografías y discusiones grupales. También analizaron el lenguaje de los textos, valorando su accesibilidad y la manera en que reflejaban la diversidad cultural o el multilingüismo, aspectos importantes en un proyecto transnacional.

El artículo destaca una diferencia notable entre el norte y el sur/centro de Europa en los resultados de Photovoice (...), lo que demuestra que el sentimiento de pertenencia no se traduce de la misma manera en toda Europa. Para construir una ciudadanía europea, hay que comprender que, para algunos, es una cuestión de territorio, y para otros, una cuestión de vínculos afectivos. (Estudiante C).

Una sección completa está dedicada al impacto de la traducción («The Impact of Translation and Cultural Context»), lo que demuestra un enfoque reflexivo y crítico. El artículo no se limita a presentar los éxitos, sino que analiza las dificultades de la comunicación intercultural, lo que refuerza su credibilidad científica. Además, la mención de la difusión de los resultados a través de vídeos de YouTube y exposiciones muestra la voluntad de salir del ámbito estrictamente universitario. (...). Esta diferencia, a pesar de ser un desafío metodológico inicial, se convierte en un hallazgo crucial: revela que un término aparentemente sencillo ("comunidad") tiene matices culturales que afectan a la forma en que los jóvenes vulnerables conceptualizan su pertenencia. Este análisis subraya la importancia de la sensibilidad lingüística y cultural en los proyectos transnacionales. (Estudiante B).

El segundo elemento que se muestra como problemática es la dificultad de comunicación o la dificultad de esta de resultar eficiente, todavía en una sociedad plenamente tecnológica. (...) Por parte de los profesionales que participan en este proyecto, declaran las dificultades que puede afrontar la comunicación por diversas razones, tanto lingüísticas, como social o emocionales, y cómo el Photovoice facilita esta comunicación sobre todo por los jóvenes que no tienen la capacidad de sentarse en una mesa y hablar de sus problemas. (Estudiante A).

Sin embargo, sí muestra diversidad en el contenido, porque analiza a jóvenes de distintos países europeos y compara sus expectativas y percepciones. De alguna manera, esa variedad de contextos nacionales ya aporta una dimensión multicultural, aunque no se exprese mediante el uso explícito de varios idiomas. (Estudiante H).

En conjunto, esta actividad de análisis crítico no solo enriqueció la comprensión teórica del alumnado, sino que amplificó la dimensión reflexiva del *Photovoice*, permitiendo que las imágenes dialogaran con discursos académicos y que los estudiantes construyeran una mirada más compleja, informada y crítica sobre la ciudadanía europea desde una perspectiva intercultural.

Para nosotros, como estudiantes, este artículo nos enseña una lección importante: no existe una única definición de «comunidad» en Europa. Las políticas de inclusión deben ser flexibles. Si queremos involucrar a los jóvenes, debemos aceptar que, para algunos, la ciudadanía comienza con el acceso a un campo de fútbol limpio, mientras que para otros comienza con romper el aislamiento social. El método que se presenta aquí ofrece una vía concreta para transformar estos sentimientos individuales en una voz colectiva que los responsables políticos puedan escuchar. (Estudiante C).

El artículo demuestra de forma convincente cómo el Photovoice actuó como un puente vital. Permitió a los jóvenes, especialmente aquéllos para los que el lenguaje verbal era una barrera, expresarse con una "honestidad cruda". El método facilitó intercambios auténticos sobre temas complejos como la identidad y el sentido de comunidad. (Estudiante B).

Photovoice ha acabado siendo una metodología clave y poderosa para explorar las vidas y experiencias a los jóvenes. A través de las imágenes y la discusión comunitaria, todos los participantes han sido capaz de mostrar su punto de vista. (Estudiante A).

En conjunto, aparecen sentimientos compartidos entre los jóvenes de distintos países: optimismo moderado, aspiraciones de seguridad económica y movilidad internacional, y también cierta preocupación por la estabilidad laboral, especialmente después del impacto que tuvieron crisis recientes como la pandemia en las generaciones jóvenes. Aunque sus contextos nacionales varíen, sus metas, como tener un trabajo estable, ingresos suficientes para vivir bien y la posibilidad de construir una vida autónoma, son comunes en todos los países analizados. (Estudiante H).

Asimismo, de manera transversal, en todas las sesiones formativas, tanto virtuales como presenciales, se promovieron espacios de reflexión crítica y diálogo intercultural, orientados a comparar percepciones, discursos y realidades sociales entre ambos contextos nacionales. Este proceso culminó en la elaboración de narrativas compartidas, en las que el alumnado integró los aprendizajes individuales y colectivos, y finalmente, en la producción de cápsulas audiovisuales como productos finales del proyecto, concebidos como herramientas de sensibilización y difusión que se editaron y realizaron en la Universidad de Nantes y posteriormente en la Universidad de Lleida.

Las cápsulas pueden visionarse en la web de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social - FEPTS (<https://www.fepts.udl.cat>), concretamente en su canal de youtube: <https://www.youtube.com/@facultatdeducaciopsicologi243>. Además, está previsto realizar una exposición en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social durante el segundo semestre de 2026, sobre las fotografías y reflexiones realizadas por el estudiantado de las universidades de Lleida y de Nantes, participantes en el proyecto.

Por otra parte, siguiendo el hilo de nuestro análisis de resultados, en tercer lugar, se expondrán los *aprendizajes emergentes* detectados. Así, el análisis de la experiencia formativa permitió identificar una serie de aprendizajes significativos que se manifestaron en distintos niveles: alumnado (a nivel individual y grupal), docente e institucional. Estos resultados ponen de relieve el impacto pedagógico, social y formativo de la metodología *Photovoice* aplicada en un contexto interuniversitario e internacional.

En el estudiantado participante se evidenció, en primer lugar, una evolución notable en la comprensión de la ciudadanía europea. El alumnado pasó de una concepción inicial predominantemente normativa e institucional - centrada en derechos formales y marcos legales- hacia una visión crítica, situada y relacional, construida a partir de la observación del entorno, el análisis de las desigualdades y el diálogo intercultural. Este proceso favoreció la toma de conciencia sobre las contradicciones existentes entre los valores proclamados por la Unión Europea y las experiencias cotidianas de exclusión, discriminación y desigual acceso a derechos.

Asimismo, la metodología *Photovoice* contribuyó al desarrollo de competencias interculturales, comunicativas y reflexivas. El trabajo en grupos mixtos internacionales fortaleció la capacidad de escucha, la empatía, la negociación de significados y la valoración de perspectivas diversas.

El carácter visual y narrativo de la metodología facilitó la expresión de experiencias personales y colectivas que no siempre emergen en contextos académicos tradicionales, favoreciendo aprendizajes más profundos y significativos. Se observó una mayor implicación del alumnado, un incremento de la motivación y una profundización en los procesos de análisis crítico en comparación con metodologías más tradicionales.

Finalmente, el alumnado adquirió herramientas metodológicas transferibles a su futura práctica profesional, especialmente en relación con el uso de metodologías participativas, el análisis crítico del contexto y el diseño de propuestas de intervención orientadas a la equidad y la justicia social.

Por otra parte, desde la perspectiva del equipo docente, la experiencia permitió constatar el alto potencial de *Photovoice* como metodología innovadora en la educación superior.

Como desafío inicial se partía del desconocimiento del funcionamiento de la universidad de acogida y de su entorno. Otro aspecto a tener en cuenta era que el alumnado participante estaba en diferentes ámbitos de estudios y en diferentes niveles (segundo curso y máster). Sin embargo, es relevante señalar que, pese a proceder de ámbitos formativos distintos, rápidamente identificaron numerosos puntos en común y, desde el inicio, se generaron sinergias positivas y un buen clima de trabajo y convivencia, que, sin duda, facilitó el trabajo llevado a cabo y favoreció los aprendizajes.

Además, el trabajo colaborativo entre docentes de distintas universidades favoreció el intercambio de enfoques pedagógicos, marcos teóricos y prácticas educativas, enriqueciendo la experiencia formativa y reforzando la dimensión europea del proyecto. Asimismo, la experiencia puso de manifiesto la necesidad de seguir generando espacios de reflexión conjunta sobre el papel de la universidad en la formación de una ciudadanía crítica y comprometida.

A nivel institucional, la experiencia contribuyó a fortalecer las redes de cooperación interuniversitaria y a explorar nuevas formas de implementación del programa Erasmus+, alineadas con los principios de inclusión, equidad y justicia social. El formato de la experiencia se reveló como una oportunidad para democratizar el acceso a las experiencias internacionales y para integrar metodologías participativas en el marco de las políticas europeas de educación superior.

Además, el uso de entornos virtuales demostró ser especialmente eficaz y rentable, ya que facilitó la creación de una comunidad de aprendizaje digital, promoviendo la interacción y participación activa de todos los y las estudiantes. Este trabajo previo no solo fortaleció la cohesión del grupo, sino que también contribuyó a que la estancia en Nantes se desarrollara con mayor fluidez, aprovechando al máximo las oportunidades formativas y de convivencia intercultural.

La fase presencial complementó de forma muy enriquecedora el proceso, al facilitar la transferencia de conocimientos y competencias en la Universidad de Nantes mejorar las habilidades lingüísticas e interculturales del alumnado, y permitir el contacto directo con dinámicas de aula y diseños curriculares distintos. Por otra parte, esta estancia también ha contribuido a fortalecer las relaciones y vínculos entre ambas universidades y entre el profesorado y otros profesionales y agentes implicados.

6. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman la pertinencia de integrar metodologías participativas y críticas en la educación superior, especialmente en contextos de movilidad internacional. La experiencia analizada muestra que *Photovoice* no solo funciona como una herramienta metodológica eficaz para el análisis de la realidad social, sino también como un dispositivo pedagógico que favorece la implicación activa del alumnado. Asimismo, ha favorecido -como señalan Alcázar y Amezcua (2024)- la construcción de aprendizajes significativos que facilitaron la elaboración de propuestas concretas para la

transformación social, recogidas en el *padlet* y posteriormente compartidas de forma oral.

Siguiendo a Troncoso y King (2021), la fase inicial de formación virtual permitió brindar experiencias de internacionalización desde el aula - o incluso desde casa - así como de promover una ciudadanía intercultural, global y europea, desde un enfoque de aprendizaje activo e interactivo.

Coincidiendo con los resultados del proyecto de Kurki y colaboradores (2025), el *p-Photovoice* ha permitido a los estudiantes compartir el concepto de ciudadanía europea intercultural desde distintas miradas reflexivas y profundas que han conectado con su realidad personal, demostrando que la narración visual empodera reflexiones y conecta socialmente.

Asimismo, se comparten los aportes de Zúñiga-Bustamante (2021). Aunque dicho estudio se llevó a cabo en la Universidad de Costa Rica, en el marco de una asignatura de Humanidades, la adaptación del método *Photovoice* en nuestra propuesta también ha permitido complementar y enriquecer la formación y los aprendizajes del estudiantado de ambas universidades desde múltiples perspectivas.

La estancia en Nantes, como señalan también Salazar y colaboradores (2024), ha permitido el fomento del aprendizaje a través de la movilidad, tanto de estudiantado como de profesorado y dentro de su enfoque multidisciplinar ha servido para que el estudiantado aplicara el conocimiento a la práctica (competencias plurilingüísticas e interculturales) y a la vez integrarse en la cultura de otro país.

Asimismo, la experiencia pone de relieve el potencial transformador de la educación superior cuando se orienta explícitamente a la equidad y la justicia social. Al situar al alumnado como sujeto activo de conocimiento y acción, la universidad se configura como un espacio de producción de saberes comprometidos con la transformación social, en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y las políticas educativas europeas.

La formación universitaria debe conectarse con la realidad social actual, tanto en su dimensión local como global, y promover la reflexión crítica sobre cómo avanzar hacia una ciudadanía europea más justa y sólida (Martínez, 2019). Nos parece fundamental diseñar propuestas formativas y actividades que impulsen y ayuden al alumnado a desarrollarse como ciudadanía activa, participando de manera activa, consciente y comprometida, en la democracia.

7. CONCLUSIONES

El proyecto evidencia que la educación superior puede y debe desempeñar un papel clave en la promoción de la equidad y la justicia social, formando profesionales capaces de analizar críticamente su entorno y de intervenir de manera comprometida en la transformación de las desigualdades. La cooperación interuniversitaria y el enfoque intercultural amplían los horizontes pedagógicos y refuerzan el sentido de pertenencia a una comunidad europea plural y diversa.

La experiencia educativa interuniversitaria desarrollada entre las universidades de Lleida, Nantes y Roma Tre, confirma el valor de la metodología *Photovoice* como eje pedagógico para una formación universitaria crítica, inclusiva e intercultural. La combinación de movilidad internacional, trabajo colaborativo y metodologías participativas favoreció la construcción de una ciudadanía europea entendida no solo como un marco jurídico, sino como un proceso ético, social y político en constante construcción.

Desde una perspectiva intercultural, la interacción entre estudiantes de distintos países permitió cuestionar visiones homogéneas de la ciudadanía europea y visibilizar la diversidad de experiencias, trayectorias y contextos que coexisten en el espacio europeo. Este contraste contribuyó a reforzar una concepción de la ciudadanía basada en la corresponsabilidad, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad.

Como líneas futuras, se plantea la conveniencia de dar continuidad a este tipo de experiencias, incorporando nuevos contextos universitarios y profundizando en la evaluación longitudinal de los aprendizajes ciudadanos e interculturales. En definitiva, la experiencia presentada pone de manifiesto que la ciudadanía europea crítica, plural e intercultural se construye a través de prácticas educativas que fomentan el diálogo, la reflexión compartida y el compromiso con la transformación social.

8. CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Conceptualización (NLC, OBC, ATM, CCH, SC y GA); Curación de datos (OBC y ATM); Análisis formal (NLC, OBC y ATM); Adquisición de fondos (NLC, CCH, y SC); Investigación (OBC, ATM, SC y GA); Metodología (NLC, OBC, ATM y SC); Administración del proyecto (NLC y SC); Recursos (OBC, ATM, CCH, SC y SC); Supervisión (NLC); Validación (CCH); Visualización (NLC, OBC, ATM, CCH y SC); Redacción como borrador inicial (NLC, OBC y ATM); Redacción como revisión y edición (NLC, OBC, ATM, CCH, SC y GA). Los porcentajes de las contribuciones son NLC (26,15%), OB (21,7%), ATM (21,3 %), CCH (11,5%), SC (13%) y GA (6,38%). Todos los autores leyeron y aprobaron el manuscrito final.

9. FINANCIACIÓN

La movilidad combinada de corta duración, en la cual se inscribe esta experiencia ha contado con financiación de la acción KA131 del programa Erasmus.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleandri, G. (2019). Building identities for equity and inclusion: autobiographic methods for pedagogical purposes and lifelong learning. En L. Gómez Chova, A. López Martínez y I. Candel Torres (eds.), *EDULEARN19 Proceedings* (pp. 1738-1747). IATED Academy.
- Aleandri G. y Consoli E. (2020). Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21, 275-300.
- Aleandri, G, Alenadri Calvet, N. y Bernad Caverro, O. (2021). *Experiencias y aprendizajes a lo largo de la vida: Italia y España*. Publicaciones de la Universidad de Lleida.
- Arrufat Cárdua, A. D., Bernal Guerrero, A. y Sanz Ponce, R. (2019). *La ciudadanía europea como labor permanente* (1ª edición). Tirant lo Blanch.
- Cambaco, O., Cossa, H., Farnham, A., Macete, E., Winkler, M. S., Gross, K. y Munguambe, K. (2024). Applying the photovoice method with adolescents in mining areas in rural Mozambique: Critical reflections and lessons learned. *Global Health Action*, 17(1). <https://doi.org/10.1080/16549716.2024.2305506>
- Candance, I. J., Nykiforuk, C.I. J. y Vallianatos, H. (2018). Reflection/Commentary on a Past Article: "Photovoice as a Method for Revealing Community Perceptions of the Built and Social Environment". *International Journal of Qualitative Methods*, 17, 1-5. <https://doi.org/10.1177/1609406918788236>
- Council of Europe (2018). *Marco De Referencia De Las Competencias Para Una Cultura Democrática. Volumen 1 - Contexto, conceptos y modelos*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/education/-/marco-de-referencia-de-las-competencias-para-una-cultura-democr%C3%A1tica>
- Chistolini, S., Porcarelli, A. y Lastrucci, E. (2023). Identity and Multiplicity of Belonging in Europe in Search of Democracy. *Societies*, 13, 247. <https://doi.org/10.3390/soc13120247>
- Damiani, V., Losito, B., Agrusti, G. y Schulz, W. (2025). *Young Citizens' Views and Engagement in a Changing Europe*. IEA International Civic and

- Citizenship Education Study 2022 European Report*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-031-68631-3>
- Deardorff, D.K. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429244612>
- Dignam, C. (2025). Makerspace and the 5 C's of learning: Constructing, collaborating, communicating, critically-thinking, and creatively-thinking. *International Journal of Studies in Education and Science (IJSES)*, 6(1), 104-127. <https://doi.org/10.46328/ijses.135>
- Espadas-Alcázar, M.Á. y Amezcua, T. (2024). Participación comunitaria en barrios desfavorecidos: una investigación participativa mediante photovoice. *Alternativas. Cuadernos De Trabajo Social*, 31(2), 409–441. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.26406>
- Garreta, J. y Torrelles, À. (2020). Educación intercultural en centros educativos con alta diversidad cultural en Cataluña (España). *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18(1), 46-58. <https://doi.org/10.6092/ISSN.2420-8175/10983>
- Genkova, P. y Schreiber, H. (2025). Measuring intercultural competence—A review and introduction of the Cult Euro 1 test for intercultural competence. *Frontiers in Psychology*, 16, 1621499. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1621499>
- Kurki, J., De Santis, G., Frederix, P., Ergish, Z. y Kanervo, R. (2025). *Making Young People's Voices Heard Through Photo Stories*. LAUREA. University of Applied Sciences.
- Liebenberg, L. (2018). Thinking critically about photovoice: Achieving empowerment and social change. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-9. <https://doi.org/10.1177/1609406918757631>
- Luna, M., Rubio-Martín, M. y Cubero, J. (2024). Photovoice y pedagogía crítica: una experiencia educativa aplicada a las violencias de género. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), 1–15. <https://doi.org/10.1344/reire.43038>
- Llevot, N., Kamkou, D. B., López, M.P., Bernad, O., Torrelles, À., Revilla, Á., Revilla, A., Acosta, M., Kadzue, O. y Astudillo, M. (2025). Diversidad Cultural y Educación en Camerún: Desafíos y Oportunidades. *EHQUIDAD*.

- Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, 23, 253–288. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2025.0009>
- Martínez, M.E., Raposo, M. y Doval, M.I. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 150–171.
- Martínez, M. (2019). Cómo potenciar la justicia social y la pedagogía de Freire en la enseñanza universitaria: Ejemplos de la enseñanza universitaria del inglés. *Práxis educativa (Ponta Grossa, Paraná, Brazil)*, 14(1), 34-48. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.002>
- Naciones Unidas (2015, 21 de octubre). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/70/1. <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Oliván Blázquez, B., Méndez-López, F., León-Herrera, S., Asensio-Martínez, Á., Magallón-Botaya, R., García-Uceda, E., Oliván-Blázquez, D. y Sánchez-Recio, R. (2025). Case-based learning and photovoice in relation to academic performance, satisfaction and self-efficacy in higher education: A cross-sectional study of related samples. *Active Learning in Higher Education*, 26(1), 109–122. <https://doi.org/10.1177/14697874231210981>
- Parlamento Europeo. (2016, 19 de enero). *Resolución sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la UE* (2015/2139(INI). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016IP0005>
- Parlamento Europeo. (2016, 27 de abril). *Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos)*. <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/general-data-protection-regulation-gdpr.html>
- Parlamento Europeo. (2021, 26 de febrero). *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y*

más allá (2021-2030). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01))

- Portera, A. (2020). Intercultural Competence in Education to Foster European Identity. *Journal of Educational Sciences*, 40(2), 14–27. <https://doi.org/10.35923/JES.2019.2.02>
- Portillo Wilches, C. A. (2024). Interculturalidad: Un cambio de perspectiva en la educación. *Revista ConCiencia EPG*, 9(1), 67–80. <https://doi.org/10.48204/j.are.n49.a4591>
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2022). Experiencias internacionales y desarrollo de la sensibilidad intercultural de los estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 25(1), 17–38. <https://doi.org/10.5944/eduxx1.30143>
- Salazar, G.M.; G., Pascual, M., Galstyan, R. y Belda, M. (2024). Metaverso. Proyecto de Innovación para Desarrollar la Competencia Pluricultural Dentro del Marco COIL. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 3243–3254. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10755
- Troncoso, P. y King, C. (2021). La internacionalización en las Instituciones de Educación Superior, caso UNITESBA Universidad. *Management Review*, 6(2), 31–42. <https://doi.org/10.18583/umr.v6i2.183>
- UNESCO. Cátedra de Diálogo Intercultural. Universidad Nacional de Colombia (2017). *Competencias Interculturales: marco conceptual y operativo*. <https://bit.ly/2XMym1a>
- Zúñiga Bustamante, J. (2021). Pedagogía crítica y discusiones sobre género. Pedagogía crítica y discusiones sobre género. Adaptación de la foto voz como herramienta pedagógica en la clase de humanidades. *Revista Comunicación*, 30(2), 60-69.
- Wang C. y Burris, M.A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behaviour*, 24(3), 369-87. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>.



La realidad relacional de las personas jóvenes en situación de sinhogarismo y exclusión residencial: apoyo social y relaciones sociales

The relational reality of young people experiencing homelessness and housing exclusion: social support and social relationships

Iria Noa de la Fuente-Roldán (1) y Esteban Sánchez-Moreno (2)

(1) Universidad Complutense de Madrid (España)

(2) Fundación Pablo VI /Universidad Pontificia de Salamanca (España)

Resumen: Este trabajo analiza el apoyo y relaciones sociales de las personas jóvenes en situación de sinhogarismo y exclusión residencial (PJsSH). La investigación parte de un diseño metodológico mixto mediante la realización de un cuestionario (n= 181) y entrevistas en profundidad (n= 9) a PJsSH. Los resultados muestran los bajos niveles de apoyo social y la precariedad relacional de las personas participantes. Las medias más bajas de apoyo social aparecen en los hombres, las personas en situación de sinhogarismo estricto, las personas de origen africano y las personas desempleadas. Esta precariedad relacional se ve vertebrada por la falta de referentes familiares y de amistad. A su vez, se ve amortiguada por la labor de los y las profesionales de la intervención social. Se concluye la importancia de abordar el sinhogarismo juvenil incorporando los aspectos relacionales, elementos clave para afrontar el impacto de las desigualdades sociales.

Palabras clave: Apoyo social, Exclusión social, Juventud, Relaciones sociales, Sinhogarismo.

Abstract: This study analyses the social support and relationships of young people experiencing homelessness and housing exclusion (YPEH). The research is based on a mixed method design using a questionnaire (n=181) and in-depth interviews (n=9) with YPEH. The results show low levels of social support and relational insecurity among the participants. The lowest average levels of social support are found among males, people in severe homelessness situations, people of African origin and the unemployed. This relational precariousness is structured by the lack of family and friendship references. At the same time, this relational precariousness is mitigated by the work of social intervention professionals. The study concludes by highlighting the importance of addressing youth homelessness by incorporating relational aspects, which are key elements in confronting the effects of social inequalities.

Keywords: Social support, Social exclusion, Youth, Social relations, Homelessness.

Recibido: 15/01/26 Revisado: 10/03/26 Preprint: 02/05/26 Aceptado: 15/05/26 Publicado: 01/07/26

Referencia normalizada: De la Fuente-Roldán, I.N. y Sánchez-Moreno, E. (2026). La realidad relacional de las personas jóvenes en situación de sinhogarismo y exclusión residencial: apoyo social y relaciones sociales. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 26, 117-148. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2026.0015>

Correspondencia: Iria Noa de la Fuente-Roldán, Universidad Complutense de Madrid (España). Correo electrónico: i.delafuente@ucm.es

1. INTRODUCCIÓN

El sinhogarismo es un fenómeno complejo que se conceptualiza a partir de diferentes situaciones de exclusión residencial que van desde las formas más extremas, como la vida en la calle [sinhogarismo estricto o literal], hasta la falta de acceso a una vivienda digna y adecuada [sinhogarismo en sentido amplio o exclusión residencial] (Daly, 1993).

Para abordar la realidad sin hogar, uno de los marcos más ampliamente reconocidos es la *European Typology on Homelessness and Housing Exclusion* (ETHOS), elaborada por la *Fédération Européenne d'Associations Nationales Travaillant avec les Sans-Abri* (FEANTSA), (Edgar ya Meert, 2005). ETHOS identifica tres dominios sobre lo que constituye un hogar: el legal, el social y el físico (Edgar et al., 2003). A partir de la combinación de estos tres espacios se perfilan cuatro categorías conceptuales: “sin techo” (ETHOS 1), “sin vivienda” (ETHOS 2), “vivienda insegura” (ETHOS 3) y “vivienda inadecuada” (ETHOS 4). A su vez, dichas categorías conceptuales se concretan en 13 categorías operativas que recogen y detallan diferentes situaciones residenciales que definen el sinhogarismo y que van desde vivir en el espacio público (categoría operativa 1) o en un centro de acogida (categoría operativa 2), hasta vivir en una estructura temporal (categoría operativa 11) o en condiciones de hacinamiento (categoría operativa 13).

El sinhogarismo, al menos en su imagen más visible, afecta a 28.552 personas en España (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2022). De estas, el 76.7% son hombres y el 23.3% son mujeres. Por su parte, el 50.1% de personas sin hogar (en adelante PsSH) son de origen español, siendo un 49.9% las personas de origen extranjero. De la misma manera, el 34.6% de PsSH residentes en España tienen menos de 36 años; el 18.7% tiene entre 36 y 45 años; el 40.5% tiene entre 46 y 64 años; y el 6.2% tiene 65 años o más (INE, 2022).

Estos datos ponen de manifiesto que la idea tradicional de “perfil” se ha visto transformada por la creciente complejidad del sinhogarismo. Estas transformaciones se concretan en la identificación de grupos emergentes. Entre estos destacan las personas de origen extranjero (Hermans et al., 2020) y las mujeres (Bretherton y Mayock, 2021), pero, también, las personas jóvenes (de la Fuente-Roldán y Sánchez-Moreno, 2023). De esta manera, la edad aparece como una variable de análisis fundamental, dando forma a uno de los grupos más vulnerables dentro del sinhogarismo y la exclusión residencial (de la Fuente-Roldán, 2025; Heerde y Patton, 2020).

1.1. El sinhogarismo que afecta a las personas jóvenes

Las personas jóvenes en situación de sinhogarismo y exclusión residencial (en adelante PJsSH) confrontan desafíos complejos en un momento vital fundamental, la transición a la vida adulta (Calvo y Carbonell, 2023). Durante este periodo, la vulnerabilidad de las PJsSH viene definida por diferentes factores que operan a nivel macro, micro y meso (Fitzpatrick, 2005).

A nivel macro se identifican los factores estructurales y sociales que influyen en la exclusión de las PJsSH. Estos procesos están vinculados al mercado de trabajo, las políticas de vivienda y los procesos migratorios. La precariedad laboral, el desempleo y la dificultad para acceder a viviendas asequibles, agravada por la insuficiencia de vivienda social (Matamala Zamarro y Cascales Ribera, 2023), limitan las posibilidades de emancipación y acceso a una vivienda digna (Hernández García et al., 2024; Marbán Gallego y Rodríguez Cabrero, 2020). Además, los procesos migratorios incrementan la

vulnerabilidad de las personas jóvenes migrantes debido a la irregularidad administrativa, la falta de redes de apoyo, las barreras culturales y lingüísticas, y la discriminación, dificultando su integración socioeconómica (Sales et al., 2023).

A nivel micro, se dirige la mirada a los factores individuales que modulan las experiencias personales. Por un lado, se destaca que la realidad de las PJsSH viene definida por una mayor presencia de problemas de salud mental (Armoon et al., 2024; Calvo y Shaimi, 2020), sucesos vitales estresantes (Guillén et al., 2020), intentos de suicidio (Labelle et al., 2020), problemas de salud física (Calvo y Carbonell, 2023) o adicciones (Dawson-Rose et al., 2020). Además, se pone de manifiesto el impacto de otros aspectos como los procesos previos de institucionalización, apuntándose a que las personas que han pasado por los sistemas de protección infantil enfrentan un mayor riesgo de exclusión social y residencial, algo que es especialmente cierto para las personas jóvenes de origen migrante (Sales et al., 2023).

Por último, desde el nivel meso se analizan las dinámicas interpersonales y sociales que afectan a las PJsSH, destacándose, de manera fundamental, la ausencia de una red de apoyo sólida –familiar, social y/o comunitaria– ante la que se incrementan la desprotección y las dificultades para confrontar las desigualdades sociales (de la Fuente-Roldán, 2025).

1.2. La realidad relacional de las PJsSH

Las cuestiones vinculadas al apoyo social y a las relaciones sociales han constituido dos de los elementos vertebradores de las explicaciones en torno al sinhogarismo que afecta a las personas jóvenes. Como sostiene Lozares (1996), las redes sociales se definen como un conjunto de personas interconectadas a través de relaciones, formando una estructura que permite satisfacer diversas necesidades. Es preciso entender que la mera existencia de estas relaciones no garantiza la presencia de apoyo social (Barrón, 1996). En este sentido, como señala Thoits (2021), el apoyo social se refiere a los aspectos funcionales que surgen de las relaciones, mientras que las redes sociales representan los aspectos estructurales del apoyo social. Así, para

que el apoyo social sea efectivo, además de relaciones sociales, es preciso que estas estén conformadas a partir de personas que puedan ofrecer apoyo social (Sánchez-Moreno, 2004). En esta línea, la importancia de abordar las relaciones sociales en el contexto del sinhogarismo que afecta a las personas jóvenes radica en su potencial para proporcionar apoyo social, un elemento crucial para poder garantizar la calidad de vida y el bienestar (Campos et al., 2020).

Siguiendo a Barrón (1996), existen tres niveles de análisis del apoyo social: el comunitario, el de redes sociales y el de relaciones íntimas. Desde el nivel comunitario, el apoyo social se relaciona con las sensaciones de pertenencia e integración social en la estructura social más amplia. Desde el nivel de redes sociales, se entiende el apoyo social a través del conjunto de contactos que mantienen unos individuos con otros. Es decir, según sostiene García Fuster (2000) se tratarían de relaciones de tipo específico como relaciones de trabajo, amistad, etc. que proporcionarían a la persona un sentimiento de vinculación mayor que las establecidas a nivel comunitario. El último nivel referido a las relaciones íntimas, retomando los planteamientos de Barrón (1996), estaría compuesto por los intercambios que se dan dentro de las relaciones más íntimas (como la familia y las amistades cercanas). Este último nivel ha sido uno de los que más se ha correlacionado con el bienestar de las personas, pues implica sentimientos de compromiso y de intercambios recíprocos y mutuos en relaciones donde la responsabilidad por el bienestar de la otra persona es mutuamente compartida. En consecuencia, la presencia y disponibilidad de apoyo social constituye un factor determinante para mejorar la calidad de vida de las PJsSH (Martin y Howe, 2016).

El análisis del apoyo y las relaciones sociales es relevante dada la realidad de aislamiento que afecta a las PJsSH en todos los niveles mencionados (Johari et al., 2022). Además, diversos trabajos han demostrado la relación entre el aislamiento social y un incremento en la vulnerabilidad hacia diversos problemas de salud mental (Sánchez-Moreno y de la Fuente-Roldán, 2024; Fulginiti et al., 2022). De hecho, a través del apoyo social, las PJsSH pueden acceder a recursos, servicios y oportunidades que de otra manera les serían

limitados, incluidas oportunidades laborales y de participación social (González-Arellano y de Luis Romero, 2024).

Por todo ello, aunque la vivienda sea una dimensión esencial para abordar el sinhogarismo, las relaciones y el apoyo social son igualmente fundamentales para confrontar la realidad de la exclusión social que experimentan las PJsSH. En este sentido, el objetivo general de este trabajo fue analizar la realidad relacional de las PJsSH participantes. De este objetivo general se derivaron tres objetivos específicos: profundizar en las relaciones sociales mantenidas por las PJsSH participantes; conocer el alcance del apoyo social entre las PJsSH participantes; ahondar en los aspectos diferenciales que caracterizan y definen las experiencias relacionales de las PJsSH que participaron en el estudio.

2. METODOLOGÍA

El presente trabajo recupera una parte de los resultados obtenidos en una investigación más amplia centrada en analizar la realidad de las PsSH de la Comunidad de Madrid. En este sentido, se recuperan los resultados de las PsSH menores de 36 años, obtenidos mediante un estudio transversal, descriptivo y correlacional con un diseño metodológico mixto. Las técnicas de investigación fueron la encuesta a través de cuestionario y la entrevista en profundidad.

2.1. Muestreo y participantes

La muestra cuantitativa estuvo compuesta por 181 PJsSH de la Comunidad de Madrid. Se siguió un muestreo de conveniencia estableciendo los siguientes tres criterios teóricos (cuotas):

- **La definición operativa de sinhogarismo.** Se ha hecho uso de la tipología ETHOS considerando sus 4 categorías conceptuales: sin techo (categoría 1), sin vivienda (categoría 2), vivienda insegura (categoría 3) y vivienda inadecuada (categoría 4). Estas cuatro categorías se han agrupado en dos dimensiones: sinhogarismo (SH; ETHOS 1 y 2) y exclusión residencial (ER; ETHOS 3 y 4).

- **Sexo:** hombre/mujer.
- **Origen:** extranjero/no extranjero.

La edad media de la muestra cuantitativa es de 27 años (SD = 5.09; mínimo 19 - máximo 35). El 33.1% de las PJsSH participantes son mujeres y el 66.9% son hombres. Además, el 14.4% son de origen español, teniendo nacionalidad extranjera el 85.6% (el 6.6% de otro país europeo; el 48.6% de un país africano y el 30.4% de un país latinoamericano). En cuanto a la situación residencial, el 54.7% de las PsSH se encuentran en situación de SH y el 44.8% están en situación de ER. Respecto al nivel formativo, casi la mitad (54.7%) de las PJsSH participantes refieren tener estudios secundarios o de Formación Profesional (FP). Respecto a la situación laboral, se trata de una muestra mayoritariamente en situación de desempleo (89.5%), aunque destaca que en torno al 10% refieren estar trabajando (10.6%) o estar en desempleo por estar estudiando (24.8%). Estos datos se encuentran resumidos en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de la muestra cuantitativa

Variables sociodemográficas		<i>n</i>	%
Sexo	Hombre	121	66.9
	Mujer	60	33.1
Origen	Española	26	14.4
	Europea	12	6.6
	Africana	88	48.6
	Latinoamericana	55	30.4
Situación residencial	SH	99	54.7
	ER	81	44.8
Nivel formativo	Estudios primarios o inferiores	61	33.7
	Estudios secundarios o FP	99	54.7
	Estudios Universitarios	21	11.6
Situación laboral	Empleado/a	19	10.6
	Desempleado/a sin estar estudiando	117	64.6
	Estudiante	45	24.8

Fuente: Elaboración propia.

El muestreo cualitativo siguió criterios de representatividad socioestructural, siendo no probabilístico, intencional y teórico (Charmaz, 2006). De la combinación de los tres criterios teóricos antes mencionados, se diseñó la

muestra de personas participantes. Se entrevistó a nueve personas menores de 36 años. La muestra de las entrevistas se recoge en la Tabla 2.

Tabla 2. Descripción de la muestra cualitativa

Pseudónimo*	Sexo	Origen	Edad	Situación residencial	Lugar de residencia
Inma	M	Español	20	SH	Calle
Arantxa	M	Marroquí	33	SH	Piso emergencia
Sara	M	Venezolano	18	SH	Piso de transición
Elena	M	Español	23	ER	Cohabitación
Hannya	M	Marroquí	34	ER	Vivienda alquiler
Reme	M	Español	19	SH	Piso emergencia
Rosana	M	Español	28	SH	Piso emergencia
Fanny	M	Senegalés	33	SH	Piso emergencia
Hamir	H	Marroquí	24	SH	Albergue

Fuente: Elaboración propia. * Para proteger el anonimato de las PJsSH, se han asignado nombres ficticios.

2.2. Técnicas e instrumentos

El cuestionario se construyó *ad hoc* incluyendo diferentes variables. En este trabajo se destacan las siguientes:

- Datos sociodemográficos y residenciales (sexo, edad, origen, situación residencial, nivel formativo y situación laboral).
- Frecuencia de relaciones sociales. Se preguntó por la frecuencia de contacto con la pareja, progenitores/as, hermanos/as, otros familiares, amistades, vecindad, compañeros/as de trabajo, compañeros/as de clase y con compañeros/as de alojamiento. Para cada una de ellas se dieron las siguientes opciones de respuesta: no mantiene relación; diariamente, varias veces por semana; una vez por semana; menos de una vez a la semana; no procede/no tiene; no sabe/no contesta.
- Satisfacción con las relaciones sociales mantenidas. En este caso, se preguntó por la satisfacción de las PJsSH participantes con la relación mantenida con las mismas personas que en el punto anterior. Se dieron siete opciones de respuesta: muy satisfecho/a; algo satisfecho/a; ni satisfecho/a ni insatisfecho/a; algo insatisfecho/a; muy insatisfecho/a; no procede/no tiene; no sabe/no contesta.

- **Personas cercanas.** Se preguntó a las PJsSH participantes a quién o quiénes acudían cuando tenían un problema personal. Se trató de una pregunta abierta codificada posteriormente.
- **Apoyo Social.** Evaluado a través de la escala *Oslo Social Support Scale* de tres ítems (OSSS-3; Kocalevent et al., 2018). Esta escala sirve para medir apoyo social percibido y está incluida en la lista de indicadores de Salud de la Comunidad Europea (ECHI), siendo utilizada en la Encuesta Europea de Salud (EHIS). Los ítems de la escala son los siguientes: i) ¿cuántas personas son tan cercanas que podrías contar con ellas si tuvieras problemas serios? [ninguna (1), 1 o 2 (2), 3 o 5 (3), 5 o más (4)]; ii) ¿Cuánto interés muestra la gente de tu entorno por aquello que te pasa o haces? [mucho (5), bastante (4), incierto (3), poco (2), ninguno (1)]; iii) ¿Cómo de fácil te resultaría obtener ayuda de las personas de tu entorno si llegaras a necesitarla? [muy fácil (5), fácil (4), posible (3), difícil (2), muy difícil (1)]. La puntuación varía de 3 a 14 puntos, organizándose en 3 niveles: apoyo social bajo (3-8 puntos); apoyo social medio (9-11 puntos); apoyo social alto (12-14 puntos) (Kocalevent et al., 2018).

La metodología cuantitativa se complementó con la realización de entrevistas en profundidad semiestructuradas con el fin de profundizar en la realidad relacional de las PJsSH y en su vivencia y experiencias acerca del papel jugado por el apoyo y relaciones sociales en sus procesos de inclusión social.

Las entrevistas abordaron los siguientes temas:

- **Proyecto personal y aspectos sociodemográficos** (composición familiar, situación administrativa, formación, etc.).
- **Trayectoria residencial y de sinhogarismo** (cambios de residencia, motivos, afrontamiento de los cambios, alternativas habitacionales, condiciones de las viviendas, etc.).
- **Trayectoria migratoria** (si la hubiera) (causas y planteamiento de la migración, salida del país de origen, llegada a España, etc.).
- **Trayectoria relacional** (fuentes de apoyo social, relaciones sociales y frecuencia, satisfacción, personas con las que se cuenta, etc.).

2.3. Desarrollo de las entrevistas y administración del cuestionario

Las PJsSH participantes fueron captadas en diferentes recursos de atención social específicos para PsSH de la Comunidad de Madrid (albergues, comedores sociales centros de acogida y recursos de emergencia).

El cuestionario fue administrado por parte de una persona del equipo de investigación mediante una entrevista presencial en los recursos participantes. La administración del cuestionario se llevó a cabo entre febrero y julio de 2021. Por su parte, las PJsSH participantes en las entrevistas en profundidad fueron captadas con ayuda de los y las profesionales de los recursos participantes. Las entrevistas fueron realizadas entre marzo y junio de 2021, siendo grabadas en formato audio, asegurando la confidencialidad y el anonimato. Cada persona participó en 2 sesiones de entrevista de una duración aproximada de 1.30h cada una.

Antes de participar en las entrevistas y en la encuesta, cada participante firmó el consentimiento informado. Además, esta investigación recibió la aprobación del Comité de ética en la Investigación de la Universidad Complutense de Madrid (Referencia: CE_20210415-02_SOC).

2.4. Análisis de datos

El análisis del cuestionario fue de carácter transversal, descriptivo y correlacional. Este análisis se llevó a cabo con SPSS v29. Para el análisis correlacional, se utilizó *Chi* cuadrado para variables cualitativas y las pruebas *t* de Student y *f* de Fisher en el caso de comparaciones de medias entre dos o más grupos, respectivamente. Las dimensiones del cuestionario han sido analizadas en base a las intersecciones generadas por las variables sexo, origen, situación residencial, nivel formativo y situación laboral.

Las entrevistas fueron objeto de un análisis de contenido temático (Braun y Clarke, 2006) mediante un procedimiento sistemático basado en la lectura sucesiva de las transcripciones, en consonancia con los objetivos de investigación. Este proceso, orientado por el marco teórico y el guion de las entrevistas, permitió segmentar el contenido en categorías y subcategorías,

las cuales aparecen recogidas en la Tabla 3. Para facilitar este trabajo, se utilizó el software ATLAS.ti v25.

Tabla 3. Categorías y subcategorías del análisis cualitativo

Categorías	Subcategorías	Definición
Relaciones sociales	Frecuencia y satisfacción	Redes sociales de las PJsSH, destacando la calidad, frecuencia y potencial conflictividad en las relaciones más cercanas, como familia y amistades.
	Conflictividad familiar	
	Amistades	
Construcción de referentes	Confianza, interés y ayuda	Personas de la red de las PJsSH participantes que constituyen fuente de confianza y ayuda, actuando como referentes en su transición a la vida adulta.
	Profesionales	
Apoyo social	Aislamiento	Percepciones de las PJsSH sobre el apoyo disponible en su entorno social.
	Soledad	

Fuente: Elaboración propia.

3. RESULTADOS

3.1. Relaciones sociales

Como se mencionaba en la introducción, el apoyo social puede abordarse considerando las relaciones específicas que las PJsSH mantienen. En ese sentido, los resultados obtenidos en nuestro estudio sugieren que las relaciones sociales de las PJsSH destacan por su precariedad. Como se observa en la Tabla 4, cuando se pregunta a las PJsSH por los contactos con diferentes personas, en términos generales, la mayoría declara no mantener relación con ninguna. Además, es llamativo que no se han encontrado diferencias significativas entre la frecuencia de contactos y las variables sexo, origen, situación residencial, nivel formativo y situación laboral.

Tabla 4. Frecuencia de contacto con sus redes sociales (%)

	No tiene relación	Diaria	Varias en semana	Una por semana	Menos de una por semana	No procede, no tiene
Pareja	16.4	14.7	4.5	3.4	1.7	59.3
Hijos/as	15.9	10.2	5.2	1.7	2.8	64.2
Hermano/a	24.9	14.7	16.4	15.3	21.5	7.3
Padre/madre	26.6	19.8	19.8	13.6	13.6	6.8
Otros familiares	46.1	5.1	10.1	6.7	23.6	8.4
Amigos/as	13.5	25.8	26.4	14.6	10.1	9.6
Vecinos/as	32.6	8.1	9.3	2.3	2.9	44.8
Compañeros/as Trabajo o clase	12.1	8.0	9.2	2.3	3.4	64.9

Fuente: Elaboración propia.

Además, los resultados muestran que un elemento característico de las relaciones sociales de las PJsSH en el nivel de relaciones íntimas es la escasez y/o inexistencia de relaciones, especialmente con la figura paterna y materna:

O sea, mi madre ha dicho: “el día que te quedes en la calle y te mueras ... te mueras, pero a mi casa no subes”. O sea, ayer me contestó eso tal cual, pues bueno... (Reme. 19 años).

Sí es que... mi familia se desestructuró porque mi madre se enganchó a la... heroína y entonces... fue mi... mi padre toma la decisión de llevarnos a un centro de menores y... ya desde ahí no salimos. (Arantxa. 33 años). Son cosas que pasan en la vida, ¿sabes? Digo que... en esta vida no hay amigos. No hay familia ¿sabes? ... Bueno mi madre a veces que...porque son mis padres pero ya... no hay primos, no hay familia que te..., que te echen una mano. No hay familia que se preocupa de ti ... tu siempre estás sola. (Hannya. 34 años).

La realidad de las relaciones con hermanos/as, donde el 24.9% señala no mantener relación (Tabla 4), no parece mejor. En palabras de Reme o Inma:

Tengo dos hermanas, pero no las veo porque están en centros. Una está en un piso de tutela por la Comunidad de Madrid, que tiene once años, y la otra está con mi madre, pero porque también apareció en un centro. O sea, hace nada salió del piso y... fue su cumpleaños y todo y bueno, ahora vive con mi madre ... pero no quiere que suba. (Reme. 19 años).

Exacto. Pero mi hermana Ania se ha tirado sin hablarse con mi madre desde que... mi madre está en casa. Se acaban de empezar a hablar hace no mucho, cinco meses. Yo llevo sin ver a mis sobrinas un montón de tiempo. A la pequeña ni la conozco. La veo por fotos y ni eso, pero sé que tiene dos años, pero no más. (Inma. 20 años).

Como se deriva de estos discursos, además de ser prácticamente inexistentes, cuando existen, las PJsSH apuntan a unas relaciones familiares basadas en la conflictividad:

Mi madre quiso hacer nada por mí. Por eso nunca he tenido buena relación con mi familia. Porque ya de por sí... no confiaba en ella antes. O sea, no cariño y confianza como para decirle “me ha pasado esto [traga saliva] y me encuentro mal... necesito ayuda” (...). (Rosana. 28 años).

Vivía con mi madre... hemos tenido muchos problemas. De hecho, yo entré, o sea, a los diecisiete años entré en protección de menores... y hace, cosa pues como dos, tres meses... estaba viviendo con mi madre y tuvimos un... conflicto. Nos agredimos mutuamente y... exploté y la denuncié a la policía... entonces me tuve que buscar otro sitio. (Elena. 23 años).

Claro, mi madre se tiró como unos ... trece años sin saber de mí, ¿vale? Yo me he criado con mi abuela. Entonces... luego vino mi madre a vivir a casa porque empezó con cáncer y... ahí fue... la explosión ... No ha convivido nunca conmigo, entonces, estar encerrada con ella fue, eh... eso. (Inma. 20 años).

Esta conflictividad y escasez de redes familiares se vincula a otra de las realidades definitorias del sinhogarismo que afecta a muchas personas jóvenes: la existencia de institucionalización como paso previo a la trayectoria “sin hogar”. De hecho, este tipo de trayectorias son habituales en los discursos de las PJsSH:

Desde que salí de protección de. Bueno, no. Desde... al salir de protección de menores pasé al piso este. En el piso este, entré con trabajo y salí... con una depresión y sin trabajo y con medicación psiquiátrica. Y... con la REMI. Creo que fue lo único positivo que saqué de ese piso. El tema de... poderme sacar la REMI... (Elena. 23 años).

O sea yo, en plan... ¡ay!, ¿Cómo explicarlo? Sí, en plan, yo cumplí la mayoría de edad, me dieron la opción en el centro que estaba de la

Comunidad de Madrid... me dieron la opción de irme con mi madre o irme a otro centro. Pues yo me fui a otro centro (...). Desde que me quitaron de mi madre – me quitaron a los cinco años – estuve... he estado casi toda mi vida en centros, o sea, no he vivido nunca con mi madre en el sentido de vivir toda mi vida, o sea, no (...). De hecho, de ese último centro paso a Cruz Roja y al final, pues aquí. (Reme. 19 años).

Por otro lado, los resultados recogidos en la Tabla 4 remarcan la importancia que adquieren las amistades, con quienes las PJsSH señalan tener más frecuencia de contactos. Así, aunque siguen siendo relaciones limitadas, el 25.8% y el 26.4% de las PJsSH se relaciona con sus amistades diariamente o con una frecuencia de varias veces a la semana. Además, cuando se pregunta a las PJsSH por sus amistades, aparece con menor frecuencia la respuesta de no tener amigos/as (9.6%) o tenerlos, pero no mantener relaciones (13.5%). Las PJsSH participantes lo expresan de la siguiente forma:

Familia no tengo. Tengo dos hermanas, pero como si no las tuviera. Mis padres fallecieron cuando yo era bastante pequeña, así que no... es algo que me duela ya. Y amigos tengo tres aquí en Madrid que son... el pilar, ¿no? Sin ellos... no sé. (...). Entonces yo con ellos cuando voy intento desconectar. (Arantxa. 33 años).

(...). Tengo amigos ¿sabes? Pero amigos que están de confianza, aunque no están cerca, cerca (...). Tengo amigos que están en Barcelona que son mis amigos de verdad, ¿sabes? Somos amigos desde mucho tiempo, que también ha venido a España y nos conocemos desde hace mucho tiempo. (Hamir. 24 años).

Sí, a... tengo un amigo mío con el que hablo, con el que cuento mis ... problemas, con el que cada día me dice: “bueno esto vamos a hacerlo de esta forma, esto vamos a intentarlo arreglar, tú intenta ver no sé qué, ponte una peli, ponte una serie, ponte algo, intenta desconectar, te sales fuera a fumarte un cigarro (...).” Yo qué sé, cualquier historia ¿sabes? Al menos, siento que le tengo a él y que... hay quien sí se preocupa, ¿sabes? (Sara. 18 años).

Las cuestiones relacionadas con la amistad se vinculan a la importancia de crear espacios en los que compartir, sirviendo para canalizar el apoyo y, sobre todo, construir referentes. Se trata de algo especialmente relevante si se consideran las dificultades que las PJsSH tiene, precisamente, para establecer relaciones significativas que sirvan de referentes en sus procesos de crecimiento y en su transición a la vida adulta. Cuando la familia no está

presente, es necesario reconstruir estos procesos en otros espacios. Sin embargo, son espacios de gran complejidad. Como las propias PJsSH afirman, las dificultades se multiplican ante el deseo de las PJsSH de no dar a conocer la precariedad a la que se enfrentan o por mantener relaciones con personas que también están en situación de vulnerabilidad, lo que limita significativamente su acceso a redes de apoyo efectivas:

Sí, pero no puede ser que yo estoy en una situación mal pero no... cuente a mi amigo, no. No le digo a nadie que yo estoy mal. Si yo estoy pasando ahora mal en albergue, la mayoría de mis amigos no saben que estoy ahora en el albergue (...). No lo saben... que es mi cosa mía, ¿sabes? (...). No sé, de verdad no sé. Me da... algo, ¿sabes? No sé, que no quiero compartir, no quiero que alguien sienta pena o algo (...). (Hamir. 24 años).

Y amigos tengo tres aquí en Madrid, pero (...) yo con ellos, cuando voy, intento desconectar. No quiero llevar mi sufrimiento y... y ya he aprendido a callar (...). Más que nada porque son los únicos amigos que tengo y... la convivencia es dura y, al final, esa amistad se quiebra. (Arantxa. 33 años).

Es que, ¿cómo voy a pedirle ayuda a ella? Si no tiene ni para mantenerse con su pensión o sea... mi abuela no puede ayudarme más y si pudiera... lo haría, pero... no puede ayudar más. (Inma. 20 años).

Por último, aunque las relaciones con la vecindad son un elemento central para la participación social desde el nivel de las relaciones comunitarias, como se observa en la Tabla 4, destacan las respuestas de las PJsSH que afirman no tener vecinos/as (44.8%) y en el caso de tenerlos, no mantener relación (32.6%).

Pese a esta precariedad residencial, las PJsSH que afirman mantener relaciones sociales con los grupos de personas recogidos en la Tabla 4, se sienten mayoritariamente satisfechas con estas. De hecho, para todas las relaciones mantenidas, salvo con la vecindad y compañeros/as de trabajo o formación, alrededor del 40% de las PJsSH participantes señalan estar muy satisfechas o algo satisfechas con las relaciones que mantienen con sus parejas, hijos/as, progenitores, hermanos/as, otros familiares y amistades.

3.2. Personas cercanas y ayudas en caso de necesidad

La escasez de relaciones sociales también se evidencia cuando las PJsSH hacen referencia a las personas cercanas con las que pueden contar en caso de tener un problema, en el interés que perciben del entorno que les rodea, y en la facilidad que tienen para pedir ayuda si la necesitaran. En este sentido, tal y como muestra el análisis de la OSSS-3 (Kocalevent et al., 2018) el 25.4% de las PJsSH participantes señalan no tener a nadie a quien acudir en caso de necesidad. Por su parte, el 40.2% señala disponer de una o dos personas, el 25.7% de tres a cinco personas y el 8.4% de seis personas o más. Como señalaban las propias PJsSH:

Bueno, eh... yo es que no... no tengo muchos amigos, entonces... Por ejemplo, aquí es algo puntual ¿no? Eh... me desahogo con personas de paso ¿sabes? (...). Claro, no tengo a alguien a quien pueda acudir siempre que... no. (Fanny. 33 años).

Una amiga, pero... ya no hablo mucho con ella. No... ya te digo que amigas por la boca, eso no vale para mí. Somos paisanos (...). Tú a tu vida y yo a la mía, ¿sabes? (Hannya. 34 años).

Al respecto se han encontrado diferencias significativas con las variables sexo ($\chi^2 = 7.899$; $p = .048$) y situación laboral ($\chi^2 = 33.745$; $p = < .001$). En este sentido, el 28.3% de los hombres (frente al 19.3% de mujeres) y el 37.4% de personas desempleadas (frente a ninguna persona empleada y al 6.7% de estudiantes) refieren más habitualmente no tener a nadie a quién acudir en caso de necesidad. Hamir lo expresaba así:

Eso es y ... ti te da hostia vida y ¡pum! Está tu padre, tu hermana, tu amigo. Yo tengo ostia todo el día ... yo solo tengo que ver cómo sobrevivir y reponerme de esto. O sea, no se puede así de solo o (...) sí se puede, pero es muy difícil. Muy difícil. (Hamir. 24 años).

Cuando se pregunta a las PJsSH participantes cuanto interés muestra su entorno por aquello que le sucede, el 47.1% afirma que poco o ningún interés. Los discursos de Inma y de Rosana son especialmente ilustrativos en este sentido:

De verdad... Le mandé la foto de la ecografía que me hicieron y... “¿qué es eso? ¿de quién es?” y digo... “mía, de quién va a ser. ¿No ves el nombre arriba en los papeles del médico, que pone el nombre de tu hija?” (...). Y nada. Mi madre pues que... que no se quiere hacer cargo de ayudarme con la criatura, no quiere saber nada. Pues mira, esto va a ser muy sencillo, tú te has ido trece años sin saber de mí y mi hija va a estar conmigo. No va a ser nada tuyo. (Inma. 20 años).

Me hace gracia, porque es que ni mi familia. O sea, si mi madre me trata así pues... ¿cómo me va a considerar el resto? Pues mal. Es que estás tirada en la calle, sola, sangrando y..., ¡nadie te mira! (Rosana. 28 años).

Nuevamente, se han identificado diferencias estadísticamente significativas en la variable situación laboral ($\chi^2 = 22.403$; $p = .001$), de manera que las personas desempleadas manifiestan con mayor frecuencia la percepción de que el entorno que las rodea muestra poco o ningún interés por lo que les sucede. Concretamente, el 27.3% de las PJsSH en situación de desempleo refiere esta percepción, en comparación con solo el 4.4% de estudiantes y ninguna persona con empleo.

Considerando la facilidad para obtener ayuda de las personas de su entorno en caso de necesitarla, el 38.8% de las personas participantes afirma que sería difícil o muy difícil obtenerla. En este caso, no se han encontrado relaciones significativas entre las variables de estudio.

Ante esta realidad, ¿a qué personas acuden las PJsSH cuando necesitan ayuda?

Tabla 5. ¿A quién acudes en caso de necesidad?

Redes sociales	<i>n</i>	%
No cuento con personas que me puedan ayudar	51	28.2
Familia	45	24.9
Pareja	19	10.5
Amistades	50	27.6
Profesionales	78	43.1
Referente religioso	2	1.1

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 5, más del 43% de las PJsSH (43.6%) señalaban que acuden a los y las diferentes profesionales con los que se encuentran en intervención. Los discursos son múltiples en este sentido:

Y todas las semanas mi trabajadora social sí quiero.... me llama todos los días. Hoy no me ha llamao porque... o sea, no se lo he cogido (...). Siempre es... es mi referencia. (Sara. 18 años).

Sí, de este tipo, pero ¿sabes? Me ayudan aquí las personas de los centros (...). Esas tres, ¿sabes? Me ayudaron en un poco y busco... impulsaron a mejor, a mejorar yo ¿sabes? Siempre he estado buscando mejorar (...). Es un apoyo, si no lo tenía..., me muero de todo. De frío, ¿sabes? Esta es la realidad. (Hamir. 24 años).

Yo cuento mucho con ellos y la verdad que yo estoy agradecida que... siempre cuando necesito algo me echan una mano. (Hannya. 34 años).

Es decir, ante la falta de figuras de referencia que caracteriza la realidad social de las PJsSH, las y los profesionales de la intervención social se han convertido en elementos de anclaje para casi la mitad de estas:

Porque mi amigo que era el único que... que he tenido en la vida pues me dijo que tenía que... que buscarme yo la vida (...). Él también viene de... de estar en pisos tutelados y que como él había podido, yo también. Así así, mi único amigo pues... me echó y solo me quedó mi trabajadora social. Solo ella. (Fanny. 33 años).

3.3. El apoyo social

Ante las relaciones sociales descritas, la realidad del apoyo social de las PJsSH se recoge en la Tabla 6. La media de apoyo social de la muestra es de 7.73 (DT = 2.77), siendo la máxima puntuación posible de 14 y la mínima de 3. Considerando las variables de análisis con relación a la media de apoyo social, se han encontrado diferencias significativas para la situación residencial ($t = 2.406$; $p = .016$), sexo ($t = -2.280$; $p = .023$), nacionalidad ($f = 3.248$; $p = .022$) y situación laboral ($f = 8.866$; $p = < .001$). Como se observa en la Tabla 6, presentan medias más altas de apoyo social las personas en situación de ER (7.99; DT = 2.91); las mujeres (8.16; DT = 2.67); las personas de origen español (8.28; DT = 2.64) y las personas empleadas (9.26; DT = 1.82) o que están estudiando (8.62; DT = 2.77).

**Tabla 6. Puntuaciones medias de apoyo social
en función de diferentes dimensiones**

Variables		Media	Desviación	Valor
Realidad residencial	Exclusión Residencial	7.99	2.91	$t = 2.406^*$
	Sinhogarismo	7.55	2.68	
Sexo	Hombre	7.53	2.82	$t = -2.280^*$
	Mujer	8.16	2.67	
Nacionalidad	Española	8.28	2.64	$F = 3.248^*$
	Europea	8.25	3.02	
	Africana	7.26	2.81	
	Latinoamérica	8.07	2.70	
Nivel formativo	Estudios primarios o inferiores	6.72	3.02	$F = 6.170$
	Estudios secundarios o FP	8.18	2.51	
	Estudios universitarios	8.48	2.50	
Situación laboral	Empleado/a	9.26	1.82	$F = 8.866^{**}$
	Desempleado/a sin estar estudiando	7.09	2.90	
	Desempleado/a por estar estudiando	8.62	2.77	

Fuente: Elaboración propia. * $p < .05$; ** $p < .001$

Así, por ejemplo, respecto al impacto de la realidad residencial, del sexo y del origen, Hannya, que durante el tiempo que estuvo en situación de SH no pudo recibir apoyo de su familia, lo expresa en los siguientes términos:

Mira, pues me he tirado veinte años sin bajar. Veinte años. Mis padres sufriendo, yo sufriendo... me echan mucho de menos y yo también (...) y claro, como ya he hecho mis papeles eh... que empecé a arreglar mis papeles aquí al llegar a esta casa porque aquí, pues me mandaron una abogada que era buenísima ... y en dos mil dieciocho, cuando ya estoy en trámites y en mi casa estable, por fin, he bajado en 2018, pero solo quince días (...). Entonces, es bajar y subir. Quince días que volvía ver a la familia. (Hannya. 34 años).

Más allá de las medias, es especialmente relevante que más de la mitad de las personas que participaron en el estudio (55.5%) se sitúan en bajos niveles de apoyo social, y tan solo un 7.5 % se sitúa en niveles altos de apoyo. Además, teniendo en cuenta los niveles de apoyo social, solo se han encontrado diferencias significativas para la variable situación laboral ($\chi^2 = 11.811$; $p = .019$). Así, las personas empleadas (10.5%) o que están estudiando (11.1%),

comparado con las desempleadas (5.5%), refieren más habitualmente tener niveles altos de apoyo social. En todo caso, en los discursos de las PJsSH, la realidad de escaso apoyo social aparece de manera habitual:

Y... o sea, menos después de las veces anteriores que... en una terminé en protección de menores y en la otra... eh... y sin ningún tipo de apoyo, de hecho, con problemas con mi madre y en la otra, pues... un bajísimo apoyo por todos lados. (Elena. 23 años).

En realidad, no cuento con apoyos de... de nadie. Aquí es difícil y... cada una va a lo suyo, fuera no tienes a nadie y... los técnicos pues... sí, pero no son tu amistad. O sea, no es un apoyo natural, ¿no? O sea, que no quiero... que es necesario, pero no es como... estar fuera, ¿sabes? (Fanny. 33 años).

Es que en realidad... o sea, una vez que mis padres o que... vamos, que una vez que mi madre pues no está, todo se complica más, claro. Imagina no tener a tu madre para lo que... pues yo qué sé. Estas creciendo y... pues eso, tienes que tener a tus padres. (Arantxa. 33 años).

El hecho de que tan pocas PJsSH refieran niveles altos de apoyo social, ilustra la soledad que, de manera mayoritaria, afecta a las PJsSH:

Todo esto me ha hecho ver que... que en realidad no puedo confiar en nadie o sea... estás sola y ya está. (Elena. 23 años).

Mucha soledad. Mucho. Además, así no me hacen daño. No sé si es algo que elijo o... no sé. Es que estando sola no me hacen daño. Y mira que no me gusta la soledad, pero la prefiero a que me hagan daño. (Arantxa. 33 años).

Sí, demasiado sola, la verdad (...). También hay veces que ni... que mi cabeza está rondando. O sea, que es que a veces es como cuando le das la vuelta... cuando le das a la bicicleta la vuelta, cuando paras es como que no hace nada... Pues eso me pasa a mí (...). Todo el día sola, sintiéndote sola y... es que afecta a todo. Es que parezco que tengo hasta... hasta una enfermedad o algo, te lo juro. Del dolor... de la mierda acumulada... y de toda la mierda que me ha ido pasando... es como que ya un punto, que mi cuerpo... te lo juro ya... ha dejado de seguir avanzando. (Reme. 19 años).

Se trata, además, de una soledad que en ocasiones opera como mecanismo de defensa ante relaciones basadas en la desconfianza:

Sí, mucho ... mucho. Yo no me fío de la gente. Siempre voy con el que me van a fallar, me van a hacer daño, me van a fallar, me van a hacer daño y no... me cuesta mucho. O si no, cuando ayer lo estaba hablando con una de mis compañeras que... había veces en el que necesitaba tener a alguien a mi lado, pero que no me hablara. Era en plan, si me tienes que contar algo, que sea breve, porque me agobia. (Arantxa. 33 años).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo consistió en analizar la realidad relacional de las PJsSH participantes, ahondando en el apoyo y relaciones sociales y considerando los aspectos diferenciales que caracterizan y definen las experiencias relacionales de las PJsSH que participaron en el estudio. Los resultados obtenidos respecto a los niveles de apoyo social coinciden con otros trabajos que muestran los bajos niveles de apoyo con los que cuentan las PJsSH (Rokach, 2005). Esto es especialmente importante, dada la relevancia que tiene el apoyo social para evitar el surgimiento y mantenimiento de las situaciones de exclusión residencial (Gabrielian et al., 2018). Aunque el bajo apoyo social es común en todas las PJsSH participantes, aparece con mayor frecuencia en personas desempleadas. Así, se puede concluir que hay una conexión significativa entre la situación ocupacional de las PJsSH y sus niveles de apoyo social: ser estudiante o tener empleo, son elementos protectores frente a los bajos niveles de apoyo social de las PJsSH. Estos hallazgos vinculan la inclusión ocupacional con mayores oportunidades para establecer y mantener redes sociales significativas (de Pass et al., 2024; Rew et al., 2021). Por ejemplo, estudios anteriores han señalado que los contextos educativos y laborales ofrecen espacios estructurados que favorecen la interacción social y el acceso a sistemas formales e informales de apoyo, sobre todo en el caso de las PJsSH carecen de otros referentes (Axe et al., 2020). Esto refuerza la idea de que el empleo, cuando es adecuado y seguro, cumple una función social y emocional esencial al proporcionar beneficios intangibles que son útiles en la transición a la edad adulta, como el desarrollo de habilidades sociales (DiGuseppi et al., 2021).

Estos resultados se ven confirmados por el hecho de las personas desempleadas reportan con mayor frecuencia no tener a nadie a quien acudir

en caso de necesidad, perciben un menor interés por parte de quienes las rodean y tiene medias más bajas de apoyo social. En esta línea, las medias más bajas de apoyo social están también más presente en los hombres, las personas en situación de sinhogarismo estricto, y las personas de origen extranjero. Así, coincidiendo con otros trabajos, las mujeres plantean realidades relacionales menos precarias, algo que podría descansar en el mayor paternalismo con el que las mujeres son tratadas en sociedades patriarcales (Winetrobe et al., 2017). De hecho, las mujeres participantes, menos habitualmente que los hombres, refieren no tener a quien acudir en caso de necesidad. Ahora bien, aunque esto pueda traducirse en mayores redes de apoyo, también es posible que estas dinámicas limiten la autonomía de las mujeres jóvenes sin hogar, perpetuando su dependencia a unas redes basadas en relaciones de poder asimétricas (Matulič et al., 2019), donde la ayuda está condicionada a mantener ciertas acciones o comportamientos que dirigen la mirada a la violencia de género, una realidad habitual en las mujeres jóvenes afectadas por el sinhogarismo y la exclusión residencial (de la Fuente-Roldán et al., 2023).

De la misma forma, se constata la mayor precariedad relacional de las personas que se encuentran en las formas más visibles de la realidad sin hogar: la vida en la calle y los centros de atención. Como han señalado Barman-Adhikari et al. (2016), esto tiene que ver con las dificultades que las condiciones de vida más extremas imponen para poder mantener y/o retomar el proyecto vital por la falta de anclaje a figuras de apoyo que sirvan de referencia. De la misma manera, se confirman las dificultades para acceder al apoyo social de las PJsSH de origen extranjero. Como también se deriva de los discursos de las personas participantes en esta investigación, estos resultados son consistentes con la bibliografía que apunta a que, en el contexto del sinhogarismo juvenil, están sobrerrepresentados los procesos de institucionalización previos y, sobre todo, la presencia de niños, niñas y adolescentes que entraron a España sin referentes familiares (Moreno Márquez y Fernández Aragón 2020). Sin red, sin relaciones y sin fuentes de apoyo social, la espiral de la exclusión aparece como una salida posible (Arslan, 2018).

Además de los bajos niveles de apoyo social, este trabajo constata la escasez de relaciones sociales que las PJsSH mantienen. Nuevamente, estos resultados coinciden con los hallazgos obtenidos en otras investigaciones que destacan la importancia que para las PJsSH tiene contar con redes amplias de las que obtener apoyo (Addo e Ivey, 2022). Al respecto se pueden obtener algunas conclusiones relevantes.

Por un lado, aunque mantener relaciones sociales es fundamental para afrontar la exclusión social, de los resultados también se deriva que pueden ser elemento de malestar. Es decir, aunque miembros de las redes sociales de las PJsSH (por ejemplo, amistades o familia) pueden dar acceso a apoyo social, también pueden tener un impacto negativo para el bienestar, ya sea por su dificultad para generar de manera efectiva apoyo social o, sobre todo, por ser relaciones habitualmente marcadas por el conflicto, como se ha visto en los discursos de las PJsSH y confirma la bibliografía sobre el tema (Slesnick, Zhang y Walsh, 2021; Hawkins y Abrams, 2007). Además, esto apunta a que, en contextos de sinhogarismo, las redes y relaciones sociales no siempre desaparecen, pero sí tienden a configurarse bajo condiciones de exclusión y estigmatización (Bachiller, 2009). Así, las relaciones se desarrollan en entornos marcados por límites estructurales, de modo que los vínculos que se establecen se ven atravesados por condicionantes que restringen su capacidad de generar apoyo social efectivo.

Por otro lado, los resultados respecto a las relaciones sociales apuntan a que el “derecho a la comunidad” puede considerarse como uno de los ámbitos de vulneración más relevantes en el caso de las personas jóvenes (Sánchez Moreno y de la Fuente-Roldán, 2025). Los estudios existentes apuntan en este sentido: las PJsSH constituyen uno de los grupos de edad más afectados por el aislamiento y la escasez de redes, especialmente de aquellas que tienen que ver con el núcleo familiar más cercano, así como aquellas que articulan y facilitan la participación social y comunitaria (Chamberlain y Johnson, 2013). Esta participación comunitaria incluye tanto la participación formal (acceso a las instituciones comunitarias y a los sistemas de protección social, educativos y empleo), como la participación informal (amistades, vecindad,

etc.). Por tanto, la consideración de esta dimensión implica abordar el sinhogarismo juvenil desde un enfoque de derechos sociales y humanos (Gaetz et al., 2018), sobre todo después de constatar el impacto que la participación en el sistema educativo y laboral tiene para la mejora de la realidad relacional de las PJsSH. Todo ello apunta a la importancia de crear programas dirigidos al desarrollo de redes comunitarias de apoyo para dar respuesta a los déficits relacionales de las PJsSH. Así, por ejemplo, los programas de ocio pueden ser instrumentos útiles en la generación de nuevos marcos relacionales, algo que, en el caso de las PJsSH, no puede ser algo secundario en la intervención o en la organización de las políticas públicas de atención.

Además, los resultados apuntan a que las redes de amistad adquieren una relevancia que es preciso atender. La presencia de redes de amistad se vincula con la importancia de crear espacios en los que compartir, sirviendo para canalizar el apoyo, construir identidades, adquirir el sentido de la pertenencia y, con ello, generar referentes (Giró, 2011) que vayan más allá de los marcos de la propia intervención social y de sus profesionales. La amistad como elemento central a partir del cual construir referentes es especialmente importante considerando la realidad familiar de las PJsSH. No es de extrañar que la falta de apoyos familiares sea un factor clave para explicar el riesgo y la vulnerabilidad de esta ciudadanía, al constituirse la familia como la principal institución de bienestar frente a la erosión de los derechos sociales (Matulič et al., 2024; Moreno, 2001). Lo cierto es que, como se ha mostrado, la precariedad de las relaciones familiares forma parte de las trayectorias vitales de las PJsSH y se trata de algo especialmente relevante si se consideran las dificultades que esta ciudadanía tiene, precisamente, para establecer relaciones significativas que sirvan de referentes en su transición a la vida adulta.

Por ello, en la intervención con PJsSH es fundamental potenciar la creación de figuras de referencia, como lo son los y las profesionales, pero también yendo más allá. A este respecto, el diseño de programas de mentoría social pueden ser una herramienta especialmente útil para dar respuesta a las

necesidades de acompañamiento social de las PJsSH (Sisselman-Borgia, 2021). Esto también dirige la mirada a la importancia de considerar que la juventud, con o sin sinhogarismo, no es sinónimo de inmediatez. Es decir, hay que imponer un cambio en la lógica de intervenciones que, en breves periodos temporales, piden a las PJsSH que alcancen objetivos de autonomía e independencia raramente exigidos a las personas jóvenes no afectadas por la exclusión social (de la Fuente-Roldán y Sánchez-Moreno, 2023). Los procesos de intervención social deben diseñarse considerando dicha contradicción para tratar de evitarla.

Los resultados analizados permiten concluir que el aislamiento social y la carencia/escasez de apoyo social constituyen un factor de riesgo en la aparición y desarrollo del sinhogarismo de las personas jóvenes. Con ello, se apunta a que la realidad sin hogar no es solo un problema de vivienda. Además de elevar la vivienda a derecho fundamental, es preciso atender otras dimensiones entre las que se destacan los aspectos relacionales. Esta dimensión es eje de anclaje de la ciudadanía a la estructura social, configurándose como un aspecto clave para afrontar y contener el impacto de las desigualdades sociales. Ante ello, se dirige la mirada a la necesidad de que el aislamiento social, la conflictividad en las relaciones interpersonales y las dificultades de acceso al apoyo social sean elementos que incorporar en el desarrollo de las políticas públicas que atiendan a las PJsSH. Las barreras a la participación social y la dificultad de acceso a los recursos de la comunidad suponen, por tanto, un eje específico de intervención y análisis, siendo necesario incorporar instrumentos que permitan medir el impacto que los procesos de intervención tienen sobre aspectos como el apoyo social; la soledad; el acceso a recursos comunitarios; o el acceso a recursos institucionales, específicamente a las instituciones de protección social, educación y empleo.

5. FINANCIACIÓN

Este estudio ha sido financiado por la Red FACIAM a través de los contratos de investigación con referencia UCM PR 452-2020 y UCM PR 175-2022.

6. CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Conceptualización (INFR y ESM); Curación de datos (INFR y ESM); Análisis formal (INFR y ESM); Adquisición de fondos (INFR y ESM); Investigación (INFR y ESM); Metodología (INFR y ESM); Administración del proyecto (INFR y ESM); Recursos (INFR y ESM); Software (INFR y ESM); Supervisión (ESM); Validación (INFR y ESM); Visualización (INFR y ESM); Redacción como borrador inicial (INFR y ESM); Redacción como revisión y edición (INFR y ESM). Los porcentajes de las contribuciones son INFR (50%) y (ESM) (50%). Todos los autores leyeron y aprobaron el manuscrito final.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addo, R. y Ivey, D (2022). I don't wanna be around nobody: a retrospective interview of homeless social networks. *Journal of Social Service Research*, 48(3), 376–384. <https://doi.org/10.1080/01488376.2022.2050336>
- Armoon, B., Mohammadi, R. y Griffiths, M. D. (2024). The global prevalence of non-suicidal self-injury, suicide behaviors, and associated risk factors among runaway and homeless youth: a meta-analysis. *Community Mental Health Journal*, 60(5), 919-944. <https://doi.org/10.1007/s10597-024-01245-y>
- Arslan, G. (2018). Social exclusion, social support and psychological wellbeing at school: a study of mediation and moderation effect. *Child Indicators Research*, 11, 897-918. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9451-1>
- Axe, J., Childs, E. y Manion, K. (2020). In search of employment: tackling youth homelessness and unemployment. *Children and Youth Services Review*, 113, 104704. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104704>
- Bachiller, S. (2009). De la desafiliación a la reafiliación. Aportes de la antropología social para una mejor comprensión del sinhogarismo y los procesos de exclusión social. *Zainak. Cuadernos de Antropología-Etnografía*, 32, 833-853. <http://www.eusko-ikaskuntza.eus/PDFAnIt/zainak/32/3208330853.pdf>

- Barman-Adhikari, A., Bowen, E., Bender, K., Brown, S. y Rice, E. (2016). A social capital approach to identifying correlates of perceived social support among homeless youth. *Child Youth Care Forum*, 45, 691-708. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9352-3>
- Barrón, A. (1996). *Apoyo social. Aspectos teóricos y aplicaciones*. Siglo XXI.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bretherton, J. y Mayock, P. (2021). *Women's homelessness: European evidence review*. FEANTSA, Bruselas. <https://doi.org/10.15124/yao-3xhp-xz85>
- Calvo, F. y Carbonell, X. (2023). La salud de las personas jóvenes en situación de sinhogarismo: un estudio de cohortes y ecológico. *Revista de Estudios de Juventud*, 127, 99-115. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2024/01/articulo_2.3_la_salud_de_las_personas_jovenes_en_situacion_de_sinhogari.pdf
- Calvo, F. y Shaimi, M. (2020): salud mental, sinhogarismo y vulnerabilidad de jóvenes extutelados. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 75, 117-144. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn75id369062>.
- Campos, G., Goig, R. y Cuenca, E. (2020). La importancia de la red de apoyo social para la emancipación de jóvenes en acogimiento residencial. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(50), 27-54. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2599>
- Daly, M. (1993). *Abandoned: profile of Europe's homeless people. The second report of the European Observatory on Homelessness*. FEANTSA.
- Dawson-Rose, C., Shehadeh, D., Hao, J., Barnard, J., Khoddam-Khorasani, L., Leonard, A., Clark, K., Kersey, E., Mousseau, H., Frank, J., Miller, A., Carrico, A., Schustack, A. y Cuca, Y. P. (2020). Trauma, substance use, and mental health symptoms in transitional age youth experiencing

homelessness. *Public Health Nursing*, 37(3), 363–370.
<https://doi.org/10.1111/phn.12727>

De la Fuente-Roldán, I. N. (2025). Juventud y sinhogarismo. En I. N. de la Fuente-Roldán, E. Sánchez Moreno y G. Fouce Fernández, G. (Coords.), *Sinhogarismo y fracturas sociales en España* (pp. 84-104). Catarata.

De la Fuente-Roldán, I. N., Corchado-Castillo, A. y Dorado-Barbé, A. I. (2023). Mental health and homelessness in the community of Madrid (Spain): the impact of discrimination and violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2034.
<https://doi.org/10.3390/ijerph20032034>

De la Fuente-Roldán, I. N. y Sánchez-Moreno, E. (2023). Una aproximación a la realidad de las personas jóvenes en situación de sinhogarismo: dimensiones para un abordaje interseccional. *Revista de Estudios de Juventud*, (127), 29–43. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2024/01/articulo_1.1._una_aproximacion_a_la_realidad_de_las_personas_jovenes_sin.pdf

De Pass, T., Dada, O., John, J., Daley, M., Mushquash, C., Abramovich, A., Barbic, S., Frederick, T., Kozloff, N., McKenzie, K., Stergiopoulos, V., Vitopoulos, N. y Kidd, S. A. (2024). More than a roof and a key required: exploration of guiding principles for stabilizing the housing trajectories of youth who have experienced homelessness. *Youth*, 4(2), 931-949.
<https://doi.org/10.3390/youth4020059>

DiGuseppi, G., Clomax, A., Rampton Dodg, J. y Rice, E. (2021). Social network correlates of education and employment service use among youth experiencing homelessness: a longitudinal study. *Children and Youth Services Review*, 129, 106212. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106212>

Edgar, B., Doherty, J. y Meert, H. (2003). *Second review of statistics on homelessness in Europe*. FEANTSA. <http://www.feantsaresearch.org/spip.php?article119&lang=en>

Edgar, B. y Meert, H. (2005). *Fourth review of statistics on homelessness in Europe. The ETHOS definition of homelessness*. FEANTSA. <http://www.feantsaresearch.org/spip.php?article121&lang=en>

- Fitzpatrick, S. (2005). Explaining homelessness: a critical realist perspective. *Housing, Theory and Society*, 22(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/14036090510034563>
- Fulginiti, A., Negri, S., Call, J. y Rice, E. (2022). Does the source matter? Social support and suicide attempts among homeless youth. *Death Studies*, 46(4), 824-831. <https://doi.org/10.1080/07481187.2019.1701142>
- Gabrielian, S., Young, A. S., Greenberg, J. M. y Bromley, E. (2018). Social support and housing transitions among homeless adults with serious mental illness and substance use disorders. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 41(3), 208-215. <https://doi.org/10.1037/prj0000213>
- García Fuster, E. (2000). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Paidós.
- Giró, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers. Revista de Sociología*, 96(1), 77-95. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n1.157>
- González-Arellano, J. y de Luis Romero, E. (2024). Desinstitucionalización y derechos humanos: Finlandia y la lucha para erradicar el sinhogarismo (2007-2023). *Papeles: El Tiempo de los Derechos*, 10. <https://redtiempodelosderechos.com/wp-content/uploads/2024/09/wp-10-24.pdf>
- Guillén, A. I., Marín, C., Panadero, S. y Vázquez, J. J. (2020). Substance use, stressful life events and mental health: a longitudinal study among homeless women in Madrid (Spain). *Addictive Behaviors*, 103, 106246. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106246>
- Hawkins, R. L. y Abrams, C. (2007). Disappearing acts: the social networks of formerly homeless individuals with co-occurring disorders. *Social Science y Medicine*, 65(10), 2031-2042. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.06.019>
- Heerde, J. A. y Patton, G. C. (2020). The vulnerability of young homeless people. *The Lancet Public Health*, 5(6), e302-e303. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30121-3](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30121-3)

- Hermans, K., Dyb, E., Knutagård, M., Novak-Zezula, S. y Trummer, U. (2020). Migration and homelessness: measuring the intersections. *European Journal of Homelessness*, 14(3), 13–34. https://www.feantsaresearch.org/public/user/Observatory/2020/EJH/EJH_14-3_A1_v02.pdf
- Hernández García, V., Tadeo Delgado, L. y Díaz González, J. M. (2024). El fenomen de porta giratòria: la interseccionalitat entre els factors que generen la reincidència en la situació de sensellarisme. *RTS: Revista de Treball Social*, 26, 13-38. <https://doi.org/10.32061/RTS2024.226.01>
- Johari, F., Iranpour, A., Dehghan, M., Alizadeh, S., Safizadeh, M. y Sharifi, H. (2022). Lonely, harassed and abandoned in society: the lived experiences of Iranian homeless youth. *BMC Psychology*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00787-8>
- Kocalevent, R. D., Berg, L., Beutel, M. E., Hinz, A., Zenger, M., Härter, M., Nater, U. y Brähler, E. (2018). Social support in the general population: standardization of the Oslo Social Support scale (OSSS-3). *BMC Psychology*, 6(1), 31. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0249-9>
- Labelle, R., Berthiaume, C., Daigle, M., Breton, J. J. y Houle, J. (2020). Mental health, suicidal behaviour, and primary healthcare among homeless youth. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 39(4), 25-38. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2020-029>
- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers. Revista de Sociología*, 48, 103–126. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v48n0.1814>
- Marbán Gallego, V. y Rodríguez Cabrero, G. (2020). Las políticas sociales de lucha contra el sinhogarismo en la unión europea y España: alcance, efectividad y principales limitaciones y prioridades. *Zerbitzuan*, 72, 5–18. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.72.01>
- Martin, K. y Howe, T. R. (2016). Attitudes toward mental health services among homeless and matched housed youth. *Child & Youth Services*, 37(1), 49–64. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2015.1052135>
- Matamala Zamarro, E. y Cascales Ribera, J. (2023). Estrategias y expectativas de la juventud sin hogar. *Revista de Estudios de Juventud*, 127, 147–162. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2024/01/articulo_2.6._estrategias_y_expectativas_de_la_juventud_sin_hogar.pdf

- Matulič, M. V., Caïs, J. e De Vicente, I. (2024). Explaining the homelessness phenomenon in familistic mediterranean societies: a new analytical framework. *Social Indicators Research*, 171, 1065-1058. <https://doi.org/10.1007/s11205-023-03292-6>
- Matulič, M.V., De-Vicente, I., Boixadós, A. y Caïs, J. (2019). Las mujeres sin hogar: realidades ocultas de la exclusión social. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 9(16), 49-68. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v9i16.8198>
- Moreno, L. (2001). La «vía media» española del modelo de bienestar mediterráneo. *Papers. Revista de Sociología*, 63, 67–82. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v63n0.1207>
- Moreno Márquez, G. y Fernández Aragón, I. (2020). Sinhogarismo y jóvenes extranjeros en Bilbao: la atención en un contexto de desbordamiento múltiple y secuencial de los recursos. *Zerbitzuan: Revista de Servicios Sociales*, 70, 61–70. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.70.04>
- Rew, L., Yeargain, O., Peretz, C. y Croce, E. (2021). I'm losing everything all over again: responses from youth experiencing homelessness during the covid-19 Pandemic. *Archives of Psychiatric Nursing*, 35(6), 653–657. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2021.08.002>
- Rokach, A. (2005). The causes of loneliness in homeless youth. *The Journal of Psychology*, 139(5), 469–480. <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.469-480>
- Sales, A., Fisas, D. y Ulldemolins, D. (2023). Sinhogarismo juvenil en Barcelona: los servicios sociales frente a la exclusión migratoria y la falta de acceso a la vivienda. *Revista de Estudios de Juventud*, 127, 45–57. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2024/01/articulo_1.2._sinhogarismo_juvenil_en_barcelona.pdf
- Sánchez-Moreno, E. (2004). Collectivize social support? Elements for reconsidering the social dimension in the study of social support. *The Spanish Journal of Psychology*, 7(2), 124–134. <https://doi.org/10.1017/s1138741600004820>

- Sánchez-Moreno, E. y De la Fuente-Roldán, I. N. (2025). Sinhogarismo y derecho a la comunidad. En I. N. de la Fuente-Roldán, E. Sánchez Moreno y G. Fouce Fernández, G. (Coords.), *Sinhogarismo y fracturas sociales en España* (pp. 5-15). Catarata.
- Sánchez-Moreno, E. y De la Fuente-Roldán, I. N. (2024). Pandemia, sinhogarismo y salud mental: el papel del apoyo social y las relaciones sociales. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales e Investigación Social*, (44), 58–83. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5274>
- Sisselman-Borgia, A. (2021). An adapted life skills empowerment program for homeless youth: preliminary findings. *Child & Youth Services*, 42(1), 43–79. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2021.1884542>
- Slesnick, N., Zhang, J. y Walsh, L. (2021). Youth experiencing homelessness with suicidal ideation: understanding risk associated with peer and family social networks. *Community Mental Health Journal*, 57(4), 128–135. <https://doi.org/10.1007/s10597-020-00622-7>
- Thoits, P. A. (2021). ‘We know what they're going through’: social support from similar versus significant others. *Sociological Quarterly*, 62(4), 643–664. <https://doi.org/10.1080/00380253.2020.1802360>
- Winetrobe, H., Wenzel, S., Rhoades, H., Henwood, B., Rice, E. y Harris, T. (2017). Differences in health and social support between homeless men and women entering permanent supportive housing. *Women's Health Issues*, 27(3), 286–293. <https://doi.org/10.1016/j.whi.2016.12.011>



Exploring suicidal ideation in adolescents and young adults: eating disorders (ED), psychological distress, self-esteem and family satisfaction

Explorando la ideación suicida en adolescentes y adultos jóvenes: trastornos de la conducta alimentaria (TCA), malestar psicológico, autoestima y satisfacción familiar

Aylin Alba Mandak Arjona (1), Gianluigi Moscato (1) y Luis Gómez Jacinto (1)

(1) Universidad de Málaga (España)

Abstract: This study examines the effect of psychological factors (eating disorders (EDs), psychological distress, self-esteem, and family satisfaction) on suicidal ideation among adolescent and young adult students. Conducted in Cádiz and Málaga (Spain) with 494 participants aged 16–29, the study used standardized questionnaires to measure these variables. Results showed that eating disorders and psychological distress were positively associated with suicidal ideation, while self-esteem and family satisfaction were protective. Regression analysis explained 32.1% of the variability in suicidal ideation. Age, but not sex, moderated some associations, with stronger effects in younger participants. These findings highlight the importance of addressing these factors through educational interventions and research to prevent suicidal ideation in this population.

Key words: Suicidal ideation, Eating disorders, Psychological distress, Self-esteem, Family satisfaction.

Resumen: Este estudio analiza el efecto de factores psicológicos (trastornos alimentarios (TCA), malestar psicológico, autoestima y satisfacción familiar) sobre la ideación suicida en estudiantes adolescentes y jóvenes adultos. Realizado en Cádiz y Málaga (España) con 494 participantes de entre 16 y 29 años, el estudio empleó cuestionarios estandarizados para medir estas variables. Los resultados mostraron que los trastornos alimentarios y el malestar psicológico se asociaban positivamente con la ideación suicida, mientras que la autoestima y la satisfacción familiar tenían un efecto protector. El análisis de regresión explicó el 32,1 % de la variabilidad en la ideación suicida. La edad, pero no el sexo, moderó algunas asociaciones, observándose efectos más intensos en los participantes más jóvenes. Estos hallazgos resaltan la importancia de abordar estos factores mediante intervenciones educativas e investigación para prevenir la ideación suicida en esta población.

Palabras clave: Ideación suicida, Trastornos de la conducta alimentaria, Malestar psicológico, Autoestima, Satisfacción familiar.

Recibido: 12/09/25 Revisado: 15/02/26 Preprint: 15/05/26 Aceptado: 01/06/26 Publicado: 01/07/26

Referencia normalizada: Mandak Arjona, A.A., Moscato, G. & Gómez Jacinto, L. (2026). Exploring suicidal ideation in adolescents and young adults: eating disorders (ED), psychological distress, self-esteem and family satisfaction. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 26, 149-186. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2026.0016>

Correspondencia: Aylin Alba Mandak Arjona, Universidad de Málaga (España). Correo electrónico: aylinmandak@uma.es

1. INTRODUCTION

The transition from adolescence to young adulthood is often associated with ideas of progress and the future. Ideally, being young should involve the development of interpersonal and social skills to help navigate the challenges and difficulties that arise with adulthood. However, recent global challenges, such as the COVID-19 pandemic, coupled with various economic and social crises that have impacted the world—and especially Spain—over the past few decades, alongside the country's own structural problems, have significantly affected the well-being of young people and as expected, their opportunities and outlook for the future (Ballesteros, 2023).

Amid this backdrop of uncertainty and economic and social changes, suicide—and specifically, suicidal ideation—among adolescents and young adults in Spain has garnered increasing attention in recent years. Between 2019 and 2021, the number of adolescents and young adults experiencing frequent suicidal thoughts rose significantly, from 5.8% in 2019 to 8.9% in 2021 (Sanmartín et al., 2022). Moreover, suicide has become the leading cause of death among individuals aged 15 to 29 in Spain (Instituto Nacional de Estadística, 2021).

These alarming trends suggest that the transition from adolescence to adulthood, which is typically seen as a period of development and growth, is now overshadowed by significant risk factors. These include feelings of existential emptiness, depression, anxiety, hopelessness, economic difficulties, low self-esteem, excessive preoccupation with body image, substance abuse, family dysfunction, and traumatic experiences like bullying or sexual abuse.

Additional risk factors also include gender-based discrimination and social exclusion. Any of these factors, whether individually or in combination, can severely impact adolescents' mental health and increase the risk of suicidal ideation (Kaloğlu & Hocaoglu, 2023; Serrano-Ruiz et al., 2017).

This study examines two critical risk factors: eating disorders (EDs) and psychological distress, which includes symptoms of anxiety and depression. Both factors are closely associated with suicidal ideation and can significantly increase emotional vulnerability in adolescents and young adults (Junus & Yip, 2023; Kaloğlu & Hocaoglu, 2023).

The study also examines two essential protective factors: self-esteem and family satisfaction. Self-esteem, as a measure of self-concept and self-worth, can serve as a buffer against suicidal ideation (Shagufta, 2022). Family satisfaction, reflecting emotional support and positive relations within the home, can provide a safe and nurturing environment for adolescents and young adults (Cuadris-Torres, 2023; Yang et al., 2022).

The aim of the study is to provide insights and relevant knowledge to prevent suicidal ideation and help develop effective intervention strategies by identifying some of the key factors associated with the prevention and development of these thoughts.

1.1. Suicidal ideation

The word "suicide" originates from the Latin terms *sui*, meaning 'self', and *caedere*, translated as 'the act of slaying'. Suicide is a deliberate and voluntary act in which an individual chooses to end their own life. It is a complex issue that is often caused by a combination of personal, social, psychological, environmental and biological factors. Additionally, it typically results from an intense emotional struggle and a sense of despair or a lack of alternatives to cope with adverse situations (Barroso, 2019). On the other hand, suicidal behaviors include suicidal thoughts, plans, failed attempts and self-injuries that do not necessarily result in death but reflect a tendency or desire to end one's life (Gvion & Apter, 2012).

In this context, the process leading to suicide can be understood as beginning with suicidal ideation, which indicates vulnerability and may, in some cases, progress to a suicide attempt and, if successful, to completed suicide (Cañón & Carmona, 2018).

To better understanding the process of suicidal ideation, it is important to distinguish between passive and active suicidal ideation. Passive suicidal ideation refers to thoughts or wishes to die that do not involve a specific plan or intention to commit suicide; instead, they reflect ambiguity about one's own death. In contrast, active suicidal ideation is characterized by detailed thoughts regarding one's death, often accompanied by a specific plan and method for committing suicide (Baños-Chaparro, 2024).

Suicidal ideation is a significant issue that affects the general population, but in recent years, it has shown a particularly high incidence among adolescents and young people. Recent studies indicate that 44.3% of individuals aged 15 to 29 have experienced suicidal ideation at least once in their lives (Sanmartín et al., 2022), highlighting the magnitude of the problem within this age group.

Additionally, while completed suicide is more common among men, women tend to experience suicidal ideation more frequently. This trend is particularly evident among adolescents and young adults (Cañón & Carmona, 2018; Spanish National Statistics Institute, 2022; Urdiales-Claros & Sánchez-Álvarez, 2021). Differences between the sexes may be influenced by various factors, including the methods of suicide; men are more likely to use violent and lethal methods compared to women (Fitzpatrick et al., 2022). Women also tend to receive stronger social support from friends, partners and relatives. Their coping strategies are generally more optimistic, and they are more likely than men to seek medical care, which facilitates early detection of mental health issues. In contrast, men often find it more challenging to acknowledge and seek help for mental health concerns, which can lead to an increase in suicidal behaviors (Cenkseven-Önder, 2018).

Research on suicidal ideation in adolescents and young adults shows that many individuals exhibit warning signs before making the tragic decision to attempt suicide. In fact, it is estimated that between 70% and 80% of those who attempt suicide give warnings or display clear signs beforehand. This highlights the importance of recognizing these signals, along with the associated risk factors, as key elements in suicide prevention (Fonseca-Pedrero & Díez, 2018). Recent research has highlighted several key risk factors associated with suicidal behaviors in young people. These include mental health disorders, previous suicide attempts, specific personality traits, genetic predisposition and family dynamics. These factors often combine with triggering psychosocial stressors, exposure to role models and access to means of committing suicide (Bilsen, 2018).

Many studies identify depression, anxiety, and other mental disorders as the main triggers of suicidal behaviors in adolescents and young adults (Leigh et al., 2022; Metts et al., 2023; Park, 2023), however, some researchers suggest that additional or combined risk factors extend beyond mental health issues. Factors such as economic circumstances, academic performance, social and family relationships, low self-esteem, experiences of sexual abuse or neglect, unemployment, violence and lack of opportunities also play a crucial role. Moreover, elements like the perception of social support, traumatic experiences, and pressure regarding future career prospects can significantly influence young people's propensity for suicidal behaviors (Cañón & Carmona, 2018).

1.2. Risk factors

Risk factors significantly influence suicidal ideation by increasing the likelihood that an individual will experience suicidal thoughts or act on them. These factors can be biological, psychological, social, or environmental in nature, and they often interact in complex ways, contributing to higher risks (Alves da Silva, et al., 2023; Karayazi, 2023). This section examines two key factors: eating disorders and psychological distress, including anxiety and depression, due to their strong impact on suicidal ideation among

adolescents and young adults (Junus & Yip, 2023; Kaloğlu & Hocaoglu, 2023; Karayazı, 2023).

1.2.1. Eating disorders

According to Bermúdez et al. (2021), eating disorders (EDs) are a group of mental health disorders characterized by atypical behaviors related to food and weight control. These disorders often involve dissatisfaction with one's own body, a persistent fear of gaining weight and obsessive thoughts about eating. The most well-known EDs are anorexia and bulimia nervosa, both classified in the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition (DSM-5). However, there has recently been an increase in the incidence of another disorder known as orthorexia nervosa (García-Puertas, 2020).

Scientific literature confirms that EDs more frequently affect adolescents and young adults, particularly women, though they can occur in individuals of any age and also in men. These two life stages are especially vulnerable due to the physical and emotional changes they entail, as well as the social pressures related to body image and the desire to meet certain standards, which are heavily influenced by social media (Arrija-Val et al., 2022; Franco et al., 2019; García-Puertas, 2020; González & Miguel, 2023).

Recent studies highlight that adolescents and young adults with eating disorders are at a higher risk of suicidal ideation and behaviors (Kaloğlu & Hocaoglu, 2023; Lipson & Sonnevile, 2020; Perkins et al., 2021; Semenova et al., 2022; Smith et al., 2018; Wang et al., 2019). For example, some studies report that 30.6% of young people hospitalized for anorexia nervosa have experienced suicidal ideation, and 3.4% have made suicide attempts (Duriez et al., 2023). This relationship is driven by a combination of biological, psychological, and social factors that interact and impact both the physical and mental health of adolescents and young adults. First, EDs can disrupt the brain's balance of neurotransmitters like serotonin and dopamine, which are critical for regulating mood. These imbalances can make individuals more susceptible to depression and other emotional disorders, thereby increasing

the risk of suicidal thoughts (Bermúdez et al., 2021; Kaloğlu & Hocaoglu, 2023).

At a psychological level, adolescents with eating disorders often struggle with low self-esteem and extreme perfectionism. This internal pressure can lead to feelings of hopelessness and excessive self-criticism, which can severely affect their mental health. Additionally, eating disorders frequently co-occur with other conditions like depression and anxiety, further increasing the risk of suicidal ideation (Bermúdez et al., 2021; Smith et al., 2018; Wang et al., 2019).

On the other hand, social factors involve intense pressure to conform to beauty standards and cultural expectations surrounding body image. This pressure is particularly strong among young people, often contributing to the development of suicidal ideation (García-Puertas, 2020; González & Miguel, 2023; Kaloğlu & Hocaoglu, 2023).

Additionally, certain behavioral aspects should be considered, as some eating disorders, particularly bulimia nervosa, are linked to impulsive and risky behaviors, such as substance abuse (Bermúdez et al., 2021). It is also common for individuals with eating disorders to engage in self-harm as a way to cope with emotional distress, which further elevates the risk of developing suicidal behaviors (Kirkpatrick et al., 2023).

1.2.2. Psychological distress: anxiety and depression

"Psychological distress" is one of the most prevalent mental health issues globally. While not classified as a psychiatric disorder, it triggers symptoms that interfere with an individual's everyday functioning. It is characterized as a state of perceived stress, demoralization, discomfort, and anxiety, often resulting from prolonged exposure to stressors. This can negatively affect the body's functioning. If left unaddressed, chronic or persistent psychological distress can heighten the risk of developing a mental health disorder (Mosqueda-Díaz et al., 2019).

Mental disorders are highly prevalent worldwide. Recent data show that about one in eight people globally suffers from some form of mental disorder, with anxiety and depression being the most common, affecting both men and women. Furthermore, during the first year of the COVID-19 pandemic, the number of individuals with anxiety and depression disorders surged by over 25%. This increase added to the nearly 1 billion people who were already dealing with a mental disorder before the pandemic (World Health Organization, 2022).

To measure psychological distress, major studies often use scales that primarily assess anxiety and depression, though they may also incorporate other dimensions such as stress, obsessive thinking and additional psychological symptoms (Bados et al., 2005; Derogatis & Lazarus, 1994; Kessler & Mroczek, 1994).

Anxiety and depression are strongly associated with suicidal ideation and behaviors, particularly in adolescents and young adults. Research shows that these mental health disorders substantially elevate the risk of developing suicidal thoughts or making suicide attempts (Cantor et al., 2023; Leigh et al., 2022; Metts et al., 2023; Moller et al., 2022; Xu et al., 2023). Depression, in particular, is a leading risk factor for suicide. Individuals experiencing severe depression often feel hopeless, worthless, and overwhelmed by despair, all of which can heighten the likelihood of suicidal ideation. Likewise, certain anxiety disorders, such as generalized anxiety disorder or panic disorder, can exacerbate feelings of distress and further contribute to the risk of suicide (Cantor et al., 2023).

In this context, a study involving university students reveals concerning data that highlights this relationship. Out of every ten students, five exhibit symptoms of depression, and seven show signs of anxiety. Most cases of depression are classified as moderate, while anxiety symptoms are typically mild. Additionally, two out of ten students report having experienced suicidal thoughts (Rodas et al., 2021).

1.3. Protective factors

Protective factors are essential in reducing the risk of suicidal ideation and behavior, both in the general population and among younger individuals. These factors span various levels, including individual, familial, social, and community aspects (Domínguez et al., 2016; Montes de Oca & Rodríguez-Medina, 2019; Zhu et al., 2023). This section will focus on two key protective factors: self-esteem as an individual component and family satisfaction as a familial element. These factors have been chosen for their significant relevance and strong connection to the prevention of suicidal ideation in adolescents and young people (Dat et al., 2022; Cuadris-Torres, 2023).

1.3.1. Self-esteem

Self-esteem is the perception individuals have of their own worth and is a fundamental aspect of emotional and mental health. It relates to how people view their abilities, qualities, and characteristics, and how these compare to their own expectations and societal standards. Self-esteem can manifest as either confidence and self-appreciation or insecurity and self-deprecation. High self-esteem and low self-esteem represent two extremes on the self-esteem spectrum (Hepper, 2023; Rimes et al., 2023).

High self-esteem refers to a positive self-image. Individuals with high self-esteem typically have confidence in their abilities and decisions. They are often optimistic, resilient, and maintain a positive outlook on life. Additionally, they can accept their flaws and limitations without it diminishing their sense of self-worth. In contrast, low self-esteem is characterized by a negative self-image. Those with low self-esteem often doubt their abilities, feel insecure, and may fear failure or disapproval. They tend to be self-critical and struggle to accept compliments or recognize their achievements (Rimes et al., 2023).

Self-esteem plays a crucial role in the development of adolescents and young adults, significantly affecting their emotional well-being, social relationships, and ability to handle challenges. During adolescence, young people are in the process of shaping their identities and discovering who they are and what they aspire to be. High self-esteem empowers them to explore and make

decisions with confidence, which helps them establish a strong sense of identity (Chen & Ma, 2023). It also enhances emotional resilience, enabling them to recover more easily from setbacks and cope with stress more effectively. This confidence extends to their relationships, as young people with high self-esteem are more likely to set healthy boundaries, build respectful connections, and seek meaningful relationships (Arsandaux, 2020; Chen & Ma, 2023).

On the other hand, self-esteem also impacts academic and professional performance. Young people who have confidence in themselves are often more motivated and willing to tackle challenges, which can lead to better academic outcomes and more career opportunities. Additionally, adolescents and young adults with high self-esteem are more likely to avoid risky behaviors, such as substance abuse, criminal activity, or sexual promiscuity (Arsandaux et al., 2020; Chen & Ma, 2023).

Emotional and mental well-being is closely tied to self-esteem. Young people with high self-esteem are less likely to experience anxiety and depression and generally maintain a more positive outlook on life. In contrast, low self-esteem can be a risk factor for suicidal thoughts and behaviors, as it may lead adolescents and young adults to feel worthless or overwhelmed by their problems. Conversely, high self-esteem acts as a protective factor, reducing the risk of suicidal behaviors and promoting overall emotional well-being (Dat et al., 2022). In this context, various studies emphasize the impact of self-esteem on suicidal behaviors, especially suicidal ideation among adolescents and young people. Research indicates that self-esteem is crucial in reducing suicidal thoughts among university students and high school adolescents. Specifically, higher levels of self-esteem are associated with a lower likelihood of experiencing suicidal ideation (Cortaza-Ramírez et al., 2022; El-Masri & El-Monshed, 2021; Lara-Flores & Bonita-Basantes, 2022).

Similarly, other studies involving undergraduate students have shown that those with positive self-esteem are less likely to report suicidal thoughts, suggesting that positive self-esteem acts as a protective factor against suicidal ideation among students (Shagufta, 2022). Additionally, research has found that self-esteem mediates the relationship between depression and suicidal thoughts meaning that higher self-esteem can mitigate the impact of depression on suicidal ideation (Liu et al., 2022).

1.3.2. Family satisfaction

Family satisfaction refers to the emotions individuals experience in the context of their family relationships. These emotions arise from positive, enriching, and fulfilling interactions that are developed and nurtured within the family unit. Each family member perceives and experiences these relationships in their own personal and unique way (Quezada et al., 2015).

Family satisfaction and the support it provides are vital for the development, life satisfaction and happiness of adolescents and young adults. The family serves as the primary social and emotional environment during their formative years (Kareem, 2023; Quezada et al., 2015). A positive and harmonious family environment fosters a sense of security and self-esteem in adolescents and young adults, creating an emotional space for their development. Additionally, families serve as role models; when young people witness healthy family relationships, they are more likely to learn positive social skills and build healthy connections in the future (Marrero et al., 2023; Nardone et al., 2013).

Family can also serve as a protective factor against risky behaviors such as drug use, crime, reckless driving, or unsafe sexual practices. A strong connection with family can help counteract negative external influences (Bulycheva, 2023; Mihić et al., 2022). Family significantly impacts suicidal ideation among adolescents and young people. While there is no specific research directly linking family satisfaction to suicidal thoughts, various studies indicate that a positive family environment (characterized by emotional support, open communication, and strong relationships) can act as

a protective factor against suicidal thoughts and behaviors. In such environments, young people feel valued and understood, reducing feelings of isolation and hopelessness, which are closely associated with suicidal ideation. When adolescents grow up in a supportive family setting, they benefit from an emotional support network that allows them to express their concerns without fear of judgment.

This environment helps prevent suicidal thoughts and provides a safe space to share feelings and navigate crises (Aguilar-Sigueñas & Villarreal-Zegarra, 2022; Chiang et al., 2021; Harder et al., 2023; Wang, 2023). Conversely, in families with low satisfaction, high levels of conflict, dysfunction, or poor communication, the risk of developing suicidal ideation, suicidal behaviors, or non-suicidal self-injury significantly increases. In these environments, adolescents and young people may feel helpless and lack a support network to turn to, which increases their vulnerability to such behaviors (Alves Da Silva et al., 2023; Cuadris-Torres, 2023; Marrero et al., 2023; Ortiz-Sánchez et al., 2023; Yang et al., 2022).

1.4. Present study

The study explores suicidal ideation in adolescents and young adults, with a specific focus on how eating disorders (EDs), psychological distress (such as anxiety and depression), self-esteem, and family satisfaction influence these thoughts. These factors are highlighted because they are crucial in understanding emotional vulnerability in this age group and can either increase the risk of or provide protection against suicidal ideation.

Adolescence and young adulthood are critical stages of development marked by the transition to independence and the formation of identity. However, factors such as the economic crisis, rapid social changes, and traumatic events like the COVID-19 pandemic have worsened the challenges young people face, leading to an alarming increase in suicidal thoughts in Spain (Sanmartín et al., 2022). This trend highlights the urgent need to understand the factors that predispose young people to suicidal thoughts and how they can be addressed.

Eating disorders have emerged as a significant risk factor, especially among adolescents and young adults, impacting both their physical and mental health (Bermúdez et al., 2021). The prevalence of disorders like anorexia and bulimia has risen alongside social pressures related to body image and perfection, which have been intensified by social media platforms (Arrija-Val et al., 2022; García-Puertas, 2020).

Additionally, psychological distress, including anxiety and depression, has been recognized as another significant predictor of suicidal thoughts among young people (Cantor et al., 2023). The emotional burden from these disorders can lead young individuals to feel hopeless and trapped, increasing their risk of considering suicide as a way to escape their suffering (Leigh et al., 2022).

On the other hand, self-esteem and family satisfaction have emerged as crucial protective factors. Positive self-esteem can act as a buffer against suicidal thoughts by improving emotional resilience and coping abilities in young people (Chen & Ma, 2023). Similarly, family satisfaction provides an emotionally secure environment that supports the psychological and social well-being of adolescents and young adults, reducing the likelihood that they will see suicide as a solution (Cuadris-Torres, 2023).

This study aims to explore how eating disorders, psychological distress, self-esteem, and family satisfaction are related to suicidal thoughts among adolescent and young adult students residing in Malaga and Cadiz.

Various hypotheses were examined regarding the factors that influence suicidal ideation in adolescents and young adults. The first hypothesis suggests that eating disorders increase the likelihood of suicidal ideation (H1), while the second hypothesis suggests that there is a positive relation between psychological distress, expressed through symptoms of anxiety and depression, and suicidal ideation (H2). The third hypothesis suggests that high self-esteem acts as protective factor, reducing the likelihood of suicidal ideation (H3), while a fourth one suggests that family satisfaction also

reduces this vulnerability (H4). There are two additional hypotheses suggesting that sex (H5) and age (H6) modulate the relation between the psychological factors mentioned above (eating disorders, psychological distress, self-esteem and family satisfaction) and suicidal ideation.

2. METHOD

2.1. Participants

The sample consisted of 494 adolescents and young adults who were students from various educational institutions in the provinces of Cádiz and Málaga. Participants were selected using snowball sampling, specifically non-discriminatory exponential sampling, where each participant at the educational center referred other students. The group was made up of 64.1% females and 35.9% males, with ages ranging from 16 to 29 and an average age of 19.04 years (SD = 3.46). Most participants (98.1%) were Spanish, while the remainder came from various other countries. Educationally, 34.3% had completed compulsory secondary education, 29.1% had pursued higher education, 15.2% had finished high school, and 21.4% had completed vocational training. In terms of their current activities, 63% were focused solely on their studies, 12.9% were working, and 24.1% were balancing both work and study.

2.2. Instruments

The following standardized scales were used, grouped in a unified questionnaire:

- *Suicidal ideation*: the Paykel Suicide Scale developed by Paykel et al. (1974) was used in its validated Spanish version by Fonseca-Pedrero et al. (2018). This scale measures thoughts of death (items 1 and 2), suicidal ideation (items 3 and 4) and suicide attempt (item 5). This scale comprises a total of 5 items in a binary response system of 'Yes/No' (1 and 0 points, respectively). According to the authors who validated the scale, although some of its items ask questions about suicidal behaviors (item 5), the scale as a whole measures suicidal ideation.

Cronbach's Alpha is $\alpha=.84$.

- *Eating disorders*: The Brief Questionnaire to Measure the Risk of Abnormal Eating Behaviors developed by Unikel-Santoncini et al. (2004) was used. This questionnaire consists of 10 items designed to identify specific eating behaviors linked to eating disorders. It has four response options ranging from 0 to 3, which indicate the frequency of such behaviors (0 = never or hardly ever, 3 = frequently). Cronbach's Alpha is $\alpha=.79$.

- *Psychological distress*: An adapted version of the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS), developed by Zigmond and Snaith (1983) and translated into Spanish by Quintana et al. (2003), was used. This scale consists of 14 items, divided into two subscales of 7 items each. Each item offers four response options on a Likert scale, ranging from 1 to 4 points (1 = never, 4 = always). Cronbach's Alpha is $\alpha=.85$.

- *Self-esteem*: The Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE), created by Rosenberg (1965) and translated into Spanish by Atienza et al. (2000), was used. This scale consists of 10 items, each with four Likert-scale response options, ranging from 1 to 4 points (1 = strongly disagree, 4 = strongly agree). Cronbach's Alpha is $\alpha=.89$.

- *Family satisfaction*: A shortened and adapted version of the *Family Satisfaction Scale* by Olson, Stewart, and Wilson (1990) was used to assess satisfaction with family cohesion and adaptability. The scale includes 10 items, each rated on a 5-point Likert scale, ranging from 1 (Strongly disagree) to 5 (Strongly agree). Cronbach's Alpha is $\alpha=.90$.

2.3. Procedure

Data were collected using two equivalent versions of the questionnaire, one in paper form and the other online. The printed questionnaires were handed out to participants in classrooms at selected schools, where they were given clear instructions on how to fill them out, with confidentiality assured. For those who chose the online option, a link was provided through Google Forms, along with the same instructions. This ensured a consistent experience between the paper and digital versions. In both formats, special

attention was given to keeping the content, instructions, and participation conditions identical to guarantee comparable data.

The research followed a quantitative methodology with a descriptive and cross-sectional approach. Data was collected at a single point in time, providing a snapshot of the variables of interest. Participation was entirely voluntary, and participants' anonymity was ensured, with informed consent obtained beforehand. The confidentiality of the collected data was protected by storing it securely, accessible only to the research team.

2.4. Data analysis

The data analysis was carried out using the SPSS statistical software and Hayes' PROCESS extension (Hayes, 2018). A correlation analysis was used to examine the strength and direction of the relationships between variables, while a regression analysis was also performed to create a predictive model for suicidal ideation. Finally, a moderation analysis was conducted to identify which sociodemographic factors might influence the relationship between the independent variables and suicidal ideation among adolescents and young adults.

2.5. Ethical considerations

This study was approved by the Ethics Committee of the University of Málaga (Ref. 183-2024-H). All participants gave their informed consent, and measures were taken to ensure their anonymity and the confidentiality of the data, which were securely stored and accessible only to the research team.

3. RESULTS

3.1. Correlation analysis

Table 1 shows that all the variables examined have a significant link to suicidal ideation in adolescents and young adults. Specifically, higher levels of EDs and psychological distress (like anxiety and depression) associate with an increase in suicidal ideation. On the other hand, lower self-esteem and less family satisfaction appear to be strongly tied to a higher risk of developing suicidal thoughts.

Table 1

Correlation analysis between independent variables and suicidal ideation.

	SI	ED	Self-esteem	FS	PsyD
SI	1	.356**	-.477**	-.365**	.493**
ED		1	-.413**	-.241**	.456**
Self-esteem			1	.359**	-.650**
FS				1	-.397**
PsyD					1

Note: ** $p < .01$; * $p < .05$. SI = Suicidal ideation; ED = Eating disorders; FS = Family Satisfaction; PsyD = Psychological distress.

Source: author's own elaboration.

3.2. Regression analysis

Before conducting the linear regression analysis, the important step to ensure the model's reliability was taken by checking for collinearity among the predictor variables.

To assess collinearity, two key indicators were used: Tolerance (TOL) and the Variance Inflation Factor (VIF), as suggested by Neter et al. (1990). They established that VIF values above or in the range of 1 to 5 indicate no collinearity or moderate collinearity, respectively. Additionally, TOL values between 0.1 and 1 were considered acceptable (López-Roque, 2022).

The theoretical model was then tested using a block-wise linear regression analysis, with the results presented in Table 2. As shown in the table, the first block included only sociodemographic variables, and among these, only sex emerged as a significant predictor of suicidal ideation in adolescents and young adults.

The equation in the second block included both the sociodemographic variables and all other predictive variables. In this model, the predictors of suicidal ideation are eating disorders, psychological distress, self-esteem, and family satisfaction. The results show that, when controlling for the other variables in the model, increases in eating disorders and psychological

distress predict higher levels of suicidal ideation, while increases in self-esteem and family satisfaction predict lower levels of suicidal ideation. Overall, the model accounts for 32.1% of the observed variability, indicating that these predictive variables significantly contribute to explaining suicidal ideation among adolescents and young adults.

Table 2

Linear regression model by blocks with suicidal ideation as dependent variable.

	B	T	R ²	R ² corrected	F	TOL	VIF
Model 1			.024	.020	5.988		
Age	.010	.442				.95	1.04
Sex	-.523**	-3.269				.95	1.04
Model 2			.321	.313	37.646		
Age	.005	.259				.92	1.08
Sex	.004	.027				.88	1.12
ED	.389**	2.608				.76	1.31
PsyD	.796**	4.278				.49	2.02
Self-esteem	-.585**	-4.306				.53	1.88
FS	-.310**	-4.065				.82	1.21

Note: ** $p < .01$; * $p < .05$. Dependent variable: suicidal ideation. ED = Eating disorders; FS = Family Satisfaction; PsyD = Psychological distress.

Source: author's own elaboration.

3.3. Moderation analysis

Considering that age and sex can be significant factors in determining the behavior of certain risk variables, such as eating disorders, psychological distress and suicidal ideation, the decision was made to explore whether sex and age moderate the relationship between each independent variable and suicidal ideation. The effect of two potential protective factors on suicidal ideation was also analyzed: self-esteem and family satisfaction. To accomplish this, a moderation analysis was conducted using the PROCESS macro, 3.4 version, for SPSS (Hayes, 2018).

As shown in Table 3, each independent variable shows a direct effect on suicidal ideation, with increases associated with eating disorders and psychological distress, and decreases linked to the protective factors. However, sex alone does not have any effect on these variables, nor does it moderate the relation between the independent variables and suicidal ideation.

In contrast to sex, as shown in Table 4, age not only has a direct effect on eating disorders, self-esteem, and psychological distress, but it also moderates the relationship between eating disorders and self-esteem with suicidal ideation. More specifically, the conditional effects are significantly higher for eating disorders ($\Delta R^2 = 0.028$), while the interaction with self-esteem shows a smaller but still meaningful increase ($\Delta R^2 = 0.007$).

Moderation models explain 15,5% of the variance in the interaction with age and eating disorders and 23,9% in relation to self-esteem. To determine the age range that influences the relationship between eating disorders and self-esteem in relation to suicidal ideation, the pick-a-point technique was used. This technique provides three groups of values for the moderating variable: low, medium, and high age (16, 19, and 22,5 years), along with their corresponding coefficients on the effect.

Table 3
Moderation analysis of risk and protective factors and their interaction with sex.

ED variable	Coeff	SE	t	p	95% CI LL	95% CI UL	PsyD variable	Coeff	SE	T	p	95% CI LL	95% CI UL
Constant	-.327	.306	-1.07	.285	-.928	.274	Constant	-1.88	.406	-4.63	.000	-2.68	-1.08
ED	1.13	.172	6.58	.000	.797	1.47	PsyD	1.58	.180	8.75	.000	1.22	1.93
Sex	-.408	.559	-.730	.466	-1.51	.690	Sex	-.657	.620	-1.06	.290	-1.87	.560
ED x Sex	.053	.344	.154	.877	-.624	.730	PsyD x Sex	.276	.295	.935	.350	-.304	.855
R ² = .131 F= 24.08 p= .000 ΔR ² Interaction=.000							R ² = .243 F= 51.49 p= .000 ΔR ² Interaction=.001						
Variable SELF	Coeff	SE	t	p	95% CI LL	95% CI UL	Variable FS	Coeff	SE	T	p	95% CI LL	95% CI UL
Constant	4.79	.378	12.66	.000	4.04	5.53	Constant	3.88	.345	11.24	.000	3.20	4.56
SELF	-1.16	.135	-8.63	.000	-1.42	-.896	FS	-.653	.096	-6.82	.000	-.841	-.465
Sex	.383	.675	.568	.571	-.943	1.71	Sex	-.518	.623	-.832	.406	-1.74	.706
SELF x Sex	-.188	.225	-.838	.402	-.630	.253	FS x Sex	.042	.165	.254	.800	-.283	.367
R ² = .233 F= 48.46 p= .000 ΔR ² Interaction=.001							R ² = .143 F= 26.75 p= .000 ΔR ² Interaction=.000						

Note: ED = Eating disorders; PsyD = Psychological distress; SELF = Self-esteem; FS = Family satisfaction.

Source: author's own elaboration.

Table 4

Moderation analysis of risk and protective factors and their interaction with age.

Variable	Coeff	SE	t	p	95% CI LL	95% CI UL	Variable	Coeff	SE	T	p	95% CI LL	95% CI UL
ED							PsyD						
Constant	-6.01	1.38	-4.34	.000	-8.73	-3.30	Constant	-4.08	1.70	-2.40	.017	-7.42	-.740
ED	4.34	.789	5.50	.000	2.79	5.89	PsyD	2.59	.780	3.32	.001	1.05	4.12
Age	.288	.073	3.97	.000	.145	.431	Age	.099	.090	1.10	.272	-.078	.275
ED x Age	-.165	.041	-4.04	.000	-.245	-.085	PD x Age	-.046	.041	-1.13	.260	-.126	.034
R ² = .155 F= 30.01 p= .000							R ² = .245 F= 53.00 p= .000						
ΔR^2 Interaction= .028							ΔR^2 Interaction= .002						
SELF							FS						
Constant	7.74	1.65	4.69	.000	4.50	10.98	Constant	3.98	1.58	2.51	.012	.871	7.09
SELF	-2.42	.559	-4.33	.000	-3.52	-1.32	FS	-.812	.432	-1.88	.061	-1.66	.037
Age	-.145	.086	-1.69	.092	-.313	.024	Age	-.010	.080	-.125	.901	-.167	.147
SELF x Age	.061	.029	2.12	.035	.004	.118	FS x Age	.007	.022	.350	.727	-.035	.050
R ² = .239 F= 51.23 p= .000							R ² = .134 F= 25.37 p= .000						
ΔR^2 Interaction = .007							ΔR^2 Interaction = .000						

Note: ED = Eating disorders; PsyD = Psychological distress; SELF = Self-esteem; FS = Family satisfaction.

Source: author's own elaboration.

Table 5 illustrates the pick-a-point technique for the variables that showed significant values, where it is clear that the effects of age are statistically significant in all three age groups. However, the strongest effects are seen in the youngest age group, with their influence decreasing as age increases. In other words, while there is a significant conditional effect across all age ranges, these effects are most pronounced among younger individuals. Specifically, the negative impact of eating disorders on suicidal ideation is greater among younger people, while self-esteem proves to be more beneficial for this group as well.

Table 5

Pick-a-point: conditional effects based on values of age (moderating variable) and eating disorders and self-esteem (independent variables).

Variable	Age	Effect	E.T.	T	P	LLCI	ULCI
ED							
	Low (16)	1.70	.19	9.07	.000	1.33	2.07
	Medium (19)	1.20	.14	8.39	.000	0.91	1.48
	High (22.5)	.63	.20	3.09	.002	.23	1.03
Self-esteem							
	Low (16)	-1.44	.13	-10.71	.000	-1.70	-1.17
	Medium (19)	-1.25	.10	-12.10	.000	-1.46	-1.05
	High (22.5)	-1.04	.15	-7.10	.000	-1.33	-.75

Note: ED = eating disorders.

Source: author's own elaboration.

To determine the age range where age has a conditional effect, the Johnson-Neyman technique was used. This method identifies the specific values at which the moderating variable (age) begins to exert its influence. For self-esteem, no specific age range was found where the conditional effect of age diminishes. In other words, all ages included in the study (16-29 years) benefit from the effects of self-esteem on suicidal ideation, although these effects decrease as individuals get older.

In the case of eating disorders, the Johnson-Neyman technique revealed a specific range where age no longer has an effect. It showed that from ages 16 to 23.52, age influences the relationship between eating disorders and suicidal ideation, with more pronounced negative effects for the younger individuals. Beyond 23.52 years, age ceases to have an impact.

4. DISCUSSION

The results of this study support the majority of the proposed hypotheses and provide a deeper understanding of the psychological factors associated with suicidal ideation among adolescents and young adults.

First, the findings confirmed that eating disorders significantly increase the likelihood of suicidal ideation in adolescents and young adults (H1). This result aligns with previous literature, which has highlighted the strong association between eating disorders and suicidal thoughts in these populations (Amiri y Khan, 2023; Lipson & Sonnevile, 2020; Perkins et al., 2021; Semenova et al., 2022; Smith et al., 2018; Varela-Besteiro et al., 2018; Wang et al., 2019).

Regarding the second hypothesis (H2), which proposed a significant link between psychological distress (anxiety and depression) and suicidal thoughts, the results confirm that mental health issues are key predictors of suicidal ideation in young people. This finding aligns with previous research that has identified anxiety and depression as crucial factors in the emergence of suicidal thoughts and behaviors (Cantor et al., 2023; Leigh et al., 2022; Meets et al., 2023; Sánchez-Merino et al., 2023; Xu et al., 2023). Moreover, the data indicate that children with severe symptoms of depression or anxiety are twice as likely to experience suicidal thoughts or attempt suicide during adolescence compared to those with milder symptoms (Orri et al., 2018).

The third and fourth hypotheses (H3 and H4), which proposed that self-esteem and family satisfaction act as protective factors against suicidal ideation were also confirmed. Results show that high self-esteem and positive family relations can significantly mitigate the risk of suicidal thoughts in adolescents and young adults. Interestingly, this positive effect of family satisfaction is an innovative finding, since this relation has not been explored in detail in previous literature. This finding suggests that family environments could play a crucial role in protecting against suicidal ideation, highlighting an important area for future research. These findings align with previous research highlighting the importance of high self-esteem (Cortaza-Ramírez et al., 2022; El-Masri & El-Monshed, 2021; Lara-Flores & Bonita-Basantés, 2022;

Shagufta, 2022) and positive family environments (Aguilar-Sigueñas & Villarreal-Zegarra, 2022; Chiang et al., 2021; Harder et al., 2023; Wang, 2023) in the prevention of suicidal behaviors.

The fifth hypothesis (H5), which suggested that sex modulates the relations between psychological factors (EDs, psychological distress, self-esteem, family satisfaction) and suicidal ideation, was not confirmed by the results obtained. The analyses showed no direct effect or moderation relationship between these variables and suicidal ideation. This finding suggests that the impact of eating disorders, psychological distress, self-esteem and family satisfaction over suicidal ideation is consistent across both sexes. This aligns with previous research (Izquierdo et al., 2023; Pulido et al., 2022; Rainbow et al., 2021; Tan-Dat et al., 2023). However, other factors not considered in this study, such as cultural or socioeconomic differences, may influence how sex interacts with these factors, presenting an intriguing area for future research.

Finally, results confirmed the sixth hypothesis (H6), which proposed that age modulates the relations between the psychological factors mentioned above and suicidal ideation. Age showed a significant moderating effect in the relation between suicidal ideation, eating disorders and self-esteem. It was observed that the impact of eating disorders on suicidal ideation is higher in younger participants and decreases with age. This finding aligns with previous research suggesting that eating disorders primarily manifest during adolescence and young adulthood, although they can also occur in adulthood, but less frequently (Arrija-Val et al., 2022; Franco et al., 2019). However, current evidence is not definitive regarding whether the impact of eating disorders on suicidal thoughts is inherently greater in young people, highlighting the need for future research to explore this dynamic in more depth.

Similarly, self-esteem had a stronger protective effect against suicidal ideation in younger individuals, although this effect remained significant across all ages studied, aligning with previous research (Bakken et al., 2024).

5. CONCLUSION

This study offers a detailed insight into the factors associated with suicidal ideation among adolescents and young adults in Spain. The results obtained confirm that eating disorders, psychological distress (anxiety and depression), self-esteem and family satisfaction are relevant factors in the prevention of suicidal ideation in adolescents and young adults.

These findings have important implications for both intervention and future research. Practically, early detection and treatment of eating disorders, as well as promoting mental health and strengthening self-esteem and family relationships, are crucial for reducing the risk of suicidal ideation. It is recommended to implement regular screening programs in educational settings, conduct workshops on body image and healthy eating, and ensure accessible psychological support services for young people. Additionally, the importance of developing personal development programs that promote healthy self-esteem and strengthen family relationships through family therapy and other support resources is emphasized.

From a research perspective, it is essential to keep exploring how the interactions between these factors influence suicidal ideation. A more detailed identification and analysis of the underlying mechanisms of these relationships could improve our understanding of the processes leading to suicidal thoughts and help design more targeted prevention strategies.

The study shows that age has a significant moderating effect in the relation between certain psychological factors and suicidal ideation. This finding highlights the need for future research to examine how variations in developmental stages affect the relationship between risk factors and suicidal ideation. Additionally, while sex did not emerge as a significant moderator in this study, it remains important to investigate how individual context and gender differences may influence suicidal thoughts.

The analysis of the relation between family satisfaction and suicidal ideation in adolescents and young adults is also an innovative aspect of the study. Although previous literature has highlighted the importance of family environments, specific research on this link is still limited. This study provides new information and highlights the need to continue investigating how different dimensions of family satisfaction can impact suicidal ideation.

The study also presents some limitations, such as its cross-sectional design, which does not allow for the establishment of causal relations between the variables analysed. Additionally, the sample is limited to two provinces in Spain, which may restrict the application of the results to other populations and cultural contexts. Future research could address these limitations through longitudinal designs and broader samples.

In conclusion, the study highlights the complexity of the interaction of psychological factors and suicidal ideation in adolescents and young adults. The findings provide a solid ground for future research to explore in detail the mechanisms in these relations and contextual adaptations, contributing to a deeper understanding and formulation of prevention strategies based on evidence.

6. DATA AVAILABILITY STATEMENT

The dataset generated and analyzed during the current study is available in the Open Science Framework (OSF) repository:

https://osf.io/g9fsa/?view_only=2cf52a74bbb345e2bfcabdf86fc57fe8

7. FUNDING

This study was funded by: PID2023-147438OB-I00. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Convocatoria Generación de Conocimiento 2023.

B3-2023/33. Vicerrectorado de Investigación y Transferencia. II Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga. PPRO-HUM590-G-2023 (HUM590-G-FEDER).

8. AUTHOR CONTRIBUTIONS

Conceptualización (AAMA, GM y LGJ); Curación de datos (AAMA, GM y LGJ); Análisis formal (AAMA, GM y LGJ); Adquisición de fondos (AAMA, GM y LGJ); Investigación (AAMA, GM y LGJ); Metodología (AAMA, GM y LGJ); Administración del proyecto (AAMA, GM y LGJ); Recursos (AAMA, GM y LGJ); Software (MITG, NLRM y JACM); Supervisión (AAMA, GM y LGJ); Validación (AAMA, GM y LGJ); Visualización (AAMA, GM y LGJ); Redacción como borrador inicial (AAMA, GM y LGJ); Redacción como revisión y edición (AAMA, GM y LGJ). Los porcentajes de las contribuciones son AAMA (34%), GM (33%) y LGJ (33%). Todos los autores leyeron y aprobaron el manuscrito final.

9. REFERENCES

- Aguilar-Sigueñas, L. & Villarreal-Zegarra, D. (2022). An explanatory model of suicidal ideation based on family functionality and mental health problems: A cross-sectional study of medical students. *Interacciones*, e260. <https://doi.org/10.24016/2022.v8.260>
- Alves da Silva, H., Aurélio, C., Fonseca, R., Silva, G. & Barros, O. (2023). Predisposing factors for the incidence of suicide in young people. *Health and Society*, 3(02), 681-700. <https://doi.org/10.51249/hs.v3i02.1311>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5ª ed.). American Psychiatric Publishing.
- Amiri, S. & Khan, M. A. (2023). Prevalence of non-suicidal self-injury, suicidal ideation, suicide attempts, suicide mortality in eating disorders: a systematic review and meta-analysis. *Eating Disorders*, 31(5), 487–525. <https://doi.org/10.1080/10640266.2023.2196492>
- Arrija-Val, V., Santi-Cano, M. J., Novalbos-Ruiz, J. P., Canals, J. y Rodríguez-Martín, A. (2022). Caracterización, epidemiología y tendencias de los trastornos de la conducta alimentaria. *Nutrición hospitalaria*, 39, 8-15. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.04173>
- Arsandaux, J., Galéra, C. & Salamon, R. (2020). The association of self-esteem and psychosocial outcomes in young adults: a 10-year prospective study. *Child and Adolescent Mental Health*, 26(2), 106-113. Portico. <https://doi.org/10.1111/camh.12392>
- Atienza, F. L., Moreno, Y. y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 22, 29-42.
- Bados, A., Solanas, A. & Andrés, R. (2005). Psychometric properties of the Spanish version of Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS). *Psicothema*, 17(4), 679–683.
- Bakken, V., Lydersen, S., Skokauskas, N., Sund, A. M. & Kaasbøll, J. (2024). Protective factors for suicidal ideation: a prospective study from adolescence to adulthood. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02379-w>

- Ballesteros, J. C. (2023). *Salud y bienestar juvenil en España. Un análisis longitudinal 2017-2021*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7859358>
- Baños-Chaparro, J. (2024). Análisis de Red de la Ideación Suicida Pasiva y Activa en Adolescentes. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 11(1). <https://doi.org/10.21134/rpcna.2024.11.1.8>
- Barroso, A. (2019). Comprender el suicidio desde una perspectiva de género: una revisión crítica bibliográfica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 39(135), 51-66. <https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352019000100004>
- Bermúdez, L. V., Chacón, M. A. y Rojas, D. M. (2021). Actualización en trastornos de conducta alimentaria: anorexia y bulimia nerviosa. *Revista Médica Sinergia*, 6(8), e694. <https://doi.org/10.31434/rms.v6i8.694>
- Bilsen J. (2018). Suicide and Youth: Risk Factors. *Frontiers in psychiatry*, 9, 540. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00540>
- Bulycheva, E. V. (2023). Adolescents' relationships with the social environment as a factor of protection against risky behaviours. *National Psychological Journal*, 49(1), 88-101. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0108>
- Cantor, N., Kingsbury, M., Warner, E., Landry, H., Clayborne, Z., Islam, R. & Colman, I. (2023). Young adult outcomes associated with adolescent suicidality: A meta-analysis. *Pediatrics*, 151(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2022-058113>
- Cañón, S. C. & Carmona, J. A. (2018). Ideación y conductas suicidas en adolescentes y jóvenes. *Pediatría Atención Primaria*, 20(80), 387-397.
- Cenkseven-Önder, F. (2018). Social Support and Coping Styles in Predicting Suicide Probability among Turkish Adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 145-154.
- Chen, X. & Ma, R. (2023). Adolescents' Self-Esteem: The Influence Factors and Solutions. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 1562–1566. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4520>
- Chiang, Y., Lin, Y., Li, X., Lee, C., Zhang, S., Lee, T., Chang, H., Wu, C., & Yang, H. (2021). Parents' right strategy on preventing youngsters' recent suicidal ideation: a 13-year prospective cohort study. *Journal of Mental Health*, 31(3), 374-382. <https://doi.org/10.1080/09638237.2021.1979490>

- Cortaza Ramírez, L., Aguilar Hernández, H. khiabet, Montiel Santiago, R. B., & Morales Rodríguez, Z. Y. (2022). Autoestima e ideación suicida en adolescentes estudiantes de secundaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 286–296. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.82>
- Cudris-Torres, L. (2023). Family functioning and self-harm behaviors in adolescents and young people in the municipality of Valledupar-Colombia. *Gaceta Médica de Caracas*, 131(3). <https://doi.org/10.47307/gmc.2023.131.s3.13>
- Dat, N., Mitsui, N., Asakura, S., Takanobu, K., Fujii, Y., Toyoshima, K., Kako, Y. & Kusumi, I. (2022). The Effectiveness of Self-Esteem-Related Interventions in Reducing Suicidal Behaviors: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.925423>
- Derogatis, L. R. & Lazarus, L. (1994). SCL-90—R, Brief Symptom Inventory, and matching clinical rating scales. In M. E. Maruish (Ed.), *The use of psychological testing for treatment planning and outcome assessment* (pp. 217–248). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Domínguez, D., Hermosillo, A. y Vacío, M. A. (2016). Efecto de los factores de protección y de riesgo sobre el comportamiento suicida en estudiantes de Psicología. *Investigación y Ciencia de La Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 69, 73-80. <https://doi.org/10.33064/iycuaa2016691873>
- Duriez, P., Goueslard, K., Treasure, J., Quantin, C. & Jollant, F. (2023). Risk of non-fatal self-harm and premature mortality in the three years following hospitalization in adolescents and young adults with an eating disorder: A nationwide population-based study. *International Journal of Eating Disorders*, 56(8), 1534-1543. <https://doi.org/10.1002/eat.23974>
- El-Masri, Y. & El-Monshed, A. (2021). The Relationship between Self-Compassion, Self-Esteem and Suicidal Ideation among a Cohort of University Students. *Evidence-Based Nursing Research*, 3(1), 12. <https://doi.org/10.47104/ebnrojs3.v3i1.187>

- Fitzpatrick, S., Brew, B., Handley, T., & Perkins, D. (2022). Men, suicide, and family and interpersonal violence: A mixed methods exploratory study. *Sociology of Health and Illness*, 44(6), 991-1008. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.13476>
- Fonseca-Pedrero, E. y Díez, A. (2018). Conducta suicida y juventud: pautas de prevención para familias y centros educativos. *Revista de Estudios de Juventud*, 120, 35-46.
- Fonseca-Pedrero, E., Inchausti, F., Pérez, L., Aritio, A., Ortuño-Sierra, J., Sánchez-García, A., Lucas-Molina, B., Domínguez, C., Fonseca, D., Espinosa, V., Gorriá, A., Urbiola-Merina, E., Fernández, M., Merina, C., Gutiérrez, C., Aures, M., Campos, M., Domínguez-Garrido, E. y Pérez de Albéniz, A. (2018). Ideación suicida en una muestra representativa de adolescentes españoles. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 11(2), 76-85. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2017.07.004>
- Franco, K., Díaz, F. y Bautista, M. (2019). Estatus de peso, conductas alimentarias de riesgo e insatisfacción corporal en mujeres adolescentes y jóvenes. *Archivos de Medicina (Manizales)*, 19(2). <https://doi.org/10.30554/archmed.19.2.3283.2019>
- García-Puertas, D. (2020). Influencia del uso de Instagram sobre la conducta alimentaria y trastornos emocionales. Revisión sistemática. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 11(2), 244-254. <https://doi.org/10.20318/recs.2020/5223>
- González, A. y Miguel, M. D. (2023). Redes sociales ¿factor determinante en el desarrollo de trastornos alimentarios en adolescentes y jóvenes adultos/las? *Enfermería integral: Revista científica del Colegio Oficial de Enfermería de Valencia*, (136), 72-80.
- Gvion, Y. & Apter, A. (2012). Suicide and suicidal behavior. *Public health reviews*, 34, 1-20.
- Harder, V., Lor, J., Omland, L. & Rettew, D. (2023). Protective Associations between Supportive Environment and Suicidality among Minority and Majority Adolescents. *Archives of Suicide Research*, 28(2), 629-643. <https://doi.org/10.1080/13811118.2023.2199808>

- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Hepper, E. (2023). Self-esteem. En Kristin J. August, Nicole M. Cain, Meghan M. Gillen, Jill M. Hooley, Kelly L. Klump, Wenhua Lu, Mindy Mechanic, Ronald E. Riggio *Encyclopedia of Mental Health (Third Edition)* (pp.125-139) Howard S. Friedman and Charlotte H. Markey <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91497-0.00185-5>
- Instituto Nacional de Estadística (2021, 10 de noviembre). *Defunciones según la causa de muerte. Año 2020*. https://www.ine.es/prensa/edcm_2020.pdf
- Izquierdo, A. M., Nelson, J. D., Daza, A., Gasbarro, A., Hardin, R., Marino, J. & Fischer, S. (2023). Predictors of current suicidal ideation in a multi-diagnostic sample of individuals with eating disorders. *Journal of Eating Disorders*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s40337-023-00789-w>
- Junus, A. & Yip, P. (2023). Preventing comorbidity between distress and suicidality: a network analysis. *Npj Mental Health Research*, 2(1). <https://doi.org/10.1038/s44184-023-00022-1>
- Kaloğlu, H. & Hocaoglu, C. (2023). Suicidal Behavior in Eating Disorders. *Psikiyatriye Güncel Yaklaşımlar*, 15(4), 687-696. <https://doi.org/10.18863/lpgy.1224756>
- Karayazi, H. (2023). Suicide in adolescents: A case study. *Journal of Awareness*, 8(2), 185-194. <https://doi.org/10.26809/joa.2018>
- Kareem, A. (2023). Family Support as Predictor of life Satisfaction and Happiness in Pakistani Adolescents. *Journal of Development and Social Sciences*, 4(2). [https://doi.org/10.47205/jdss.2023\(4-ii\)48](https://doi.org/10.47205/jdss.2023(4-ii)48)
- Kessler, R. & Mroczek, D. (1994). Final Versions of our Non-Specific Psychological Distress Scale. *Ann Arbor, MI: Survey Research Center of the Institute for Social Research, University of Michigan*.
- Kirkpatrick, R., Breton, E., Biorac, A., Munoz, D. & Booij, L. (2023). Non-suicidal self-injury among individuals with an eating disorder: A systematic review and prevalence meta-analysis. *International Journal of Eating Disorders*, 57(2), 223-248. <https://doi.org/10.1002/eat.24088>

- Lara-Flores, M, y Bonilla-Basantes, P. (2022). Autoestima y su relación con la ideación suicida en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10114-10130. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4120
- Leigh, E., Chiu, K. & Ballard, E. (2022). Social Anxiety and Suicidality in Youth: A Systematic Review and Meta-analysis. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 51(4), 441–454. <https://doi.org/10.1007/s10802-022-00996-0>
- Lipson, S. & Sonnevile, K. (2020). Understanding suicide risk and eating disorders in college student populations: Results from a National Study. *International journal of eating disorders*, 53(2), 229-238.
- Liu, X., Liu, M., Li, H., Mo, L. & Liu, X. (2022). Transition from Depression to Suicidal Attempt in Young Adults: The Mediation Effect of Self-Esteem and Interpersonal Needs. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14342. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114342>
- López-Roque, J. (2022). *Técnicas de selección de variables en regresión lineal múltiple*. [Trabajo fin de Máster]. Universidad de Huelva y Universidad Internacional de Andalucía. <https://dspace.unia.es/handle/10334/6557>
- Marrero, R. J., Bello, M., Morales-Marrero, D. & Fumero, A. (2023). Emotion Regulation Difficulties, Family Functioning, and Well-Being Involved in Non-Suicidal Self-Injury and Suicidal Risk in Adolescents and Young People with Borderline Personality Traits. *Children*, 10(6), 1057. <https://doi.org/10.3390/children10061057>
- Metts, A., Echiverri-Cohen, A., Yarrington, J., Zinbarg, R., Mineka, S. & Craske, M. (2023). Longitudinal associations among dimensional symptoms of depression and anxiety and first onset suicidal ideation in adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 53(3), 457–469. <https://doi.org/10.1111/sltb.12956>
- Mihić, J., Skinner, M., Novak, M., Ferić, M. & Kranželić, V. (2022). The importance of family and school protective factors in preventing the risk behaviors of youth. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1630. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031630>

- Moller, C. I., Davey, C. G., Badcock, P. B., Wrobel, A. L., Cao, A., Murrihy, S., Sharmin, S. & Cotton, S. M. (2022). Correlates of suicidality in young people with depressive disorders: A systematic review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 56(8), 910–948. <https://doi.org/10.1177/00048674221086498>
- Montes de Oca Valdez, L. y Rodríguez-Medina, D. A. (2019). Factores de riesgo y protección del suicidio en adultos mayores. *Psicología y Salud*, 29(2), 187–194. <https://doi.org/10.25009/pys.v29i2.2585>
- Mosqueda-Díaz, A., González-Carvajal, J., Dahrbaun-Solis, N., Jofré-Montoya, P., Caro-Castro, A., Campusano-Coloma, E. y Escobar-Ríos, M. (2019). Malestar psicológico en estudiantes universitarios: una mirada desde el modelo de promoción de la salud. *SANUS Revista De Enfermería*, 1(1), 48-57. <https://doi.org/10.36789/sanus.vi1.58>
- Nardone, G., Giannotti, E. y Rocchi, R. (2013). *Modelos de familia: conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Herder Editorial.
- Neter, J., Wasserman, W. & Kutner, M. H. (1990), *Applied linear statistical models: regression, analysis of variance, and experimental designs*, (3ªed). Robert Irwin, Homewood. <https://search.worldcat.org/es/search?q=bn:025608338X>
- Olson, D., Stewart, K. & Wilson, L. (1990). *Health and stress profile (HSP), revised*. Minneapolis: Profile of Health Systems.
- Orri, M., Galera, C., Turecki, G., Forte, A., Renaud, J., Boivin, M., Tremblay, R., Côté, S. M. & Geoffroy, M. (2018). Association of Childhood Irritability and Depressive/Anxious Mood Profiles With Adolescent Suicidal Ideation and Attempts. *JAMA Psychiatry*, 75(5), 465-473. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2018.0174>
- Ortiz-Sánchez, F., Brambila-Tapia, A., Cárdenas-Fujita, L., Toledo-Lozano, C., Samudio-Cruz, M., Gómez-Díaz, B., García, S., Rodríguez-Arellano, M., Zamora-González, E. & López-Hernández, L. (2023). Family Functioning and Suicide Attempts in Mexican Adolescents. *Behavioral Sciences*, 13(2), 120. <https://doi.org/10.3390/bs13020120>

- Park, E. (2023). The influences of mental health problem on suicide-related behaviors among adolescents: Based on Korean Youth Health Behavior Survey. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 29(1), 98-108. <https://doi.org/10.5977/jkasne.2023.29.1.98>
- Paykel, E., Myers, J., Lindenthal, J. & Tanner, J. (1974). Suicidal Feelings in the General Population: A Prevalence Study. *British Journal of Psychiatry*, 124(582), 460-469. <https://doi.org/10.1192/bjp.124.5.460>
- Perkins, N., Ortiz, S., Smith, A. & Brausch, A. (2021). Suicidal Ideation and Eating Disorder Symptoms in Adolescents: The Role of Interoceptive Deficits. *Behavior Therapy*, 52(5), 1093-1104. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2021.03.005>
- Pulido, E. G., Lora, L. J. y Coronel, L. V. (2022). Evaluación de un modelo explicativo del riesgo suicida con base en factores familiares. Interdisciplinaria. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 39(2). <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.19>
- Quezada, J., Zavala, E. y Lenti, M. (2015). Satisfacción familiar en mujeres jóvenes. *Avances En Psicología*, 23(2), 223-229. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n2.164>
- Quintana, J., Padierna, A., Esteban, C., Arostegui, I., Bilbao, A. & Ruiz, I. (2003). Evaluation of the psychometric characteristics of the Spanish version of the Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 107(3), 216-221. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0447.2003.00062.x>
- Rainbow, C., Baldwin, P., Hosking, W., Gill, P., Blashki, G. & Shand, F. (2021). Psychological Distress and Suicidal Ideation in Australian Online Help-Seekers: The Mediating Role of Perceived Burdensomeness. *Archives of Suicide Research*, 27(2), 439-452. <https://doi.org/10.1080/13811118.2021.2020191>
- Rimes, K., Smith, P. & Bridge, L. (2023). Low self-esteem: a refined cognitive behavioural model. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 51(6), 579-594. <https://doi.org/10.1017/s1352465823000048>

- Rodas, A., Deutschmann, A., Nij, S., Castellanos, O., Domínguez, G. y Morales, A. (2021). Prevalencia de síntomas de depresión, ansiedad e ideación suicida en estudiantes de medicina universitarios. *Revista Médica (Colegio de Médicos y Cirujanos de Guatemala)*, 160(1), 11–17. <https://doi.org/10.36109/rmg.v160i1.305>
- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Paidós.
- Sánchez-Merino, E., Martínez-Vispo, C. & González Sanguino, C. (2023). A cross-sectional study of suicidal ideation and behaviour, depression, anxiety and stress in a Spanish sample. Mental health in young people after the Covid-19 pandemic. *Mortality*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/13576275.2023.2203805>
- Sanmartín, A., Ballesteros, J. C., Calderón, D. y Kuric, S. (2022). Barómetro Juvenil 2021. Salud y bienestar: Informe Sintético de Resultados. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación FAD Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6340841>
- Semenova, N., Slobodskaya, H. & Rezun, E. (2022). Suicidal Behavior in Adolescent Girls with Eating Disorders. *European Psychiatry*, 65(1), 383–S383. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.972>
- Serrano-Ruiz, C. y Olave-Chaves, J. (2017). Factores de riesgo asociados con la aparición de conductas suicidas en adolescentes. *MedUNAB*, 20(2), 139-147. <https://doi.org/10.29375/01237047.2272>
- Shagufta, S. (2022). Self-esteem and Suicidal Ideation in Undergraduate Students. *Psychologia*, 16(1), 13-21. <https://doi.org/10.21500/19002386.5423>
- Smith, A., Zuromski, K. & Dodd, D. (2018). Eating disorders and suicidality: what we know, what we don't know, and suggestions for future research. *Current Opinion in Psychology*, 22, 63-67. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.023>
- Tan-Dat, N., Mitsui, N., Asakura, S., Fujii, Y., Toyoshima, K. & Kusumi, I. (2023). Relationship between self-esteem and suicidal ideation before and during COVID-19 in a non-clinical sample: mediating effects of psychological distress and hopelessness. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1240715>

- Unikel-Santoncini, C., Bojórquez-Chapela, I. & Carreño-García, S. (2004). Validación de un cuestionario breve para medir conductas alimentarias de riesgo. *Salud Pública de México*, 46(6), 509–515. <https://doi.org/10.1590/s0036-36342004000600005>
- Urdiales-Claros, R. y Sánchez-Álvarez, N. (2021). Sintomatología depresiva e ideación suicida como consecuencia de la pandemia de COVID-19. *Escritos de Psicología*, 14(2), 134-144. <https://doi.org/10.24310/espiescpsiiv14i2.12901>
- Varela-Besteiro, O., Serrano-Troncoso, E., Rodríguez-Vicente, V., Curet-Santisteban, M., Conangla-Rosello, G., Cecilia-Costa, R., Carulla-Roig, M., Matali-Costa, J. & Dolz-Abadia, M. (2017). Suicidal ideation and self-injurious behavior in adolescents with eating disorders. *Actas españolas de psiquiatría*, 45(4), 157-166.
- Wang, S., Mancuso, C., Jo, J., Keshishian, A., Becker, K., Plessow, F., Izquierdo, A., Slattery, M., Franko, D., Misra, M., Lawson, E., Thomas, J. & Eddy, K. (2019). Restrictive eating, but not binge eating or purging, predicts suicidal ideation in adolescents and young adults with low-weight eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 53(3), 472-477. <https://doi.org/10.1002/eat.23210>
- Wang, Z. (2023). Review on Data Mining and Data Analysis Method for Adolescent Suicide Problem. *Highlights in Science, Engineering and Technology*, 39, 1164–1169. <https://doi.org/10.54097/hset.v39i.6724>
- World Health Organization. (2022, June 16). *World mental health report: Transforming mental health for all*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>
- Xu, S., Ju, Y., Wei, X., Ou, W., Ma, M., Lv, G., Zhao, X., Qin, Y., Li, Y., Li, L., Huang, M., Yang, S., Lu, Y., Chen, Y., Liu, J., Liu, J., Liu, B. & Zhang, Y. (2023). Network analysis of suicide ideation and depressive-anxiety symptoms among adolescents. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2643412/v1>

- Yang, Q., Hu, Y., Zeng, Z, Liu, S, Wu, T. & Zhang, G. (2022). The Relationship of Family Functioning and Suicidal Ideation among Adolescents: The Mediating Role of Defeat and the Moderating Role of Meaning in Life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15895. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315895>
- Zhu, S., Li, X., & Wong, P. W. C. (2023). Risk and protective factors in suicidal behaviour among young people in Hong Kong: A comparison study between children and adolescents. *Psychiatry Research*, 321, 115059. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115059>
- Zigmond, A. & Snaith, R. (1983). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta de Psiquiatría Escandinava*, 67, 361-370.



¿Debería interesarse el Trabajo Social por la Teoría Analítica?

Should Social Work take an interest in Analytical Theory?

José Antonio López Rodríguez (1)

(1) Universidad de Barcelona (España)

Resumen: Este artículo propone una reflexión teórica sobre el Trabajo Social desde la perspectiva de la Teoría Analítica, con el objetivo de fortalecer su base científica y epistemológica. Se plantea como el análisis mediante mecanismos sociales —centrado en las acciones de los agentes, sus creencias, deseos y oportunidades— permite una comprensión más precisa y profunda de los fenómenos sociales, superando enfoques meramente descriptivos o correlacionales. La metodología empleada es de carácter teórico-conceptual, basada en la revisión crítica de autores como Elster, Hedström, Boudon, Coleman, entre otros/as. A través del estudio de modelos explicativos y niveles de causalidad, se construye un marco analítico que vincula la acción individual con los efectos sociales agregados, especialmente útil en contextos abiertos y dinámicos a los que se enfrenta el Trabajo Social. Entre los resultados más relevantes, se destaca la utilidad de esta perspectiva para descomponer procesos complejos en elementos inteligibles, lo que facilita tanto la comprensión como la intervención profesional. Se identifican distintos tipos de mecanismos —subintencionales, suprainintencionales e intencionales— y se analizan sus efectos en la práctica social. Se concluye que el Trabajo Social puede beneficiarse significativamente de la Teoría Analítica, al incorporar herramientas que permiten explicar la realidad social con mayor rigor y claridad. Esta propuesta invita a superar visiones idealizadas de la disciplina y avanzar hacia una práctica profesional más crítica, fundamentada y transformadora.

Palabras clave: Teoría analítica, Trabajo Social, Mecanismos Sociales, Explicación Causal, Individualismo Metodológico.

Abstract: This article offers a theoretical reflection on Social Work from the perspective of Analytical Theory, aiming to strengthen its scientific and epistemological foundations. It argues that analysis through social mechanisms—focused on agents' actions, beliefs, desires, and opportunities—enables a more precise and in-depth understanding of social phenomena, going beyond merely descriptive or correlational approaches. The methodology used is theoretical-conceptual, based on a critical review of authors such as Elster, Hedström, Boudon, and Coleman, among others. Through the study of explanatory models and levels of causality, an analytical framework is constructed that links individual action with aggregated social effects, particularly useful in open and dynamic contexts faced by Social Work. Among the most relevant findings, the usefulness of this perspective is highlighted for breaking down complex processes into intelligible elements, facilitating both understanding and professional intervention. Different types of mechanisms—subintentional, superintentional, and intentional—are identified and their effects on social practice are analyzed. It is concluded that Social Work can significantly benefit from Analytical Theory by incorporating tools that allow for a more rigorous and clear explanation of social reality. This proposal encourages moving beyond idealized views of the discipline and advancing toward a more critical, well-founded, and transformative professional practice.

Keywords: Analytical Theory, Social Work, Social Mechanisms, Causal Explanation, Methodological Individualism.

Recibido: 19/11/25 Revisado: 23/02/26 Preprint: 23/05/26 Aceptado: 01/06/26 Publicado: 01/07/26

Referencia normalizada: López Rodríguez, J.A. (2026). ¿Debería interesarse el Trabajo Social por la Teoría Analítica? *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 26, 187-214. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2026.0017>

Correspondencia: José Antonio López Rodríguez. Universidad de Barcelona (España). Correo electrónico: tonilopez@ub.edu

1. INTRODUCCIÓN

¿Es posible aplicar la ciencia al trabajo social? ¿Realmente se hace ciencia desde la disciplina del trabajo social? Si clásicas de la disciplina como Mary Richmond y James Adams se paseasen por nuestras aulas y escucharán que en el siglo XXI, todavía se formulan estas preguntas, posiblemente se llevarían una desagradable sorpresa.

¿Cómo es posible, que a día de hoy la pregunta siga suscitando escepticismo o respuestas negativas, y que los debates en torno a ella sean previos a cualquier reflexión rigurosa sobre las aportaciones sociales y la contribución del Trabajo Social al entendimiento de fenómenos sociales?

Algunas reacciones adversas, también desde la academia: 1) recriminan la desafección al cuantitativo y cierta falta de modelizaciones formales; 2) la tendencia en los supuestos discursos teóricos a jugar con la sugerencia y la metáfora, prescindiendo de precisión y mucho menos la explicación; 3) la ampara de la complejidad para justificar el impedimento de estudiar científicamente la ontología del fenómeno; 4) cierta tendencia a la escolástica con explicaciones sistémicas que intentan sustentarse empíricamente con ciertos fines; etc. Esto ha contribuido al desorden intelectual de la disciplina e institucional, y es una situación que más que hacernos caer en la desidia tendríamos que plantearnos seriamente la situación, por lo menos desde la Academia que se pretende científica.

Con el objetivo de avanzar hacia un Trabajo Social de base científica, se considera pertinente adoptar la propuesta que Elster (2015, p. 455) denomina 'Giro analítico', subrayando la relevancia de la claridad y la explicitud en las explicaciones. Siendo conveniente que los estudiantes de Trabajo Social, que serán las nuevas generaciones en la disciplina, tengan presente que el Trabajo Social riguroso no pasa, necesariamente por el positivismo, sino por realizar un trabajo comprometido con los valores epistémicos y estéticos que han sido una constante en las "clásicas" de las científicas en Trabajo Social. Ha llegado el momento de superar las "pulsiones románticas y adolescentes" de sentirse especial, rebeldes, auténticos y abrazar la rigurosidad y la seriedad epistemológica que exige el análisis crítico de la realidad social.

Cabe dejar constancia que un pul considerable del trabajo práctico y científico de los trabajadores sociales cumplen con los estándares del rigor y calidad contribuyendo con sus aportaciones en la disciplina de las Ciencias Sociales.

El presente artículo, pretende una aproximación teórica al análisis de la acción social desde la perspectiva de la Teoría Analítica, con especial énfasis en la explicación basada en mecanismos sociales o microfundamentos, intentando establecer una “caja de cristal” que nos permita descomponer procesos complejos en elementos lo más simples posible. El objetivo final es la comprensión de los mecanismos causales que nos permitan entender los procesos y fenómenos en toda su complejidad (Noguera, 2010).

Dicha perspectiva puede resultar especialmente útil para el Trabajo Social, al permitir descomponer fenómenos sociales complejos en procesos inteligibles, centrados en la acción de los agentes, sus creencias, deseos y oportunidades. A través de un recorrido por los fundamentos epistemológicos, los niveles de causalidad y los tipos de mecanismos, se ofrece una herramienta conceptual para la comprensión y análisis de la práctica profesional en contextos sociales abiertos y dinámicos. Lo que es una excelente herramienta para incidir en los aspectos clave a la hora de intervenir.

Entre los autores que han realizado consolidadas contribuciones a esta perspectiva, podemos encontrar a James S. Coleman, Raymond Bodon, John Elster, Mancur Olson, Thomas Shelling, Albert O. Hirschman, Peter Hedström, Robert Axelrod, Philip Pettit, Margaret Gilbert, entre muchos otros/as, sin olvidar a Elinor Ostrom, premio Nobel de Economía. Este artículo se basa en un apartado la tesis doctoral del autor, titulada *INFLUÈNCIA I CONTRIBUCIÓ DELS CORRENTS TEÒRICS EN SOCIOLOGIA AL NAIXEMENT I CONFIGURACIÓ DE LA DISCIPLINA DEL TREBALL SOCIAL: EL CAS DE L'ESCOLA DE TREBALL SOCIAL DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA (1955-2013)*, defendida en la Universidad de Barcelona, y que se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://cercabib.ub.edu/discovery/fulldisplay?docid=alma991001907939706708>

2. EXPLICACIÓN

La explicación, del latín *explicatio*, hace referencia a desplegar lo que estaba doblado o desenvolver. Etimológicamente, alude a desentrañar o explicitar lo que no es evidente o “visible”. Lo que resulta interesante para las ciencias sociales es poder explicar la emergencia, ya se trate de algo concreto, de un cambio de estado por su evolución en el tiempo, y los mecanismos por los cuales se ha llegado a ser lo que es, sin que necesariamente tenga que ser estable en el tiempo (Bunge, 1999).

En este sentido, los límites —no siempre claros— entre explicación y descripción se interrelacionan, pero proporcionan respuestas a preguntas diferentes. El Trabajo Social Analítico se centra en la explicación. A diferencia de las descripciones, que buscan ofrecer respuestas al “qué” de las preguntas, las explicaciones pretenden responder al “por qué”. Las explicaciones intentan ofrecer una respuesta sobre por qué ocurren los eventos, por qué algo cambia en el tiempo o por qué los estados o eventos co-varían en el tiempo y/o espacio.

La idea central de la explicación basada en mecanismos es la de explicar un fenómeno social refiriéndose a una constelación de entidades y actividades: agentes con capacidad proactiva y sus acciones, que están vinculados entre sí. La disección y la abstracción del explanandum son dos aspectos de una misma actividad, siendo el núcleo del enfoque analítico. El explanans debe ofrecer los “engranajes y ruedas” de los procesos sociales para hacer visible e inteligible el explanandum, sin olvidar que la entidad central son los agentes que conforman el sistema social objeto de estudio. Serán las acciones y conductas de los agentes las que conformen los procesos sociales, los eventos y los cambios sociales. Se asume que este comportamiento está dotado de significado, de intencionalidad, por lo que se puede explicar por qué hacen lo que hacen.

Como disciplina, el Trabajo Social no explica la conducta individual aislada. La acción de los agentes es la entidad central de la investigación social como paso intermedio en una estrategia de motivos que busca comprender el cambio a nivel individual englobado en el cambio social. Bajo estas premisas, la explicación parte de las acciones individuales de cada agente, basadas en sus creencias y deseos, para captar la emergencia y el posible cambio social (Hedström, 2005).

3. PARTICULARIDADES DE LA TEORIZACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

El conocimiento en las ciencias, especialmente aquellas que operan en sistemas cerrados, permite predecir eventos. Pero el Trabajo Social opera en sistemas abiertos, por lo que la posibilidad de predicción queda mucho más restringida o, más bien, no resulta posible. La actividad diaria del Trabajo Social, que en algunas ocasiones se ha denominado actividad especial del saber, permite identificar las siguientes características: la de explicar las conductas individuales de los agentes en su contexto, la de explicitar las normas sociales, interpretar sus características, sus condicionantes culturales y el orden social (Bauman, 2001; Castells, 2000; Habermas, 1984).

Si bien anteriormente se ha enfatizado que la explicación es diferente de la descripción, la explicación también es distinta de establecer tipologías y taxonomías. Establecer tipologías puede ser de gran utilidad para conformar la explicación, ya que permiten establecer un orden. Un ejemplo conocido pueden ser las tipologías establecidas por Esping-Andersen (1990) sobre los modelos del Estado del Bienestar. Sin olvidar el detalle de que es posible crear una tipología de explicaciones, pero no podemos tener unas explicaciones tipológicas.

4. REPRESENTACIÓN DE LOS FENÓMENOS SOCIALES

El siguiente apartado sigue la estructura de la Figura 1 que Coleman (1990) utiliza para mostrar la singularidad de la explicación basada en mecanismos.

Los fenómenos sociales se explican en referencia a las acciones de los agentes, ya que son los agentes las entidades sociales dotadas de intencionalidad y causalidad.

La Figura 1 representa los fenómenos sociales, los cambios de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo, y hace referencia a la explicación a nivel micro —subintencional, suprintencional y acciones individuales—.

Al intentar establecer una explicación utilizando el nivel macro (la flecha D), como podría hacerse a través de una correlación estadística, se llega a explicaciones causales superficiales. Esto no nos permitirá comprender los mecanismos generativos del explanandum. Para encontrar dichos mecanismos, debemos desplazarnos al nivel micro, observar cómo los fenómenos sociales influyen en las creencias, deseos y oportunidades percibidas por los agentes «esto hace referencia a las siglas en inglés DBO, *desires, beliefs y opportunities* —ver Hedström, 2005) —» (flecha A); el agente, tras ponderar los DBO, puede pasar a la acción (flecha B), y finalmente, el conjunto o agregación de acciones de los agentes implicados generará el explanandum (flecha C).

Este subapartado se ha estructurado según las diferentes fases (cada uno de los apartados que contempla la Figura 1, identificados mediante la numeración del 1 al 4). La fase 1 hace referencia a los antecedentes intencionales del fenómeno social que es objeto de estudio; la fase 2 se centra principalmente en los agentes intencionales, en la causalidad subintencional; en la fase 3 se abordan los mecanismos moleculares, suprintencionales, etc.; y finalmente, la fase 4 muestra los efectos emergentes o de composición. La Figura 1 presenta los conceptos que se tratarán posteriormente, todos ellos situados en las diferentes fases del proceso.

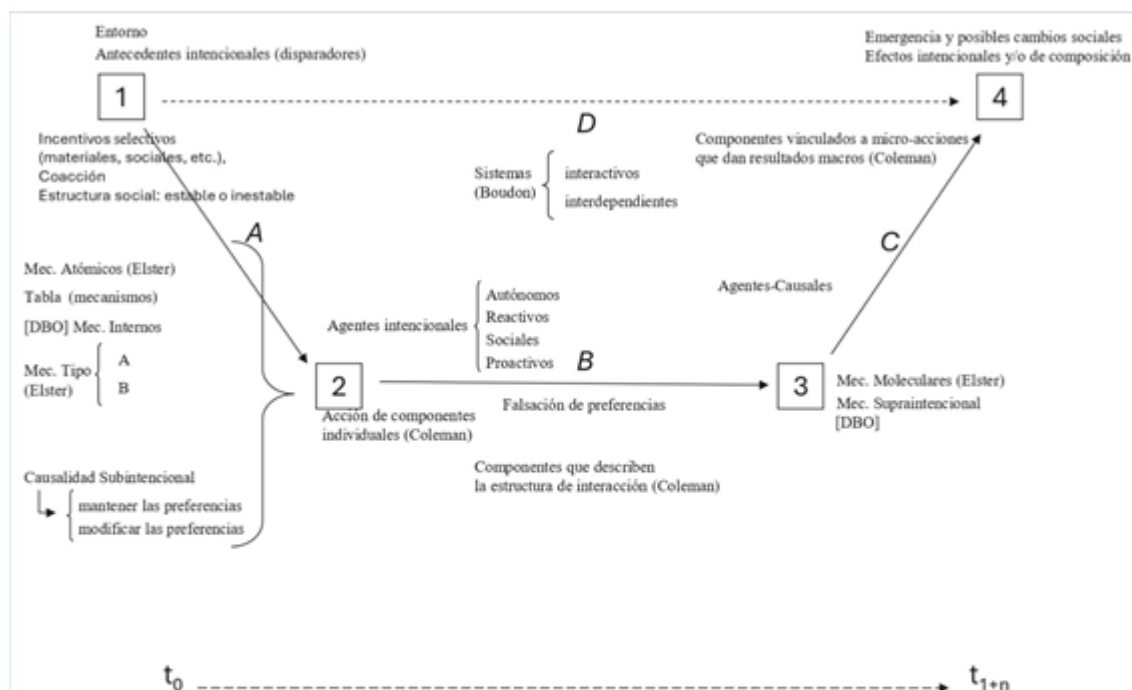


Figura 1. Representación de los fenómenos sociales por fases

Fuente: elaboración propia, basado en Coleman (1990).

5. CAUSALIDAD Y EXPLICACIÓN CAUSAL

Antes de abordar la explicación basada en microfundamentos, es importante considerar los distintos tipos de causalidad según el campo de estudio. La causalidad subintencional se refiere a procesos mentales que ocurren sin intervención consciente, mientras que la causalidad supraintencional describe las dinámicas que surgen de la interacción entre agentes con intenciones propias.

Este enfoque no contradice necesariamente la Teoría de la Elección Racional (TER). Las explicaciones basadas en causalidad subintencional permiten entender cómo se forman o modifican las preferencias. Luego, el agente evalúa racionalmente las alternativas disponibles. Finalmente, las acciones individuales pueden generar efectos agregados que se explican mediante mecanismos de causalidad supraintencional.

Elster (1990), y en general los autores de esta última corriente, sostienen que la explicación de los acontecimientos sociales puede formularse adecuadamente en términos de:

- a) Los antecedentes intencionales que lo causaron. Las causas pueden ser externas o internas. Lo realmente interesante es poder identificar qué mecanismo o conjunto de mecanismos actúan realmente. Las decisiones motivacionales están motivadas por sus intenciones, por lo que se trataría de mecanismos internos, cognitivos. Esta corriente se basa en el Individualismo Metodológico (IM). El IM entiende que los fenómenos sociales pueden explicarse en función de los individuos y sus comportamientos (Elster, 2002). En este sentido, la mayoría de estas investigaciones utilizan la estrategia de la microrreducción o microrreduccionismo —de abajo hacia arriba—, partiendo de los agentes concretos. El caso opuesto sería el de la macrorreducción, que centra la explicación del comportamiento de un componente de un sistema en términos del lugar que ocupa o de la función que ejerce en el sistema (Bunge, 1999).
- b) La explicación de consecuencias agregadas, no intencionales, en términos de causalidad supraindividual. Es consecuencia de un agregado de conductas individuales no buscado intencionalmente. Los resultados de estas interacciones pasan entonces a ser caracterizados como agregados no intencionales que resultan de acciones no intencionales (Bunge, 1999).

Desde esta concepción, los fenómenos sociales dejan de verse como simples reflejos de la sociedad y la cultura, para presentarse como resultado de la capacidad humana de razonar y decidir. Existe una búsqueda intencional de la acción por parte de los agentes que interactúan en contextos socialmente indexados (Lizón, 2007).

La explicación basada en mecanismos causales se enfoca en vincular directamente los datos con las actividades o efectos observables. A diferencia de una regresión estadística, que no garantiza precisión ni identifica mecanismos específicos, este enfoque busca comprender las causas reales que influyen en el desarrollo (Sørensen, 1998).

Cuando se ofrecen explicaciones basadas en mecanismos, nos encontramos con distintos conceptos que pueden prestarse a confusión y que vale la pena aclarar, conceptos como:

- mecanismos subintencionales y suprainintencionales -*vide supra*-.
 - mecanismo causal,
 - mecanismos intencionales,
 - efectos intencionales,
 - efectos de composición,
 - sistemas intencionales, etc.

A veces, los conceptos que se manejan no cuentan con un acuerdo claro entre autores. En este subapartado se explorarán alguna de las diversas interpretaciones.

6. INTENCIONALIDAD O EXPLICACIÓN INTENCIONAL

En este apartado se abordan dos aspectos que están interrelacionados: la explicación intencional y la incidencia de los sistemas interactivos e interdependientes.

La explicación intencional de A se basa en demostrar que A es el resultado de una causalidad intencional que responde a una serie de conductas intencionales dirigidas a la búsqueda de un fin que aún no se ha realizado o alcanzado (Elster, 1990). Este tipo de explicaciones en Ciencias Sociales se fundamenta en dos premisas: 1) que las intenciones son estados mentales individuales, y 2) que toda acción se deriva de esos estados mentales.

Si se parte de esta ontología de la mente humana, la explicación basada en términos de individuos y sus estados mentales constituye el pilar de las explicaciones causales subintencionales. La explicación intencional será posible si somos capaces de establecer una relación lógica entre la conducta, el conjunto de creencias y los deseos de los agentes.

Boudon no establece una distinción clara entre mecanismos causales y mecanismos intencionales.

Boudon (1983), diferencia entre:

1. **Sistemas interactivos con o sin decisión autónoma:** comprenden aquellos sistemas altamente normativos, como los sistemas de interacción por roles según Merton, que tienden a reproducir contextos interactivos con escaso margen para la reacción estratégica (por ejemplo, el cambio del trueque a la economía monetaria) (Simmel, 1977).
2. **Sistemas de decisión interdependientes:** estos casos constituyen ejemplos paradigmáticos de interacciones gestionadas de manera intencional. Como expone Boudon (1983) en La desigualdad de oportunidades, las familias acomodadas tienden a mantener la continuidad educativa de sus hijos incluso ante un bajo rendimiento escolar, mientras que las familias menos favorecidas optan por dicha continuidad cuando el rendimiento académico es elevado.

Estos sistemas tienden a ofrecer distintos tipos de explicaciones. En el caso de los sistemas interactivos, la posibilidad de intencionalidad se encuentra muy reducida al tratarse de sistemas altamente normativos. En el caso de los sistemas interdependientes, los agentes gestionan la intencionalidad.

7. LOS EFECTOS

Las características o rasgos centrales permiten a Boudon (1983) distinguir entre:

1. Resultados con impacto individual o colectivamente buscado de manera intencional —resultado manifiesto—.
2. Efectos agregados no intencionales —resultados latentes—. Estos se distinguen según el impacto que tengan:
 - a. Positivo: fenómeno de la “mano invisible”.
 - b. Adversos: efectos perversos o no intencionados. En la mayoría de los casos, se trata de acciones que buscaban un determinado resultado pero que terminan teniendo consecuencias netas indeseables o no previstas.

En mayor medida, a las Ciencias Sociales y al Trabajo Social en particular les interesa este segundo caso o tipo de impacto, dado que su lógica parece escapar al control de sus propios gestores.

En los sistemas de interdependencia, aunque están conformados por agentes con voluntad propia, las consecuencias de sus acciones pueden escapar a su control. Estas dinámicas generan efectos que no responden a la intención de ningún individuo en particular, como ocurre con la división del trabajo, el oligopolio político o la anomia durkheimiana. Estos efectos se manifiestan como fuerzas impersonales, aunque son el resultado de estructuras de interdependencia proyectadas por los propios agentes (Boudon, 1981).

La Tabla 1 muestra algunos de los efectos que suelen tener mayor presencia.

Tabla 1

Algunos de los efectos más destacados

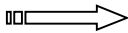
Efectos	
Efecto distorsionador	La percepción de los agentes frente a un mismo mensaje puede variar según la ambigüedad del contexto o del propio mensaje. Este fenómeno es común en ámbitos como la política y la publicidad, donde la ambigüedad puede ser funcional, permitiendo al receptor interpretar el contenido de manera personal y satisfactoria.
Efecto de refuerzo y percepción selectiva	En el ámbito político, los individuos tienden a percibir las posiciones de los líderes afines como cercanas a las propias, lo que refuerza la coherencia interna y acentúa la distancia con los oponentes. Se ha observado una correlación positiva entre la afiliación política y la consonancia con las opiniones de los líderes, especialmente en temas polarizantes como el aborto o el matrimonio homosexual.
Efecto de negación	Reconocer que la otra parte en un litigio puede hacer propuestas similares o distintas puede generar incomodidad (disonancia), lo que lleva a veces a rechazar incluso conocer dichas propuestas.
Efecto retroalimentador	Cuanto mayor es la identificación con un partido, más se distorsiona la percepción del consenso, exagerando las coincidencias internas y aumentando la distancia percibida con los oponentes.
Efecto genuino	Lo encontramos en los modelos estadísticos de inferencia causal. Si se manipula un factor causal <i>x</i> , estableciendo los controles apropiados (puede ser el caso de una regresión, por ejemplo) se ha observado el efecto sistemático sobre la variable que responde a <i>y</i> . Si se controlan apropiadamente mediante la introducción de dos subuniversos hipotéticos, un grupo de tratamiento <i>x</i> y otro de control <i>no-x</i> , para intentar discriminar si la probabilidad de <i>y</i> dado <i>x</i> es mayor que la probabilidad de <i>y</i> dado <i>no-x</i> .
Efecto neutralizador	El efecto neutralizador tiene que ver con el efecto entre la comparación de agentes con situaciones más favorables que la de uno propio y comparadas también con otras menos favorecidas, propiciando el efecto neutralizador. Queda muy bien explicado en el ejemplo de Merton, entre los soldados de baja graduación, destinados fuera de USA no en primera línea de combate y los soldados destinados en propio territorio Americano. Los dos manifestaban un buen estado anímico, cuando lo que se tendría que esperar es que los que se han visto forzados a alejarse del país, dejando a la familia y a su red de relaciones, tendría que encontrarse peor. Pero los destinados fuera del país se comparaban con los compañeros que se encontraban en combate, lo que favorecía la neutralidad del posible malestar de encontrarse destinado fuera del país.
Efectos cíclicos	En realidad hace referencia a una pequeña teoría de tipo cíclico llamada a repetirse, pudiéndose prefigurarse en pequeñas teorías de movimiento pendular que va de una esfera a otra, haciéndose recurrente. Un caso paradigmático es el propuesto por Hirschman (1977) con <i>Salida, voz y lealtad</i> .

Fuente: elaboración propia

8. EXPLICACIÓN BASADA EN MECANISMOS

Cuando se habla de mecanismos, existe un debate entre los autores sobre si todo aquello a lo que se suele llamar mecanismo es realmente eso o, en función de la fase en la que se produce, se trata de cosas diferentes. En relación con el esquema de Coleman (1990) —ver Figura 1—, autores como Elster (2002) hablan de mecanismos en la fase situacional y decisional, flechas A y B respectivamente. En el caso de Boudon (1983), en la fase transaccional, flecha C, hace referencia a efectos; distinción que no hace Hedström (2005), quien en todas las fases habla de mecanismos. Ante esta controversia, la posición adoptada en esta investigación es la de Hedström (2005).

La explicación mediante mecanismos requiere identificar un patrón causal particular, que podamos reconocer en diferentes situaciones y que ofrezca una respuesta inteligible a la pregunta de “¿por qué hizo él (el agente) eso?” (Elster, 2002, p.19).

Si A  (a veces) B

Elster hace una distinción entre dos posibles categorizaciones de mecanismos: mecanismos de tipo A y de tipo B.

- **Mecanismos de tipo A:** surgen cuando la indeterminación afecta al conocimiento de cuál de las diversas cadenas causales posibles será la que se ponga en marcha (Figura 2).

Una explicación A también puede tener una explicación no A, lo cual no invalida a los mecanismos como explicación. La cuestión no es saber cuál de los eventos posibles tendrá lugar, sino cuál tenderá a dominar.

La Figura 2 y la Figura 3 representan, mediante las flechas, un proceso causal a través de (C), que puede dar lugar a un efecto (E). La flecha de puntos representa el “activador o desencadenante” de la causa, dado un estado de la situación (S).

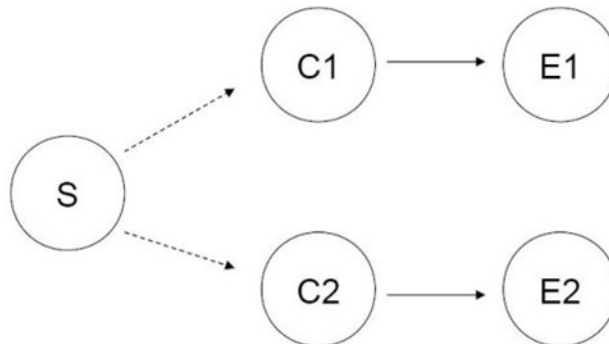


Figura 2. Representación del mecanismo de tipo A

Fuente: elaboración propia

- **Mecanismos de tipo B** (sistemas de procesos opuestos): surgen cuando podemos predecir la puesta en marcha de dos cadenas causales que afectan a una variable independiente en direcciones opuestas, con lo cual el efecto neto queda indeterminado (Figura 3).

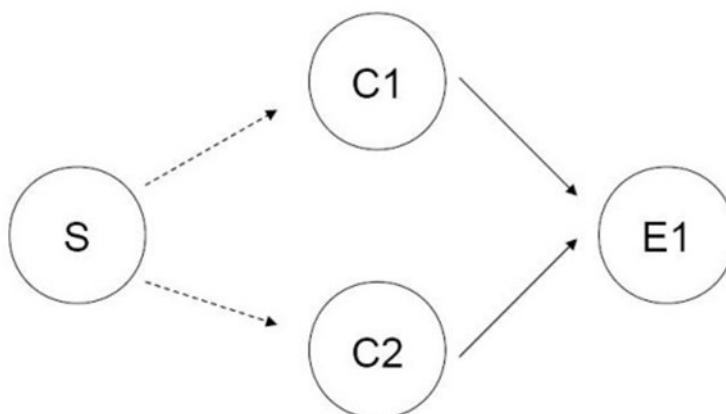


Figura 3. Representación del mecanismo de tipo B

Fuente: elaboración propia.

Causalidad y contrafácticos: Habitualmente existe un vínculo estrecho entre enunciados causales y enunciados contrafácticos, es decir, entre “A causó B” y “si A no hubiera ocurrido, B no habría ocurrido”. Sin embargo, puede demostrarse que la verdad del enunciado contrafáctico no es ni suficiente ni necesaria para la verdad del enunciado causal (Elster, 1990). Este podría ser el caso de la Figura 3.

Cuando hablamos de mecanismos sociales, en el sentido elsteriano, debemos distinguir entre mecanismos atómicos y mecanismos moleculares.

- a) **Mecanismos atómicos:** mecanismos concatenados. Se centran en modelos motivacionales, que básicamente pueden describirse a nivel individual y no pueden desagregarse. Corresponden, en este caso, a acciones o actitudes de personas y los antecedentes describen estados mentales individuales, intrasubjetivos.

Ejemplo: en el dilema del prisionero, el proceso de decisión (cada jugador está incentivado individualmente a traicionar al otro) lleva a resultados subóptimos, resultados no buscados individualmente.

- b) **Mecanismos moleculares:** pueden o no estar concatenados. En este caso, los modelos se centran en las interacciones entre los agentes que los conforman. Intersubjetivo (Ibíd., p.198).

Ejemplo: La voz descrita en Salida, voz y lealtad de Hirschman (1977): el mecanismo es cómo las personas se deciden por la voz como mecanismo para afrontar determinada situación. El proceso de elección de este mecanismo es el dominante para los agentes implicados, y esto hace que evolucione el proceso.

En la mayoría de los casos encontramos una sucesión de mecanismos intra e intersubjetivos.

La explicación weberiana contempla estos aspectos, la cual podría expresarse mediante la siguiente ecuación:

$$M = M\{m[S(M')]\}$$

Un fenómeno social, *M*, debería explicarse como una función, *M*, de las acciones, *M*. Estas acciones deben ser vistas como dependientes de la situación social, *S*, en la que se producen, y estas situaciones sociales, en parte, deben ser vistas como dependientes de otros fenómenos sociales, *M* (véase Boudon (1986)). Desde esta perspectiva, se hace especialmente relevante la necesidad de especificar con detalle los mecanismos implicados, con el propósito de establecer una mayor precisión e inteligibilidad del explanans. No se trata de una simple correlación, sino de establecer una causa relacional en el proceso causal y un efecto. El explanans se centra en los agentes y la acción, siendo este el núcleo de dicha entidad. En este sentido, podemos concretar tres aspectos básicos a destacar:

1. Establecer, para la práctica científica, que la formulación de las teorías debe hacerse en términos de procesos, los cuales sean generativos de los fenómenos objeto de estudio, por lo que deben basarse en la acción para explicar el cambio social.
2. La explicación centrada en la acción y contextualizada en términos intencionales proporciona un énfasis en la comprensión de las causas de los procesos.
3. La explicación basada en la acción tiende a reducir el riesgo de error en la inferencia causal. El riesgo principal más frecuente en las tendencias a nivel macro es el de atribuir a correlaciones espurias la causa genuina (Skog, 1988; Jackson y Pettit, 1992).

Cuando se habla de mecanismo social, se hace referencia a un mecanismo en un sistema social. Todo mecanismo social es un proceso en algún sistema, que al menos es un proceso que incluye a dos agentes implicados en la formación, mantenimiento, transformación o desmantelamiento de un sistema social. Podemos identificar muchos tipos diferentes de sistemas sociales: el de la pareja, redes sociales informales, el del supermercado... Es necesario explicitar que sistema y mecanismo social son conceptos diferentes; esta distinción, en algunas ocasiones en las ciencias sociales, puede prestarse a

confusión. En las ciencias naturales, la distinción suele ser sencilla de identificar, quedando claramente diferenciado el sistema cardiovascular del de la circulación de la sangre. En cambio, en ciencias sociales se puede caer en el error que puede llevar a afirmaciones como la siguiente: “la familia es el mecanismo principal de la socialización del niño”, cuando lo correcto sería señalar que “la vida familiar es el principal mecanismo de la socialización del niño” (Bunge, 1999, pp. 106-107).

Llegados a este punto, el planteamiento general del empirismo metodológico es que uno puede saber que A, B y C estaban enlazados por ciertas conexiones causales, pero nunca conoce con exactitud la naturaleza de A, B o C. En consecuencia, las investigaciones hacen avanzar los procedimientos de búsqueda, pero sus resultados no ingresan en el depósito de teoría acumulativa de las ciencias sociales (West, en Merton y Torner, 1964, p.124).

Los principios de causalidad deben cumplir, como mínimo, estos tres aspectos básicos:

1. **Regularidad.**
2. **“Causalidad local” o “localismos”:** hace referencia al hecho de que una causa siempre actúa sobre lo que está contiguo a ella, en espacio y tiempo. La acción a distancia es imposible. Las “cadenas de primer orden” (supuesto markoviano) implican que las probabilidades de transmisión dependen únicamente del estado actual. Estas cadenas conservan la causalidad local pero violan el determinismo, y estos son principios reguladores distintos. En ciencias sociales, esta característica tiene un papel más relevante en la explicación porque no se ha alcanzado el conocimiento estructural. La meta del investigador social debería ser reemplazar por causas pasadas las huellas que deja en el presente el funcionamiento de dichas causas, pero esto no siempre se puede lograr. Estas huellas generalmente se denominan “variables de estado” y ocupan una posición privilegiada en la explicación científica (Elster, 1990).
3. **Asimetría temporal:** hace referencia al hecho de que una causa debe preceder a su efecto o, al menos, no sucederle.

9. ASPECTOS CENTRALES DE LAS EXPLICACIONES BASADAS EN MECANISMOS

Las causas y las consecuencias de las acciones individuales son la esencia del tipo de mecanismo social al que se está haciendo referencia, como expresó Popper (1994). Las acciones son las animaciones principales de lo social, sin olvidar, como remarca Weber (1949), que no debe aceptarse una agregación de correlaciones como explicación hasta que se haya desglosado en partes inteligibles de acciones individuales (véase Turner, 1983).

Las teorías de la (inter)acción social provienen de la fundamentación de la explicación, en la cual al menos deben cumplirse tres condiciones básicas:

1. debe ser psicológicamente posible y estar vinculada a la interacción con otros agentes, procurando que la acción sea lo menos abstracta posible,
2. debe ser tan simple como sea posible,
3. la explicación de la acción debe basarse en términos intencionales.

Para Coleman (1990), las teorías deben centrarse en tres tipos de componentes (ver Fig.2):

1. una acción de componentes individuales
2. unos componentes que describen la estructura de interacción
3. unos componentes vinculados a microacciones que generan resultados macros (Hedström, 2005).

El comportamiento racional de los agentes no debe centrarse necesariamente en la maximización de la utilidad, o en los estándares de la racionalidad económica, dado que también es necesario tener en cuenta las creencias, los deseos y las oportunidades de estos. En este sentido, y desde una perspectiva weberiana, el Individualismo Metodológico (IM) equivale al supuesto de que los fenómenos sociales deben ser interpretados como resultado de acciones individuales dotadas de sentido (Figura 1, flechas B y C) que, a su vez, deben explicarse en términos de aquellos estados intencionales que motivan a los agentes individuales y los llevan a una determinada acción (Figura 1, fase 2). Como modelo de intención (causal-

cum-intencional), hace referencia a las acciones entre individuos que generan acciones individuales (del micro al macro, Figura 1, flecha C). Los modelos se construyen a través de las preferencias de los agentes, expresadas mediante sus acciones —nivel micro. La acción debe entenderse como el conjunto de comportamientos motivados por estados mentales “significativos” de motivos “expresados” (Gambetta, 2007; Lizón, 2007; Francisco, 1997). En el proceso que genera la acción colectiva, del micro al macro, encontramos la emergencia social (Figura 1, flecha C, fase 4). Epistemológicamente, la emergencia social hace referencia a las propiedades macro, que difícilmente pueden ser predichas a partir del conocimiento completo sobre las propiedades micro de las partes.

10. ¿CUÁLES SON LAS CAUSAS DE LAS ACCIONES DE LOS AGENTES?

Las causas de esta acción deben poder explicarse por las Creencias, los Deseos y las Oportunidades (Davidson, 1980) (Figura 4) (Figura 1, fase 2). Las creencias son las certezas que un individuo tiene sobre una determinada cuestión, que responden a razones intersubjetivas, y los deseos son un anhelo de conseguir algo por algún medio que contemple las oportunidades. Las oportunidades describen un menú de acciones alternativas percibidas como disponibles para el agente (Figura 4).

El individualista metodológico coherente no solo tiene en cuenta las intenciones y expectativas individuales, sino que la elección, en parte, está configurada por circunstancias sociales. Pocos individuos son libres para elegir el rango social al que desean pertenecer. Si se omite la relevancia del contexto social, el modelo social resultante puede desembocar en una explicación insuficiente del fenómeno social. No puede plantearse el entorno como algo ajeno e independiente de las mentes individuales intencionales. Si el entorno debe estar presente en la mente del agente antes de que este lleve a cabo sus acciones, es importante recuperarlo, ya que pasa a formar parte de los contenidos de sus creencias y deseos.

Las circunstancias externas pueden ser indicativas de estas disposiciones de base, ya que lo que realmente hacen es estimular determinadas opciones de elección y acción de los agentes dentro de unas coordenadas contextuales determinadas (Bunge, 1999, p. 94 y Lizón, 2007, p. 301). Esta disposición de base puede encontrarse en el estado mental intencional de los agentes (flecha B, Figura 1), pudiendo actuar como desencadenante de la causa de la acción.

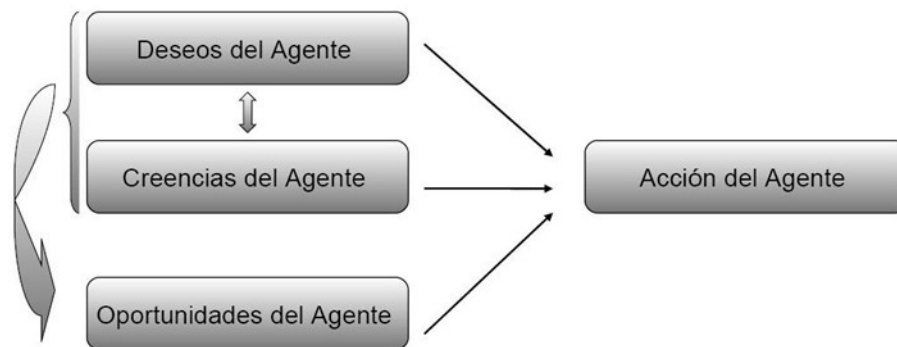


Figura 4 Acción e interacción (Componentes de la teoría basada en DBO)

La flecha que interrelaciona los deseos y las creencias hace referencia a los mecanismos fríos y calientes.

Fuente: creación propia basada en Hedström (2005)

Según esta teoría, los deseos y las creencias se enmarcarían en la categoría de procesos mentales. Si hacemos referencia a los deseos y a las oportunidades, en algunos casos tienen como causa común una variable antecedente. Los deseos, las creencias y las oportunidades pueden ser causa y también estar interconectados entre ellos (Elster, 2002).

Si se analiza el efecto desde una visión dinámica, se puede observar que el descontento con las condiciones existentes aumenta cuando las condiciones mejoran. Esto se puede identificar en situaciones en las que las oportunidades aumentan, lo que favorece que las aspiraciones personales de los agentes se incrementen más rápidamente, generando así una mayor insatisfacción. En la versión estática, el descontento es mayor cuando las condiciones son mejores. Aunque el progreso económico satisface el deseo, al mismo tiempo crea otro y lo deja insatisfecho.

La falsificación de preferencias y el cambio de preferencias pueden interactuar de diversas maneras:

- a) Cuando otras personas falsifican sus preferencias, pueden provocar que cambien las mías. Puedo acabar creyendo, de manera errónea, que existe una mayoría que sostiene una determinada opinión que yo adopto después.**
- b) Cuando falsifico la expresión de mis preferencias en respuesta a una presión externa, puedo acabar cambiando mis preferencias en sí mismas.**

La Tabla 2 muestra un catálogo de los mecanismos más destacados a nivel cognitivo, que se encuentran emparejados por colores, ya que en su mayoría cada mecanismo tiene su opuesto, como se muestra a continuación.

Tabla 2

Catálogo de los mecanismos más destacados a nivel cognitivo

Mecanismos	
• Autoengaño • Adaptación de expectativas	Es un mecanismo psicológico o cognitivo por el cual las personas evitan enfrentar información que les resulta incómoda o contradictoria. Por ejemplo, ante la instalación de una planta nuclear, algunas personas ignoran los posibles riesgos para la salud y se enfocan únicamente en los beneficios. En lugar de recurrir al autoengaño, la persona adapta sus expectativas a las oportunidades reales disponibles. Ambos mecanismos buscan reducir la disonancia cognitiva que surge cuando hay conflictos entre pensamientos o creencias (Elster 2002).
• Falacia del "wishful thinking" • Pendiente resbaladiza o "conterwishful thinking"	Básicamente acaba confundiendo los deseos con la realidad. Las emociones pueden intensificarse progresivamente: el miedo se convierte en pánico y la ira en furia. Estos procesos emocionales contribuyen, de distintas maneras, a la formación de creencias irracionales (Kuran 1995).
• Contaminación • Compensación	El daño sufrido en una esfera se acaba extendiendo a toda el resto de la vida. Es una tendencia a compensar o contrarrestar el daño sufrido en un ámbito con la búsqueda gratificante en otras.
• Conformismo • Inconformismo	Deseo, no consciente, de asemejar con los gustos y creencias de los demás. Deseo, no consciente, para diferenciarse de los otros (Elster 1995).
• Decepción • Euforia	La insatisfacción suele surgir cuando no se cumplen las expectativas depositadas en un producto o acuerdo entre partes. Puede ser fruto de la adquisición de un bien de consumo.
• Dotación • Contraste	Recordar experiencias pasadas puede reactivar emociones similares en el presente, especialmente si la situación actual se asocia con una vivencia anterior, ya sea positiva o negativa. En ocasiones produce lo contrario. En recuerdo de una experiencia agradable en el pasado sirve para devaluar la experiencia presente o al revés, el recuerdo de una mala experiencia pasada puede servir para mejorar la percepción de la experiencia presente.
• Difusión o de contagio • Compensación	Fortalece la tendencia a envidiar a todos, incluso a los amigos. Tiende a debilitar esa tendencia descargando la envidia en enemigos y personas desconocidas, preservando de esa manera el núcleo de personas allegadas.

Fuente: elaboración propia basado en Lizón (2007).

Las causas de la acción, la teoría DBO (Deseos, Creencias, Oportunidades) y la interacción social son una parte esencial para la explicación teórica en las ciencias sociales. Si se asume que las creencias y los deseos tienen una tendencia duradera —lo cual no los exime de ser susceptibles de cambios o variaciones— y que las acciones los afectan en menor medida, la acción será el núcleo de la interpretación en las ciencias sociales. Si se establecen buenas interrelaciones entre actitudes y creencias, estas pasan a ser modelos de interpretación entre sí (Fiske y Taylor, 1984).

Normalmente, no decidimos nuestras creencias o deseos. Las creencias y los deseos son generalmente el resultado de procesos causales que no están directamente bajo nuestro control. Las creencias son formas de tendencias “causales”, son maneras de enfocar puntos de vista individuales.

Por extensión, la acción de un actor influye en la de los demás, y esta acción está mediada por las oportunidades o estados mentales de los agentes. En términos de la Teoría DBO, en la acción del actor pueden influir los deseos, las oportunidades y/o las creencias para la acción. Por tanto, en la mayoría de las ocasiones se establece una vinculación entre lo individual y lo social.

Antes de cerrar esta reflexión, conviene destacar que el recorrido realizado no solo ha permitido revisar los fundamentos teóricos del análisis social desde una perspectiva basada en mecanismos, sino también mostrar su aplicabilidad concreta en el campo del Trabajo Social. A través de ejemplos, esquemas y conceptos clave, se ha evidenciado cómo esta mirada puede enriquecer la comprensión de los fenómenos sociales y fortalecer la práctica profesional. Con esta base, es posible plantear algunas conclusiones que orienten el futuro de la disciplina hacia una mayor claridad, rigor y capacidad transformadora.

11. CONCLUSIONES

Este artículo ha querido mostrar que el Trabajo Social puede y debe apoyarse en herramientas científicas para entender mejor la realidad social. A pesar de que aún existe cierto escepticismo sobre si el Trabajo Social puede considerarse una ciencia, hemos visto que sí es posible aplicar métodos rigurosos sin perder de vista los valores humanos que lo caracterizan.

La propuesta de adoptar una mirada analítica —centrada en los mecanismos sociales que explican cómo y por qué ocurren ciertos fenómenos— permite descomponer situaciones complejas en elementos más simples y comprensibles. Esto no solo ayuda a entender mejor lo que pasa en la sociedad, sino que también mejora la forma en que los profesionales intervienen en ella.

A lo largo del texto se ha insistido en que las acciones de las personas no ocurren al azar, están influenciadas por lo que creen, lo que desean y las oportunidades que perciben. Comprender estos factores es clave para intervenir de forma más efectiva y con mayor sensibilidad.

En resumen, avanzar hacia un Trabajo Social más científico no significa dejar de lado la empatía o el compromiso social. Al contrario, significa dotar a la disciplina de herramientas más sólidas para comprender y transformar la realidad. Es hora de dejar atrás ciertas posturas románticas y apostar por una práctica profesional seria, crítica y bien fundamentada.

12. CONTRIBUCIONES DE AUTORES

El autor José Antonio López Rodríguez ha realizado todas las contribuciones relacionadas con la conceptualización, metodología, interpretación de datos y redacción del manuscrito.

13. BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Boudon, R. (1981). *La lógica de lo social: Introducción al análisis sociológico*. Madrid: Rialp.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades: La movilidad social en las sociedades industriales* (Vol. 58). Barcelona: Laia.
- Boudon, R. (1986). *Theories of social change: A critical appraisal*. Cambridge: Polity Press.
- Bunge, M. (1999). *La relación entre la sociología y la filosofía*. Madrid: Edaf.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society* (Vol. 2). Oxford: Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781444319514>
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Davidson, D. (1980). *Essays on actions and events*. Oxford: Clarendon Press.
- Elster, J. (1990). *El cambio tecnológico: Investigaciones sobre la racionalidad y la transformación social*. Barcelona: Gedisa.
- Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente: La racionalidad y las emociones* (Vol. 117). Barcelona: Paidós.
- Elster, J. (2015). *Explaining social behavior: More nuts and bolts for the social sciences* (Rev. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1984). *Social cognition*. New York: Random House.
- Francisco, A. de. (1997). *Sociología y cambio social*. Barcelona: Ariel.

- Gambetta, D. (2007). *La mafia siciliana: El negocio de la protección privada*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. London: Heinemann.
- Hedström, P. (2005). *Dissecting the social: On the principles of analytical sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirschman, A. O., & Suárez, E. L. (1977). *Salida, voz y lealtad: Respuestas al deterioro de empresas, organizaciones y estados* (Vol. 1). México: Fondo de Cultura Económica.
- Jackson, F., & Pettit, P. (1992). Structural explanation in social theory. In K. Lennon (Ed.), *Reduction, explanation, and realism* (pp. 97–131). Oxford: Clarendon Press.
- Kuran, T. (1995). *Private truths, public lies: The social consequences of preference falsification*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lizón Ramón, M. A. (2007). *La otra sociología: Una saga de empíricos y analíticos*. Barcelona: Montesinos.
- Merton, R. K., y Torner, F. M. (1964). *Teoría y estructura sociales*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Noguera, J. A. (2010). *Teoría sociológica analítica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Popper, K. R. (1994). Models, instruments, and truth: The status of the rationality principle in the social science. In *The myth of the framework: In defence of science and rationality* (pp. 154–184). London: Routledge.
- Simmel, G. (1977). *Filosofía del dinero*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Skog, O. J. (1988). Testing causal hypotheses about correlated trends: Pitfalls and remedies. *Contemporary Drug Problems*, 15, 565–607. <https://doi.org/10.1177/009145098801500403>
- Sørensen, A. B. (1998). Theoretical mechanism and empirical study of social processes. In P. Hedström & R. Swedberg (Eds.), *Social mechanisms: An analytical approach to social theory* (pp. 238–266). Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, S. (1983). Weber on action. *American Sociological Review*, 48, 506–519. <https://doi.org/10.2307/2095238>

Weber, M. (1949). *Max Weber on the methodology of the social sciences*.
Glencoe, IL: Free Press.



Tecnologías asistivas e inteligentes para la optimación del cuidado en personas mayorea: revisión de la literatura

Assistive and Intelligent Technologies for Optimizing Care in Elderly People: Literature Review

**Amelia Consuelo Martínez Hermoso (1) y
Cristina Belén Sampedro-Palacios (1)**

(1) Universidad de Jaén (España)

Resumen: La presente investigación aborda cómo las tecnologías asistivas e inteligentes pueden transformar y optimizar el cuidado de las personas mayores, en un contexto de envejecimiento poblacional acelerado como el de España. En la investigación se identifican y analizan los beneficios y desafíos que conlleva su implementación, así como explorar el papel del Trabajo Social como puente entre las personas mayores y los avances tecnológicos. El objetivo general es explorar el papel de las tecnologías asistivas e inteligentes en el ámbito de los cuidados a personas mayores para potenciar su autonomía, salud y bienestar. Para ello, se ha empleado una metodología cualitativa, basada en una revisión bibliográfica de fuentes académicas y profesionales. Entre los principales resultados se destacan la necesidad de alfabetización digital, implementación de tecnologías en el cuidado de personas mayores, las actitudes de las personas mayores frente a las TICs, la importancia del acompañamiento profesional y retos en el cuidado de personas mayores. Como principal conclusión, se extrae que la tecnología, bien aplicada, puede ser una aliada para mejorar la calidad de vida de las personas mayores, siempre que se utilice una perspectiva inclusiva, ética y social, en la que el Trabajo Social desempeña un rol clave de mediación y acompañamiento.

Palabras claves: Personas mayores, Tecnologías Asistivas, Autonomía, Dependencia, Trabajo Social.

Abstract: This research examines how assistive and intelligent technologies can transform and optimize care for older adults within the context of rapid population aging, such as in Spain. The study identifies and analyzes the benefits and challenges of their implementation, while also exploring the role of Social Work as a bridge between the elderly and technological advancements. The primary objective is to explore the role of assistive and intelligent technologies in elderly care with the aim of enhancing their autonomy, health, and well-being. A qualitative methodology was employed, based on a literature review of academic and professional sources. Key findings highlight the need for digital literacy, the implementation of technologies in elderly care, the attitudes of older adults towards ICTs, the importance of professional support, and the overarching challenges in providing care for the elderly. The main conclusion is that technology, when applied appropriately, can be a powerful ally in improving the quality of life for older adults. This is contingent on its use from an inclusive, ethical, and social perspective, in which Social Work plays a key role in mediation and support.

Keywords: Older Adults, Assistive Technologies, Autonomy, Dependency, Social Work.

Recibido: 01/12/25 Revisado: 09/03/26 Preprint: 23/05/26 Aceptado: 01/06/26 Publicado: 01/07/26

Referencia normalizada: Martínez Hermoso, A.C. y Sampedro-Palacios, C.B. (2026). Tecnologías asistivas e inteligentes para la optimización del cuidado en personas mayores: revisión de la literatura. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 26, 215-246. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2026.0018>

Correspondencia: Cristina Belén Sampedro-Palacios, Universidad de Jaén (España). Correo electrónico: cbsamped@ujaen.es

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad se vive en una sociedad marcada por transformaciones demográficas, tecnológicas y sociales de gran magnitud. Uno de los fenómenos más significativos de esta actualidad es el progresivo envejecimiento de la población. En España, este proceso es de especial importancia puesto que la combinación de la esperanza de vida más alta del mundo con una de las tasas de natalidad más bajas, ha dado lugar a un notable aumento del número de personas mayores.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), la tasa de natalidad continúa siendo uno de los aspectos más preocupantes de la demografía española. Los datos más recientes publicados por el INE (2025) indican que durante 2024 se registraron 318.005 nacimientos en España, lo que supuso un descenso del 0,8 % respecto al año anterior. Asimismo, el número medio de hijos por mujer se redujo hasta situarse en 1,10.

Paralelamente al descenso de la natalidad, se observa un incremento progresivo de la esperanza de vida donde según el INE (2025) La esperanza de vida al nacimiento aumentó dos décimas en 2024, hasta situarse en 84,01 años. Por sexo, la de los hombres subió 0,3 años, hasta 81,38, y la de las mujeres se incrementó 0,2 años, hasta 86,53.

Este escenario, además de presentar desafíos, abre una oportunidad a reflexionar sobre los modelos tradicionales de cuidados. Muchas personas mayores enfrentan situaciones de dependencia, soledad no deseada, exclusión digital y condiciones de vulnerabilidad como la pobreza y aislamiento.

El Ministerio de Sanidad (2022) define el envejecimiento activo como el proceso de optimización de oportunidades de salud, participación y seguridad, con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen.

El envejecimiento activo plantea importantes retos para la sociedad, especialmente en el ámbito de la atención a las personas mayores, donde cada vez es más relevante garantizar la autonomía y calidad de vida de las personas mayores (Abades y Rayón, 2012). Según Rodríguez y Pinazo-Hernandis (2024) en la revista titulada Las personas mayores, las tecnologías y los cuidados. Avances y retos, destacan que la mayoría de las personas mayores tienen el deseo de vivir y envejecer en su hogar y entorno, en concreto el 96% de las personas mayores de 65 años en España reflejan esta decisión como prioritaria.

En este contexto, la implementación de tecnologías asistivas e inteligentes emerge como una estrategia innovadora y necesaria para optimizar el cuidado, promover la autonomía y mejorar la calidad de vida de este colectivo.

Se entiende por tecnologías asistivas aquellos dispositivos, herramientas o sistemas diseñados para mantener o mejorar las capacidades funcionales de las personas, facilitando la realización de actividades cotidianas como la movilidad, la comunicación o el autocuidado (Martín-García, 2018). Por su parte, las tecnologías inteligentes incorporan sistemas de inteligencia artificial capaces de adaptarse al entorno y a las necesidades de la persona, aprendiendo de sus patrones de comportamiento para ofrecer respuestas automatizadas y personalizadas (Barro y Rouhiainen, 2020).

Autores como Rodríguez y Pinazo-Hernandis (2024) destacan que en las últimas décadas ha surgido un rápido avance de las tecnologías digitales lo que ha transformado la vida de las personas por completo por lo que uno de los logros que se ha obtenido en este ámbito tiene que ver con la personalización de los cuidados, adaptando los servicios a las necesidades específicas de cada individuo. El objetivo del modelo de los cuidados denominado Atención Integral y Centrada en la Persona (en adelante AICP) se basa en la promoción de la autonomía personal donde se establecen como requisito conocer las necesidades y preferencias de las personas para poder ofrecerle unos servicios óptimos.

Las tecnologías asistivas e inteligentes se convierten así en herramientas facilitadoras del modelo AICP que permiten recabar información sobre los hábitos de la persona sin resultar invasivos; los asistentes de voz y la domótica adaptan el hogar a sus rutinas; y los sistemas de monitorización remota posibilitan una atención preventiva y contextualizada. De este modo, la tecnología no sustituye el acompañamiento humano, sino que lo complementa al proporcionar los datos y la flexibilidad necesarios para ofrecer unos cuidados verdaderamente centrados en la persona.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) desempeñan un papel crucial en la sociedad actual, especialmente para las personas mayores, quienes enfrentan una serie de desafíos relacionados con el envejecimiento, como la pérdida de autonomía o la presencia de enfermedades crónicas. A medida que las personas envejecen, es común que experimenten una disminución de sus capacidades físicas y cognitivas, lo que puede dificultar la realización de tareas cotidianas afectando a su calidad de vida. Las TIC, en este contexto, se presentan como una herramienta fundamental para promover la vida independiente de los adultos mayores. (Portillo et al. 2005).

En este contexto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) emergen como herramientas facilitadoras de la accesibilidad impactando de forma transversal, para favorecer la participación de todas las personas. Comparten con el Trabajo Social que permiten acceder a la igualdad, y, por consiguiente, mejorar la calidad de vida, por lo que el trabajador/a social debe considerarlas como una oportunidad que fomenta la cohesión social (De la Fuente y Sotomayor, 2009).

El Trabajo Social, como disciplina y como profesión, se encuentra en una posición privilegiada para abordar estas transformaciones. Desde un enfoque centrado en la persona, centrado en los derechos humanos y promoción de la autonomía, el Trabajo Social puede desempeñar un rol clave en la mediación entre las personas mayores y el entorno digital.

Este marco está respaldado por un compromiso normativo multi-nivel. Desde los principios de las Naciones Unidas (1991) y la carta de Derechos Fundamentales de la UE (2012), que reconoce el derecho de los mayores a una vida digna e independiente, hasta la Constitución Española (art. 50) y leyes autonómicas como la Ley de Atención y Protección a las Personas Mayores de Andalucía, se ha construido un entramado legal que obliga a los poderes públicos a promover el bienestar y la autonomía de este colectivo.

Por último, a nivel local, se han desarrollado programas específicos como *Mayores en Acción* de la Diputación de Jaén, Programa destinado a personas mayores de 60 años de edad y personas pensionistas de más de 55 años de edad.

Este conjunto de intervenciones destinadas a prevenir y/o reducir las limitaciones o alteraciones de la función física, intelectual, sensorial o mental, así como mantener o mejorar las habilidades ya adquiridas, con la finalidad de conseguir el mayor grado posible de la autonomía personal, adaptación a su entorno, mejora de la calidad de vida, ocupación de tiempo de ocio, prevención y actuaciones en soledad no deseada.

El contexto elegido para esta investigación no es casual, pues la provincia de Jaén presenta unas características sociodemográficas que la convierten en un escenario de especial interés para la gerontología y la salud pública. Según los datos del Índice de Envejecimiento por provincia de la Comunidad Autónoma de Andalucía publicados por el INE en 2025, Jaén registra uno de los índices más elevados de la región, alcanzando un 157,22%, una cifra muy superior a la de otras provincias andaluzas como Almería, que presenta un 97,33%. Asimismo, la edad media de la población jienense se sitúa en los 45,07 años (INE, 2025) lo que refuerza su perfil como un territorio particularmente envejecido y, por tanto, idóneo para el estudio de las necesidades y desafíos asociados al envejecimiento poblacional. Este contexto territorial se utiliza como referencia para comprender cómo los procesos de envejecimiento demográfico se manifiestan de manera particularmente intensa en determinados territorios rurales de España, donde la dispersión poblacional y el envejecimiento acentuado pueden hacer especialmente relevante la incorporación de soluciones tecnológicas en el ámbito de los cuidados.

A partir de todo lo anterior, desde este estudio se pretende explorar el papel de las tecnologías asistivas e inteligentes en el ámbito de los cuidados a personas mayores para potenciar su autonomía, salud y bienestar. A través de una serie de objetivos que tienen que ver con: I) Buscar e identificar las principales tecnologías utilizadas en la actualidad como apoyo a los cuidados de personas mayores; II) Identificar la efectividad de las tecnologías en el cuidado de las personas mayores; III) Analizar el impacto de las tecnologías en el bienestar y calidad de vida de las personas mayores. IV) Conocer la percepción de las personas mayores sobre el uso de tecnología como apoyo a los cuidados, a través del análisis de experiencias publicadas.

2. METODOLOGÍA

Para la elaboración del presente estudio se empleó una metodología de tipo cualitativo y carácter bibliográfico, orientada a la comprensión y el análisis profundo de la implementación de tecnologías asistivas e inteligentes en el cuidado de las personas mayores. Este enfoque, permitió abordar el fenómeno desde una perspectiva teórica e interpretativa, facilitando la identificación de aportes, desafíos y buenas prácticas en la integración de dichas tecnologías en contextos de atención y acompañamiento social. La fuente principal de información se conformó por literatura científica especializada, seleccionada conforme a los criterios de una revisión teórica sistematizada. La búsqueda de información se realizó en las bases de datos Scopus, Web of Science y Dialnet, reconocidas por su rigor académico y amplia cobertura en el ámbito de las ciencias sociales y del Trabajo Social. La utilización de estas plataformas permitió la localización, organización y análisis de documentos relevantes que sustentan teóricamente la discusión sobre el uso de tecnologías asistivas en la atención a personas mayores, garantizando la validez y fiabilidad de la información obtenida.

2.1. Procedimiento

Con el propósito de estructurar el proceso metodológico de manera rigurosa y transparente, se establecieron las siguientes fases:

Fase 1. Selección del tema: La elección del tema respondió al contexto demográfico actual caracterizado por el progresivo envejecimiento de la población en España, país que presenta una de las mayores esperanzas de vida del mundo. Esta situación plantea la necesidad de desarrollar estrategias innovadoras que contribuyan a mejorar la autonomía, el bienestar y la calidad de vida de las personas mayores. En este sentido, las tecnologías asistivas e inteligentes se identificaron como un campo emergente de estudio con alto potencial de impacto social.

Fase 2. Definición de objetivos: Los objetivos formulados, detallados en el apartado correspondiente, se orientaron a explorar el papel de las tecnologías asistivas e inteligentes en el ámbito de los cuidados dirigidos a personas mayores, con el propósito de analizar su contribución a la autonomía, la salud y el bienestar. Asimismo, se buscó identificar las principales tecnologías aplicadas, su efectividad práctica y el impacto generado en la calidad de vida de la población mayor.

Fase 3. Recolección de información: La recolección de datos se efectuó mediante una búsqueda bibliográfica exhaustiva en las bases de datos Dialnet, Scopus y Web of Science. Se emplearon combinaciones de palabras clave como *tecnologías asistivas*, *personas mayores*, *cuidado*, *autonomía* y *bienestar*. Se aplicaron diferentes filtros de búsqueda y criterios de inclusión consideraron la relevancia temática, actualidad (última década), rigor metodológico y disponibilidad de texto completo, priorizando artículos revisados por pares. Además de incluir artículos en español e inglés, con el objetivo de ampliar la cobertura de literatura científica relevante.

La Ecuación de Operadores Booleanos utilizada fue: ("tecnologías asistivas" OR "tecnologías de apoyo" OR "domótica" OR "robótica asistencial" OR "teleasistencia") AND ("personas mayores" OR "adultos mayores" OR "ancianos" OR "envejecimiento") AND ("cuidados" OR "autonomía personal" OR "bienestar" OR "calidad de vida").

En la fase inicial de identificación se localizaron 278 documentos en las bases de datos seleccionadas (Scopus, Web of Science y Dialnet). Tras la eliminación de duplicados, y aplicar los criterios de inclusión y exclusión, el total de documentos para análisis quedó reducido a 31 artículos, que conformaron la base documental para el análisis y creación de resultados.

Fase 4. Análisis y elaboración de resultados: El material recopilado fue sometido a un proceso de análisis cualitativo de contenido, que incluyó la lectura crítica, la codificación temática y la síntesis interpretativa de los hallazgos. Este procedimiento permitió extraer conclusiones teóricas sobre el papel de las tecnologías asistivas e inteligentes en los cuidados a personas mayores. Los resultados derivados de dicho análisis se presentan en la sección de resultados, donde se exponen los principales aportes, evidencias y líneas futuras de investigación.

1. *Identificación:* La búsqueda inicial se llevó a cabo en las tres bases de datos seleccionadas. Los resultados obtenidos en cada una de ellas (Dialnet, Scopus y Web of Science) fueron registrados para su posterior análisis.
2. *Cribado:* Todos los artículos se identificaron y eliminaron los documentos duplicados.
3. *Selección (Revisión por título y resumen):* Se revisaron los títulos y resúmenes de los documentos únicos. Se excluyeron aquellos que no abordaban directamente la población diana (personas mayores), las tecnologías definidas, o el ámbito de los cuidados, así como aquellos claramente no relacionados con los objetivos de la investigación.
4. *Inclusión:* En esta fase, se excluyeron aquellos que, tras una lectura profunda, no cumplían con los criterios de rigor metodológico o no aportaban información sustancial sobre la contribución de las tecnologías a la autonomía, salud y bienestar

Fase 5. Análisis y síntesis de la información: El proceso de análisis temático se desarrolló mediante un sistema de codificación deductiva, basado en los objetivos de investigación previamente definidos. En una primera fase se realizó una lectura exploratoria de los documentos para identificar conceptos recurrentes. Posteriormente se establecieron categorías temáticas relacionadas con: El uso de tecnologías en el cuidado; los beneficios y efectividad de las TIC; el impacto en la calidad de vida; y la percepción y actitudes de las personas mayores. Estas categorías permitieron organizar los hallazgos y construir un sistema de códigos que facilitó la síntesis de la información, cuyos resultados se presentan en las tablas de síntesis incluidas en el apartado de resultados.

3. RESULTADOS

En este apartado se abordarán los diferentes hallazgos obtenidos con la investigación divididos en cuatro principales apartados: I) Uso de tecnologías de apoyo al cuidado en personas mayores; II) Efectividad de las tecnologías en el cuidado de personas mayores; III) Impacto de las tecnologías en el bienestar y la calidad de vida. IV) Percepción de las personas mayores sobre el uso de las tecnologías como apoyo.

3.1. Uso de tecnologías como apoyo al cuidado de las personas mayores

La tecnología asistencial es identificada como cualquier herramienta o dispositivo técnico diseñado para apoyar y simplificar las tareas cotidianas, disminuir la carga de trabajo de las personas cuidadoras y aumentar la independencia de las personas mayores. Un ejemplo son los dispositivos equipados con GPS, que permiten localizar a personas con demencia, brindando seguridad y tranquilidad tanto a ellas como a sus familias (De Oliveira, 2023).

Las tecnologías de ayuda denominadas tecnologías asistivas (Assistive Technology), incluyen diversos programas y dispositivos que cumplen una función de apoyo o mejora de las capacidades corporales, con el propósito de aumentar las funcionalidades de las personas mayores (caminar, vestirse, comer, manipular objetos). Estas tecnologías están diseñadas para abordar

una amplia gama de problemas cognitivos, de lenguaje, movilidad personal, discapacidad auditiva, física o sensorial (Martín-García, 2018).

La *tecnología de asistencia* desempeña un rol fundamental en la vida de las personas mayores ya que al facilitar el acceso a herramientas que mejoran su autonomía y funcionalidad, estas tecnologías contribuyen a garantizar el pleno ejercicio de sus derechos humanos y libertades, haciendo que sea equitativo y respetuoso. De esta manera, no solo se empodera a las personas para que tengan su independencia sino que también da lugar a un entorno inclusivo.

Por otra parte, se entiende como *tecnología inteligente* a aquellos sistemas que incorporan Inteligencia Artificial (IA) para crear productos o servicios con una mayor autonomía, adaptación del entorno y efectividad en la resolución de problemas. Siguiendo el ejemplo de una persona con demencia, esta tecnología inteligente puede ser especialmente útil al detectar señales tempranas de la enfermedad, permitiendo un diagnóstico precoz y alertando tanto a la persona afectada como a su familia (Barro y Rouhiainen, 2020).

En este contexto, en el año 2008 surge el programa AAL (Active and Assisted Living) en España donde forma parte de una iniciativa europea que promueve el desarrollo y la implementación de tecnologías innovadoras para mejorar la calidad de vida de las personas mayores y fomentar un envejecimiento activo y saludable. Este programa se enfoca en la creación de soluciones basadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que permitan a las personas mayores mantener su independencia, seguridad y bienestar en su entorno habitual.

En España, el programa ALL ha impulsado proyectos que incluyen sistemas de monitorización remota, dispositivos de asistencia personal, aplicaciones para el cuidado de la salud y soluciones de domótica. Estos proyectos buscan no solo mejorar la vida de las personas mayores, sino también apoyar a sus

cuidadores y familiares, aliviando su carga y facilitando su labor (AAL Programme, 2020).

Implementación de tecnologías en el cuidado de personas mayores

En los últimos años el desarrollo y la expansión de la Inteligencia Artificial (IA) ha supuesto un crecimiento, marcando un hito en la forma en la que interactuamos con la tecnología adquiriendo cada vez un papel más importante en la vida cotidiana de las personas.

En la actualidad, el uso de los dispositivos va mucho más allá de una mera búsqueda de información, sino que ha ampliado su alcance para convertirse en una herramienta multifuncional. Por ejemplo: un asistente de voz permite desde preguntarle por el clima, poner una alarma, establecer fechas y recordatorios, reproducir vídeos y canciones hasta controlar sistemas de iluminación, climatización y seguridad convirtiéndose en hogares inteligentes.

La tecnología se configura como una herramienta estratégica para favorecer la calidad de vida y la autonomía de las personas mayores en su entorno doméstico, destacando ámbitos como la robótica, la domótica y otros dispositivos (Pinazo-Hernandis, 2024). De entre los diferentes dispositivos se pueden encontrar diferentes tipos de tecnologías aplicadas al cuidado de personas mayores. Algunas responden a diferentes características que tienen que ver con:

Tecnologías de Robótica y Domótica:

El uso de los robots ha tenido un gran auge en el ámbito de las personas mayores realizando diferentes tipos de tareas domésticas, pero también pueden ofrecer apoyo, compañía, entretenimiento en las personas mayores, etc. Por ejemplo: existen robots que pueden limpiar el suelo de manera autónoma liberando a las personas mayores de realizar esta tarea (Pinazo-Hernandis, 2024).

Dentro de la categoría de robots de asistencia hay dos tipos principales: los robots de servicio y los robots de compañía también conocidos como robots emocionales, sociales o terapéuticos. Los *robots de servicio* están diseñados para facilitar las actividades de la vida cotidiana, como ayudar en tareas del hogar, movilidad o el cuidado personal. Por otro lado, los *robots de compañía* tienen como principal función mejorar el bienestar emocional y psicológico de las personas. Estos robots interactúan socialmente, brindan compañía y reducen la sensación de soledad (Pinazo-Hernandis, 2024). Según los autores (Redolat y Fernandez-Rios 2021, citado en (Pinazo-Hernandis, 2024, p.81) cito textualmente “Los robots terapéuticos son una herramienta de ayuda a las personas con Alzheimer, ya que trabajan la estimulación sensorial y la participación social, es decir, mejorar las consecuencias negativas del envejecimiento.”

En cuanto a las tecnologías de domótica son definidas como un conjunto de sistemas que automatizan y permiten el control remoto de diversos elementos dentro de una vivienda, como la iluminación, la temperatura, las persianas, las alarmas y el encendido o apagado de electrodomésticos. Estos sistemas son útiles para las personas mayores, ya que facilitan el monitoreo de su estado de salud y sus hábitos de vida, al mismo tiempo que ofrecen tranquilidad a sus cuidadores (Pinazo-Hernandis, 2024).

Dispositivos Inteligentes y Hogar Digital:

Son dispositivos tecnológicos que se pueden llevar puestos y tienen la capacidad de monitorear aspectos de salud y bienestar. Estos dispositivos pueden medir la frecuencia cardíaca, presión arterial, niveles de azúcar o la actividad física. Algunos dispositivos ofrecen la posibilidad de acceder a información de entretenimiento como en el caso de los dispositivos Alexa (Pinazo-Hernandis, 2024).

Es importante destacar que el concepto de hogar digital surge como una propuesta innovadora impulsada por el avance de las nuevas tecnologías. Esta propuesta tiene un gran impacto significativo en la promoción de la

autonomía y la participación activa de las personas mayores, ya que les brinda herramientas que facilitan la realización de diversas actividades cotidianas.

Este impacto se logra con diferentes sistemas que están diseñados para adaptarse a las demandas individuales, ofreciendo soluciones que mejoran la calidad de vida y garantizan un entorno más seguro, cómodo y funcional (Varo et al., 2008). Este tipo de sistemas pasan por comprender sistemas de comunicación cuya base comprende la incorporación de conexiones de banda ancha para digitalizar los servicios del hogar, facilitando el acceso a internet y la interconexión de dispositivos. Sistemas de automatización, que implican la instalación de herramientas como sensores, que permiten controlar y gestionar diferentes aspectos del hogar de manera remota o automática. Los sistemas de audiovisual, abarcan todos los dispositivos multimedia, como televisores, cámaras y otros equipos que enriquecen la experiencia dentro del hogar. Y, por último, los sistemas informáticos, referidos a los dispositivos generales que sirven como base para concretar y gestionar los servicios del hogar.

Además de las diversas ventajas que supone la integración de estas tecnologías en el uso cotidiano, es importante destacar que estos sistemas integran una amplia gama de servicios, entre los cuales destaca el servicio de seguridad. Este servicio se basa en dispositivos diseñados para monitorear y gestionar posibles situaciones de riesgo, como fugas, intrusiones o emergencias. Entre los elementos que forman parte de este sistema se encuentran detectores de fugas, sensores de movimiento, alarmas y otros mecanismos que garantizan la protección del hogar y de quienes lo habitan (Varo et al., 2008).

En definitiva, la creación de un hogar digital además de ser un concepto innovador puede brindar numerosas ventajas, especialmente a las personas mayores que han perdido movilidad por diversas razones, ya que les permite gestionar los espacios de su vivienda y realizar tareas cotidianas a través de

un dispositivo electrónico. Por esta razón, es fundamental encontrar una manera de hacer que este sistema sea accesible para todos/as.

Tabla 1. Tipologías de tecnologías asistivas e inteligentes aplicadas al cuidado de personas mayores

CATEGORÍA	TIPOS	FUNCIONES PRINCIPALES	EJEMPLOS
Robótica	Robots de servicios Robots de compañía	Ayuda en tareas domésticas y movilidad Compañía, estimulación sensorial, reducción de la soledad.	Robots de limpieza y robots terapéuticos.
Domótica	Sistemas de automatización	Monitorización, seguridad y confort.	Sensores de movimiento, alarmas y control de climatización.
Hogar Digital	Dispositivos conectados	Gestión remota del hogar.	Asistes de voz (Alexa), electrodomésticos inteligentes.
Dispositivos ponibles	Monitores de salud	Control de constantes vitales y detección de caídas.	Smartwatches, pulseras de actividad.

Nota. Elaboración propia.

3.2. Efectividad de las tecnologías en el cuidado de personas mayores

Para garantizar que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) sea accesible y beneficioso para todas las personas, es fundamental que todas las personas de la sociedad tengan la oportunidad de aprender. Esto es especialmente importante en el caso de las personas mayores, quienes han tenido mayores dificultades para adaptarse a los avances tecnológicos. Sin embargo, las generaciones más jóvenes han crecido en un entorno digital, por lo que existe una gran diferencia con

respecto a las personas mayores ya que no han tenido la oportunidad de acceder a estas herramientas a lo largo de su vida.

Según Casado (2006) la alfabetización digital es definida como un proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para conocer y utilizar adecuadamente las infotecnologías y poder responder críticamente a los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo, con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios.

Asimismo, la finalidad de la alfabetización digital es reducir la brecha digital entre quienes manejan las tecnologías y quienes carecen de las habilidades para utilizarlas (Benítez et al., 2019; Granda et al., 2021). Este esfuerzo pretende asegurar que toda la ciudadanía sin importar el nivel de experiencia tecnológica, pueden acceder y beneficiarse por igual de tener las mismas oportunidades para aprovechar los recursos que ofrece la era digital contribuyendo a crear una sociedad más equilibrada y con igualdad de oportunidades para toda la población.

La alfabetización digital en las personas mayores no solo les permite adquirir habilidades tecnológicas, sino que también genera un impacto positivo en su bienestar emocional y cognitivo. Algunos de los beneficios más relevantes incluyen en la mejora de la percepción de uno mismo y el bienestar emocional, un incremento en la estimulación mental y el fortalecimiento de aprendizajes previos (Gutiérrez, 2003; Cabello, 2020).

En esta línea, las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están orientadas a brindar un apoyo integral a las personas, especialmente a las personas mayores, según destacan Pavón y Castellanos (2000), estas herramientas ofrecen una serie de beneficios, entre las que se incluyen:

- Facilitan la integración y participación social, siendo un factor favorable para reducir la soledad y el aislamiento social al facilitar la conexión con otras personas ya sea a través de redes sociales o similares. Un ejemplo aplicado a la actualidad es mediante aplicaciones como Facebook le permiten unirse a grupos de interés según sus aficiones.
- Contribuyen a mejorar la capacidad de concentración y atención mediante aplicaciones, en el contexto actual, que ofrecen ejercicios progresivos para fortalecer habilidades cognitivas.
- Promueven un proceso de aprendizaje continuo y constante mediante herramientas como plataformas de video, que pueden servir de ejemplo aplicado a la actualidad tecnologías online que permiten la realización de cursos online o tutoriales de YouTube.
- Optimizan las habilidades comunicativas a través de herramientas de mensajería digital, como la actual aplicación de WhatsApp, videollamadas, las personas pueden mejorar su capacidad de expresarse de manera efectiva.
- Fomentan la inclusión y participación en la vida social, eliminando barreras geográficas y físicas permitiendo que las personas mayores se mantengan activas en su comunidad participando en actividades grupales. Un ejemplo aplicado a la actualidad es cuando una persona mayor con limitaciones físicas no puede asistir a un taller de manualidades o a una reunión familiar. Gracias a estas herramientas puede conectarse desde casa a través de una videollamada para seguir las instrucciones del taller o interactuar con los demás participantes.
- Potencian la memoria y estimulan la creatividad, el uso de aplicaciones y juegos interactivos ayudan a ejercitar la memoria fomentando la creatividad.
- En definitiva, las diferentes tecnologías pueden identificarse como clave en la búsqueda de herramientas para el cuidado de este colectivo de acuerdo a sus diversos beneficios.

Tabla 2. Beneficios de las TIC en personas mayores

CÓDIGOS	BENEFICIO IDENTIFICADO	APORTACIONES CLAVE	AUTORES
Inclusión Social	Facilitan la integración y participación social	Reducción de la soledad y el aislamiento mediante conexión con otras personas (videollamadas y redes sociales).	Pavón y Castellanos (2000)
Estimulación Cognitiva	Mejora de la capacidad de concentración y atención.	Aplicaciones con ejercicios progresivos para fortalecer habilidades cognitivas	Pavón y Castellanos (2000)
Aprendizaje Continuo	Promoción de un proceso de aprendizaje constante	Acceso a cursos online y tutoriales (Ej.Youtube).	Pavón y Castellanos (2000)
Habilidades Comunicativas	Optimización de la comunicación	Herramientas como WhatsApp mejoran la capacidad de expresión.	Pavón y Castellanos (2000)
Participación Social	Fomento de la inclusión en la vida social	Eliminación de barreras geográficas y físicas para participar en actividades grupales desde casa.	Pavón y Castellanos (2000)
Memoria y Creatividad	Potenciación de la memoria y estimulación de la creatividad.	Aplicaciones y juegos interactivos que ejercitan la memoria y fomentan la creatividad.	Pavón y Castellanos (2000)

Nota. Elaboración propia a partir del análisis temático.

3.3. Impacto de las tecnologías en el bienestar y la calidad de vida

En la actualidad, el impacto de las tecnologías en el bienestar y la calidad de vida de las personas ha supuesto un cambio de paradigma en la configuración vital. Ahora, las tecnologías forman parte del quehacer de toda la población. Sin embargo, la brecha digital se acrecienta en función de la edad. Con el objetivo de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la población mayor, se han desarrollado múltiples estrategias y proyectos formativos que buscan facilitar el acceso a la era digital, mejorar las habilidades tecnológicas de las personas mayores y promover su uso efectivo en la vida cotidiana. Algunas de estas iniciativas tienen que ver con las siguientes:

El *Plan Nacional de Competencias Digitales* impulsado por el Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública (2021), tiene como objetivo desarrollar las habilidades digitales de la ciudadanía, los/as trabajadores/as y las empresas. Dentro de este marco, el Plan prioriza la formación digital dirigida a toda la población, pero hace especial hincapié en aquellos grupos que podrían enfrentar desafíos durante el proceso de aprendizaje, como es el caso de las personas mayores. El Plan promueve la creación de centros especializados en la formación de adultos mayores, ya que muchos de ellos enfrentan obstáculos para acceder a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La *Estrategia Nacional de Personas Mayores para un Envejecimiento Activo y para su Buen Trato 2018-2021*, que pretende reducir la brecha digital existente entre las personas mayores mediante el apoyo de acciones formativas dirigidas a estas personas. Para ello, propone proporcionar oportunidades de formación a la población mayor con la realización de cursos. También se destaca que las Administraciones deben tomar medidas hasta que las personas mayores no finalicen su formación y adquieran las habilidades necesarias, con la finalidad de que no se sientan excluidas de la Sociedad de la Información.

En este contexto, es fundamental resaltar la carencia de iniciativas formativas destinadas a la población mayor en España, especialmente en cuanto a su aplicación en todo el territorio nacional. Si alguna Comunidad Autónoma no implementa talleres o programas de este tipo, las personas mayores que residan en dicha región, quedarían al margen del proceso de alfabetización digital, lo que les impediría acceder a las TIC y aprovechar los numerosos beneficios que estas ofrecen. Por esta razón, es esencial una coordinación efectiva entre las distintas Administraciones para impulsar acciones de formación digital dirigidas a este grupo de personas mayores, garantizando que no se sientan excluidas y puedan integrarse plenamente en la sociedad.

Por su parte, la Comunidad Autónoma de Andalucía ha implementado una amplia gama de planes y proyectos con el objetivo de promover una adecuada alfabetización digital entre las personas mayores. Algunos de estos ejemplos son:

El *Proyecto Guadalinfo*, que tiene como finalidad impulsar la formación digital entre la población, enfocándose especialmente en las personas que viven en áreas rurales de Andalucía, donde la brecha digital es más pronunciada.

El *Plan Alba*, que está enfocado en la alfabetización digital en las bibliotecas públicas de Andalucía, comienza con la formación de las personas bibliotecarias, quienes posteriormente serán las personas encargadas de impartir los conocimientos relacionados con la capacitación digital a la población.

El *Proyecto Interville*, desde el que se ofrecen espacios donde se proporciona información sobre ayudas o subvenciones relacionadas con la adopción de tecnologías, entre otros. Además, se destaca que dispondrá de un espacio equipado con los recursos necesarios para implementar las actividades formativas (Rodríguez et al., 2002).

Tabla 3. *Iniciativas institucionales para la inclusión digital de personas mayores en España*

ÁMBITO	INICIATIVA	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO/POBLACIÓN DIANA
Nacional	Plan Nacional de Competencias Digitales	Desarrollo de habilidades digitales de la ciudadanía, trabajadores y empresas.	Prioriza la formación digital de grupos con desafíos específicos, como las personas mayores. Promueve la creación de centros especializados.
	Estrategia Nacional de Personas Mayores para un Envejecimiento Activo (2018-2021)	Reducción de la brecha digital mediante acciones formativas.	Proporcionar oportunidades de formación a la población mayor, las Administraciones deben acompañar hasta que adquieran las habilidades necesarias.
Autonómico (Andalucía)	Proyecto Guadalinfo	Impulso de la formación digital.	Población de áreas rurales de Andalucía, donde la brecha digital es más pronunciada.
	Plan Alba	Alfabetización digital en las bibliotecas públicas.	Formación de bibliotecarios/as como agentes formadores en competencias digitales para la población.
	Proyecto Interville	Espacios de información sobre ayudas y subvenciones para adopción de tecnologías.	Disposición de recursos y espacios equipados para actividades formativas.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis temático.

3.4. Percepción de las personas mayores sobre el uso de las tecnologías como apoyo

A medida que las tecnologías avanzan, su integración en la vida diaria se ha vuelto indispensable, por lo que se plantean desafíos significativos para aquellos grupos que por diversas razones, no han residido en un entorno digital.

En este sentido, las personas mayores representan una gran parte de la población que en muchos casos, enfrentan dificultades para adaptarse a estas nuevas herramientas. Diversos estudios, realizados por Demiriz et al. (2017), Kuerbis et al. (2017), Melenhorst et al. (2001) o Vaportzis et al. (2017) y Hueso et al. (2022) han destacado que las personas mayores son más propensas a adoptar las TIC cuando perciben de manera clara los beneficios que estas pueden aportar en su vida cotidiana. Estos beneficios pueden incluir una mayor conexión con familiares y amigos, el acceso a las aplicaciones de servicios de salud, posibilidad de realizar gestiones administrativas desde casa o incluso el uso de herramientas de entrenamiento y aprendizaje.

En el caso de España, el informe. *Los Mayores ante las Tic: Accesibilidad y Asequibilidad*”, publicado por la Fundación Vodafone en 2011, ofrece una visualización detallada de las actitudes que las personas mayores tienen hacia las tecnologías. Según este estudio, las percepciones son muy diversas y abarcan una amplia gama de actitudes que va desde el rechazo hasta la aceptación plena, en concreto se identifican cinco perfiles principales:

- *Perfil de rechazo:* incluye aquellas personas que muestran una fuerte desmotivación hacia el uso de las TIC.
- *Perfil de resignación:* compuesto por quienes nunca han utilizado estas tecnologías pero necesitan un estímulo para acceder a su uso.
- *Perfil de obligación:* la motivación surge principalmente de la seguridad y comodidad que las TIC pueden proporcionar.
- *Perfil utilitarista:* valora las TIC por su utilidad práctica en la vida diaria.
- *Perfil entusiasta:* formado por personas con un conocimiento avanzado y una actitud positiva.

Otra barrera importante es “percibir que se trata de un medio para los más jóvenes o los niños y no para personas mayores también lleva a la autoexclusión del uso (Del Prete et al., 2013; Quan-Haase et al., 2018; Casado et al., 2015; Guzzo, 2023).

La autopercepción y visión de la vejez que la persona tenga influye según nuestros estudios en el logro de adquisición de competencias y apropiación de las TIC. La disminución física, la inferioridad de condiciones frente a otras generaciones, la dependencia, se transforman en barreras para el uso de Internet y las TIC (Guzzo, 2023).

Ante esto, en la literatura también se identifican algunos retos sociales que condicionan el uso de las tecnologías asistivas y el desarrollo de modelos de cuidado para las personas mayores. Entre ellos, uno de los más señalados es la brecha digital, entendida como el conjunto de desigualdades relacionadas con el acceso, uso y aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). A medida que numerosos servicios y relaciones sociales se trasladan al entorno digital, parte de la población mayor encuentra dificultades derivadas de la falta de competencias digitales, del acceso limitado a dispositivos o de la ausencia de formación específica, lo que puede generar situaciones de exclusión social (Cabero y Ruiz, 2017). En este sentido, Ortoll (2007) señala que una persona se encuentra en situación de exclusión digital cuando no puede acceder a las oportunidades derivadas del uso de las TIC o carece de las capacidades necesarias para utilizarlas adecuadamente (Sebastián, 2020).

Otro elemento presente en la literatura es el proceso de envejecimiento demográfico en las necesidades de cuidado. Las transformaciones demográficas actuales se caracterizan por un descenso de la natalidad y una reducción de la mortalidad, lo que ha provocado un aumento sostenido de la esperanza de vida y una mayor proporción de población envejecida (Comas-d'Argemir y Soronellas-Masdeu, 2021). Este escenario incrementa la demanda de cuidados de larga duración, especialmente en situaciones de "vejez frágil", referida a aquellas personas mayores que presentan limitaciones funcionales y requieren apoyo en las actividades básicas de la vida diaria.

La literatura también señala la relación entre envejecimiento, desigualdad económica y exclusión digital. En España, diversos estudios establecen que una parte significativa de la población mayor se encuentra en situaciones de vulnerabilidad económica, lo que limita su acceso a recursos tecnológicos y a servicios asociados al cuidado. En este contexto, Barrantes (2014) define la pobreza digital como la situación en la que las personas quedan excluidas de las oportunidades que ofrecen las TIC debido a la falta de infraestructuras, recursos económicos o competencias digitales.

Asimismo, diferentes investigaciones incorporan una perspectiva de género en el análisis de los cuidados. Las mujeres mayores presentan con frecuencia mayores niveles de vulnerabilidad debido a trayectorias laborales más discontinuas y a su tradicional dedicación al trabajo doméstico y de cuidados no remunerados, lo que se traduce en pensiones más bajas y mayores dificultades económicas en la vejez (Cebrián y Moreno, 2015). Además, la literatura coincide en señalar que históricamente las tareas de cuidado han recaído principalmente en las mujeres dentro del ámbito familiar (Comas-d'Argemir y Soronellas-Masdeu, 2021).

En el contexto español, este modelo familiar de cuidados se ha visto tensionado por cambios sociales como la incorporación de las mujeres al mercado laboral o la transformación de las estructuras familiares. Como resultado, parte de estas tareas ha sido asumida por trabajadoras migrantes en el sector doméstico y de cuidados, fenómeno que algunos autores describen como “migración de cuidados” (Moré, 2020). Paralelamente, aunque la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia supuso un avance en el reconocimiento de los derechos de las personas dependientes, diversos estudios señalan que su implementación ha estado limitada por restricciones presupuestarias y dificultades administrativas.

En conjunto, la literatura analizada evidencia que los procesos de envejecimiento poblacional, las desigualdades socioeconómicas y las transformaciones en los modelos de cuidado constituyen factores clave para comprender los retos actuales en la atención a las personas mayores y el papel potencial que pueden desempeñar las tecnologías asistivas en este contexto.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de la revisión teórica ponen de manifiesto el creciente interés de la literatura científica por el papel de las tecnologías asistivas e inteligentes en el cuidado de las personas mayores. En general, los estudios analizados coinciden en señalar que estas tecnologías constituyen herramientas relevantes para favorecer la autonomía personal, mejorar la calidad de vida y facilitar el envejecimiento en el propio hogar (Martín-García, 2018; Pinazo-Hernandis, 2024). Los sistemas de monitorización, dispositivos domóticos o herramientas de comunicación digital permiten adaptar el entorno a las necesidades funcionales de las personas mayores y contribuir a la prevención de situaciones de riesgo.

Sin embargo, la literatura también señala que el impacto de estas tecnologías depende en gran medida de factores sociales y educativos. La denominada brecha digital continúa siendo una de las principales barreras para su adopción, especialmente entre las personas de mayor edad con menor acceso a recursos tecnológicos o con escasas competencias digitales (Cabero y Ruiz, 2017). En este sentido, diversos autores destacan la importancia de promover programas de alfabetización digital y políticas públicas orientadas a garantizar una inclusión tecnológica efectiva.

Asimismo, el desarrollo de estas tecnologías debe situarse en el contexto del progresivo envejecimiento demográfico y de las transformaciones en los modelos de cuidado. En países como España, donde tradicionalmente el cuidado ha recaído en el ámbito familiar, el aumento de la esperanza de vida y los cambios en la estructura de los hogares plantean nuevos desafíos para

los sistemas de bienestar (Comas-d'Argemir y Soronellas-Masdeu, 2021). En este escenario, las tecnologías asistivas pueden desempeñar un papel complementario en los modelos de atención, siempre que su implementación se realice desde un enfoque centrado en la persona y orientado a la mejora del bienestar.

Finalmente, la literatura revisada destaca la necesidad de integrar el desarrollo tecnológico con intervenciones sociales que garanticen el acceso equitativo a estos recursos. Factores como la situación socioeconómica, el nivel educativo o la disponibilidad de infraestructuras digitales influyen significativamente en la adopción de estas tecnologías (Barrantes, 2008). Por ello, el papel de las políticas públicas y de los profesionales del ámbito social resulta clave para facilitar procesos de inclusión digital que permitan aprovechar el potencial de las tecnologías en el cuidado de las personas mayores.

5. CONCLUSIONES

De todo lo anterior, se concluye que la implementación de tecnologías asistivas e inteligentes en el ámbito del cuidado de las personas mayores representa una herramienta clave para fomentar su autonomía, calidad de vida y bienestar. El envejecimiento de la población unido al incremento de la esperanza de vida y la disminución de la natalidad, sitúa a este colectivo en el centro de las políticas públicas y sociales, requiriendo soluciones para responder a sus necesidades. Las tecnologías como la domótica, robótica, dispositivos inteligentes y las TIC no solo facilitan el día a día de las personas mayores, sino que también permiten un envejecimiento activo. La accesibilidad y una implementación adecuada de estas tecnologías constituyen factores determinantes para la reducción de la dependencia y reforzar la participación comunitaria combatiendo la soledad y la exclusión digital. Sin embargo, uno de los principales desafíos identificados es la brecha digital que afecta gravemente a este grupo, por lo que es imprescindible desarrollar programas de alfabetización digital adaptados a las capacidades y ritmos de aprendizaje de las personas mayores.

Asimismo, los resultados de la revisión evidencian que la implementación de estas tecnologías debe ir acompañada de políticas públicas que reduzcan la brecha digital y garanticen el acceso equitativo a los recursos tecnológicos, especialmente en contextos rurales o territorios con mayor envejecimiento demográfico. Por tanto, desde el ámbito del Trabajo Social, se refuerza la necesidad de una intervención centrada en las personas, que a la misma vez considere sus derechos y necesidades, promoviendo modelos de cuidado que integren lo tecnológico con lo humano. El trabajador o trabajadora social debe asumir un rol activo en la sensibilización, formación y acompañamiento de las personas mayores en el uso de las tecnologías, así como en la promoción de políticas públicas que garanticen su accesibilidad y equidad.

6. CONTRIBUCIONES DE AUTORES

Conceptualización (ACMH); Curación de datos (ACMH y CBSP); Análisis formal (ACMH y CBSP); Investigación (ACMH); Metodología (ACMH y CBSP); Administración del proyecto (ACMH y CBSP); Supervisión (CBSP); Validación (ACMH); Visualización (ACMH); Redacción como borrador inicial (CBSP); Redacción como revisión y edición (ACMH y CBSP). Los porcentajes de las contribuciones son ACMH (50%) y CBSP (50%). Todos los autores leyeron y aprobaron el manuscrito final.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAL Programme. (2020). AAL Home 2020. AAL Programme: Ageing Well in the Digital World. Recuperado el 4 de febrero de 2025 de <https://www.aal-europe.eu>
- Abades, M., y Rayón, E. (2012). El envejecimiento en España: ¿un reto o problema social? *Gerokomos*, 23(4), 151-155. <https://dx.doi.org/10.4321/S1134-928X2012000400002>
- Agenda España Digital 2025. (2021). *Plan Nacional de Competencias Digitales*. Madrid: Gobierno de España. Recuperado el 8 de febrero de

- 2025 de https://portal.mineco.gob.es/RecursosNoticia/mineco/prensa/noticias/2021/210127_np_digital.pdf
- Unión Europea. (2012). Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea. <https://fra.europa.eu/es/eu-charter/article/25-derechos-de-las-personas-mayores>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1991). *Principios de las Naciones Unidas en favor de las personas de edad*. Naciones Unidas. Recuperado el 14 de abril de 2025 <https://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/PI119BIS.pdf>
- Barrantes, R. (2008). *Análisis de la demanda por TICs: ¿Qué es y cómo medir la pobreza digital?* Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado el 12 de febrero de 2025 <https://repositorio.iep.org.pe/entities/publication/b10f7b65-8777-41ca-b318-07ecb6fd9fa2>
- Barro, S., y Rouhiainen, L. (2020). *Innovación y tecnologías inteligentes. Foro Económico de Galicia*, 6. Recuperado el 7 de abril de 2025 de <https://api.foroeconomicodegalicia.es/uploads/FEG/originals/b85559c4-758b-4df1-968b-24f1f974e11e.pdf>
- Cabello, L. M. F. (2020). La alfabetización digital en el público adulto mayor: Un acercamiento desde la comunicación de las relaciones públicas en Perú. *Revista ComHumanitas*, 11(2), 65–80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7666283>
- Cabero-Almenara, J., y Ruiz-Palmero, J. (2017). Las tecnologías de la información y comunicación para la inclusión: Reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16–30. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665>
- Casado, R. (2006). *Alfabetización digital: ¿Qué es y cómo debemos entenderla? En Claves de la alfabetización digital* (pp. 67–72). Fundación Telefónica. Recuperado el 15 de abril de 2025 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3267962>
- Cebrián, I., y Moreno, G. (2015). Tiempo cotizado, ingresos salariales y sus consecuencias para las pensiones: Diferencias por género al final de la vida laboral. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 33(2), 311–328. <https://core.ac.uk/download/pdf/38812661.pdf>

- Comas-d'Argemir, D., y Soronellas-Masdeu, M. (2021). Envejecimiento, dependencia y cuidados: Retos sociales y retos asistenciales. *Arxiu d'Etnografia de Catalunya*, 22, 5–18. <https://revistes.urv.cat/index.php/aec/article/view/3102>
- Consejo Estatal de Personas Mayores. (2017). *Estrategia nacional de personas mayores para un envejecimiento activo y para su buen trato 2018–2021*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado el 15 de abril de 2025 de <https://www.algec.org/wp-content/uploads/2017/12/Estrateg-Nacde-PM-2018-Imsero.pdf>
- Constitución Española. (1978). Artículo 50. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- De Oliveira, I. (2023). Tecnologías asistivas para pacientes ancianos con demencia: Perspectivas desde la bioética de los cuidados en salud. *Salud Colectiva*, 19, 44-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9112544>
- Del Arco Cañadas, J., y San Segundo, J. M. (2010). Los mayores ante las TIC: Accesibilidad y asequibilidad. Fundación Vodafone. Recuperado el 6 de abril de 2025 de https://www.enfermeriacomunitaria.org/web/attachments/article156/LosMayoresAnteLasTIC.pro_ucm_mgmt_010759.pdf
- De la Fuente Robles, Y. M., y Morales, E. M. S. (2009). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como instrumento de ejercicio de derechos. *Tabula Rasa*, (10), 359–373. <https://www.revistatabularasa.org/numero10/las-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-tic-como-instrumento-de-ejercicio-de-derechos/>
- Diputación de Jaén. (2022). *Mayores en acción*. Diputación de Jaén. Recuperado el 19 de abril de 2025 de <https://www.dipujaen.es/conoce-diputacion/areas-organismos-empresas/areaE/bienestar-social/mayores-en-accion.html>
- Gil González, S., y Rodríguez-Porrero, C. (2017). *Tecnología y personas mayores*. Instituto de Mayores y Servicios Sociales. Recuperado el 8 de abril de 2025 de https://cendocps.carm.es/documentacion/2018_Tecnologia_y_personasmayores.pdf

- González, M. (2011). *Plan ALBA: Alfabetización digital en bibliotecas públicas de Andalucía*. Universidad Pablo de Olavide. Recuperado el 19 de marzo de 2025 de https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Plan_ALBA_29_09_11_0.pdf
- Granda, C. J. M., Asencio, L. Y. G., y Cajamarca, W. A. C. (2021). Rol del docente en la alfabetización digital en el siglo XXI. *Sociedad y Tecnología*, 4(2), 350–363. <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/articloe/view/156>
- Guzzo, M., R. (2023). Personas mayores y tecnologías digitales: Aportes para la comprensión de sus trayectorias de apropiación tecnológica. *Integra2 Revista Electrónica de educación especial y familias*, 1, 58-65. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/243036/CONICET_Digital_Nro.361c23c6-c432-4c82-b7d3-0fea65479e0f_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Hueso, A. M., García, A. V. M., y Fincias, P. T. (2022). Revisión sistemática de aceptación de la tecnología digital en personas mayores: Perspectiva de los modelos TAM. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 57(2), 105–117. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-espanola-geriatria-gerontologia-124-articulo-revision-sistemica-aceptacion-tecnologia-digital-S0211139X22000099>
- Instituto Nacional de Estadística. (2024). *Movimiento natural de la población: Indicadores demográficos básicos*. INE. Recuperado el 5 de marzo de 2025 de <https://www.ine.es>
- Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Edad media de la población por provincia*. INE. Recuperado el 1 de marzo de 2025 de <https://www.ine.es>
- Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Índice de envejecimiento por provincia*. INE. Recuperado el 13 de marzo de 2025 de <https://www.ine.es>
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Las mujeres viven más que los hombres, con una diferencia de 5,5 años*. INE. Recuperado el 5 de marzo de 2025 de https://www.ine.es/prodyser/demografia_UE/bloc-2c.html
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Población en riesgo de pobreza relativa según edad*. INE. Recuperado el 5 de marzo de 2025 de <https://www.ine.es>

- Julve, M. (2007). Dependencia y cuidado: Implicaciones y repercusiones en la mujer cuidadora. *Valencia: Universidad, 1*, 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002330>
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia. (2006). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-21990>
- Ley 9/2016, de 27 de diciembre, de servicios sociales de Andalucía. (2016). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/248/1>
- Ley 2/2007, de 10 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. (2007). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-5825>
- Martín-García, A. V. (2018). Envejecimiento, educación y virtualización tecnológica. *Aula, 24*, 29-42. <http://dx.doi.org/10.14201/aula2018242942>
- Marrugat, L. (2005). La familia cuidadora y su incidencia en la calidad de vida de las personas dependientes. *Revista Multidisciplinar de Gerontología, 15*(3), 171–177. <https://sid-inico.usal.es/ldocs/F8/ART9574/g-15-3-005.pdf>
- Ministerio de Sanidad. (2022). *Envejecimiento activo y saludable*. Gobierno de España. Recuperado el 3 de febrero de 2025 de <https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/envejecimientoSaludable/activo/home.htm>
- Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública. (2021). *Plan nacional de competencias digitales*. Gobierno de España. Recuperado el 12 de febrero de 2025 de https://portal.mineco.gob.es/recursosarticulo/mineco/ministerio/ficheros/210127_plan_nacional_de_competencias_digitales.pdf
- Mirman, M. (2006). *Proyecto Guadalinfo*. En *Claves de la alfabetización digital*. Fundación Telefónica. Recuperado el 18 de febrero de 2025 de https://www.anamorenoromero.net/documentos/Anexo3_claves_alfabetiz_digital.pdf
- Moré, P. (2020). Cuidados y crisis del coronavirus: El trabajo invisible que sostiene la vida. *Revista Española de Sociología, 29*(3), 737–745. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/26488>

- Ortoll Espinet, E. (2007). *Inclusión y exclusión digital en la sociedad de la información*. En H. Galperin y J. Mariscal (Eds.), *Digital poverty: Latin American and Caribbean perspectives*. Practical Action Publishing.
- Pavón Castellano, A. (2000). *El aprendizaje de los mayores y las nuevas tecnologías*. En R. Valenzuela y E. Alcalá (Eds.), *El aprendizaje de las personas mayores ante los retos del nuevo milenio* (pp. 197–236). <http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx>
- Pinazo-Hernandis, S. (2024). Las personas mayores, las tecnologías y los cuidados: Avances y retos. *SCIO: Revista de Filosofía*, (26), 73-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9711839>
- Portillo García, A., Nieto, A., Barbolla, A., y Corredera, J. (2005). *Informe de vigilancia tecnológica: El hogar digital como solución a las necesidades de las personas mayores*. CSIC. Recuperado el 7 de marzo de 2025 de <https://envejecimiento.csic.es/documentos>
- Rodríguez, J. A., Morillas, J. J., Brías, F., Serrano, C., Martínez, M. J., y Ortega, J. A. (2002). INTERVILLE: Un proyecto de alfabetización digital para el desarrollo comunitario del medio rural andaluz. *Etic@net: Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 0, 1-18. <https://www.ugr.es/~sevimecol/revistaeticanet>
- Sebastián, M. C., Prado, F. J. C., García-Reyes, C. J., y García, M. D. A. (2011). Propuesta de un modelo para la medición del impacto en políticas TIC hacia la inclusión social. *Ciência da Informação*, 40(2). 292-300. <https://doi.org/10.18225/ci.inf..v40i2.1317>
- Varo, R., Arroyo, M. A., y Sanz, M. D. (2008). *Presente y futuro del hogar digital: Una visión desde Andalucía*. Asociación Eticom. Recuperado el 6 de marzo de 2025 de <https://coitaoc.org>



Diversidade e integração: o papel do Serviço Social com migrantes

Diversity and Integration: the Role of Social Work with Migrants

Hélia Bracons (1), José Pedro Rodrigues (1) y Ricardo Lobato (1)

(1) Universidade Lusófona de Lisboa (Portugal)

Resumo: A sociedade portuguesa é cada vez mais plural, refletindo-se, entre outros aspetos, na presença significativa de migrantes provenientes de diferentes origens culturais, étnicas e sociais. Esta diversidade manifesta-se em múltiplas dimensões: culturais e bio-sociais, e coloca novos desafios à intervenção social. No âmbito do Serviço Social, a atuação junto de pessoas migrantes exige competências técnicas e relacionais específicas, bem como uma compreensão aprofundada das dinâmicas sociais, económicas e culturais que moldam os processos migratórios. Este estudo, de natureza qualitativa e caráter exploratório, recorreu à realização de entrevistas semiestruturadas a 14 assistentes sociais que exercem funções em instituições sociais no distrito de Lisboa. A análise dos dados evidencia que a diversidade constitui um elemento central no trabalho com migrantes, apresentando, simultaneamente, desafios e oportunidades para a promoção dos direitos humanos e da integração plena. Conclui-se que a experiência profissional dos assistentes sociais reflete a complexidade inerente aos processos de integração, mas também o potencial transformador do Serviço Social na promoção da justiça social, da dignidade humana e da coesão comunitária.

Palavras-chave: Serviço Social, Migrações, Diversidade, Integração.

Abstract: Portuguese society is increasingly plural, reflected, among other aspects, in the significant presence of migrants from different cultural, ethnic and social backgrounds. This diversity manifests itself in multiple dimensions: cultural and bio-social and poses new challenges to social intervention. In the field of Social Work, working with migrants requires specific technical and relational skills, as well as an in-depth understanding of the social, economic and cultural dynamics that shape migratory processes. This qualitative and exploratory study used semi-structured interviews with 14 social workers who work in social institutions in the district of Lisbon. The analysis of the data shows that diversity is a central element in working with migrants, while presenting challenges and opportunities for the promotion of human rights and full integration. It is concluded that the professional experience of social workers reflects the complexity inherent to integration processes, but also the transformative potential of Social Work in the promotion of social justice, human dignity and community cohesion.

Keywords: Social Work, Migration, Diversity, Integration; Social Justice.

Recibido: 04/11/25 Revisado: 10/03/26 Preprint: 23/05/26 Aceptado: 01/06/26 Publicado: 01/07/26

Referencia normalizada: Bracons, H., Rodrigues, J.P. y Lobato R. (2026). Diversidade e integração: o papel do Serviço Social com migrantes. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 26, 247-270. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2026.0019>

Correspondencia: Hélia Bracons, Universidade Lusófona de Lisboa (Portugal). Correo electrónico: helia.bracons@ulusofona.pt

1. INTRODUÇÃO

Os movimentos populacionais constituem um fenómeno inerente à história da humanidade, refletindo, em grande medida, a procura por melhores condições de vida. De acordo com Kurekova & Hejdukova (2021), as motivações mais recorrentes associadas à imigração dizem respeito a razões económicas e pessoais, destacando-se, entre estas, as oportunidades de emprego e o reagrupamento familiar.

O século XX representou um ponto de inflexão na compreensão dos fenómenos migratórios. Os grandes conflitos mundiais, nomeadamente as duas Guerras Mundiais (1914-1918 e 1939-1945), provocaram deslocações intensas de refugiados, alterando profundamente as dinâmicas populacionais e geopolíticas. Paralelamente, os processos de descolonização, particularmente entre as décadas de 1950 e 1960, deram origem a novos fluxos migratórios de grande escala. A partir desse período, as migrações passaram a ser reconhecidas não apenas como uma questão de natureza económica ou demográfica, mas também como um desafio no domínio dos direitos humanos e da integração social.

Em Portugal, a partir de 1980, registou-se um novo crescimento nos fluxos migratórios. A adesão do país à então Comunidade Económica Europeia, em 1986, e a subsequente receção de fundos estruturais destinados à construção de infraestruturas, equipamentos públicos e à reabilitação urbana, criaram uma procura crescente de mão de obra.

Este contexto atraiu novos contingentes de imigrantes, sobretudo provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, com destaque para Cabo Verde e Angola (Baganha, Góis & Marques, 2009).

O período pós-guerra foi igualmente marcado por avanços significativos no reconhecimento jurídico internacional dos migrantes. A Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951) constituiu um marco fundamental, ao estabelecer um regime internacional de proteção para pessoas perseguidas por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política. Posteriormente, a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias (1990) reforçou o enquadramento normativo, sublinhando a necessidade de assegurar condições dignas de vida e trabalho, reconhecendo os migrantes enquanto sujeitos de direitos.

Desde a década de 1990, Portugal consolidou-se como um destino relevante para fluxos migratórios, em virtude da estabilidade política, das oportunidades económicas e da afinidade cultural e linguística com diversos países de origem. Na atualidade, as migrações em Portugal apresentam-se como uma realidade complexa, heterogénea e em constante transformação. Como referem Góis & Marques (2018) “a imigração em Portugal constitui uma realidade complexa, multifacetada e diversa, marcada por diferentes estruturas sociodemográficas, por motivos e processos migratórios distintos e por variadas formas de perspetivar a integração na sociedade de acolhimento e o projeto migratório” (p. 127).

O presente estudo apresenta-se como uma investigação de natureza qualitativa e exploratória, com o objetivo de conhecer as práticas profissionais de assistentes sociais na intervenção com pessoas migrantes. A pesquisa centrou-se em identificar as funções desenvolvidas pelos profissionais, os objetivos do Serviço Social nas instituições que representam, identificar competências específicas no trabalho com pessoas migrantes, metodologias e estratégias de intervenção, modelos utilizados, bem como os desafios éticos enfrentados e recomendações para promover

efetivamente os direitos das pessoas migrantes. O estudo procura ainda elencar recomendações que reforcem a atuação do Serviço Social na promoção efetiva dos direitos e da integração dos migrantes na sociedade.

2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA IMIGRAÇÃO E DAS POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO EM PORTUGAL

De senci com o Relatório de Migrações e Asilo (2024), os fluxos migratórios em Portugal registaram um crescimento expressivo, refletindo as transformações demográficas e sociais do país. Em 2023, residiam em Portugal 1.044.606 migrantes, o que representa um aumento de 33,6% sen ao ano anterior, bem como a duplicação do número de residentes estrangeiros em apenas seis anos (de 480.300 em 2018 para mais de um milhão em 2023). Esta sencial confirma a consolidação de Portugal enquanto destino relevante de migração internacional.

A composição demográfica dos migrantes revela uma predominância masculina (53%), especialmente nas faixas etárias entre 25 e 39 anos, associada a motivações económicas e à procura de oportunidades sencial. O reagrupamento familiar tende a ocorrer numa segunda fase dos processos migratórios. A partir dos 55 anos, observa-se um declínio acentuado na presença de migrantes (Relatório de Migrações e Asilo, 2024).

As principais nacionalidades representadas são a brasileira (35,3%), seguida da angolana (5,3%) e da cabo-verdiana (4,7%), refletindo a sencial s de laços históricos e sencial s com os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Paralelamente, a imigração portuguesa mantém-se significativa, com o Reino Unido, França, Suíça e Luxemburgo a acolher cerca de 70% dos migrantes em 2023.

No que respeita à sencial s etária, a população migrante em Portugal é profundamente senc e sencial s e ativa: 11,6% têm menos de 20 anos, 80,5% entre 20 e 64 anos e apenas 7,9% têm mais de 65 anos (AIMA, 2024). Esta composição contrasta o envelhecimento da população portuguesa

(Oliveira, 2023), evidenciando a importância dos migrantes para a renovação demográfica e dinamização do mercado de trabalho nacional.

Historicamente, as políticas migratórias portuguesas adquiriram maior importância apenas após a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia em 1986, embora já no período pós-revolucionário tenham sido promulgados diplomas relevantes, como o Decreto-Lei n.º 308-A/75 e o Decreto-Lei n.º 37/81, que regulamentaram questões de nacionalidade (Baganha, 2005). Atualmente, enquanto Estado-Membro da União Europeia, Portugal orienta a sua política migratória em conformidade com o consenso europeu, seguindo os princípios consagrados no artigo 151.º do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia, que preconiza a promoção do emprego, a melhoria das condições de vida e de trabalho, a igualdade de oportunidades e o combate à exclusão social.

Neste enquadramento, o Plano de Ação para as Migrações constitui um instrumento estratégico de gestão migratória, reconhecendo o contributo dos migrantes para o desenvolvimento social, económico e cultural do país (República Portuguesa, 2024). O plano propõe medidas destinadas a promover um acolhimento digno, a integração laboral e educativa, o ensino do Português Língua Não Materna e o acesso equitativo aos serviços públicos.

Entre as medidas implementadas pelo Governo, destaca-se a simplificação dos procedimentos de entrada e regularização, a priorização de famílias reagrupadas, jovens e profissionais qualificados, e a criação de uma Estrutura de Missão para a resolução de cerca de 400 mil processos pendentes, reforçando a gestão administrativa e a confiança institucional. Paralelamente, as medidas de carácter humanista reforçam os laços com os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, facilitando a mobilidade e promovendo a cooperação lusófona.

O Plano contempla ainda a melhoria das condições de acolhimento, através do alargamento da Bolsa Nacional de Alojamento Urgente e Temporário, e o fortalecimento da rede de Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes, com especial enfoque na saúde mental e na capacitação profissional. No âmbito da formação e empregabilidade, as medidas articulam-se com o Instituto de Emprego e Formação Profissional e o Instituto Camões, promovendo a qualificação dos migrantes e a sua inserção sustentável no mercado de trabalho.

No âmbito do acesso aos serviços públicos, destaca-se a extensão do ‘SNS 24’ para grávidas migrantes e a articulação com embaixadas para serviços de tradução, reafirmando o carácter do acesso universal à saúde. O reforço do ensino do Português Língua Não Materna e da educação para a cidadania evidencia a importância da língua portuguesa como vetor de integração social, educativa e cultural.

O crescimento expressivo da população migrante, a sua importância no rejuvenescimento demográfico e o contributo económico e cultural, tornam a gestão das migrações num elemento estratégico das políticas públicas. As medidas recentemente adotadas, nomeadamente através do Plano de Ação para as Migrações (2024), demonstram um esforço contínuo no sentido de alinhar a política nacional com os princípios europeus de integração, coesão social e proteção dos direitos humanos.

Contudo, apesar dos avanços normativos e institucionais, persistem desafios estruturais relacionados com a regularização administrativa, o acesso equitativo a serviços públicos, a integração profissional e o reconhecimento das qualificações dos migrantes. A concretização de políticas eficazes depende não apenas do enquadramento jurídico, mas também da capacidade de intervenção das instituições locais e dos profissionais da área social, cuja ação se situa no cruzamento entre a política pública e a realidade vivida pelos migrantes.

Neste sentido, o Serviço Social emerge como um agente fundamental na operacionalização das políticas de integração, assumindo uma função mediadora e promotora de direitos. A compreensão das especificidades da intervenção do Serviço Social com pessoas migrantes torna-se, assim, essencial para a promoção de práticas éticas, culturalmente competentes e socialmente transformadoras, dimensão que orienta o presente estudo.

3. O SERVIÇO SOCIAL E A INTERVENÇÃO SOCIAL COM PESSOAS MIGRANTES

De acordo com a Organização Internacional para as Migrações, migração é definida como o movimento de pessoas para fora do seu local habitual de residência, seja através da travessia de fronteiras internacionais ou dentro do mesmo país (OIM, 2019). As pessoas que se enquadram nesta condição são, genericamente, designadas por migrantes, um termo abrangente, ainda que não formalmente definido em instrumentos jurídicos internacionais. O conceito inclui diferentes categorias legalmente reconhecidas, como trabalhadores migrantes e estudantes internacionais, independentemente do seu estatuto legal, da natureza voluntária ou involuntária da deslocação, das motivações subjacentes ou da duração da estadia.

O termo migrante refere-se, assim, ao indivíduo que deixa o seu país de origem, assumindo a condição de migrante nesse contexto, e se estabelece num novo país de acolhimento, onde é considerado imigrante. Já migração designa o movimento de pessoas através de fronteiras internacionais ou dentro de um mesmo território, com o objetivo de estabelecer residência temporária ou permanente. De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (2019), este conceito abrange todos os tipos de deslocamentos humanos, voluntários ou forçados, internos ou internacionais, temporários ou permanentes.

A obra *Falando de Migrações: Benefícios e Desafios* (2024) destaca a complexidade e diversidade das formas migratórias, incluindo as migrações internas, rurais-urbanas, inter-regionais, internacionais, forçadas,

voluntárias, económicas, políticas, ambientais e sociais (Azevedo, 2024). Em consonância, o *World Migration Report* (2022) sublinha a natureza multifacetada da mobilidade humana, que engloba desde deslocações laborais e reagrupamentos familiares até movimentos forçados por conflitos, perseguições ou catástrofes naturais, expressando, assim, uma ampla gama de motivações e condições sociais.

No campo do Serviço Social, a *International Federation of Social Workers* (IFSW, 2014) define a profissão como uma disciplina e prática de intervenção que promove o desenvolvimento e a mudança social, a coesão comunitária, o empoderamento e a valorização da pessoa humana. A profissão assenta em princípios de justiça social, direitos humanos, responsabilidade coletiva e respeito pela diversidade, articulando as teorias do Serviço Social com as ciências sociais, as humanidades e os saberes locais, de modo a responder aos desafios da vida e contribuir para o bem-estar social.

Desde as origens da profissão, os assistentes sociais têm desempenhado um papel fundamental no apoio a migrantes e requerentes de asilo. A relação entre o Serviço Social e a migração é historicamente intrínseca, dado que ambas as realidades emergem em contextos sociais de desigualdade e mobilidade. Como refere Vázquez (2021), o trabalho com populações migrantes impulsionou o desenvolvimento e a profissionalização do Serviço Social, através da experiência prática adquirida na intervenção com estas comunidades. Um exemplo emblemático é o de Eglantyne Jebb, fundadora da organização *Save the Children* em 1919, cuja atuação se centrou no apoio a crianças deslocadas após a Primeira Guerra Mundial. De forma semelhante, no final do século XIX, as pioneiras do Serviço Social nos Estados Unidos da América desenvolveram o seu trabalho com migrantes internos e europeus recém-chegados, muito antes da formalização do estatuto de refugiado na *Convenção de Genebra* (1951).

Os migrantes e refugiados continuam hoje a enfrentar múltiplas formas de injustiça e desigualdade global, frequentemente agravadas por conflitos armados, perseguições étnicas e crises humanitárias. Nesse sentido, como

observa Branco (2022), “as rápidas transformações globais e os crescentes problemas sociais decorrentes dos fluxos de migração forçada” (p. 75) exigem dos assistentes sociais uma intervenção crítica, sensível e intercultural.

Em Portugal, a intervenção do Serviço Social no domínio das migrações é orientada pelo princípio de que a inclusão social só será efetiva quando houver uma articulação plena entre as políticas públicas e o quadro ético-profissional dos assistentes sociais (Corrêa, 2018). A recolha e análise das necessidades das populações migrantes constituem etapas fundamentais para o desenvolvimento de medidas sociais que respondam às exigências de integração e cidadania plena.

O trabalho social com migrantes insere-se, portanto, no núcleo da defesa dos direitos humanos - um dos pilares da profissão. O Código de Ética do Assistente Social defende a promoção da equidade, da liberdade, da democracia e da justiça social, implicando a eliminação de todas as formas de discriminação baseadas em nacionalidade, religião, género, condição física ou outros fatores de exclusão (Corrêa, 2018).

A função do assistente social, neste contexto, baseia-se no reconhecimento dos migrantes enquanto agentes centrais do seu processo de integração, promovendo a sua autonomia e participação ativa na sociedade. Esta abordagem, sustentada no empoderamento, procura não apenas responder às necessidades imediatas, mas também fortalecer a capacidade de ação individual e coletiva da população migrante. O profissional assume, assim, um papel mediador entre as pessoas, as instituições e os recursos comunitários, garantindo uma intervenção eficaz, ética e inclusiva (Corrêa, 2018).

Enquanto área do conhecimento das Ciências Sociais, o Serviço Social orienta-se para o bem-estar e o desenvolvimento integral do ser humano, combatendo desigualdades, discriminação e exclusão social. Segundo a Associação Portuguesa de Serviço Social (2018), o exercício profissional

compromete-se com a mudança social, a coesão comunitária, a sustentabilidade ambiental e a promoção da igualdade de oportunidades.

No trabalho com populações migrantes, a competência intercultural torna-se um requisito essencial. Como afirmam Bracons & Leiva (2019), a comunicação eficaz, a compreensão das perceções culturais e a sensibilidade à diversidade, são elementos indispensáveis para o planeamento de intervenções ajustadas às realidades culturais e sociais dos migrantes. Esta abordagem ultrapassa uma perspetiva meramente técnica, valorizando uma prática relacional que reconhece, respeita e potencializa as diferenças culturais como fonte de riqueza social.

4. METODOLOGIA

O presente estudo apresenta-se como uma investigação de natureza qualitativa e exploratória, com o objetivo de conhecer as práticas profissionais de assistentes sociais na intervenção com pessoas migrantes. A pesquisa centrou-se em identificar as funções desempenhadas pelos profissionais, os objetivos do Serviço Social nas instituições que representam, reconhecer competências específicas no trabalho com pessoas migrantes, metodologias e estratégias de intervenção, modelos utilizados, bem como apresentar desafios éticos enfrentados e recomendações para promover efetivamente os direitos das pessoas migrantes.

Os dados empíricos foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 14 assistentes sociais que atuam em contextos de intervenção diversos com população migrante, no distrito de Lisboa, possuindo experiência profissional significativa na área. A amostra foi selecionada de forma a incluir profissionais que atuam em diferentes contextos de intervenção, tais como: serviços de apoio social, associações comunitárias e instituições de apoio à integração de migrantes.

A análise dos dados foi conduzida através de análise de conteúdo temática, estruturada de acordo com os objetivos do estudo. Para assegurar a confidencialidade e a proteção da identidade dos participantes, estes foram identificados como AS1 , AS2, AS3 e assim sucessivamente. Os contextos de intervenção foram descritos de forma agregada, preservando o anonimato dos profissionais. O estudo respeitou rigorosamente os princípios éticos de investigação, garantindo o consentimento informado dos participantes e a utilização responsável dos dados recolhidos, em conformidade com as normas éticas vigentes na investigação em Ciências Sociais.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Funções e práticas de intervenção

Os dados recolhidos indicam que os assistentes sociais desenvolvem um conjunto diversificado de funções, centradas no acolhimento e acompanhamento das pessoas migrantes. Entre as práticas mais frequentes destacam-se: o acolhimento inicial, o atendimento social individualizado, a elaboração de diagnósticos sociais e planos de intervenção, a mediação de conflitos, a realização de visitas domiciliárias, a intervenção comunitária e o encaminhamento para instituições parceiras. Estas funções refletem a centralidade do Serviço Social na proteção de pessoas em situação de vulnerabilidade, conforme destacado por Corrêa (2018) e Bracons & Leiva (2019), que sublinham a importância da articulação entre os recursos institucionais e a comunidade para promover a integração social.

Especificamente, a prestação de apoio às pessoas migrantes envolve a coordenação de serviços públicos, em articulação com a Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA), autarquias, instituições sociais e associações de imigrantes, bem como o fornecimento de informações, encaminhamentos e sinalizações para promover a autonomia e o empoderamento dos cidadãos migrantes (AS2-AIMA). Estes procedimentos alinham-se com a literatura que destaca a importância do Serviço Social como mediador entre migrantes e instituições, contribuindo para a efetivação de direitos e inclusão social (IFSW, 2014; Vázquez, 2021).

Outras práticas identificadas incluem o atendimento técnico e visitas domiciliárias, avaliação da situação socioeconómica das famílias, implementação de ações para apoio ao pagamento de rendas e recuperação de dívidas, bem como o desenvolvimento de ações comunitárias para proximidade e preservação do espaço urbano (AS9-Gebalis). Estes resultados confirmam a relevância das práticas de intervenção comunitária e proximidade social, enfatizadas por Corrêa (2018) e Bracons & Leiva (2019), como estratégias centrais para fortalecer a coesão comunitária e apoiar a integração dos migrantes.

Por fim, os assistentes sociais também desempenham funções de atendimento e encaminhamento no âmbito da legalização migratória, realizando pedidos de agendamento junto da AIMA e encaminhando os migrantes para serviços especializados quando necessário (AS14-Câmara Municipal do Barreiro). Esta dimensão técnica evidencia o caráter instrumental e jurídico-administrativo da intervenção, que complementa as práticas socioeducativas e comunitárias, destacando a natureza multidimensional do Serviço Social na integração de migrantes (Vázquez, 2021; IFSW, 2014).

5.2. Objetivos do Serviço Social na intervenção social

Os dados indicam que os assistentes sociais assumem um papel central na mobilização e coordenação de recursos comunitários, desenvolvendo práticas de intervenção ajustadas às particularidades de cada situação e população. Esta atuação exige flexibilidade, criatividade e capacidade de adaptação, alinhando-se com a perspetiva de Carvalho (2020), que caracteriza o Serviço Social como profissão estratégica na intervenção em catástrofes e situações de conflito, particularmente pela sua dimensão humana e pela proximidade com os indivíduos afetados.

A atuação dos profissionais revela uma combinação de funções técnicas e relacionais, incluindo o acompanhamento direto, a proteção dos interesses das pessoas, o planejamento e a gestão de apoios, bem como a promoção do autocuidado e da resiliência (Carvalho, 2020). Estes elementos refletem a centralidade do Serviço Social na defesa dos direitos sociais e na garantia do acesso a bens e serviços, fundamentais para a inclusão social e a promoção da dignidade humana (Corrêa, 2018; IFSW, 2014).

Os assistentes sociais desenvolvem práticas orientadas para a autonomização e empoderamento das pessoas e famílias migrantes, articulando a mediação de direitos, o apoio psicossocial e o desenvolvimento comunitário. Estas estratégias permitem não apenas responder às necessidades imediatas, mas também fortalecer a capacidade de participação ativa das pessoas na sociedade, promovendo a justiça social e reduzindo desigualdades estruturais (Bracons & Leiva, 2019; Vázquez, 2021).

A prática profissional evidencia ainda a importância do conhecimento jurídico-legal e da aplicação de instrumentos de avaliação e intervenção, garantindo que a atuação esteja fundamentada em critérios éticos e deontológicos (AS5-Casa Pia de Lisboa). Os objetivos institucionais, como a promoção da inclusão, da dignidade, do empoderamento e da solidariedade, são operacionalizados em consonância com os princípios do Serviço Social, reforçando a ligação entre valores profissionais e estratégias de intervenção (AS7-Legião da Boa Vontade; AS12-Associação Islâmica Tapada das Mercês).

5.3. Competências específicas no trabalho com pessoas migrantes

Os resultados indicam que a intervenção eficaz com populações migrantes requer um conjunto diversificado de competências técnicas, relacionais, éticas e culturais. Os assistentes sociais entrevistados destacaram a importância do respeito, da empatia e do cumprimento dos direitos humanos, elementos centrais na prática profissional. A escuta ativa e a comunicação eficaz foram apontadas como ferramentas essenciais para estabelecer relações de confiança, fundamentais para o comprometimento dos migrantes e para a promoção do seu empoderamento (Bracons & Leiva, 2019).

Além disso, a intervenção exige recetividade, sensibilidade cultural e capacidade de adaptação, permitindo que os profissionais ajustem as suas estratégias às especificidades de cada indivíduo ou grupo, incluindo barreiras linguísticas e diferenças culturais. Estas competências refletem a necessidade de uma abordagem intercultural e inclusiva, capaz de respeitar a diversidade e potenciar a integração social (Vázquez, 2021).

Os entrevistados também referem a relevância da criatividade, resiliência e flexibilidade, bem como do conhecimento aprofundado sobre os direitos dos migrantes e as normas legais que enquadram a sua situação.

Os dados indicam que a intervenção eficaz com migrantes e comunidades diversas requer adaptação positiva às diferentes culturas, criatividade na resolução de problemas e capacidade de enfrentar desafios, incluindo barreiras linguísticas (AS11-Centro de Apoio à Vida). Estas competências refletem a necessidade de uma prática profissional flexível e contextualizada, capaz de responder de forma adequada às particularidades socioculturais dos utentes, em consonância com a literatura sobre Serviço Social intercultural (Vázquez, 2021; Bracons & Leiva, 2019).

Os assistentes sociais também destacam a importância da empatia, escuta ativa e do compromisso com a causa e com a comunidade, valores essenciais para estabelecer relações de confiança e promover a participação ativa dos indivíduos (AS13-Santa Casa da Misericórdia de Lisboa). A prática profissional requer não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades relacionais e emocionais, permitindo aos profissionais compreender as necessidades dos utentes e desenvolver soluções adequadas, refletindo o caráter centrado na pessoa do Serviço Social (Corrêa, 2018; IFSW, 2014).

Estas competências combinam sensibilidade cultural, habilidades de comunicação, criatividade e compromisso ético, reforçando a capacidade dos assistentes sociais de atuar de forma eficaz em contextos complexos e diversificados, promovendo a inclusão, a justiça social e o bem-estar das populações migrantes.

5.4. Metodologias e estratégias de intervenção com migrantes

O Serviço Social, conforme salientado por Pena (2013), está intimamente associado à ajuda de pessoas em situação de vulnerabilidade, sendo uma prática profissional que se concretiza na intervenção em contextos de dificuldade. O assistente social atua como mediador e facilitador, pautando a sua prática pelos valores do respeito pela dignidade humana e da promoção dos direitos sociais.

Nos discursos dos profissionais entrevistados, constata-se que, em contextos de maior vulnerabilidade, o apoio prestado concentra-se em necessidades básicas, como a distribuição de gêneros alimentares, medicamentos, vestuário e outros recursos essenciais. Paralelamente, os assistentes sociais implementam metodologias e estratégias diversificadas, incluindo acolhimento inicial, entrevistas individuais, visitas domiciliárias, elaboração de relatórios sociais, acompanhamento contínuo e dinamização de grupos. A articulação com parceiros institucionais e comunitários, bem como a utilização de tradutores presenciais ou remotos, reforça a dimensão interdisciplinar e intercultural da intervenção, permitindo que as respostas sejam ajustadas às necessidades específicas de cada utente.

Estas práticas refletem a natureza multifacetada e estratégica do Serviço Social, que combina intervenção direta com planeamento, mediação e articulação institucional, garantindo uma atuação ética, eficaz e centrada nos direitos e bem-estar das pessoas vulneráveis (Corrêa, 2018; Bracons & Leiva, 2019).

Os assistentes sociais recorrem a entrevistas individuais, visitas domiciliárias e recolha de dados para identificar necessidades específicas e definir objetivos claros e viáveis de intervenção (AS2-AIMA; AS3-Câmara Municipal de Oeiras).

Para promover respostas integradas, existe um trabalho multidisciplinar, com profissionais de outras áreas de atuação, como educação, saúde, habitação e organizações da sociedade civil, atuando como mediadores entre a população e as instituições públicas ou privadas. Esta atuação permite facilitar o acesso a serviços, fornecer informações sobre direitos e recursos disponíveis e desenvolver ações que promovam o empoderamento e a participação ativa dos migrantes na sociedade (Corrêa, 2018; Vázquez, 2021).

“As técnicas e instrumentos utilizados pelos assistentes sociais incluem atendimento individual, entrevistas sociais, estudo de caso, dinâmicas de grupo, workshops temáticos, diagnóstico participativo e mobilização social, bem como relatórios sociais, fichas de atendimento, planos de intervenção, escuta ativa e plataformas digitais para monitorização e avaliação do impacto das ações. A utilização de dados quantitativos e qualitativos reforça a capacidade de ajustar as intervenções às necessidades reais da população atendida” (AS3-Câmara Municipal de Oeiras).

No âmbito do atendimento/acompanhamento social, os assistentes sociais podem atribuir apoios psicossociais ou em espécie, sempre respeitando princípios éticos fundamentais, como garantia de direitos, proteção da identidade e privacidade, igualdade e não discriminação, equidade social, tomada de decisão conjunta e valorização das parcerias (AS13-Santa Casa da Misericórdia de Lisboa).

5.5. Modelo (s) utilizado(s) na intervenção com pessoas migrantes

Os dados evidenciam que os assistentes sociais recorrem a diferentes modelos de intervenção, adaptados às necessidades específicas dos utentes, com o objetivo de garantir a eficácia e qualidade da intervenção. Entre os modelos mais utilizados destacam-se: O modelo sistémico e ecológico, é aplicado quando há falhas na adaptação do indivíduo ao seu ambiente, permitindo desenvolver estratégias que promovam a integração do utente nos sistemas do seu quotidiano e a melhoria da comunicação com o meio social (AS1-AIMA; AS3-Câmara Municipal de Oeiras). Este modelo enfatiza a interação entre indivíduo e contexto, refletindo a importância da abordagem sistémica na compreensão de problemas complexos e na promoção da inclusão social.

O modelo psicossocial, é destinado a utentes que apresentam dificuldades no funcionamento psíquico e nas relações com os sistemas sociais. O objetivo central é compreender e resolver problemas, facilitando a adaptação do indivíduo e prevenindo interações inadequadas (AS3-Câmara Municipal de Oeiras). Este modelo destaca a importância de considerar fatores emocionais e sociais na intervenção, alinhando-se com a literatura sobre suporte psicossocial a migrantes e populações vulneráveis (Vázquez, 2021).

O modelo de intervenção em crise, é utilizado em situações em que o utente enfrenta um problema insuperável sem apoio profissional, exigindo uma intervenção centrada na situação específica e nos fatores psicossociais que originaram a crise. O foco está na capacitação do utente, promovendo a utilização de recursos internos para superar a crise (AS3-Câmara Municipal de Oeiras). Este modelo reforça o carácter preventivo e reparador da intervenção social em contextos de vulnerabilidade extrema (Carvalho, 2020).

E o modelo centrado na resolução de problemas e organização comunitária, enfatiza a articulação de serviços e recursos disponíveis, atuando de forma integrada e promovendo o desenvolvimento comunitário, a mediação e a inclusão social (AS1-AIMA).

A diversidade de modelos utilizados pelos assistentes sociais evidencia uma prática flexível, contextualizada e centrada no utente, capaz de integrar dimensões sistémicas, psicossociais, comunitárias e terapêuticas, fortalecendo a inclusão, a participação ativa e o bem-estar das populações migrantes (Vázquez, 2021; Carvalho, 2020).

5.6. Desafios éticos na intervenção com pessoas migrantes

A intervenção do Serviço Social com pessoas migrantes envolve uma série de desafios éticos complexos, que exigem reflexão crítica e tomadas de decisão fundamentadas pelos profissionais. Entre os principais desafios identificados pelos assistentes sociais entrevistados, destacam-se questões relacionadas com a comunicação, diferenças culturais, regulação de documentação, vulnerabilidade, desigualdade e promoção da justiça social (AS1-AIMA; AS3-Câmara Municipal de Oeiras). Além disso, as barreiras linguísticas dificultam o acesso a serviços essenciais, como a saúde, educação, habitação e emprego, sobretudo para migrantes em situação irregular ou financeira precária, evidenciando a necessidade de estratégias de inclusão linguística e social (Bracons & Leiva, 2019; Corrêa, 2018).

Os profissionais também enfrentam dilemas éticos decorrentes da necessidade de equilibrar confidencialidade e colaboração interinstitucional, bem como das restrições administrativas que podem comprometer a qualidade do atendimento humano (AS2-AIMA). A sensibilidade cultural surge como elemento central, exigindo que cada indivíduo seja considerado de forma singular, respeitando a sua cultura, crenças, valores e estatuto legal, independentemente de estereótipos ou preconceitos sociais (AS1-AIMA).

A literatura aponta que estas situações éticas estão intrinsecamente ligadas à proteção da dignidade humana, ao combate da discriminação e à promoção da equidade. Garantir o acesso a informações, serviços e oportunidades de integração, constitui não apenas uma prática profissional, mas uma exigência ética no âmbito do Serviço Social (IFSW, 2014; Carvalho, 2020). Assim, a atuação ética do assistente social implica reconhecer vulnerabilidades, mediar direitos e promover a inclusão social, contribuindo para uma

sociedade mais justa e equitativa, onde os migrantes possam exercer plenamente da sua cidadania (Vázquez, 2021).

Os desafios éticos na intervenção com migrantes evidenciam a complexidade da profissão, que articula princípios de justiça social, direitos humanos e sensibilidade cultural, exigindo dos assistentes sociais uma prática reflexiva, crítica e adaptativa.

5.7. Recomendações para garantir que a intervenção respeite os direitos humanos e a dignidade das pessoas migrantes

Na prática do Serviço Social, a relação estabelecida entre o profissional e o utente constitui um elemento central para a eficácia da intervenção. Elementos como proximidade, empatia, autenticidade, confiança e respeito, são fundamentais para criar e manter uma relação de ajuda, que permita ao assistente social atuar de forma centrada na pessoa e não apenas no problema apresentado (Bracons, 2017; Pena, 2013). A literatura destaca que esta relação se baseia em encontros interpessoais sustentados na confiança, no consentimento e na adesão voluntária do utente, sendo especialmente relevante em contextos de vulnerabilidade (Pena, 2013).

Os assistentes sociais entrevistados reforçam que, em situações de maior vulnerabilidade, como durante períodos de confinamento ou em contextos de crise, é necessária capacidade de adaptação e reinvenção para estabelecer um maior contato e proximidade com os utentes. Entre as práticas essenciais apontadas destacam-se: O respeito à autonomia e à identidade cultural: garantir que os migrantes mantenham suas tradições e valores culturais, sem imposições de normas locais ou práticas que conflituem com os seus direitos (AS5-Casa Pia de Lisboa). E o apoio em direitos legais e documentação: barreiras linguísticas e falta de documentação podem expor os migrantes a exploração laboral, precariedade ou risco de deportação, evidenciando a necessidade de articulação com instituições que ofereçam apoio económico e jurídico.

Os desafios identificados pelos profissionais incluem a ausência de respostas habitacionais adequadas, barreiras linguísticas, dificuldades na revalidação de documentação e restrições de acesso ao emprego. Todas estas barreiras limitam a integração social e económica dos migrantes (AS9-Gebalis; AS13-Santa Casa da Misericórdia de Lisboa).

O Serviço Social intercultural, reforça que a construção de uma relação de ajuda efetiva exige formação contínua, supervisão profissional e desenvolvimento de competências interpessoais e culturais permitindo que os profissionais ofereçam respostas ajustadas às especificidades de cada migrante, promovendo autonomia, empoderamento e inclusão social (Vázquez, 2021; Bracons & Leiva, 2019).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação dos assistentes sociais em contextos de vulnerabilidade, particularmente com populações migrantes, evidencia a centralidade da cooperação interinstitucional e da promoção de direitos fundamentais, alinhada com os princípios éticos da profissão. Os profissionais desempenham um papel essencial na garantia de bens e serviços essenciais, na articulação de respostas integradas e na promoção de acompanhamento, segurança, informação e apoio emocional, assegurando a continuidade de cuidados e a integração social dos migrantes (Malheiros, 2011).

Neste cenário, a intervenção dos assistentes sociais transcende a simples prestação de serviços, configurando-se como uma ação estratégica e preventiva, que visa reduzir vulnerabilidades e fortalecer a resiliência de indivíduos, grupos e comunidades.

Uma intervenção eficaz exige proximidade e assertividade na relação profissional, baseada no conhecimento da cultura, das necessidades e das especificidades de cada utente. A promoção da integração de proximidade permite que a prática profissional seja centrada na pessoa e não apenas no problema, contribuindo para a concretização de objetivos sociais com eficácia e eficiência (Malheiros, 2011; Bracons & Mata, 2013).

Além disso, a atuação dos assistentes sociais envolve uma postura ética e comprometida, que combina dedicação, empatia, sensibilidade cultural e justiça social, garantindo que, mesmo em tempos de incerteza e instabilidade, os direitos das populações mais vulneráveis sejam respeitados e promovidos. Esta intervenção reforça o potencial transformador do Serviço Social, ao atuar como mediador entre indivíduos e instituições, fortalecendo a coesão comunitária e promovendo oportunidades equitativas de participação e desenvolvimento para migrantes (Malheiros, 2011; Bracons & Mata, 2013).

Apesar dos contributos evidenciados, o presente estudo apresenta algumas limitações que importa reconhecer. Por um lado, o seu carácter exploratório e o contexto específico em que a investigação foi desenvolvida podem restringir a generalização dos resultados a outros territórios ou realidades institucionais. Por outro lado, a análise privilegia sobretudo a perspetiva profissional, podendo ser enriquecida com uma maior incorporação das experiências, perceções e narrativas dos próprios migrantes, de modo a aprofundar a compreensão dos impactos das intervenções realizadas.

Neste sentido, investigações futuras poderão aprofundar o conhecimento sobre as práticas de intervenção do Serviço Social em contextos migratórios, recorrendo, por exemplo, a estudos comparativos entre diferentes territórios, a metodologias participativas que integrem a voz e a experiência dos migrantes e a abordagens longitudinais que permitam avaliar os efeitos das intervenções ao longo do tempo. Importará ainda explorar de forma mais aprofundada o papel das competências interculturais dos assistentes sociais, bem como os desafios institucionais e organizacionais que condicionam a eficácia das respostas sociais dirigidas às populações migrantes.

Em síntese, a prática profissional com migrantes demonstra que o Serviço Social não apenas responde às necessidades emergentes, mas também fortalece capacidades, promove autonomia e contribui para a construção de sociedades mais inclusivas e justas, articulando princípios éticos, direitos humanos e competências profissionais de forma integrada, contextualizada e humanizada.

6. CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Conceitualização (HB, JR, RL); Curadoria de Dados (HB, JR, RL); Análise Formal (HB, JR, RL); Captação de Recursos (HB, JR, RL); Pesquisa (HB, JR, RL); Metodologia (HB, JR, RL); Gerenciamento de Projetos (HB, JR, RL); Recursos (HB, JR, RL); Software (HB, JR, RL); Supervisão (HB, JR, RL); Validação (HB, JR, RL); Visualização (HB, JR, RL); Redação (HB, JR, RL); Revisão e Edição (HB, JR, RL). As porcentagens de contribuição são HB (34%), JR (32%) e CBSP (32%). Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência para a Integração, Migrações e Asilo. (2024). *Relatório de migrações e asilo 2023*. Agência para a Integração Migrações e Asilo. <https://aima.gov.pt/media/pages/documents/92dd0f02ea-1726562672/rma-2023.pdf>
- APSS – Associação dos Profissionais de Serviço Social. (2018). *Código deontológico dos assistentes sociais em Portugal*. https://servicosocial.pt/wp-content/uploads/2015/06/CD_AS_APSS_Final_APSS_AssembGeral25-10-2018_aprovado_RevFinal.doc-1-converted-1-C%C3%B3pia.pdf
- Azevedo, A. (2024). Falando de migrações: Benefícios e desafios. *Debater a Europa*, 28, 131-146. https://doi.org/10.14195/1647-6336_28_9
- Baganha, M. I. (2005). Política de imigração: A regulação dos fluxos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 73, 29-44. <https://doi.org/10.4000/rccs.952>

- Baganha, M. I., Góis, P., & Marques, J. C. (2009). Imigrantes em Portugal: Uma síntese histórica. *Ler História*, 56, 123-133. <http://hdl.handle.net/10400.8/2798>
- Bracons, H. & Mata, A. (2013). Serviço social com famílias imigrantes. In M. C. Carvalho (Ed.), *Serviço social com famílias* (pp. 225-237). Pactor.
- Bracons, H. (2017). Empatia e relação no serviço social: que desafios para a profissão. *Revista Intervenção Social*, 49, 135-144. http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/4798/1/is_49_50_2017_7.pdf
- Bracons, H. (2019). *Conhecer para intervir: Competência cultural no serviço social*. Editorial Cáritas.
- Bracons, H. & Leiva, J. (2019). A relevância da interculturalidade para uma prática mais inclusiva em trabalho social. In A. M. C. Silva, I. Macedo, & S. Cunha(Eds.), *Livro de atas do II congresso internacional de mediação social: A Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 82-91). CECS – Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Branco, A. S. (2022). Políticas de asilo na Europa: Implicações éticas para o serviço social. *Temas Sociais*, 3(3), 66-82. https://doi.org/10.53809/TS_ISS_2022_n.3_66-82
- Carvalho, M. I. (2020). Catástrofes e serviço social. In M. C. Carvalho (Ed.), *Serviço social em catástrofes: Intervenção em crise e emergência social* (pp. 3-12). Pactor.
- Corrêa, A. N. (2018). A inclusão social dos migrantes. *Intervenção Social*, 51, 169-195. <https://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/2906/3338>
- Góis, P. & Marques, J.C. (2018). Retrato de um português migrante: A evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos. *E-cadernos*, 29, 125-152. <https://doi.org/10.4000/eces.3307>
- IFSW – International Federation of Social Workers (2014). *International Federation of Social Workers*. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Kurekova, L., & Hejdukova, P. (2021). Multilevel research of migration with a focus on internal migration. *International Journal of Economic Sciences*, 10(2), 86-102. <https://doi.org/10.52950/ES.2021.10.2.005>
- Malheiros, J. (2011). *Promoção da Interculturalidade e da integração de proximidade*. ACIDI.

- Oliveira, C. (2023). *Indicadores de integração de imigrantes em portugal: Relatório estatístico anual 2023*. Alto Comissariado para as Migrações. <https://static.poder360.com.br/2024/08/OM-Portugal-2023.pdf>
- Organização Internacional para as Migrações. (2019). *Glossary on migration*. <https://www.onlinelibrary.iihl.org/wp-content/uploads/2020/05/2019-IOM-Glossary-on-Migration.pdf>
- Organização Internacional para as Migrações. (2021). *World migration report 2022*. <https://publications.iom.int/system/files/pdf/WMR-2022.pdf>
- Pena, M. J. (2013). A visita domiciliária na relação de ajuda em serviço social. In M. C. Carvalho (Ed.), *Serviço social com famílias* (pp. 109-123). Pactor.
- República Portuguesa. (2024). *Plano de ação para as migrações - Problemas, desafios, princípios e ações*. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDEysQAASnPtKQUAAAA%3d>
- Vázquez, J. L. (2021). La inmigración y el origen del trabajo social - Una historia en común. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(2), 407-415. <https://doi.org/10.5209/cuts.69193>



¿Y eso de qué me va a servir? El riesgo de menospreciar las Humanidades para las sociedades democráticas

And what good is that to me? The risk of undervaluing the Humanities in democratic societies

Ricardo E. Reyes Soto (1) (2)

(1) Universidad Autónoma de Madrid (España)

(2) CEIP Nuestra Señora de La Vega y CEIP San Felices de Bilibio de Haro (La Rioja, España)

Resumen: Con la irrupción de la sociedad de la información y la influencia de las dinámicas de consumo y utilidad, el papel de las Humanidades en la escuela se ve duramente cuestionado y señalado como algo inútil y anacrónico. Sin embargo, las Humanidades constituyen un elemento clave en la reflexión pausada, el pensamiento crítico y, en última instancia, las fuentes de deliberación democrática. Por esta razón es necesario interpelar los discursos utilitarios que quieren reconfigurar la escuela, reduciendo al mínimo el espacio para la lectura y reflexión de los asuntos sobre los que las Humanidades nos invitan a reflexionar. Este texto es un esfuerzo por brindar razones respecto a la importancia de las Humanidades en la formación obligatoria, así como los posibles riesgos que conlleva renunciar a ellas a partir de fuentes secundarias elaboradas por autores que comparten esta preocupación común.

Palabras clave: Educación, Humanidades, Democracia, Sociedad de la Información, Escuela.

Abstract: With the emergence of the information society and the influence of consumerism and utility dynamics, the role of the humanities in schools is being severely questioned and dismissed as useless and anachronistic. However, the humanities are a key element in thoughtful reflection, critical thinking and, ultimately, the sources of democratic deliberation. For this reason, it is necessary to challenge the utilitarian discourses that seek to reconfigure schools, minimizing the space for reading and reflection on the issues that the humanities invite us to consider. This text is an effort to provide reasons for the importance of the humanities in compulsory education, as well as the possible risks of abandoning them, based on secondary sources produced by authors who share this common concern.

Keywords: Education, Humanities, Democracy, Society of Information, School

Recibido: 11/11/25 Revisado: 10/03/26 Preprint: 23/05/26 Aceptado: 01/06/26 Publicado: 01/07/26

Referencia normalizada: Reyes Soto, R.E. (2026). ¿Y eso de qué me va a servir? El riesgo de menospreciar las Humanidades para las sociedades democráticas. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 26, 271-292. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2026.0020>

Correspondencia: Ricardo E. Reyes Soto, Universidad Autónoma de Madrid (España). Correo electrónico: ricardoe.reyes@estudiante.uam.es

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace ya algún tiempo, es habitual oír una exigencia clara a la escuela por parte de distintos sectores de la sociedad: el fomento del pensamiento crítico. Sería extraño encontrar personas que no estén a favor de esto, pues, entre otras cosas, un individuo crítico tendrá mayores posibilidades de tomar decisiones acertadas que redunden en un beneficio no solo para sí mismo, sino para el conjunto de personas que le rodean. Sin embargo, al mismo tiempo, muchas personas se pronuncian contra lo que definen como una educación libresca e inútil para la vida. Se argumenta que la escuela es una institución que no ha sabido rehacerse con el tiempo, anclada en el pasado y que se limita a seguir formando juglares capaces de reproducir un montón de datos irrelevantes que serán olvidados más pronto que tarde. Esta crítica es válida y merece ser tenida en cuenta, sin embargo, es habitual que las soluciones que se ofrecen suelen estar cargadas de inmediatez y sentido de la utilidad (Ordine, 2020).

Una de las áreas del conocimiento más azotada por este tipo de críticas han sido las Humanidades. Se dice que no nos sirven para nada, cayendo en el error de considerar útil todo aquello que reporta un beneficio dinerario (Luri, 2020), excluyendo como útil a cualquier cuestión que, sin embargo, nos puede armar mejor intelectualmente, ayudándonos a tener visiones más ricas para enfrentarnos a los problemas complejos ante los que nos ponga la vida, sea que debamos encararlos individual o colectivamente. Ciertamente, cubrir nuestras necesidades y condiciones materiales, e incluso mejorar estas últimas, es un objetivo lícito y necesario; y esto, no obstante, no tiene por qué entrar en contradicción con los espacios para la reflexión y el debate.

Por supuesto, necesitamos personas cuya habilidad y excelencia continúe ampliando y desarrollando el desarrollo científico-técnico, que, en última instancia, nos ha permitido disfrutar de unos más altos índices de bienestar, pero, al mismo tiempo, necesitamos personas agudas, que se dediquen a pensar, a reflexionar, y a ofrecernos razones de por qué o por qué no debiéramos elegir transitar por uno u otro camino como individuos y sociedad. Esto último está en riesgo en tanto que pareciera que las personas que se dedican a las letras y a su enseñanza deben ofrecer constantemente razones que justifiquen su pertinencia. Este texto, por tanto, pretende ofrecer algunas de estas razones para poder continuar con una discusión en curso, y, de alguna manera, tender puentes entre visiones tan maniqueístas que posiblemente son fruto de tiempos de gran polarización como el que vivimos respecto a cuál debiera ser el papel de la escuela en todo esto.

2. METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo se han consultado fuentes secundarias elaboradas por personas dedicadas a la Educación y en cuyas obras han abordado la cuestión que aquí proponemos, así como otras que pretenden ofrecer una justificación de la pertinencia de las Humanidades en la actualidad. Entre otros criterios, se ha prestado especial atención a que los textos consultados no sean anteriores al 2006, año en el que se aprueba en España la Ley Orgánica de Educación (LOE), actualizando la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que data del año 1990. Justificamos esta decisión trayendo a colación el hecho de que a partir de entonces se suceden otras dos leyes educativas, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en 2014 y la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) aprobada a finales del año 2020. Desde entonces, muchas cosas se han dicho respecto al sistema educativo, probablemente, también influido por la aparición de las evaluaciones externas tales como TIMMS, PIRLS o PISA, entre el final de la década de los 90 e inicios del 2000. La lectura de estos textos ha propiciado una síntesis de las ideas consideradas como las más relevantes, que luego se han sistematizado para ser usadas como base de este ensayo.

3. ¿PARA QUÉ? UNA PREGUNTA LÍCITA Y NECESARIA

3.1. *La pregunta* como motor de progreso en perspectiva histórica

Podríamos decir con cierta convicción que la búsqueda del *telos*, esto es, de un propósito, finalidad u objetivo es una antesala inherente a la gran mayoría de acciones humanas, especialmente aquellas acciones que resultan ser determinantes para un individuo o un conjunto de individuos. El por qué y/o para qué se erigen como preguntas fundamentales en el edificio del sentido vital de toda persona ordinaria, independientemente de la respuesta que pudiera darse. Con todo, esta circunstancia es hartamente deseable, puesto que de lo contrario la totalidad de nuestro obrar vendría siempre dado por impulsos irracionales, lo que nos pondría en el mismo nivel que muchos otros animales que viven a merced de sus instintos.

Es precisamente esta capacidad racional del ser humano la que le ha permitido desarrollar paulatinamente y no sin poco esfuerzo, no solo una serie de condiciones materiales que han facilitado su supervivencia, sino además, un conjunto de abstracciones que podríamos definir como convenciones, costumbres valores y creencias, y que además, le ha permitido mejorar no solo su vida individual, sino especialmente la manera en que puede llegar a relacionarse con todo aquello que es ajeno al *propio yo*. La pregunta, elemento consustancial al diálogo con uno mismo, con *el otro* y con el entorno, ha modelado y modela a día de hoy las creencias y la forma de actuar de los individuos, estableciendo una serie de valores compartidos y aceptados por la mayoría como deseables para la buena convivencia —en términos colectivos—, y para una vida plena —en términos individuales—.

Además de todo esto, la aparición hace casi seis mil años de la escritura como técnica que terminaría sustituyendo a la tradición oral como medio de transmisión del saber y a la memoria como único depósito del conocimiento ha propiciado una revisión constante de las respuestas que han podido darse a diversas —y en ocasiones las mismas— interrogantes en diferentes momentos de la historia y en diferentes escenarios socioculturales (Delors, 1997).

En cualquier caso, pareciera que entre las distintas e innumerables formas como podríamos denominarnos para señalar la forma en la que somos y estamos en el mundo, no sería descabellado considerarnos una suerte de *homotelos*; y es que, como se ha señalado anteriormente, el ser humano tiende a buscar un sentido para casi todo aquello que hace, independientemente de lo simple o sofisticada que pudiera ser la acción a realizar (García Morente, 1970).

3.2. El para qué en la escuela como forma de evasión del esfuerzo intelectual

Antes de iniciar, quisiéramos matizar que aquí por escuela nos referimos especialmente la Educación Secundaria que es donde se presupone que un alumno ya alfabetizado ha alcanzado unos niveles de madurez cognitiva que le permiten operar con el conocimiento que va adquiriendo. Esta especial énfasis se aplica para todo el texto a partir de ahora en la mayoría de ocasiones en que se habla de ‘escuela’. Dicho esto, podemos avanzar.

Así como se realizan esfuerzos para responder a cuestiones por el puro deseo de alcanzar una respuesta que satisfaga una curiosidad, existe también un ‘*para qué*’ que, sin embargo, nada tiene que ver con llegar al conocimiento o comprensión de algún fenómeno particular o en términos menos ambiciosos, a poder dar respuesta a una duda. Se trata de una especie de resistencia a actuar, a pensar. El temido ‘para qué’ que inmediatamente prosigue con un ‘sirve esto’ —¿para qué sirve esto?— o, dicho de otro modo, ¿qué gano yo respondiendo a esta cuestión en particular? Esta resistencia es especialmente recurrente en el contexto escolar, poniendo a las espaldas del docente la no menor tarea de tener que dar una respuesta que además de ser razonable, deje clara la pertinencia de aprender aquello que se pretende enseñar. En este punto cabe además ser justos con los discentes. ¿A qué nos referiremos, pues, con esto? A que existen dos tipos de estudiantes que formulan esta pregunta. Aquellos que verdaderamente desean encontrar una utilidad práctica más allá del mero placer de almacenar un dato nuevo y quizá poco significativo en su memoria semántica, y aquel que lo único que busca es una forma de evadir el

esfuerzo que requiere comprender un hecho además de aprenderlo y aprehenderlo. Este segundo grupo de estudiantes opera bajo una lógica eminentemente utilitarista: Si no hay una recompensa, entonces nada quiero saber de esto (Luri, 2020).

Esta situación probablemente le es familiar a cualquier persona que se dedica a la enseñanza o que tiene ciertas inquietudes en torno a asuntos vinculados a la educación, y es que este planteamiento es impulsado incluso desde entornos educativos *per se*, argumentando que la escuela debería brindar unos aprendizajes que sean sobre todo *útiles* para la vida cotidiana, desechando todo aquello que no sirva a tal fin, provocando así un quiebre — que lleva aparejado un enfrentamiento— entre lo que podríamos considerar como una escuela que tiene como fin último la transmisión de un cuerpo de conocimientos sólidos a los que todo individuo debería poder acceder y una idea subjetiva de utilidad, generalmente basada en la productividad o el retorno que se pueda alcanzar a partir de la adquisición de dicho aprendizaje; siendo más concretos, un quiebre en torno al que se suponía que ha sido históricamente el objeto último de la escuela: una formación cultural amplia para todos los individuos que acceden a esta, o una escuela que proporcione fundamentalmente herramientas ‘útiles’ a las demandas que el mercado laboral genera en un determinado momento (Fernández Liria et al., 2018). Ahora bien, esta pregunta, aunque pudiera molestarnos a los profesores, no deja de ser lícita y necesaria. Responderla o al menos intentarlo es una manera de dignificar a nuestros estudiantes y demostrar que verdaderamente nos interesa transmitir aquello que hemos entendido que es inherentemente valioso, a la vez que tomamos conciencia de que “un fantasma recorre los pasillos de nuestras aulas”, el fantasma del utilitarismo, que, de triunfar nos puede llevar a la gran tragedia de desvincularnos del espíritu filosófico clásico (Ordine, 2020) que nos enseñó que la capacidad de sorprendernos incluso por aquellas cosas *a priori* sin importancia, constituyen las bases de la propia vida.

Ante estas circunstancias, consideramos que el proyecto moderno de escuela como espacio de transmisión de conocimientos se ve desplazado por un proyecto que subordina la formación cultural a una formación orientada a generar bienes económicos y productivos, dos visiones que, como veremos más adelante, no tienen por qué ser excluyentes entre sí. Ahora bien, si algo debe quedar claro, es que, precisamente por la razón que ya ha sido señalada, esto es, el coste en términos de esfuerzo intelectual que requiere aprender ciertas cosas, el maestro se verá interpelado por esta pregunta posiblemente no pocas veces, y como ya hemos mencionado, ha de ser capaz —o al menos debería poder serlo— de responder convincentemente el por qué razón es conveniente detenerse a aprender cuestiones que *a priori* podrían parecer inútiles. La no posesión de un argumentario convincente a esta pregunta lícita —e incluso necesaria, en tanto que ofrecerá un puñado de razones para saber por qué se aprende algo— puede acarrear efectos perniciosos en torno a la idea de lo que debiera ser la educación, o, al menos, una educación centrada en proyectar una idea de ‘escuela’ como espacio diseñado especialmente para la edificación intelectual, que servirá de base para que, posteriormente, el individuo en formación tome decisiones acerca de su futuro habiendo adquirido antes una serie de saberes que darán un mayor sentido ético y estético a su elección de proyecto vital.

3.3. Una breve definición de Humanidades

Antes de desarrollar el asunto central de este texto, es necesario ofrecer una breve definición de lo que se entiende por Humanidades y, al mismo tiempo, la noción de Humanidades sobre la que enmarcaremos las ideas aquí contenidas. Según la nota de alcance del *Tesaurus de la UNESCO* (s.f.), las Humanidades corresponden a los “estudios cuyo tema central es el hombre, como la literatura, la historia, la filosofía y las lenguas modernas y clásicas”, vinculándose todo esto en esta misma base de datos a la “enseñanza de las Ciencias Sociales” y, más específicamente, a la enseñanza de la Filosofía, la Historia y la Literatura así como a la Enseñanza de las Lenguas, siendo las tres primeras disciplinas aquellas en las que nos centraremos en este texto al hablar de ‘Humanidades en la escuela’.

Ahora bien, esta conceptualización no es sino fruto de un proceso temporal que conviene explicar para comprender así su delimitación en general y el objeto que de estas se hará en este ensayo en particular.

Miguel Giusti (2010) rastrea una primera idea acerca del concepto de Humanidades y cómo esta se pudo ir consolidando según el sentido que ha adquirido a día de hoy aludiendo a un alegato hecho por Cicerón en defensa de Sextus Roscius hacia el año 80 a.C., donde expone su preocupación por la situación por la que por entonces atraviesa Roma y que, a su parecer, de seguir avanzando, pone en riesgo de perder el *sensum humanitatis* de los romanos quienes antes bien —y según él—, ostentaban fama de ser un pueblo piadoso “incluso con sus enemigos”. Según Cicerón, este sentido de la humanidad configuraba la esencia misma del ser humano, elevándolo desde un estado de barbarie a civilizado, transformación que además, considera que solo fue posible gracias a “los estudios y las artes que nos han sido transmitidos por los escritos y las ciencias de los griegos” (Cicerón, 2003). Esto nos lleva a inferir que en la mente de Cicerón, la formación que hubo recibido —la *paideia*—, fue el medio a través del cual el ideal moral de conducta virtuosa o deseable fue modelada y alcanzada.

Estas ideas, no obstante, no eran nuevas; y es que, como bien señala Marco Tulio Cicerón, la idea de la educación como una vía civilizatoria para la especie humana ya se hallaba con anterioridad entre las ideas de muchos filósofos griegos, entre los que se puede mencionar a Sócrates —téngase en cuenta que sus diálogos fueron recogidos por Platón— (en *Apología*, *Menón* o *Critón*), Platón (en *La República*), Isócrates (en *Antídotos*, *Aeropagítico* o *Panegírico*), Protágoras (*Protágoras de Platón*), Jenofonte (en *La Ciropedia* o *Recuerdos de Sócrates*) Aristóteles (en los Libros VII y VIII de *Política* o en los Libros II y X de *Ética a Nicómano*), por citar solo algunos ejemplos. Si bien es cierto, cada autor expone sus argumentos haciendo uso de diferentes matices, la idea subyacente que atraviesa todas sus ideas no es otra que la noción de un ser ideal en potencia que llegará a *actualizarse* —en términos aristotélicos— mediante un necesario proceso de formación.

Todas estas disquisiciones filosóficas están comprendidas en las Humanidades, por el simple hecho de que estas aglutinan todo aquello que es susceptible de ser considerado como *humano*, aquello que es hecho por y para el ser humano —recuérdese aquello de que “el hombre es la medida de todas las cosas”—, independientemente del ideal hegemónico de cada época. Es por esta razón que, independientemente de quién pretenda delimitar un concepto para lo que se entienda por Humanidades (Canales, 2020; Díaz Villarreal, 2015; García Morente, 1970; López López, s. f.; Subirats, 2014), casi siempre nos toparemos con un conjunto de disciplinas muy concretas, en tanto que estas sitúan los asuntos humanos como eje sobre el que pivotan otro tipo de asuntos. En otras palabras, las Humanidades y los saberes que de este conjunto de disciplinas se han generado han sido el ágora que ha convocado a hombres y mujeres para reflexionar y plasmar una infinidad de ideas acerca de ‘lo humano’, captando sensibilidades a través de las manifestaciones artísticas o el Arte, recreando escenarios reales y ficticios mediante la Literatura, reconstruyendo y preservando los relatos acerca de hechos pretéritos por medio de la Historia o tratando de dar respuestas a las inquietudes de su tiempo de la mano de la Filosofía.

4. ESCUELA, DEMOCRACIA Y DESAFÍOS DE NUESTRO TIEMPO

4.1. Escuela, ciudadanía y democracia

Si bien es cierto, la educación de hombres y mujeres históricamente y hasta hace muy poco tiempo se ha dado fuera del marco de contextos educativos específicamente diseñados para ello, la formalización de la educación a manera de institucionalización —nos referimos aquí al sistema educativo— es una invención de la modernidad; incluso, si se quiere, podemos decir que se trata de una consecuencia inevitable y a su vez necesaria del nacimiento de los Estados-nación, tomando como punto de referencia temporal la Revolución Francesa (Puelles Benítez, 1993).

El vertiginoso dinamismo social y económico de la época dio como resultado entre otras cosas, la escuela como institución dependiente del Estado que ahora se arrogaba la educación de sus ciudadanos, y que aunque en sus inicios no se trataba de una institución de alcance universal, con el tiempo ha ampliado la cobertura del acceso a la educación básica hasta llegar a convertirla en un derecho fundamental para toda la población en edad de escolarización.

Así pues, hija no solo de las ideas de la Revolución, sino además de los postulados del movimiento de la Ilustración, la escuela entre otras cosas se convertiría en el escenario de la transmisión de una serie de conocimientos considerados como culturalmente relevantes. Y es que, si una idea llegó a instalarse como eje vertebrador de la Ilustración fue precisamente la de que el conocimiento y su difusión permitirían alcanzar unos niveles de desarrollo cada vez más elevados, mejorando así la vida de la humanidad en general.

Los ecos del mundo medieval iban quedando atrás, eclipsados por la galopante idea de que el valor intrínseco del ser humano no debía depender de la pertenencia o no a un determinado estamento, sino que, sencillamente, dos personas habrían de ser poseedoras del mismo valor intrínseco por el simple hecho de existir. Por supuesto, al tener que centrarnos muy específicamente en el asunto a estudiar que aquí exponemos —el valor de las Humanidades— nos vemos obligados a abreviar de manera muy simple toda una serie de asuntos que, aunque hoy se asuman como algo natural —como el derecho al sufragio universal, el trato igualitario ante la ley independientemente del sexo, raza o clase social, o incluso, el acceso a la educación secundaria y superior—, han sido objeto de ingentes reflexiones y acalorados debates a lo largo de las dos últimas centurias.

Si antes mencionábamos a la Revolución Francesa —dando paso así a una transición de lo que históricamente tiende a denominarse el paso del Antiguo al Nuevo Régimen—, es necesario mencionar antes una consecuencia inmediata de este período histórico, que no es otro que el cambio en los sistemas de gobierno de las diferentes sociedades que abrazaban la revolución: la democracia, y de manera más precisa; la democracia liberal —en oposición a la democracia ateniense, por ejemplo— (Sartori, 2018).

Basta una rápida consulta a fuentes que abordan este asunto para constatar la pluralidad, profundidad y complejidad que supone hablar de democracia, aun más si cabe en la actualidad, donde no solo se comienzan a señalar los posibles déficits de los diferentes modelos democráticos bajo el nombre de ‘crisis democráticas’, sino que incluso se está llegando a instalar un cierto pesimismo en torno a la idea de la democracia y más concretamente, de la participación democrática (Fukuyama, 2019; Lanceros, 2017), pero, al mismo tiempo, pareciera que una suerte de esperanzadora lluvia tardía reposa sobre la educación concebida como motor de cambio y medio para la construcción de la democracia y la vida en sociedad (Alonso Sainz, 2023), y es que no es extraño oír hablar hoy de la educación como uno de los medios para alcanzar niveles óptimos o al menos aceptables de cohesión social y la formación de futuros ciudadanos comprometidos con un proyecto de participación democrática saludable; al contrario, este tipo de ideas son fácilmente detectables en preámbulos legislativos —en el caso de España, en sus leyes educativas—, de organismos supranacionales como pueden ser la Unión Europea o la UNESCO, o, incluso, en informes de entidades de carácter económico como el Banco Mundial, la OCDE, la CEPAL, el BID, entre otros.

Quién sabe —y en este punto nos permitimos cierta libertad especulativa— si tras el trauma de un convulso siglo XX con dos guerras mundiales de por medio y varios amagos de una guerra nuclear —recuérdese la crisis de los misiles de Cuba— hayan terminado por generarse vientos favorables a una serie de políticas educativas que impulsan la idea de una ciudadanía global, sin olvidar, por supuesto, el papel preponderante que juega hoy en día la globalización. Sea como fuere, la palabra democracia está presente en el imaginario educativo y los discursos que en se pronuncian en torno a ella, y con ello, la idea de que todos y cada uno de los habitantes de la sociedad local y global han de tomar parte en la gobernanza de sus entornos locales y globales —valga la redundancia—, en última instancia, razón suficiente como para abordar este asunto con la importancia que tiene el lugar donde se genera gran parte de la consolidación de la conciencia cívica: la escuela.

4.2. La paradoja de la escuela democrática utilitaria

No es escasa la literatura que en los últimos años critica con dureza los derroteros por los que transitan las políticas educativas locales e incluso europeas (Fernández Liria et al., 2018; François-Xavier Bellamy, 2018; García Fernández & Galindo Ferrández, 2024; Gil, 2022; Luri, 2020; Massó Aguadé, 2021; Mestre & Fernández Liria, 2024; Navarra, 2021; Rabasa Sanchis, 2020; Sánchez Tortosa, 2019; Tirado Ramos, 2021), y es que, de algún modo, existe una percepción de un decaimiento en el nivel educativo y cultural de los estudiantes de etapas obligatorias, especialmente si se atiende a los últimos informes internacionales que se encargan de medir el rendimiento académico de los alumnos, así como las pruebas externas que suelen realizarse a nivel nacional-autonómico.

Los autores comparten un sentir común, independientemente de la aproximación de estos al problema que desarrollan en sus obras: la escuela está adoptando un perfil donde al parecer, prima la formación para la productividad; así como una tendencia cada vez mayor la satisfacción del yo, del bienestar personal, en detrimento y en algunos casos en oposición al sentido de comunidad y colectividad, provocando un descuido en la formación cultural básica de los estudiantes, indudablemente necesaria, al menos si se quiere contar con la escuela como un espacio y medio de formación para la ciudadanía.

Si bien es cierto, desde las teorías sociológicas funcionalistas, la escuela cumple un papel —entre otros— de formación para el mercado laboral (Guerrero Serón, 2009), debería al menos buscarse un sano equilibrio entre esto y la aspiración a la formación de individuos cultos —o al menos, poder dotarlos del bagaje cultural más amplio posible—, que puedan acceder a un *corpus* de conocimientos culturalmente relevante y que de algún modo, les sitúe en una posición de mayor control sobre sus proyectos vitales. Y es que, como señala Bianca Thoilliez (2023), es cuanto menos cuestionable que en ocasiones se llegue a hablar de formación para el mercado de laboral en etapas como la Educación Primaria, lo que pone de manifiesto la necesidad urgente de entablar un debate en torno a los objetivos que el sistema educativo debería procurar alcanzar, además de paradójico, pues si verdaderamente se aspira a tener un capital humano preparado para generar progreso social y económico en el futuro una sólida educación básica es un objetivo innegociable, además de un predictor de éxito muy fiable.

La escuela pública en el contexto español en particular y en el contexto de occidente en general, sufre hoy un paulatino proceso de mercantilización y con ello, de reproducción y perpetuación de desigualdades sociales, incluso aunque esto no se dé de manera deliberada por aquellos que están promoviendo prácticas más alineadas con lógicas de consumo —incluso se observa cómo poco a poco transmutamos a la oferta de un *producto* educativo bajo demanda— antes que un servicio que, tal como rezan las últimas leyes educativas, sean un medio que permita al menos procurar la búsqueda de una compensación de las desigualdades sociales que sin lugar a dudas, condicionan las oportunidades futuras a las que pueda acceder un individuo, y aumentan de este modo la estratificación y segregación social (Bauman, 2008; Bauman & Mazzeo, 2013; Garcés, 2020). Si a esto además le añadimos lo que aquí denominaremos como la ‘escuela espectáculo’ —esto es, la escuela donde el criterio para la toma de decisiones en cuanto a lo que se ha de llevar a cabo es lo vistoso y accesorio en vez de lo riguroso e indispensable— tenemos preparada la antesala para el “sálvese quien pueda”, donde quienes tendrán acceso a un conjunto de conocimientos sólidos y serán educados en el valor de la disciplina y el esfuerzo como medios de enriquecimiento personal muy probablemente serán aquellos que tengan los medios para pagarlo fuera de donde se supone que este conocimiento y esta ética del trabajo debieran ser transmitido y enseñada respectivamente.

De esta forma, los discursos biensonantes de quienes se encargan de diseñar las políticas educativas no trascienden más allá del adorno de una realidad que nada tiene que ver con las promesas y el compromiso que supuestamente se ha adquirido con aquellos que más lo necesitan; y es que, más allá de limitar las posibilidades de movilidad social, pone al descubierto un cinismo atroz en cuanto a la idea de una sociedad cohesionada, que permita a cada individuo comprender su papel como miembro de una comunidad y participe de la misma a través de la democracia; y es que, difícilmente se alcanzará este objetivo si la escuela actual pareciera estar apostando decididamente por una formación productiva en detrimento de

todo aquello que exige reposo y reflexión considerándolo como improductivo, o peor aún, inútil.

Es bastante evidente que la necesidad de este tiempo de reposo y reflexión se explica en tanto que la participación democrática y el tan manido ‘pensamiento crítico’ no se construye sobre la nada, sino que hunde sus raíces en conocimientos sólidos y profundos, tarea a la que la escuela no debería renunciar. No se puede pensar sobre aquello que no se conoce; menos aún, no podemos esperar que la reflexión en torno al propio ser y el entorno se origine espontáneamente en un niño, adolescente o joven, sin haberle no solo invitado a reflexionar en ello, sino también, habiéndole ofrecido una serie de conceptos mínimos que les permitan adentrarse en esta tarea, labor que no solo no es sencilla, sino que además requiere de tiempo.

Ya con todos estos argumentos hasta ahora desarrollados, si hay una parcela del conocimiento idónea para llevar a cabo esta tarea y atajar estos problemas, no podemos no dejar de pensar en las Humanidades, pues, ¿qué es la democracia y la vida en sociedad si no una cuestión más entre ‘las cosas humanas’? ¿Qué otra forma mejor de pensar hoy en el *sensum humanitatis* al que deseamos aspirar como sociedad existe más allá de las Humanidades? ¿Qué otras disciplinas con sus respectivos marcos epistemológicos tenemos para poder abordar estas cuestiones con cierta solvencia? Desechar el papel de las Humanidades como algo inútil e improductivo es abandonar la oportunidad de profundizar en lo propiamente humano, e, incluso, es correr el riesgo de no someter a valoraciones éticas el proceder humano, tenga este que ver con el desarrollo científico-técnico o la evolución de la organización social, su participación en la vida social o su acceso a la riqueza. Es, en suma, renunciar incluso al papel del sentido mismo de la vida (García Morente, 1970).

4.3. Educación o adiestramiento: el dilema de la escuela moderna

Después de reflexionar en todos estos asuntos podemos acaso preguntarnos ¿es que la escuela no puede dotar a sus estudiantes de un conjunto de cualidades óptimas para que en el futuro se desenvuelvan laboral y profesionalmente, a la vez que maduran como individuos que forman parte de un proyecto compartido de sociedad? Creemos que no solo es posible, sino que además es necesario no perder de vista esto último. Renunciar a ello, como ya hemos comentado anteriormente nos sitúa ante el riesgo de transmutar en una sociedad gobernada por las lógicas del “aquí gana el más fuerte” (Sánchez Tortosa, 2019), y aunque un análisis fino de la historia de la humanidad podría llevarnos a afirmar que esta no es más que una constante lucha por revelarnos contra la tiranía, no es menos cierto que sería insensato por nuestra parte no anticiparnos a este tipo de escenarios.

Volviendo al tema educativo, quien esté familiarizado con la jerga educativa reconocerá aquello de ‘saber’, ‘saber ser’ y ‘saber hacer’, que no es más que una versión actualizada de las ideas del *Informe Delors* y sus ‘cuatro pilares de la educación’: ‘aprender a conocer’, ‘aprender a hacer’, ‘aprender a vivir juntos’ y ‘aprender a ser’ (Delors, 1997). Las ideas allí contenidas marcarían un antes y un después en torno a los fines de la educación. Ahora bien, ¿se puede llegar a aprender a ser sin saber? Aquí insistiremos en que la formación cívica y el ejercicio de la participación democrática exige un adiestramiento previo y así como el estar familiarizados con una serie de conceptos que faculten al individuo para que, conforme adquiere madurez hasta llegar a ser un ciudadano de pleno derecho ante la ley, pueda ser capaz de adquirir un sentido cívico que le permita elevarse por encima de un bagaje cultural limitado con la intención de que este sea formado de tal modo que se le haga entrega de la mayor cantidad de herramientas intelectuales, culturales y actitudinales para formar parte de un proyecto de ciudadanía compartida (Garcés, 2020), sin renunciar a prepararle también en todas aquellas destrezas que le permitan granjearse un futuro con la menor cantidad posible de limitaciones.

Este debiera ser el compromiso ético de la escuela, el ideal al que debiera aspirar, y aunque ciertamente la realidad social es en muchos casos abrumadora, es algo a lo que los profesionales de la educación no debieran renunciar. Así como un médico no renuncia a salvar la vida a un paciente agonizante, la escuela, y sus actores activos, los maestros, no deben renunciar a la transmisión del conocimiento que en última instancia, como ya hemos mencionado, condicionarán de manera crítica el abanico de oportunidades de sus estudiantes, así como la manera en la que se desenvuelvan con sus conciudadanos.

5. CONCLUSIONES

El utilitarismo cortoplacista forma parte de nuestras sociedades de consumo. Si a esto le sumamos una cada vez mayor tendencia a la inmediatez en todos los ámbitos de la vida, nos situamos ante un escenario que termina asfixiando la capacidad de reflexión pausada y profunda (Bauman, 2008). Esta realidad representa un desafío considerable, especialmente para aquellos sobre cuyos hombros reposa la responsabilidad de formar a los individuos que formarán parte de la sociedad adulta. La dicotomía ‘ciencias productivas’ frente a ‘ciencias improductivas’ no es una novedad, Francis Bacon ya sentaba las bases de esta concepción hacia el siglo XVI (Subirats, 2014). Ahora bien, habiendo introducido la noción de participación democrática en este texto, entendida como la implicación de los individuos en un proyecto común de sociedad, tras estas breves reflexiones, es un buen momento para finalizar preguntándonos qué tipo de sociedad deseamos; y, más concretamente, qué tipo de educación cívica pretendemos dar a quienes vienen detrás de nosotros, así como con qué tipo de valores esperamos o al menos desearíamos que se comprometan. Consideramos que la formación en conocimientos de relevancia cultural e histórica en lo tocante a ‘lo humano’, proporcionan una perspectiva que ayudará a los estudiantes y futuros ciudadanos a poder preservar la salud democrática y la buena convivencia con una mayor probabilidad de éxito (Alonso Sainz, 2023), y que, para esto, el fomento de las Humanidades es crucial.

A través de esta reflexión, hacemos un llamado a considerar esta posibilidad y a tratar de equilibrar lo que consideramos una tendencia hacia una educación centrada en la productividad en detrimento de la formación humanística y cívica, perdiendo así la oportunidad de armar intelectualmente a sus futuros ciudadanos, de tal modo que cuenten con un mayor conjunto de recursos para responder a los desafíos de su tiempo, y no solo eso, sino también, a poder apropiarse de su herencia cultural y disfrutar de ella (Ordine, 2020). Sin embargo, la decisión de materializar este deseo no parte de la voluntad de unos pocos, sino que ha de estar basada en un convencimiento mayoritario, y esto también es un ejercicio de democracia. Si bien es cierto, como se ha podido comprobar, aunque la atención a este asunto ha ido en aumento en los últimos años, esto no es una garantía de cambio.

Por otra parte, cabe mencionar que este y otro tipo de ejercicios reflexivos no tendrían lugar de no ser por ese conjunto de ‘saberes improductivos’ como algunos insisten en llamar, y que, sin embargo, dotan de marcos referenciales toda discusión acerca de ‘lo humano’, ejercicio que, creemos, agudiza como pocos otros pueden la capacidad crítica de los individuos, especialmente, de aquellos que están en etapa formativa y que, por tanto, les permitirá llevar a cabo una interpretación de la realidad mucho más rica así como a considerar las posibles implicaciones y consecuencias que puedan tener lugar como resultado de cualquier acción que lleven a cabo, ya sea hacia ellos mismos o las personas de su comunidad. Por tanto, defendemos, pese a quienes afirman lo contrario, la necesidad y pertinencia de una formación básica en Humanidades.

Por otro lado, respecto a esto hay que señalar una cuestión que ya ha sido señalada con anterioridad, y es la importancia de tener claros los objetivos de cada etapa educativa, primaria y secundaria; la primera, debiera orientar sus esfuerzos a alfabetizar a los estudiantes, permitiéndoles gozar de autonomía para acceder al conocimiento con la finalidad de que en la segunda la interacción con conocimientos más sofisticados no resulte por ser excesivamente tedioso. No ha de perderse de vista que los conocimientos por lo general programados para esta última etapa de la educación obligatoria serán la base de la conciencia ciudadana en términos de derechos y deberes.

Por último, y como reflexión tangencial a los asuntos aquí tratados, es necesario poner en valor el esfuerzo como una condición indispensable para la construcción de una sociedad donde los individuos estén en posesión del sentido de bien común. La democracia en su sentido original —*demos* y *kratos* como la participación del pueblo en la gobernanza o el ostento del poder— y la posibilidad de que esta sea robusta, se asienta necesariamente sobre la existencia de una ciudadanía capaz de enfrentarse con solvencia a los desafíos complejos de su tiempo, comprometidos con una noción de proyecto social compartido. Formar ciudadanos con pensamiento crítico no será posible si no se entrega un cuerpo de conocimientos sólido a los estudiantes, y esto exige un pago en términos de esfuerzo se quiera o no y un compromiso bilateral entre docente y aprendiz (Luri, 2020). No es el maestro el único que ha de comprometerse. Si la escuela desea ser verdaderamente un catalizador de la cohesión social y la equidad, no puede renunciar a la transmisión cultural.

En tiempos donde pareciera ser que los discursos que abogan por la eliminación de las barreras crecen constantemente, la escuela radical ha de rebelarse, de tal modo que en vez de eliminar las dificultades y el tedio que supone enfrentarse a las mismas, ayude a quienes hoy están formándose a poder superarlas con la convicción de que quizá algún día, muchos de los que hoy espetan un “¿y esto para qué me va a servir?” terminarán comprendiendo

que, efectivamente, el conocimiento es poder y riqueza, pues una vez que forma parte de nosotros, nadie nos lo puede arrebatarnos.

Para terminar, evoquemos el inicio de *El siglo de las luces* de Alejo Carpentier. Recordemos a Esteban, Carlos y Sofía; tres adolescentes con una gran sed de conocimiento, comenzando a desarrollar su conciencia social. Estos tres jóvenes van explorando la casa de los Oge en La Habana, lleno de libros, mapas y objetos exóticos. Esta es la antesala a la revolución que luego plantearía la novela, en tanto que fueron especialmente los libros los depositarios de las ideas que impulsaron la revolución. Fue el conocimiento puesto en marcha, las ideas encandilando conciencias. Aquel que desee sumergirse en la revolución del conocimiento ha de ser, necesariamente, un defensor de una escuela humanista, cuya misión esencial sea precisamente esta, o, en palabras de Miguel de Unamuno, tener la capacidad de sembrar inquietudes.

6. CONTRIBUCIONES DE AUTORES

El autor Ricardo E. Reyes Soto ha realizado todas las contribuciones relacionadas con la conceptualización, metodología, interpretación de datos y redacción del manuscrito.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Sainz, T. (2023). El entramado ético-político del proyecto de la educación pública desde las aportaciones de Taylor. En *La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?* (pp. 59-73). Síntesis.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bauman, Z., & Mazzeo, R. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Paidós.
- Canales, P. P. S. (2020). Las Humanidades y la universidad. *Studium Veritatis*, 18(24), Article 24. <https://doi.org/10.35626/sv.24.2020.314>
- Cicerón, M. T. (2003). *Correspondencia con su hermano Quinto*. Alianza Editorial.

- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Santillana. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1847>
- Díaz Villarreal, W. (2015). El valor de las humanidades y el meollo del asunto. *Literatura: teoría, historia y crítica*, 17, 287-293.
- Fernández Liria, C., Galindo Ferrández, E., & García Fernández, O. (2018). *Escuela o barbarie: Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- François-Xavier Bellamy. (2018). *Los desheredados. ¿Por qué es urgente transmitir la cultura?* Ediciones Encuentro.
- Fukuyama, F. (2019). *Identidad: La demanda de dignidad y las políticas de resentimiento*. Deusto.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- García Fernández, O., & Galindo Ferrández, E. (2024). *Aprendizaje Basado en Proyectos. Un aprendizaje basura para el proletariado*. Akal.
- García Morente, M. (1970). El cultivo de las humanidades. *Revista de la Universidad*, 22, 209-219.
- Gil, P. (2022). *Schola delenda est?* Apostroph.
- Giusti, M. (2010). El sentido de las humanidades. *El futuro de las humanidades: las humanidades del futuro*, 37-46. <https://doi.org/10.18800/9789972429361.003>
- Guerrero Serón, A. (2009). *Manual de sociología de la educación*. Síntesis.
- Lanceros, P. (2017). *El robo del futuro: Fronteras, miedos, crisis*. Catarata.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (2013). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López López, J. S. (s. f.). *Capítulo 1: Humanidades y epistemología. Del efecto “Ya lo dijo mi compañera” a la metáfora del pez en el agua*. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2020.00801>

- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.
- Massó Aguadé, X. (2021). *El fin de la educación. La escuela que dejó de ser*. Akal.
- Mestre, J., & Fernández Liria, C. (2024). *Escuela y libertad. Argumentos para defender la enseñanza frente a políticas educativas y discursos pedagógicos demenciales*. Akal.
- Navarra, A. (2021). *Prohibido aprender: Un recorrido por las leyes de educación de la democracia*. Anagrama.
- Ordine, N. (2020). *La utilidad de lo inútil: Manifiesto*. Acantilado.
- Puelles Benítez, M. (1993). Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 13-40. <https://doi.org/10.35362/rie30424>
- Rabasa Sanchis, B. (2020). *Esta educación es una ruina. La propagación de los principios Logsonianos en la nueva normalidad posCOVID-19*. Editorial Brief.
- Sánchez Tortosa, J. (2019). *El culto pedagógico: Crítica del populismo educativo* (2 ed). Akal.
- Sartori, G. (2018). *¿Qué es la democracia?* Taurus.
- Subirats, E. (2014). El lugar de las humanidades. *Teoría y crítica de la psicología*, 4, 180-185.
- Thoilliez, B. (2023). La educación ensimismada. Por qué una pedagogía orientada a la felicidad y la diversidad privatiza los bienes escolares. En *La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?* (pp. 75-86). Síntesis.
- Tirado Ramos, M. Á. (2021). *Escuelas que enseñan: El conocimiento sí importa*. Círculo Rojo.
- UNESCO. (s.f.). *Tesaurus de la UNESCO: Humanidades*. <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/page/?uri=http%3A%2F%2Fvocabularies.unesco.org%2Fthesaurus%2Fconcept10442>



Reseña

Título del libro: Hotel Costa Atlantis. Una historia de nunca acabar.

Book title: Hotel Costa Atlantis. A never-ending story



Autor: Tomás Fernández García

Año de publicación: 2026

Páginas: 116

ISBN: 979-13-992433-0-7

DOI: 10.15257/ehquidad.relatos.2026.116

Colección: Relatos

Editorial: Ehquidad Editorial

Reseña realizada por María Teresa Miranda Vázquez

El relato “Hotel Costa Atlantis. Una historia de nunca acabar” constituye una incursión singular en el ámbito literario por parte del profesor Tomás Fernández García, reconocido autor de diversos libros en el campo del estado del bienestar, los servicios sociales y la intervención en trabajo social. Acostumbrado a un registro académico, analítico y centrado en la comprensión de las dinámicas sociales, el autor da un giro significativo hacia la escritura de semi-ficción, sin abandonar la profundidad humana y ética que caracteriza su trayectoria intelectual.

Desde sus primeras páginas, el texto se presenta como una narración impregnada de sensibilidad, en la que la experiencia cotidiana se transforma en materia literaria. Ambientado en el Hotel Melia Costa Atlantis, en el Puerto de la Cruz (Tenerife), narra la estancia —y posterior regreso— de dos personajes que, lejos de limitarse a ser turistas, se convierten en observadores atentos de las relaciones humanas que se tejen en ese espacio. Uno de los aspectos más destacables del relato es su capacidad para dignificar el trabajo invisible. A través de una prosa detallada, construye un homenaje a los trabajadores del hotel: directivos, recepcionistas, camareros, servicio técnico, personal de limpieza o cocina. Lejos de ser figuras secundarias, estos personajes adquieren una centralidad ética, encarnando valores como la profesionalidad, la empatía, la hospitalidad y el cuidado del otro. En este sentido, puede observarse una clara continuidad con la mirada propia del trabajo social, donde la atención a los ciudadanos suele ocupar un lugar central.

La estructura dividida en varias partes, permite acompañar la evolución emocional de sus protagonistas: desde ese primer viaje que es presentado como un descubrimiento, hasta el regreso como reconocimiento, y finalmente, la estancia prolongada que nos introduce hacia una dimensión más reflexiva, donde la experiencia se interioriza y adquiere sentido. Este progresivo desplazamiento desde lo externo hacia lo interno es uno de los logros relevantes del libro.

Asimismo, el relato trasciende de una mera descripción de una estancia turística para adentrarse en cuestiones de mayor calado: la memoria, el desarraigo, la migración, la soledad o la necesidad de reconocimiento. Especialmente significativo resulta el tratamiento del fenómeno migratorio, que aparece de forma sutil a través de las historias de los trabajadores del hotel, muchos de ellos procedentes de distintos países, estableciéndose un diálogo implícito entre pasado y presente, recordando que España también fue, en otros momentos históricos, un país de emigrantes.

Desde el punto de vista del estilo, la obra se caracteriza por una prosa cuidada, de ritmo reflexivo, con una clara vocación sugerente. El lenguaje, a medio camino entre lo narrativo y lo lírico, contribuye a generar una atmósfera de calma y contemplación que envuelve al lector, formando parte de una apuesta consciente por una escritura que prioriza la experiencia sobre la acción.

Otro elemento destacable es la dimensión literaria del texto. En un momento clave, uno de los protagonistas, recibe el encargo de escribir un cuento sobre sus vivencias en el hotel. Este recurso introduce un interesante juego de espejos entre realidad y ficción, sugiriendo que el libro podría ser precisamente el resultado ficticio de ese encargo, hecho al autor en la vida real. De este modo, el texto reflexiona también sobre el propio acto de escribir y sobre la dificultad —y necesidad— de contar lo vivido, expresando y compartiendo sentimientos como forma de sincero agradecimiento.

En definitiva, *Hotel Costa Atlantis. Una historia de nunca acabar*, es una obra que propone una mirada profunda sobre las relaciones humanas y el valor de lo cotidiano. La transición del profesor Tomás Fernández García desde la escritura académica hacia la literatura no supone una ruptura, sino más bien una ampliación de su campo de expresión. Su experiencia en el ámbito del bienestar social se traduce aquí en una literatura comprometida con la dignidad de las personas, capaz de encontrar en los pequeños gestos una forma de sentido.

Nos encontramos, por tanto, ante una descripción que invita a la pausa, a la observación y a la reflexión, y que demuestra cómo la ficción puede convertirse en un espacio privilegiado para seguir pensando lo social desde una perspectiva más íntima y humanizada. A ello se añade la capacidad del autor para convertir un espacio concreto y aparentemente ordinario en un escenario de alcance global. El hotel deja de ser únicamente un lugar de alojamiento para transformarse en una metáfora de la convivencia humana, donde personas de diferentes edades, culturas y trayectorias vitales coinciden temporalmente y comparten fragmentos de sus historias.

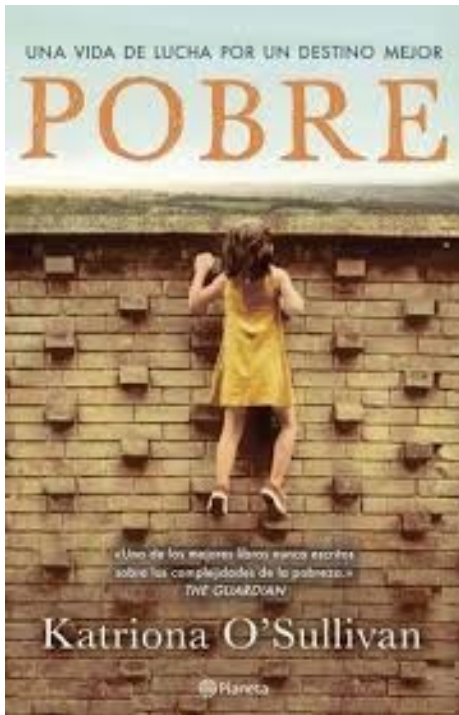
Esta dimensión simbólica enriquece la lectura y permite interpretar la obra en distintos niveles. El lector no solo acompaña a los protagonistas en sus vivencias, sino que se ve invitado a reconocer en ellas experiencias propias relacionadas con el paso del tiempo, los vínculos afectivos y la búsqueda de bienestar. De este modo, el relato adquiere una resonancia que trasciende el contexto turístico en el que se desarrolla y se proyecta hacia cuestiones esenciales de la condición humana. La obra confirma así que los escenarios cotidianos pueden convertirse en espacios privilegiados para la reflexión literaria cuando se observan con sensibilidad, atención y profundidad.



Reseña

Título del libro: Pobre. Una vida de lucha por un destino mejor

Book title: Poor. A lifetime of striving for a better future



Autores: Katriona O'Sullivan

Año de publicación: 2025

Páginas: 312

ISBN: 978-84-08-30410-4

Editorial: Editorial Planeta

Reseña realizada por Ana María Aguilar Manjón

Cuando nos disponemos a leer este libro hay que ser consciente de lo que nos vamos a encontrar.

"Pobre" es una autobiografía que te encoge (y gracias, porque significa que sigo siendo persona sensible y preocupada por lo que les pase a las personas). Pese a haber escuchado y acompañado vidas con historias similares, impactantes y conmovedoras, que van mucho más allá de un simple relato de superación personal, esta obra se constituye además como un testimonio muy valiente.

Relata, la pobreza extrema y sistémica, su pobreza, de forma realista, dura, con toda la crudeza que realmente tiene, y te hace sentir la vulnerabilidad en la que todas se encuentran, especialmente la infancia y la incapacidad de sistemas sociales que perpetúan la exclusión.

Muestra historias de vida que, con carácter cotidiano, trabajadoras sociales, entre otras profesionales, acompañan en sus procesos de cambio.

Katriona O'Sullivan narra en primera persona su infancia y adolescencia como la tercera de cinco hermanos, marcada por la pobreza absoluta e hijos de padres drogodependientes en la Irlanda más desfavorecida. Desde pequeña, experimentó violencia de género, abuso infantil y abandono escolar. Su vida estuvo condicionada por la carencia absoluta de recursos, de apoyo emocional y de oportunidades, haciéndole sentir invisible y rechazada.

Vive en una sociedad responsable de todas esas situaciones que marcan su personalidad y que se traducen en consecuencias nefastas y enormemente difíciles de superar.

Nos hace cuestionar la falta de diligencia en la respuesta del sistema, nos muestra los errores que cometen profesionales que no son capaces de analizar la profundidad de lo que observan y que les convierte en cómplices. Y, sobre todo, la importancia del soporte de una red que se evidencia imprescindible construir para convertirse en aliado indiscutible del bienestar, la prevención y la superación, en su caso.

Con su relato valiente y estremecedor, la autora denuncia la desigualdad estructural y el clasismo, subrayando la hipocresía de instituciones que celebran casos individuales de éxito, pero ignoran las barreras sistémicas y colectivas.

O'Sullivan rechaza la visión romántica y meritocrática del “éxito” personal que se enmarcan en las sociedades neoliberales, argumentando que sobrevivir a la pobreza no debería convertirse en el modelo de valor o resiliencia, pues la verdadera solución es evitar el trauma y apuntar al cambio social profundo.

La pobreza que describe no es solo económica, sino también “emocional, de esperanza y de oportunidades”. La autora recalca los daños a largo plazo, como dificultades para establecer vínculos afectivos y el impacto permanente en la autoestima y salud mental.

Se trata de una narración honestamente desgarradora, pero ausente de rencor, y que pone en valor cómo figuras clave —algunos maestros y mentores— que le abrieron el camino a la educación y a la reconstrucción personal.

Y con ello, asistimos al mejor ejemplo de que la educación, como sistema, y las educadoras como profesionales dedicadas a ello, son piedra angular del desarrollo de una sociedad y de las personas. Que la inversión en políticas del Estado del Bienestar debe ser objetivo permanente pues nos mantendrán en constante evolución, avanzando hacia la igualdad efectiva y no dejando a nadie atrás.

Podemos considerar que tenemos ante nuestros ojos un manifiesto que interpela a la sociedad y a los responsables políticos para mirar la pobreza sin paternalismo y para promover políticas estructurales que no dependan de la suerte o la excepción individual, teniendo presente que afrontamos diferentes tipos de pobreza.

“Pobre” es una obra potente que aporta una perspectiva fundamental para reflexionar sobre la desigualdad, el ciclo de la exclusión y el papel de la educación. Su mayor valor reside en desmontar los discursos del “si se quiere se puede”, recordando la importancia de los apoyos colectivos y el deber de dar garantías y oportunidades reales a la infancia vulnerada.

Una lectura imprescindible para comprender las verdaderas raíces y consecuencias de la pobreza estructural, y una llamada urgente a la acción y la empatía social.

Información para Autores

Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social /International Welfare Policies and Social Work Journal

Temática y Alcance

Equidad. La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social, es una publicación académica y profesional, que tiene como principal finalidad la difusión de estudios científicos y experiencias profesionales relacionadas con las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. Su contenido pretende aglutinar las diferentes aportaciones de las Ciencias Sociales para contribuir al conocimiento e interpretación de la realidad social, y como instrumento de apoyo para la intervención de los profesionales que realizan su labor en los distintos sistemas de protección social.

El análisis de las diferentes realidades políticas, económicas y sociales y el intercambio de experiencias profesionales entre países, son la base esencial para recopilar un valioso elenco de conocimientos, como la creación de redes de colaboración que permita abrir nuevas líneas de investigación y desarrollo.

La edición de la revista es responsabilidad de la *Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social (AICTS)*, que desde sus inicios ha apoyado la creación de este medio de divulgación que permite publicar investigaciones y experiencias vinculadas con el ámbito de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. Si quiere conocer más detalles sobre los proyectos vinculados a la Asociación, consulte la página web www.ehquidad.com. En la sección de publicaciones podrá encontrar información actualizada de la *Revista*.

Focus and Scope

Equidad, International Welfare Policies and Social Work Journal, has as its main objective to disseminate scientific studies and professional experiences in Social Sciences and Social Work, which will allow us to study and

understand the social reality that researchers and professionals face in order to improve the quality of life of vulnerable individuals and communities through principles of equality and social justice.

The analyses of the political, economic, and social realities in different countries of a globalized world, as well as the exchange of experiences, are the two essential values to exchange and compile valuable scientific knowledge and to create the networks for collaboration and convergence that allow for the creation of new lines of research and development.

The editing of the journal is under *The International Association of Social Science and Social Work*, which supports the creation of this publication. If you would like to know more about the projects linked to our association, please visit the web page www.ehquidad.org. You will also be able to find updated information on *Ehquidad Journal* in the publications section.

Manuscritos

Los trabajos enviados a la Revista Ehquidad podrán versar sobre cualquier tema relacionado con las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, cuya principal finalidad será mejorar la calidad de vida de los ciudadanos mediante la investigación y la intervención social.

Los trabajos se enviarán a través de la página web en el enlace <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>. Cada autor deberá darse de alta en la misma. Para cualquier consulta contactar en la dirección de correo electrónico secretaria@ehquidad.org en formato Word (.doc o .docx), especificando en el asunto “envío artículo Ehquidad”. El artículo tiene que ser enviado junto con la carta de presentación en la que el autor deberá especificar los datos de contacto y asegurar que el trabajo no ha sido publicado anteriormente, cediendo los derechos de copyright a la revista. El modelo de carta de presentación está disponible en el siguiente enlace www.ehquidad.org.

El envío de los trabajos presupone, el conocimiento y aceptación de estas instrucciones así como de las normas de publicación facilitadas por la revista. Se recomienda previamente leer la guía de autores. La extensión de los manuscritos no deberá superar las 40 páginas mecanografiadas a doble espacio, cuerpo de letra 12 Times New Roman (incluidos cuadros, figuras, anexos y bibliografía, etc.). Cada artículo deberá incluir palabras clave (cinco) que identifiquen el contenido del texto, para realizar el índice general y un resumen introductorio (máximo 15 líneas).

El manuscrito será enviado como archivo principal, siguiendo el siguiente orden: En la primera página se pondrá el título del artículo, el resumen y las palabras clave en castellano y en inglés. Seguidamente se debe añadir el nombre y apellidos de los autores junto con el nombre completo de las instituciones donde trabajen, correos electrónicos de todos ellos, elección del responsable, quien incorporará a su vez los datos de correspondencia (dirección postal, teléfono, fax), y un breve curriculum vitae de no más de 10 líneas de cada uno de los autores. En la segunda página dará comienzo el texto del manuscrito.

Los cuadros, tablas y figuras deberán presentarse en formato jpg o excell al final del documento y se enumerarán siempre con números arábigos. En el texto se indicará entre paréntesis donde se deben de insertar (e.g. Inserte Figura 1). Se debe poner el título arriba si es tabla o cuadro, y abajo si es figura. En todas ellas deberá aparecer en la parte de abajo la fuente de consulta si la hubiera, o poner “elaboración propia” si fuese original.

Manuscripts

The manuscripts submitted to the Ehquidad Journal can be about any subject related to Welfare Policies, in Social Sciences and Social Work. English or Spanish submissions are welcomed.

Articles will be sent org in Word format (.doc or .docx) through our web page <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>. Each author must register. For any inquiries contact at the email address publicaciones@ehquidad.org. The

pieces will be sent specifying in the subject the title. The article must be sent in along with a presentation letter, where the author must specify contact information and ensure that the piece has not been published previously. The model of the presentation letter will be available in the following link: www.ehquidad.org. Please see complete instructions (authors guide in journal website).

The length of the manuscripts should not exceed 40 double-spaced, typed pages, font Times New Roman size 12 (including boxes, figures, attachments, bibliography, etc.). Each article must include key words (five) that indicate the content of the text, in order to make the general index and an introductory summary (maximum 15 lines).

The manuscript will be sent as the main file, following this outline: The title of the article, a summary, and the key words will be on the first page. Everything in Spanish and English. Afterwards, the name and last name of all the authors will be added, along with the complete name of the institution where they work, email addresses of all of them, selection of the person responsible who will also need to add the correspondence details (mailing address, telephone number, fax number), and a brief abstract no longer than 10 lines for each one of the authors. On the second page, the text of the manuscript will begin.

Boxes, tables, and figures must be presented in jpg or Excel format at the end of the document and will be numbered with Arabic numerals. Where they should be inserted in the text will be indicated with parentheses (e.g. Insert Figure 1). The title must be included on top of it if it is a table or box, and beneath it if it is a figure. The source should appear on the bottom in all of them, if there is one, or put "prepared by author" if it is original.

Copyright© 2013 de Ehquidad. Los originales publicados en las ediciones electrónicas de Ehquidad (Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social), son propiedad de esta revista, siendo necesario citar la procedencia en cualquier reproducción parcial o total. Para obtener permisos de reproducción y de derecho de copia consulte las normas

actualizadas que aparecen en la página web de la revista <http://www.ehquidad.org>.

Copyright© 2013 Ehquidad. Manuscripts published in editions of Ehquidad (International Journal Welfare Policy and Social Work), are owned by this magazine, being necessary to cite the source in any total or partial reproduction. To obtain permission to reproduce and copy right see the updated rules appearing on the website of the journal <http://www.ehquidad.org>.

Acceso

Ehquidad, Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social, es una publicación on line semestral, que puede ser consultada gratuitamente (no se cobra a los autores ni cuotas ni APC, Article Proccesing Charge) en la siguiente dirección electrónica <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>. Esta revista permite el acceso inmediato a los contenidos científicos publicados con la finalidad de facilitar la difusión y en intercambio del conocimiento.

Esta revista es partidaria del acceso abierto a la información, siguiendo las directrices de la Declaración de Berlín, (*Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities*, 2003), de la Declaración de Budapest (*Budapest Open Access Initiative*, 2002), así como la Ley de la Ciencia española, que reafirman la tendencia internacional hacia el libre acceso del conocimiento científico vía Internet, respetando las leyes de copyright existentes.

Access

Ehquidad, International Welfare Policies and Social Work Journal, is a biannual online publication, which can be consulted for free at the following web address. www.ehquidad.org.

Código ético

Visitar la página web AICTS. www.ehquidad.org

Ethical Code

<http://revistas.proeditio.com/ehquidad>

Indicadores de calidad

Revista Semestral. Inicio de la publicación año 2014.

Adaptada a los criterios de calidad editorial de las plataformas de evaluación CARHUS; DICE; IN_RECS, RESH, LATINDEX, REDIB, ERICH PLUS, MIAR. CIRC; DULCINEA; CRUE.

Ehquidad es miembro de CrossRef. www.crossref.org.

Quality indicators

Biannual Journal. Start of publication year 2014.

Adapted to the criteria for editorial quality in the evaluation platforms CARHUS; DICE; INRECS, RESH, LATINDEX, REDIB, ERICH PLUS, MIAR. CIRC. DULCINEA, CRUE

Ehquidad is a member of CrossRef. www.crossref.org

Artículos

La evaluación de los Servicios Sociales en España: concepto, evolución y retos actuales
The Evaluation of Social Services in Spain: Concept, Evolution and Current Challenges

Carmen Arenas-Carbellido, María Victoria Ochando Ramírez y Marta Caballero..... 11-36

Factores estructurales y socioculturales en la vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes Nukak y Jiw en San José del Guaviare (Colombia)
Factors influencing the violation of the rights of children and adolescents in the Nukak and Jiw indigenous communities: A multiple case study in San José del Guaviare (Colombia)

Alba Yaneth Varón Torres, Jhon Jairo Ortiz Alvarado y David Alejandro Tobón López..... 37-62

El Divorcio y el Rendimiento Académico en Adolescentes
Divorce and Academic Performance in Adolescents

María Isabel Torres García, Nancy Lorena Reyes Mero y Jessica Alexandra Chonillo Molina..... 63-82

Experiencias educativas interuniversitarias e internacionales con enfoque intercultural: Una propuesta formativa para la transformación social mediante la técnica *Photovoice*
Inter-university and international educational experiences with an intercultural focus. A training proposal for social transformation using the Photovoice technique

Núria Llevot Calvet, Olga Bernad Cervero, Àngels Torrelles Montanuy, Christian Coffi Hounnouvi, Silvia Cavalcante y Gabriella Aleandri..... 83-116

La realidad relacional de las personas jóvenes en situación de sinhogarismo y exclusión residencial: apoyo social y relaciones sociales
The relational reality of young people experiencing homelessness and housing exclusion: social support and social relationships

Iria Noa de la Fuente-Roldán y Esteban Sánchez-Moreno..... 117-148

Exploring suicidal ideation in adolescents and young adults: eating disorders (ED), psychological distress, self-esteem and family satisfaction
Explorando la ideación suicida en adolescentes y adultos jóvenes: trastornos de la conducta alimentaria (TCA), malestar psicológico, autoestima y satisfacción familiar

Aylin Alba Mandak Arjona, Gianluigi Moscato y Luis Gómez Jacinto..... 149-186

¿Debería interesarse el Trabajo Social por la Teoría Analítica?
Should Social Work take an interest in Analytical Theory?

José Antonio López Rodríguez..... 187-214

Tecnologías asistivas e inteligentes para la optimización del cuidado en personas mayores: revisión de la literatura
Assistive and Intelligent Technologies for Optimizing Care in Elderly People: Literature Review

Amelia Consuelo Martínez Hermoso y Cristina Belén Sampedro Palacios..... 215-246

Diversidade e integração: o papel do Serviço Social com migrantes
Diversity and Integration: the Role of Social Work with Migrants

Hélia Bracons, José Rodrigues y Ricardo Lobato..... 247-270

¿Y eso de qué me va a servir? El riesgo de menospreciar las Humanidades para las sociedades democráticas
And what good is that to me? The risk of undervaluing the Humanities in democratic societies

Ricardo E. Reyes Soto..... 271-292

Reseñas / Reviews

Título de Libro: Hotel Costa Atlantis. Una historia de nunca acabar

Autor: Tomás Fernández García

Reseña realizada por María Teresa Miranda Vázquez..... 293-296

Título de Libro: Pobre. Una vida de lucha por un destino mejor

Autora: Katriona O'Sullivan

Reseña realizada por Ana María Aguilar Manjón..... 297-300