



Cruz García Lirios                      Sofia López de Nava-Tapia  
Miguel Santos González              Ángeles A. Olvera-López  
Carmen Alemany Panadero              Felipe J. Vilchis-Mora  
Pedro García Sanmartín              María A. Delgado-Carrillo  
Óscar Kem-Mekah Kadzue              María L. Morales-Flores  
Paula Nieto Cuevas                      Daniela Mendoza-Alboreida





**Ehquidad**

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

**ENERO /2019**  
**Número 11/ Primer Semestre**  
**Number 11/ First Semester**



**aicts**

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



**Director/ Executive Editor**

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

**Subdirector/ Associate Editor**

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

**Secretario/ Publishing Editor**

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

**Secretarios Edición Digital/ Online Publishing Editors**

Javier García Bresó. Universidad de Castilla La Mancha  
evaluacion@ehquidad.org

**Coordinador de Relaciones Institucionales/ Institutional Relations Coordinator**

Rafael de Lorenzo García. Universidad Nacional de Educación a Distancia  
redes@ehquidad.org

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

Concepción Castro Clemente. Universidad Nacional de Educación a Distancia  
europa@ehquidad.org

**Coordinadora Estados Unidos/ EEUU Coordinator**

Eva Margarita Moya. Universidad de Texas en El Paso  
usa@ehquidad.org

**Coordinadora Latinoamérica/Latin America Coordinator**

Xiomara Rodríguez Cordero- Universidad de Zulia-Luz-Venezuela  
latinoamerica@ehquidad.org

**Consejo de Redacción/ Review Editors**

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

Octavio Vázquez Aguado. Universidad de Huelva (España)

Rafael Antonio Barbera. Universidad Rey Juan Carlos (España)

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

María Irene Carvalho. Universidad Técnica de Lisboa (Portugal)

Osiris Morales. Universidad de Zulia (Venezuela)

Miguel Ángel Santed Germán. Universidad Nacional de Educación a Distancia. (España)

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

Anna Sroka. Universidad de Varsovia (Polonia)

Ana Isabel Trujillo Rodríguez. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Andrés Medina Gómez. Universidad de Jaén (España)

Concepción Castro Clemente. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Juan María Prieto Lobato, Universidad de Valladolid (España).

**Comité Científico Asesor/ Advisory Board**

Xochitl Castaneda. Universidad de Berkeley, California. (EEUU)

Mark Lusk. University of Texas, El Paso (EEUU)

Blanca Lomeli. Project Concern International, San Diego (EEUU)

Ernesto Castañeda. University of Texas, El Paso (EEUU)

Miguel de Aguilera. Universidad de Málaga (España)

Alejandro Tiana. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Gloria Vega Aragón. Universidad Nacional de Educación a Distancia. (España). Technological Educational Institute of Crete (Grecia)

Nilsa M Burgos. Universidad de Puerto Rico. (Puerto Rico)

Consuelo Pequeño Rodríguez. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)

Marcos Chinchilla. Universidad de Costa Rica. (Costa Rica)

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)

Emilio Lamo de Espinosa. Universidad Complutense de Madrid (España)

Jean- Pierre Levy Mangin. Universidad de Québec (Canadá)

José Antonio Lorente Acosta. Universidad de Granada (España)

Alfonso Pérez- Agote Poveda. Universidad Complutense de Madrid (España)

José Félix Tezanos Tortajada. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Antonio Ugalde. University Of Texas-Austin, Texas (EEUU)

Michel Wieviorka. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales Ehess- París (Francia)

Margaret Alston. Monash University (Australia)

Sakhela Buhlungu. University of Cape Town (Sudáfrica)

Zubeida Desai. University of Westem Cape (Sudáfrica)

Bruce D. Friedman. California State University, Bakersfield (EEUU)

Thomas Gabriel. Zuercher Hochschule Fuer Angewandte Wissenschaften (Suiza)

Sam Larsson. Hogskolan I Gavle (Suecia)

Tim Sainton. University of British Columbia (Canadá)

Yolanda Sadie. University of Johannesburg (Sudáfrica)

Janis Grobbelaar. University of Pretoria (Sudáfrica)

Michel G. Shedlin. Universidad de Nueva York (EEUU)

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)

Leticia Cano Soriano, Universidad Nacional Autónoma de México. (México)

**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**

Rafael de Lorenzo García  
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**

Concepción Castro Clemente

**Vocal de relaciones con Estados Unidos/ EEUU Relations Member**

Eva Margarita Moya

**Vocal de relaciones con Latinoamérica/ Latin America Relations Member**

Xiomara Rodríguez de Cordero

**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 Association of Social Sciences and Social Work  
Aptdo. 202044  
Madrid 28080. España  
Email: secretaria@ehquidad.org  
Página web. <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>

**EHQUIDAD / Primer Semestre / Número 11**

**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, n° 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 n° M-3085293/5.

**Indexada bases de datos**

LATINDEX, DIATNET, REDIB, ERICH PLUS, MIAR, CROSSREF, CRUE, CIRC, ROAD, DULCINEA, REBIUN.

---

Diseño de la portada n° 11 Distrito 101

Diseño y maquetación: Pilar Fluriache García-Caro y Ehquidad Design

Editada en enero de 2019

ISSN electrónico 2386-4915

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



# Sumario / Contents

## Artículos

<p>Modelo especificado a partir de significados en torno al clima y la norma institucional de trabajadores de un centro de salud en México  <i>Specified model based on meanings related to climate and the institutional norm of workers in a health center in Mexico</i></p> <p><i>Sofía López de Nava-Tapia, Felipe J. Vilchis-Mora, María L. Morales-Flores, María A. Delgado-Carrillo, Ángeles A. Olvera-López, Daniela Mendoza-Alboreida, Cruz García-Lirios.....</i></p>	11-25
<p>Dimensiones de la teoría del desarrollo humano  <i>Dimensions of human development theory</i>  <i>Cruz García Lirios .....</i></p>	27-54
<p>La evaluación de la intervención social. Enfoques teóricos  <i>The evaluation of the social intervention. Theoretical approaches</i></p> <p><i>Miguel Santos González.....</i></p>	55-90
<p>Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes  <i>Social consequences of learning difficulties in children and teenagers</i></p> <p><i>Carmen Alemany Panadero.....</i></p>	91-122
<p>Juventud camerunesa y catalana en el espejo de la Globalización  <i>The coordination program of the studies and innovation of rural schools in Catalonia</i></p> <p><i>Oscar Kem-mekah Kadzue.....</i></p>	123-150
<p>Bullying: una puerta de entrada a la conducta antisocial adulta  <i>An approach to the etiology of gender inequality</i></p> <p><i>Pedro García Sanmartín.....</i></p>	151-202
<p>La conciliación de la vida laboral y familiar de los hombres. ¿Cuál es la realidad?  <i>The balance of work and family life of men. What is the reality?</i></p> <p><i>Paula Nieto Cuevas.....</i></p>	203-237

**Reseñas / Reviews**

Título de Libro: No hay país para negros  
*Book title: There Is No Country for Blacks*

Autor: Oscar Kem-mekah Kadzue

239-244

Reseña realizada por Núria Llevot Calvet.....

# **Modelo especificado a partir de significados en torno al clima y la norma institucional de trabajadores de un centro de salud en México**

## **Specified model based on meanings related to climate and the institutional norm of workers in a health center in Mexico**

Sofía López de Nava-Tapia (1), Felipe J. Vilchis-Mora (1), María L. Morales-Flores (1), María A. Delgado-Carrillo (1), Ángeles A. Olvera-López (1), Daniela Mendoza-Alboreida (1), Cruz García-Lirios (2)

(1) Universidad Nacional Autónoma de México

(2) Universidad Autónoma del Estado de México

**Resumen:** A menudo la administración pública de los servicios de salud implementa estrategias para acercarse a las necesidades de los usuarios mediante la promoción de estilos de vida evocativos de accidentes y enfermedades, pero estas sólo son parte de un programa de concientización más que una política consensuada de difusión del autocuidado. En ese sentido, el objetivo del artículo fue delimitar un modelo para el estudio del clima y norma institucional, factores que la literatura identifica como determinantes de la satisfacción, llevándose a cabo una investigación exploratoria con una selección intencional de informantes profesionistas de la salud en una comunidad del Estado de México. A partir de la interpretación de significados en torno a las variables institucionales se ajustó un instrumento para establecer la confiabilidad y la validez, así como el contraste del modelo especificado en el que se encontró una asociación significativa entre dos factores institucionales, pero al explicar sólo el 38% sugieren la inclusión de otras variables relativos a las tareas, innovaciones, apoyos y principios familiares.

**Palabras clave:** Salud, Modelo, Contrastación, Enfermedad, Adhesión.

**Abstract:** Often the public administration of health services implements strategies to approach the needs of users through the promotion of lifestyles avoiding accidents and illnesses, but these are only part of an awareness program rather than a consensual policy. of diffusion of self-care. In this sense, the objective of the article was to delimit a model for the study of climate and institutional norms, factors that the literature identifies as determinants of satisfaction, carrying out an exploratory investigation with an intentional selection of professional health informants in a community of the State of Mexico. From the interpretation of meanings around the institutional variables, an instrument was established to establish the reliability and validity, as well as the contrast of the specified model in which a significant association was found

between two institutional factors, but when explaining only 38% suggest the inclusion of other variables related to tasks, innovations, supports and family principles.

**Keywords:** Health, Model, Contrast, Disease, Adhesion.

Recibido: 23/05/2018 Revisado: 25/11/2018 Aceptado: 20/12/2018 Publicado: 10/01/2019

*Referencia normalizada:* López de Nava-Tapia, S., Vilchis-Mora, F.J., Morales-Flores, M.L., Delgado-Carrillo, M.A., Olvera-López, A.A., Mendoza-Alboreida, D. y García-Lirios, C. (2019). Modelo especificado a partir de significados en torno al clima y la norma institucional de trabajadores de un centro de salud en México. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 11-25. doi: 10.15257/ehquidad.2019.0001

*Correspondencia:* Sofía López de Nava-Tapia. Doctora en Psicología, Profesora de Asignatura. Universidad Nacional Autónoma de México. estudiosustentables@gmail.com.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo se inscribe en la disciplina de Trabajo Social, área de estudios de la salud, pero incluye conceptos relativos a la psicología organizacional como es el caso del clima laboral y la sociología de las profesiones como es el caso de las normas institucionales, gremiales, familiares y profesionales.

De este modo, un campo de poder es entendido como un escenario en torno al cual se generan climas laborales; relaciones, tareas, innovaciones y apoyos vinculados a las normas sociales, institucionales, profesionales, familiares y gremiales o académicas.

En el marco de la evaluación, acreditación y certificación de las instituciones estatales de servicios sociales de salud pública, la satisfacción del cliente ha sido considerado como un indicador de proximidad de la administración pública respecto a los usuarios de centros de salud comunitaria.

Sin embargo, los sondeos relativos a la satisfacción del usuario para con la calidad percibida de los servicios públicos de salud parecen centrar su interés en el financiamiento del servicio, el subsidio al tratamiento o la eficiencia de servicio público sin considerar la incidencia de las políticas estrategias y programas institucionales sobre la experiencia negativa o positiva del usuario como determinante de su satisfacción.

Por consiguiente, el objetivo del presente trabajo radica en la interpretación de un modelo para el estudio de la relación entre el clima y las normas institucionales de profesionistas de los servicios públicos de salud, principalmente de trabajadoras sociales de centros de salud comunitaria del Estado de México.

La relación entre profesionales de la salud y portadores del Virus de Inmunodeficiencia Humana y el Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida han sido abordados desde el clima laboral (Carreón et al., 2017; Valdés et al., 2017), los conocimientos (Becerra, et al., 2012; Davis et al., 2012; Cobos et al., 2013), creencias (Uribe y Orcasita, 2011), actitudes (Rice et al., 2012; Solat et al., 2012; Petro, 2013), percepciones (Abbasi et al., 2013), normas (García, 2013; 2017; García et al., 2017) y conductas (Selesho y Modise, 2012).

En este sentido, la relación entre clima laboral y normas del gremio de profesionistas de los servicios de salud pública ha sido ampliamente demostrada.

Carreón et al., (2017) demostró que las organizaciones de salud han sido estudiadas desde dos campos de poder relativos al clima laboral los cuales producen estrés, o bien, la satisfacción entre los profesionales de la salud. Se trata de un proceso dual y ambivalente en el que el profesionista de los servicios de salud desarrolla una aversión y una propensión a la atención especializada y

personalizada de promoción de la salud en general y de la prevención de enfermedades y accidentes en particular.

Valdés et al., (2017) encontró una asociación entre el clima laboral y las normas sociales e institucionales, advirtiendo que estas dos dimensiones coexisten con otros factores organizacionales tales como la calidad de la atención. En la medida en que las normas del gremio se radicalizan como es el caso de exigir la documentación completa del derechohabiente, el clima de relaciones de confianza disminuye, reduciendo la satisfacción del usuario con los servicios públicos de salud en general y atención de primer nivel en particular.

Rice et al., (2012) encontraron una relación negativa entre la comunicación de ventas y la actitud hacia la enfermedad del derechohabiente. A medida que el intercambio de información se intensificaba, la discriminación disminuía, pero la impericia comunicativa exacerbaba los desencuentros y las quejas hacia el personal administrativo y los profesionistas de los servicios de salud en general. García (2013) advierte que entre el sexo del profesionista de la salud y su actitud hacia los portadores de HIV existe una relación mediada negativamente por la norma. Es decir, los hombres parecen estar influidos negativamente por la norma al momento de llevar a cabo su práctica profesional. Si la norma laboral o familiar implica procesos comunicativos que inciden sobre la práctica profesional, entonces el clima laboral de relaciones y tareas influyen sobre la práctica profesional explica la discriminación hacia el usuario de los servicios de salud pública. El clima laboral parece incidir en el desempeño. A medida que se incrementan las edades, salarios y habilidades, la calidad del servicio parece aumentar.

García (2017) demostró las relaciones de dependencia entre las normas sociales con la norma gremial y la norma familiar ( $\beta = 0,26$  y  $\beta = 0,21$  respectivamente). De este modo, la empatía, confianza y compromiso están relacionados con la satisfacción de vida, la dedicación, altruismo, solidaridad y optimismo mientras que el agotamiento, frustración y despersonalización han

sido identificados como factores de estrés laboral. Las normas de profesionales del trabajo social con respecto a la calidad de atención estriban en que los factores de altruismo, solidaridad, apoyo y respeto parecen indicar que la calidad de la atención a usuarios del servicio de salud pública está más cercana a principios que orientan un comportamiento organizacional de satisfacción laboral.

García et al., (2017) encontró que el estrés laboral resulta de las disposiciones relativas a riesgos atribuidos a enfermos: la empatía se asoció con la confianza ( $\Phi = 0,592$ ), el respeto ( $\Phi = 0,343$ ) y la solidaridad ( $\Phi = 0,651$ ); el factor de confianza se vinculó con el compromiso ( $\Phi = 0,209$ ), el respeto y el apoyo ( $\Phi = 0,489$  y  $\Phi = 0,267$  respectivamente); el compromiso se asoció con el respeto y la solidaridad ( $\Phi = 0,559$ ;  $\Phi = 0,271$ ), este último con la solidaridad ( $\Phi = 0,634$ ) y ésta con el apoyo ( $\Phi = 0,347$ ).

Las relaciones entre los significados en torno a las normas y clima institucionales de los servicios de salud pública en una localidad del centro de México.

Los marcos teóricos y empíricos consultados destacan una relación estrecha entre el clima laboral, principalmente el clima de relaciones entre los profesionistas de los servicios públicos de salud con respecto a sus normas gremiales e institucionales. En ese sentido, la interrelación entre clima de relaciones y normas institucionales-gremiales explicarían la calidad de la atención, pero los significados que los profesionistas de los servicios de salud construyen en torno a sus experiencias positivas o negativas podrían abonar a los estudios revisados.

## **2. MÉTODO**

En el primer estudio, se llevó a cabo un trabajo exploratorio, transversal y cualitativo con una selección intencional, mediante la técnica de “bola de nieve” de informantes profesionistas de los servicios públicos de salud, considerando su experiencia laboral.

A partir de la técnica Delphi, la cual consiste en la comparación y la síntesis de información, se seleccionaron extractos de entrevistas para ilustrar los campos discursivos e interpretarlos conforme al clima de relaciones y las normas gremiales e institucionales, considerando las categorías de centralidad y periferia en torno al significado de los recuerdos y las experiencias de los informantes.

Antes de las entrevistas se garantizó por escrito la confidencialidad y el anonimato de los entrevistados, indicándoles que los resultados del estudio no afectarían ni negativa ni positivamente su estatus como derechohabiente del centro de salud en donde se llevaron a cabo las entrevistas con el consentimiento de las autoridades sanitarias.

La guía de entrevista se construyó a partir de la teoría del clima laboral la cual indica que las relaciones son capacidades de empleo de recursos para equilibrar o contrarrestar las demandas del entorno, aprovechando las oportunidades al incrementar las habilidades y los conocimientos.

Las preguntas fueron: ¿Cuáles son los sucesos que tienes presente al momento de ejercer tu profesión en la institución o centro de salud?, ¿Cuáles son las situaciones más comunes en el ejercicio cotidiano de tu profesión al interior de la institución o centro de salud?, ¿Cuáles son las prácticas o actividades que más realizas en tu desempeño como profesionista de los servicios de salud pública en la institución o centro de salud?



Una segunda parte de la entrevista se desarrolló en torno a las normas gremiales e institucionales, las cuales fueron asumidas como principios que orientan las acciones, prácticas o actividades cotidianas de los profesionistas de servicios de salud: ¿Cuáles son y en qué orden pondrías a los tres principios éticos que te sirven para llevar a cabo tu desempeño como profesionista de los servicios de salud al interior del centro de salud?

Las entrevistas se procesaron en el Paquete de Análisis Cualitativo de Datos (QDA por su acrónimo en inglés versión 4,0). En un segundo trabajo, se llevó a cabo un estudio exploratorio y transversal de corte cuantitativo. Se realizó una selección no probabilística de 67 profesionales del Trabajo Social.

El criterio de inclusión y exclusión fue la adscripción a sistema de salud de Morelos (México). La muestra contestó a un cuestionario de datos sociodemográficos; edad ( $M = 26.34$ ,  $DE = 2,41$ ), ingreso ( $M = 6034$  pesos mensuales,  $DE = 535,72$  pesos mensuales).

Se utilizaron 14 reactivos de la Escala de Clima y Norma Laboral de García (2013) la cual incluye aseveraciones cinco opciones de respuesta que van desde “no se parece a mi situación” hasta “se parece mucho a mi situación”.

Se procedió a su aplicación en las instalaciones de los centros de salud. Antes de la aplicación de las escalas, se les instruyó a los participantes para que contestaran honestamente ya que los resultados de la encuesta no repercutirían negativa o positivamente en su situación como derechohabiente. Se les informó que tendrían un máximo de 20 minutos para responder.

Los cuestionarios fueron procesados en el paquete estadístico SPSS y Amos versiones 10 y 5.0 respectivamente. Las propiedades psicométricas del instrumento consistieron en análisis de normalidad, confiabilidad, validez, colinealidad, covarianza y ajuste.

### **3. RESULTADOS**

Los significados en torno al clima de relaciones y las normas gremiales-institucionales de los profesionistas de los servicios de salud pública. Es posible observar que prevalecen similitudes en cuanto a sus climas y normas circunscritas a la institución y su principio de atención equitativa, pero también se observan diferencias con respecto al tiempo de servicio como en los casos del servidor social y practicante profesional con respecto al profesionista que está próximo a jubilarse.

Es decir, la calidad de la atención en el centro de salud estaría determinada por el clima de relaciones y la norma institucional que se construye a partir de un principio de equidad, aunque relativo en cuanto al tiempo de servicio ya que en la medida en que se adquiere más experiencia la atención al usuario se orienta más hacia las expectativas que a las necesidades de los usuarios.

Con base en estos hallazgos, en el segundo estudio se ajustaron los 14 reactivos seleccionados y se procedió a establecer la confiabilidad, la validez y el contraste de un instrumento que midió el clima de relaciones y las normas gremiales-institucionales.

La Tabla 1 muestra las propiedades psicométricas del instrumento que midió la Escala de Clima y Norma Laboral (alfa de 0,789) la cual incluyó a las subescalas de clima de relaciones (alfa de 0,772) y norma gremial-institucional (alfa de 0,701).

**Tabla 1. Descriptivos del instrumento**

Código		M	DE	A	F1	F2
<i>Subescala de clima de relaciones</i>				<i>0,772</i>		
CE1	Mis funciones están delimitadas conforme a mi contrato	3,24	1,04	0,701		0,548
CR2	Mi desempeño está en función de mi salario	3,84	1,08	0,728		0,547
CR3	Mis actividades son determinadas por mi profesión académica	3,05	1,03	0,715		0,567
CR4	Mis acciones son definidas por mi superior	3,01	1,03	0,732		0,503
CR5	Mis tareas son acordes a la demanda de trabajo	3,28	1,07	0,756		0,536
CR6	Mis esfuerzos se circunscriben a la zona de trabajo	3,97	1,02	0,720		0,505
CR7	Mis habilidades son influidas por las enseñanzas de mis compañeros	3,25	1,05	0,731		0,501
<i>Subescala de norma gremial-institucional</i>				<i>0,701</i>		
NG11	La equidad es el principio que sigo para mi desempeño	3,74	1,07	0,691	0,506	
NG12	La cordialidad es el principio de mi función profesionista	3,15	1,08	0,680	0,548	
NG13	La amabilidad es consustancial a mis labores	3,59	1,02	0,672	0,584	
NG14	El respeto es esencial en mi trabajo	3,06	1,06	0,684	0,504	
NG15	La solidaridad es fundamental en mis actividades profesionales	3,24	1,02	0,691	0,503	
NG16	La colaboración es necesaria en mi práctica profesional	3,15	1,15	0,608	0,592	
NG17	El apoyo incondicional es indispensable en mi desempeño	3,27	1,72	0,635	0,561	

Método de extracción: ejes principales, rotación promax. Adecuación y esfericidad [ $X^2 = 324,36$  (23gl)  $p = 0,000$ ;  $KMO = 0,721$ ], M = Media, DE = Desviación Estándar, A = Alfa de Crombach quitando el valor del ítem, F1 = Norma Gremial-Institucional (23% de la varianza total explicada), F2 = Clima de Relaciones (15% de la varianza total explicada). Todos los ítems se responden con alguna de cinco opciones: 0 = “no se parece a mi situación” hasta 4 = “se parece bastante a mi situación”

Fuente: Elaborada con los datos del estudio.

Una vez establecidos los dos factores de clima de relaciones y norma gremial-institucional que explicaron el 38 % de la varianza total explicada, se procedió a establecer su estructura factorial y de relaciones de dependencia entre los factores e indicadores.

Se advierte una asociación entre ambos factores: el clima de relaciones y la norma gremial-institucional, así como asociaciones entre los indicadores y los factores, así como relaciones de dependencia espurias entre los errores y los indicadores y el ajuste del modelo [ $X^2 = 234,35$  (23gl)  $p = 0,000$ ,  $CFI = 0,990$ ;  $GFI = 0,997$ ;  $RMSEA = 0,00$ ] el cual recomienda el no rechazo de la hipótesis nula relativa a las diferencias significativas entre las dimensiones teóricas con respecto a los factores observados.

Sólo el 38 % de la varianza total de la estructura factorial fue explicada, sugiriendo la inclusión de otros factores como el clima de apoyos, el clima de innovaciones y el clima de colaboración, así como otras normas relativas a la familia que podrían incrementar el porcentaje de solución factorial explicada.

#### **4. DISCUSIÓN**

El aporte del presente trabajo al estado de la cuestión radica en la especificación de un modelo a partir de la interpretación de los significados en torno al clima de relaciones laborales y la norma de la institución y el gremio de profesionistas de los servicios de salud, aunque el porcentaje de varianza total explicada devela la inclusión de otros factores.

Es menester contrastar el modelo especificado en otros escenarios de estudio a fin de poder demostrar la relación prevaleciente entre el clima de relaciones y la norma gremial-institucional. Ello permitiría ajustar los principios éticos de atención a los usuarios del servicio público, así como generar un clima de atención delimitado a sus necesidades y expectativas.

La literatura consultada advierte que si sólo se toman en cuenta las necesidades de los usuarios se atiende su presente, aunque sus expectativas que develan lo que esperan del servicio se cancela, generando una experiencia incompleta y con ello una baja satisfacción del servicio público.

En contraste, si se consideran sólo sus expectativas, entonces se generará un servicio distante de las necesidades presentes de los usuarios con respecto a las capacidades; habilidades y conocimientos de los profesionistas de lo servicio de salud, orientando la satisfacción del servicio hacia los que esperan y no a lo que requieren de urgencia o solución a un malestar, sufrimiento o desapego a su tratamiento o enfermedad.

Por consiguiente, es indispensable considerar ambas perspectivas, la necesidad presente y la expectativa prospectiva de atención, promoción de la salud y prevención de enfermedades, aunque la literatura no reporta la influencia de las necesidades y las expectativas en las conductas de autocuidado, es fundamental enlazarlos.

En tal sentido es que los profesionistas de la salud podrían ajustar sus climas laborales y normas institucionales hacia el autocuidado, promoviendo el uso de tecnologías para el chequeo constante del organismo humano, así como la asistencia a sesiones de orientación médica, o bien, hacia la revisión y autoexploración del cuerpo humano con la finalidad de identificar las irregularidades y atenderlas con especialistas.

Respecto a la norma gremial, esta ha sido asociada a la adhesión al tratamiento de enfermedades crónico degenerativas, cardio-vasculares y cerebro musculares (Bautista, Aldana y García, 2018). Un incremento en los protocolos de atención y promoción de la salud está asociado a un aumento en la adhesión al tratamiento, pero en el presente trabajo las normas al estar asociadas al clima laboral sugieren una orientación de los protocolos de asistencia y promoción de la salud a partir de la distribución de tareas, innovaciones, relaciones y apoyos.

Un clima laboral centrado en los apoyos y las relaciones se vincula a la promoción del autocuidado y la prevención de riesgos (Morales, López, Delgado, Mendoza, García y Olvera, 2018). Esto es así porque las disposiciones a favor de estilos de vida y conductas libres de riesgo como el uso de aplicaciones móviles implementadas en un ambiente laboral colaborativo se transfiere a la calidad de la atención.

En el presente trabajo el clima laboral centrado en las relaciones explicó el 15 % de la varianza total, sugiriendo la inclusión de otros factores como; el clima de apoyos, metas, innovaciones y tareas indispensables para la convivencia y la colaboración orientada a la promoción de la salud.

Incluso, cuando las estrategias institucionales sugieren la promoción del autocuidado al interior de la organización, el clima de relaciones se delimita hacia la adopción de estilos de vida saludables o elusivos a los riesgos (Quintero, Valdés, Delgado y García, 2018).

Una línea de investigación sería la inclusión de la adhesión al tratamiento y el autocuidado como factores determinados por el clima organizacional y la norma institucional a fin de incrementar el porcentaje de varianza total explicada y aumentar el poder explicativo como predictivo de un modelo integral.

## **5. CONCLUSIÓN**

El objetivo del presente trabajo radica en la especificación de un modelo para el estudio de la relación entre el clima de relaciones y la norma gremial-institucional a partir de los discursos de los profesionistas de la salud en un centro de salud comunitario.

El contraste del modelo en escenarios donde prevalece el clima de relaciones y la norma gremial-institucional serviría para ajustar aún más el modelo, pero la inclusión del clima de tareas, el clima de apoyos y el clima de innovaciones, así como las normas familiares permitirían ampliar el panorama institucional de los centros de salud pública con respecto a la calidad del servicio de salud, la atención a usuarios, la promoción de la salud y la prevención de enfermedades y accidentes no sólo desde sus necesidades sino, también desde sus expectativas.

Además, los estudios relativos al autocuidado y la adhesión al tratamiento han relacionado estas variables con el clima organizacional y las normas institucionales. Un modelo integral permitirá aumentar el porcentaje de varianza total explicada, incrementar el poder explicativo y predictivo.

El contraste de este modelo permitirá anticipar escenarios de calidad de la atención y su influencia sobre la adhesión al tratamiento de enfermedades

crónico-degenerativas, cardio-vasculares y cerebro-musculares. La trascendencia de las relaciones colaborativas al interior de las instituciones de salud y las organizaciones formadoras de profesionistas de la salud radica en la calidad del servicio público indicada por la prevención de enfermedades y accidentes, o bien, en la rehabilitación y tratamiento de las mismas desde una normatividad y ambiente laboral favorable.

## 6. REFERENCIAS

- Abbasi, A., Rafique, M., Aziz, W., y Hussai, W. (2013). Human immunodeficiency virus / acquired immune deficiency syndrome (HIV/AIDS): Knowledge, attitudes of university students of the state of Azad Kashmir (Pakistan). *Journal of AIDS & HIV Research*, 5, 157-162
- Bautista, M., Aldana, W. I., y García, C. (2018). Análisis de expectativas de adhesión al tratamiento en estudiantes de una universidad pública. *Perspectivas*, 20 (1), 53-70 <http://perspectivassociales.uanl.mx/index.php/pers/article/view/38/16>
- Becerra, V., Chunga, N., Palomino, C., Arévalo, T., Nivin, J., Portocarrero, L., Carbajal, P., Tomás, B., Caro, M., Astocaza, L., Torres, L., Carbajal, E., Pinto, A., Moras, M., Munayco, M., y Gutiérrez, C. (2012). Asociación entre conocimiento de mujeres peruanas hacia VIH y sus actitudes frente a personas infectadas. *Revista Peruana de Epidemiología*, 16, 1-8
- Carreón, J., Hernández, J., Bustos, J. M., y García, C. (2017). Confiabilidad y validez de un instrumento que mide el compromiso de trabajadoras sociales en instituciones de asistencia sanitaria. *Encrucijada*, 26, 69-86 <http://www.revistas.unam.mx/index.php/encrucijada/article/view/59972/52908>
- Cobos, D., Morón, J., López, E., y Reyes, E. (2013). Un estudio cualitativo sobre percepción y actitudes de estudiantes y profesorado en chontales. *Población y Salud en Mesoamérica*, 2, 1-21
- Davis, M., Shell, A., y King, S. (2012). Assessing pharmacist' perspectives of HIV and the care of HIV-infected patients in Alabama. *Pharmacy Practice*, 10, 188-193

- García, C. (2013). Actitud de trabajadores sociales hacia portadores del Virus de Inmunodeficiencia Humana en centros de salud. *Salud & Sociedad*, 4, 60-68
- García, C. (2017). Política de salud comunitaria y la adhesión al tratamiento del cáncer cervical en una comunidad del centro de México. *Epsys*, 21, 1-6 <http://www.eepsys.com/es/politica-de-salud-comunitaria-y-la-adhesion-al-tratamiento-del-cancer-cervical-en-una-comunidad-del-centro-de-mexico/>
- García, C., Carreón, J., y Hernández, J. (2017). Límites de los modelos de salud ocupacional. Estudio de adhesión al tratamiento de asma en trabajadores adultos mayores migrantes del estado de México. *Visión gerencial*, 16 (1), 103-118
- Morales, M. L., López, S., Delgado, M. A., Mendoza, D., García, C., y Olvera, A. A. (2018). Modelo de autocuidado y prevención de riesgos en una universidad pública del centro de México. *Salud Pública*, 14 (27), 17-25
- Petro, B. (2013). Attitudes and views of teachers towards student sexual relationships in secondary school in Tanzania. *Academic Research International*, 4, 232-241
- Quintero, M. L., Valdés, O., Delgado, M. A., y García, C. (2018). Evaluación de un modelo de las estrategias institucionales del autocuidado en jóvenes universitarios. *Salud Problema*, 12 (23), 56-68
- Rice, R., Wu, Z., Li, L., Detels, R., y Rotheram, M. (2012). Reducing STD/HIV stigmatized attitudes through community popular opinion leaders in chinese markets. *Human Communication research*, 38, 379-405
- Selesho, J., y Modise, A. (2012). Strategy (ies) in dealing with HIV / AIDS in our schools: changing the lenses. *Journal of Human Ecology*, 38, 181-189 <https://pdfs.semanticscholar.org/d515/06d053d08b7eddebed04338f457154cc0512.pdf>
- Solat, S., Velhal, G., Mahajan, H., Rao, A. y Sharma, B. (2012). Assessment of knowledge and attitude of rural population about HIV/AIDS in Raigad Distrit, India. *Journal of Dental and Medical Science*. 1, 31-45 <http://www.iosrjournals.org/iosr-jdms/papers/Vol1-issue6/I0163145.pdf>



- Uribe, A., y Orcasita, L. (2011). Evaluación de conocimientos, actitudes, susceptibilidad y autoeficacia frente al VIH / SIDA en profesionales de salud. *Avances de Enfermería*. 29, 271-284 <http://doi.org/10.22199/S07187475.2013.0001.00005>
- Valdés, O., Vilchis, F. J., Bautista, M., García, C., y Castro, A. (2017). Adhesión al tratamiento de insuficiencia renal crónica en una comunidad del estado de México. *Margen*, 84, 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5915694>



# Dimensiones de la teoría del desarrollo humano

## Dimensions of human development theory

Cruz García-Lirios

Universidad Autónoma del Estado de México

**Resumen:** Grosso modo, el desarrollo humano ha sido abordado desde perspectivas económicas, políticas y sociales que el presente trabajo integra para discutir sus ejes centrales con la finalidad de establecer la exclusión de la sociedad civil y la emergencia de su participación en la edificación de un cogobierno. Se realizó un estudio documental con una selección intencional de fuentes indexadas a repositorios nacionales, considerando el año de publicación y la inclusión de conceptos tales como “desarrollo”, “gobernanza”, “rectoría estatal” y “participación civil”. Se advierten líneas de investigación a partir del contraste y la integración de los conceptos esgrimidos en el estado del arte como la identidad en el cultivo mediático, la agenda pública y la sociedad teledirigida.

**Palabras claves:** Desarrollo humano, Calidad de vida, Bienestar subjetivo, Representación social, Gobernanza.

**Abstract:** Grossly, human development has been approached from economic, political and social perspectives that the present work integrates to discuss its central axes in order to establish the exclusion of civil society and the emergence of their participation in the construction of a co-government. A documentary study was carried out with an intentional selection of sources indexed to national repositories, considering the year of publication and the inclusion of concepts such as "development", "governance", "state rectory" and "civil participation". Research lines are noticed based on the contrast and integration of the concepts used in the state of art such as identity in the media culture, the public agenda and the remote-controlled society.

**Keywords:** Human Development, Quality of life, Subjective well-being, Social Representation, Governance.

Recibido: 23/07/2018 Revisado: 30/11/2018 Aceptado: 03/01/2019 Publicado: 10/01/2019

*Referencia normalizada:* García-Lirios, C. (2019). Dimensiones de la teoría del desarrollo humano. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 27-54. doi: 10.15257/ehquidad.2019.0002

*Correspondencia:* Cruz García Lirios, Estudios de doctorado en Psicología Social y Ambiental, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, Ciudad Universitaria. Línea de investigación en “Gobernanza de la Salud Pública Ambiental”. Profesor de Asignatura, Universidad Autónoma del Estado de México, Unidad Académica Profesional Huehuetoca, Academia de Ciencias del Comportamiento y Trabajo Social de la Salud Comunitaria. Correo electrónico: cgarcial213@profesor.uaemex.mx.

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo humano, para los fines del presente trabajo, refiere a un sistema de gestión y administración de recursos y servicios orientados a la sostenibilidad. Se trata de un sistema que equilibra las demandas del entorno con los recursos internos de organizaciones, instituciones o sectores en los ámbitos sanitarios, educativo y laboral (véase Tabla 1).

**Tabla 1. Dimensiones del desarrollo humano**

	<i>Gobernabilidad</i>	<i>Autogobierno</i>	<i>Gobernanza</i>
<i>Gestión</i>	√		
<i>Administración</i>	√		
<i>Autogestión</i>		√	
<i>Autoadministración</i>		√	
<i>Cogestión</i>			√
<i>Coadministración</i>			√

Fuente: Elaboración propia

En su fase gestora, el desarrollo humano alude a la formación cívica, académica, profesional y laboral orientada al bienestar colectivo como es el caso de las organizaciones e instituciones dedicadas a la producción y transferencia de conocimiento (Velix, Carreón, Dorner, Estay y García, 2018). Sin embargo, en su fase administrativa, el desarrollo humano ha tenido barreras como la corrupción y por consiguiente, los desencuentros entre actores políticos y sociales en la evaluación, certificación y acreditación de la calidad de procesos y productos como es el caso del financiamiento a universidades o instituciones de salud a partir de la discrecionalidad, el nepotismo, la opacidad, la negligencia o la impunidad más que la transparencia, la prevención o la justicia (véase Tabla 2).

**Tabla 2. Dimensiones del desarrollo humano**

	<i>Gobernabilidad</i>		<i>Autogobierno</i>			<i>Gobernanza</i>		
	<i>Opacidad</i>	<i>Discrecionalidad</i>	<i>Nepotismo</i>	<i>Negligencia</i>	<i>Impunidad</i>	<i>Transparencia</i>	<i>Justicia</i>	<i>Prevención</i>
<i>Gestión</i>	√	√	√	√	√			
<i>Administración</i>	√	√	√	√	√			
<i>Autogestión</i>	√	√	√	√	√			
<i>Autoadministración</i>	√	√	√	√	√			
<i>Cogestión</i>						√	√	√
<i>Coadministración</i>						√	√	√

Fuente: Elaboración propia.

Incluso, en la fase gestora, el desarrollo humano ha incluido las necesidades, expectativas y capacidades de actores sociales, pero excluyéndolos de la toma de decisiones en la fase administrativa como es el caso de las políticas de salud, educación y empleo orientadas por criterios internacionales como las Cumbres de la Tierra que recomiendan la participación civil siempre que se ajuste a la normatividad y las leyes de optimización de recursos o innovación de procesos (Soto, Dorner, García y Hernández, 2018).

Ante tal escenario la teoría del desarrollo humano es un sistema de premisas que explican la relación entre ciudadanía y Estado en relación con la disponibilidad de los recursos y las capacidades de cogobierno entre los actores políticos y civiles (García, 2017).

En el marco tradicional de desarrollo humano, la sociedad civil es orientada por políticas, estrategias y programas institucionales, centrando la responsabilidad en quienes toman las decisiones de gestión y administración de recursos, pero en un sistema de cogobierno, sociedad y Estado son corresponsables, cogestores y coadministradores de su desarrollo local. Por consiguiente, la calidad de vida indicada por niveles de salud, educación y empleo se complementa con el bienestar subjetivo indicado por las experiencias, emociones y capacidades de los ciudadanos respecto al desempeño de sus gobernantes (véase Tabla 3).

**Tabla 3. Dimensiones del desarrollo humano**

	<i>Gobernabilidad</i>	<i>Gobernanza</i>	<i>Autogobierno</i>
	<i>Calidad de vida</i>	<i>Bienestar subjetivo</i>	
<i>Gestión</i>	√		
<i>Administración</i>	√		
<i>Autogestión</i>			√
<i>Autoadministración</i>			√
<i>Cogestión</i>	√		√
<i>Coadministración</i>	√		√

Fuente: Elaboración propia

A diferencia del desarrollo regional o local, el cual alude a un sistema de elecciones favorables a las alianzas estratégicas entre agentes económicos, políticos y sociales, el desarrollo humano además incluye un sistema de valores y normas relativas a la salud, la educación y el empleo orientados al establecimiento de un nivel de calidad de vida y bienestar subjetivo en los que las experiencias positivas y significativas distinguen a éste tipo de desarrollo de los modelos solidarios y cooperativos (Sandoval et al., 2017).

Empero, el modelo de desarrollo humano está limitado por el confort que supone una alta calidad de vida y bienestar subjetivo sin considerar las necesidades de especies futuras como lo plantea el desarrollo sustentable (Carreón et al., 2017).

De este modo, el desarrollo humano sobrepasa la identidad solidaria, el apego al lugar y el sentido de comunidad que distinguen al desarrollo local o regional, pero no considera lineamientos internacionales como lo requiere el desarrollo multilateral en el que los acuerdos de libre comercio; supresión de aranceles, subsidios a sectores rezagados o restricciones a importaciones suponen un sistema global de cooperación (García et al., 2017).

Es así como el desarrollo humano al vincularse con otros modelos de desarrollo adquiere mayor relevancia, pero su énfasis en la calidad de vida y el bienestar subjetivo lo distinguen como un modelo humanista de desarrollo ya que, no es suficiente con alcanzar estándares de confort en cuanto a

salud, educación y empleo, cada vez más se exacerban las necesidades y expectativas relativas al cogobierno o la gobernanza (Rivera, García y Carreón, 2017).

En efecto la gobernanza o cogobierno supone un desarrollo humano orientado a la elevar la calidad de vida y el bienestar subjetivo, así como a la protección de las especies, ya que los derechos a una vida libre de contaminación, depredación o escasez de recursos también incide en el sistema político en comento (García, Juárez y Bustos, 2018).

Mientras que el desarrollo local, regional, multilateral o sustentable depositan en los sistemas políticos, formas de Estado y regímenes de gobierno la responsabilidad de activar y orientar los indicadores de identidad, cooperación, solidaridad o conservación, el desarrollo humano parece delegar en el gobierno sólo los estándares de salud, educación y empleo, pero deposita en la ciudadanía la responsabilidad de ser feliz con experiencias satisfactorias (García et al., 2017).

Es decir que, en la construcción de un cogobierno entre sociedad y Estado, el desarrollo humano avanza hacia un sistema de diálogo, acuerdos y responsabilidades compartidas, las cuales sólo pueden ser alcanzadas con la participación civil que, de acuerdo con la teoría, alcanzan una madurez ciudadana en el momento en que engloban sus necesidades, expectativas y capacidades en un proyecto de futuro común con sus autoridades y demás generaciones venideras (Carreón et al., 2017).

En tal proceso, la ciudadanía más avanzada desarrolla un autogobierno: autoseguridad centrada en la autodefensa, autogestión enfocada en la austeridad y autoadministración soportada por el ensayo de aciertos y errores. Se trata de un proceso en el que prevalece un sistema emocional de procesamiento de información más que un sistema de racionalidad (Sandoval et al., 2017).

Esto es así porque la sociedad civil basa sus necesidades y expectativas en las relaciones de empatía, confianza, compromiso, emprendimiento, influencia, innovación y satisfacción sin las cuales no es posible edificar el autogobierno, principal rasgo de ciudadanía organizada frente a la corrupción que le atribuye al Estado (Rivera, García y Carreón, 2017).

Sin embargo, el autogobierno no sólo excluye al gobierno sino, además cancela la posibilidad de edificar un cogobierno o gobernanza entre los actores implicados, reduciendo la posibilidad de establecer una agenda común, arribar a consensos y establecer corresponsabilidades (García et al., 2017).

Por tanto, la propuesta de una teoría del desarrollo humano tiene una doble utilidad: explicar el proceso emocional que prevalece en la toma de decisiones de grupos organizados de la sociedad civil, aún y cuando su objetivo es alcanzar un nivel óptimo de calidad de vida, desarrollando un sistema de afectividad centrado en el bienestar subjetivo como una acumulación de experiencias positivas que van delineando una identidad civil (Carreón et al., 2017).

En seguida, la teoría del desarrollo humano también aspira a explicar el proceso en el que la sociedad y el Estado toman decisiones a partir de considerar un futuro común y necesariamente llegar a acuerdos de corresponsabilidad (Carreón, 2016).

## **2. TEORÍAS DEL DESARROLLO HUMANO**

Los marcos teóricos que explican el desarrollo humano son: 1) teoría de la calidad de vida, 2) teoría del bienestar subjetivo y 3) teoría de las representaciones sociales (véase Tabla 4).



**Tabla 4. Dimensiones del desarrollo humano**

	<i>Gobernabilidad</i>	<i>Autogestión</i>	<i>Gobernanza</i>
	<i>Teoría de la Calidad de Vida</i>	<i>Teoría del Bienestar Subjetivo</i>	<i>Teoría de las Representaciones Sociales</i>
<i>Gestión</i>	√		
<i>Administración</i>	√		
<i>Autogestión</i>		√	
<i>Autoadministración</i>		√	
<i>Cogestión</i>	√	√	√
<i>Coadministración</i>	√	√	√

Fuente: Elaboración propia.

El desarrollo humano, según rezan las aproximaciones teóricas, es un sistema que va del establecimiento de satisfactores a la satisfacción histórica de una comunidad, grupo o persona. Se trata de proceso simbólico y empírico de satisfacción de vida en el que las personas o grupos implicados desarrollan una capacidad sesgada de comparación e integración de satisfactores con otras comunidades o demarcaciones (Carreón et al., 2017). Es por ello que el desarrollo humano se mide por los niveles de salud, educación y empleo, pero se visualiza desde las espacialidades (avenidas, edificaciones, patrimonios), los *habitus* (disposiciones estéticas, lógicas, expresivas, éticas y tecnológicas) y las capacidades (habilidades y conocimientos). En ese sentido es que los estudios del desarrollo humano han enfatizado las relaciones de dependencia entre esos tres factores (García, 2017).

Sin embargo, el desarrollo humano es explicado más por las diferencias que por las similitudes entre la calidad de vida, el bienestar subjetivo y la representación social. Desde el enfoque de la calidad de vida, el desarrollo humano se circunscribe a niveles generales de salud, educación y empleo, pero cada uno como reflejo de las oportunidades del sistema de gestión estatal frente a las capacidades que la sociedad civil autogestiona para alcanzar niveles de confort, recreación o esparcimiento (Sandoval et al., 2017).

Empero, el desarrollo humano, desde la aproximación de la calidad de vida, no siempre está indicado por altos o medianos niveles de acceso y disfrute de recursos como de servicios públicos. En un escenario de baja disponibilidad y desabastecimiento, la calidad de vida pierde significado y deja su lugar al bienestar subjetivo (Rivera, García y Carreón, 2017).

A diferencia de un alto nivel de desarrollo humano que supone una óptima calidad de vida, el bienestar subjetivo puede no corresponder a satisfactores u oportunidades ya que, no se trata de capacidades sino de experiencias que al considerarse positivas se tornan significativas para quien las experimenta y partir de ese hecho, asume que su desarrollo cuando menos personal en relación con quienes están a su alrededor es favorable (Carreón, 2016).

En el contexto del bienestar subjetivo, la calidad de vida es observada como una dimensión periférica a los símbolos que se desprenden de experiencias cotidianas con los recursos y los servicios públicos. La importancia de la calidad de vida para el bienestar subjetivo radica en que el desarrollo humano no sólo puede medirse desde la infraestructura o el desempeño de profesionistas de la salud y educación sino desde lo que para ellos significa estar satisfecho consigo mismo y con los demás (García et al., 2017).

De hecho, la evaluación de los gobernantes puede ser muy aceptable por la calidad de los servicios públicos, pero respecto a la evaluación de su estilo de gobierno, el bienestar subjetivo no requiere de acceso a oportunidades o recursos para manifestarse como indicador del desarrollo humano (Carreón et al., 2017).

Más bien el bienestar subjetivo es un proceso inesperado de emociones con respecto a cualquier elemento, cosa, actor o escenario. Se trata de una aproximación a lo que puede ser considerado como desarrollo, pero en estricto sentido no supone un margen de confort sino de empatía, compromiso, emprendimiento, influencia y satisfacción (Sandoval et al., 2017).

En contraste, la calidad de vida está ligada a una visión del poder de acumulación de objetos o bienes que necesariamente redundan en un posicionamiento o estatus de confort. En un sentido opuesto, el bienestar subjetivo alude a una percepción reducida de riesgo y un nivel estándar o máximo de utilidad e identidad (García et al., 2017).

Por consiguiente, la distinción entre calidad de vida y bienestar subjetivo radica en el grado de representación de los recursos y los servicios públicos que, traducidos en oportunidades de confort, recreación o esparcimiento suponen una historia reconstruida día con día desde los servicios públicos (Rivera, García y Carreón, 2017).

Lo importante de los tres enfoques, calidad de vida, bienestar subjetivo y representación social estriba en que cada uno explica escenarios de conflicto o concertación entre autoridades y usuarios de los servicios públicos (García, 2017).

Si bien la calidad de vida ha sido preferentemente enunciada como objetiva y subjetiva excluyendo en ésta segunda dimensión al gobierno, si además, el bienestar subjetivo ha sido confinado al individuo sin importar quien lo gobierna y si la representación social ha sido considerada como una consecuencia del procesamiento de información que el individuo realiza al exponerse a los medios de comunicación, entonces la teoría del desarrollo humano, al integrar las tres aproximaciones, tiene ante sí una matriz teórica que explicaría las diferencias entre los actores políticos y sociales al momento de plantearse un cogobierno (García et al., 2017).

### **3. ESTUDIOS DEL DESARROLLO HUMANO**

Los estudios del desarrollado humano han establecido como determinantes de la calidad de vida, el bienestar subjetivo y las representaciones sociales a: 1) las espacialidades, 2) los habitus y 3) las capacidades (véase Tabla 5).

**Tabla 5. Dimensiones del desarrollo humano**

	<i>Gobernabilidad</i>	<i>Autogobierno</i>	<i>Gobernanza</i>
	<i>Espacialidades</i>	<i>Campos, habitus y capitales</i>	<i>Libertades, Capacidades y Responsabilidades</i>
<i>Gestión</i>	√		
<i>Administración</i>	√		
<i>Autogestión</i>		√	
<i>Autoadministración</i>		√	
<i>Cogestión</i>	√	√	√
<i>Coadministración</i>	√	√	√

Fuente: Elaboración propia.

El humanismo desarrollista (libertades, capacidades y responsabilidades), el constructivismo estructuralista (*habitus*, capitales y campos) y el urbanismo marxista (espacialidades).

- Libertades, capacidades y responsabilidades para la reapropiación de la ciudad (espacios y recursos).
- *Habitus*, capitales y campos en los que se gestan los conflictos por la redistribución de los recursos y los espacios de la ciudad (acuíferos, redes y pipas).
- Espacialidades para la gobernanza de los recursos locales de la ciudad (conciencia para la distribución equitativa del agua).

Los estudios del desarrollo humano suponen un escenario de cogobierno de conflictos, libertades, oportunidades, capacidades y responsabilidades de gestión como de autogestión orientado hacia la conservación de espacios y especies (Carreón et al., 2016).

En el marco de los efectos del cambio climático sobre la salud pública ambiental, los gobiernos locales han implementado políticas y estrategias para reducir tales efectos, pero la gestión y la administración ha sido preponderantemente estatal, excluyendo a los ciudadanos o en el mejor de los casos confinándolos a participar en la evaluación del desempeño de instituciones o funcionarios, soslayando los derechos que garantizan y obligan a la sociedad civil a proponer y discutir con sus autoridades un futuro común (García, 2013).

En consecuencia, las propuestas de autogobierno, autogestión y autoadministración de los recursos naturales y los servicios públicos se han edificado contraponiéndose a las leyes, instituciones y decisiones estatales, aún y cuando los medios de comunicación han difundido a la corrupción política como el obstáculo para el desarrollo local sustentable (García, Carreón y Hernández, 2016a).

Por consiguiente, desde la academia es menester la integración del autogobierno con la rectoría del Estado en materia de cogobierno, cogestión y coadministración de los recursos naturales y los servicios públicos a fin de reducir el impacto del cambio climático en la salud pública ambiental (García et al., 2012).

Las espacialidades, para los fines del presente escrito, refieren a la explicación de la fetichización de espacios a los que se les atribuye un poder que los diferencia como es el caso de residir o aspirar residir en la ciudad con respecto a la periferia o al campo (Carreón, 2016).

Es así como una espacialidad supone una atribución desmedida de privilegios con respecto a procesos, cosas, objetos o personas. De esta manera, la fetichización de los espacios genera la exclusión de personas, aunque también se excluyen especies, espacios, cosas, procesos u objetos por el simple hecho de atribuirles un sitio fuera de una urbe (García, Carreón y Hernández, 2016b).

Sin embargo, la espacialidad no advierte que tales atribuciones de poder a los espacios urbanos devienen de *habitus* tanto heredados como aprendidos. Este es así porque las disposiciones de quienes residen en urbes son transferidas de generación en generación y se moldean en la interrelación familiar, escolar o laboral (Rivera, García y Carreón, 2017).

De esta manera, la exclusión a partir de la atribución de una superioridad a las urbes, sintetizada en las percepciones de la calidad de vida o la estética residencial, es una disposición negativa hacia todo aquello que no esté en la ciudad, pero también es una disposición que se aprende (García et al., 2013).

Al interactuar, los residentes de una urbe desarrollan habilidades y conocimientos en torno a lo que consideran servicios de seguridad y confort que los llevan a enaltecer su elección de residencia con respecto a quienes residen en espacios sin servicios que consideran esenciales como pavimentación, alcantarillado, drenaje o potabilización (García et al., 2014).

Ambos *habitus*, heredados y aprendidos explican la elección de un habitat, una estancia de residencia, así como una travesía hacia el confort y un retorno al lugar de primera residencia, pero no explican el aprovechamiento de oportunidades de compra o venta de casa residencia, ni el esparcimiento o entretenimiento que supone el turismo solidario o la búsqueda de empleo o estudios en las urbes (García et al., 2016).

Las capacidades advierten que los servicios públicos; salud, educación, empleo, vivienda o entretenimiento, aparentemente distintivos de una urbe con respecto a la periferia o el campo, son producto de las habilidades y los conocimientos que un residente desarrolla a partir de una lógica de escasez o abundancia (García, 2017).

Los estudios del desarrollo humano han centrado su atención en dos lógicas emergentes (escasez y abundancia) de los sistemas de gobierno (governabilidad, autogobierno y gobernanza), sus indicadores (calidad de vida, bienestar subjetivo y representación social), así como sus rasgos esenciales (espacialidades, campo, *habitus*, capitales, libertades, capacidades y responsabilidades) (véase Tabla 6).

**Tabla 6. Dimensiones del desarrollo humano**

<i>Gobernabilidad</i>	<i>Gobernanza</i>	<i>Autogobierno</i>
	<i>Lógica de abundancia</i>	<i>Lógica de escasez</i>
<i>Gestión</i>	√	
<i>Administración</i>	√	
<i>Autogestión</i>		√
<i>Autoadministración</i>		√
<i>Cogestión</i>	√	√
<i>Coadministración</i>	√	√

Fuente: Elaboración propia.

La lógica de la escasez no sólo explica la ineficiencia e ineficacia de la rectoría del Estado, la ilegitimidad de sus políticas urbanas o la nula efectividad de sus estrategias sino, además advierte que, en un contexto de austeridad o contingencia, los residentes se organizan para hacer frente a la crisis de desabastecimiento, aunque animados por la idea de que conservarán los recursos naturales para sobrevivir a la ingobernabilidad creciente (García et al., 2017).

En contraste la lógica de la abundancia, aunque refiere a una serie de creencias acerca de que el entorno natural es abundante y de que los residentes deben optimizar tales recursos, plantea el desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para importar de otros lugares los recursos que se demandan (García, Valdés y Sandoval, 2016).

La lógica de la escasez supone una cooperación solidaria mientras que la lógica de la abundancia sugiere una competencia por los recursos del entorno inmediato y circunvecino (Hernández et al., 2014).

Por tanto, la gobernanza del desarrollo humano, desde los enfoques revisados, refiere a percepciones de escasez o abundancia de recursos y su reflejo en la calidad de los servicios locales (Carreón, 2016).

La proximidad de los conceptos a los estilos cotidianos, permitirá discutir la importancia del sistema político de gobernanza en referencia al sistema económico de ecociudad. En tal sentido, es menester abrir el debate en torno a la inclusión social a través del derecho a ciudad, principalmente a los recursos naturales y esencialmente a los recursos hídricos como elementos de desarrollo sustentable local (Catullo y Brites, 2014).

La ciudad como un escenario de símbolos, significados y sentidos en torno a los cuales representa las asimetrías entre las políticas públicas y los estilos de vida ciudadanos. La ciudad es un escenario de recursos que incrementan capacidades, pero también aumentan las responsabilidades (Cravino, 2010).

Los estudios del desarrollo humano relativos a los servicios inmobiliarios; espaciales y tecnológicos señalan que la dimensión de las casas habitación y la tecnología de sus instalaciones, al ser cada vez más reducidas las primeras y más automatizadas las segundas, facilitan la captación fluvial y el reciclaje, pero inhiben el almacenamiento y reutilización de agua. La capacidad de provisión parece incentivar la irresponsabilidad del derroche de agua (García, 2018).

La interrelación entre recursos, servicios, escenarios, habilidades, conocimientos y responsabilidades que harían necesario un sistema de gobernanza suponen un equilibrio entre los factores mencionados estén regulados por el Estado, supervisado por la ciudadanía y financiado por el mercado (Guillén, 2010).

Sin embargo, a partir de un marco político desarrollista en el que las libertades darán paso a las capacidades y éstas a las responsabilidades. Tal proceso parece inhibirse dada la escasez de los recursos naturales en las ciudades. Es decir, la disponibilidad de los recursos, al ser un hecho objetivo más que subjetivo, influye en los estilos de vida de los usuarios que habitan las ciudades. Tal fenómeno de escasez activa políticas públicas que buscan abastecer de recursos a un sector social en detrimento de otro (Gissi y Soto, 2010).

En respuesta a la exclusión o marginación de los servicios públicos, la población segregada construye *habitus intuito*, adopta estilos de vida desde los cuales se confrontarán simbólicamente y activamente con las autoridades. Las protestas, cierres, mítines, manifestaciones, marchas confrontaciones físicas o verbales son el resultado de la escasez de recursos, las políticas públicas y los estilos de vida o *habitus* de la ciudadanía (Iglesias, 2010).

Los estudios del desarrollo humano en torno a los estilos de vida en las urbes en materia de desabasto, ahorro y reutilización de agua muestran que una disponibilidad inferior a los 50 litros diarios por persona incrementa la austeridad, pero aumenta las confrontaciones con las autoridades locales;



secuestros de pipas, cierres de avenidas, boicots a redes y tomas clandestinas. La ciudadanía segregada de los espacios hídricos y los servicios públicos, desarrollan habilidades y estrategias para evidenciar la situación en la que se encuentran, manifestar su indignación y se apropian de espacios (Loyola y Rivas, 2010).

En el marco de los conflictos hídricos entre autoridades y usuarios, los estilos de vida ciudadanos en una situación de escasez son una consecuencia de las políticas públicas. La ciudad es un campo de interrelación entre capitales y *habitos* socialmente constituidos. De este modo, los capitales económicos y políticos están confrontados con los capitales naturales y ciudadanos. Es decir, el mercado y el Estado requieren de acuíferos que abastezcan la industria y los servicios privados como públicos de la ciudad, empero la disponibilidad de agua, a través de la recarga de acuíferos, es cada vez menor a los estándares internacionales o los registros históricos nacionales. Tal escenario explica la emergencia de *habitus* o estilos de vida en los sectores vulnerables, marginados o excluidos (Malmod, 20011).

Sin embargo, los estilos de vida son coyunturales, emergentes e inherentes a un grupo o agente social. Es decir, ante una situación de escasez y desabasto, la austeridad subyace y de igual modo, desaparecería en una situación de sustentabilidad hídrica en la que la recarga de los acuíferos garantizaría el desarrollo humano y local de las demarcaciones de una ciudad. Tal planteamiento, es insuficiente si se requiere entender el proceso histórico que llevó a las ciudades a concentrar los recursos, servicios, estilos de vida y capacidades (Molini y Salgado, 2010).

La ciudad como un escenario simbólico en el que se materializan las relaciones de producción. La ciudad concentró las relaciones económicas asimétricas entre las clases dueñas de los medios de producción y la fuerza laboral. En este sentido, la ciudad es un escenario de producción industrial más que de servicios ya que las relaciones asimétricas entre burguesía y proletariado prevalecen sobre otras relaciones asimétricas. Por ello, la conciencia del espacio es menester ya no para apropiarse de la fábrica, sino

de la ciudad que la alberga. El derecho a la ciudad sería la extensión del derecho a una relación de producción simétrica (Nozica, 2011).

Si la fuerza laboral sólo se apropia de los medios de producción, los espacios serían únicamente un accesorio de la lucha de clases más que un elemento constitutivo de las diferencias entre dichas clases (Nacif, Martinet y Espinosa, 2011).

La redistribución de los recursos y su impacto en el desarrollo humano, local y sustentable se explica desde las diferencias existentes entre individuos (sexo, edad, habilidades, educación, localidad) determinan las libertades que los individuos requieren para desarrollarse sostenidamente. En este sentido, las capacidades son conocimientos y experiencias derivadas de la interrelación entre las características individuales, los recursos y los espacios. A medida que los recursos escasean, las capacidades se ven diezmadas y los espacios son escenarios de conflictos ya que el Estado limita las libertades para garantizar una distribución proporcional de los recursos (Pallares, 2012).

En el caso del agua, las capacidades juegan un papel fundamental ya que el uso cotidiano del agua implica el desarrollo de estilos de vida o *habitus* que pueden ayudar a contrarrestar la situación de escasez y desabasto. En tal sentido, la explicación de las discrepancias entre las políticas locales de abastecimiento de agua y las acciones de autogestión, cierre de avenidas, intervención de redes, secuestro de pipas y boicots al sistema son el resultado de transformaciones de los recursos y espacios a los que un sector de la ciudadanía no tiene acceso (Oorostegui y Matos, 2009).

Si las capacidades y los *habitus* son indicadores de los conflictos entre las expectativas de la ciudadanía y las decisiones públicas, entonces es fundamental la reapropiación de los espacios para el debate sobre el derecho a la ciudad, sus recursos y sistemas de abastecimiento como de distribución hídrica (Pérez, 2010).

En tal sentido, la categoría de poder para explicar las diferencias entre las relaciones de producción simbólica y material. La ciudad se erige como un símbolo de poder que homogeniza las relaciones de producción porque las condiciones materiales para la misma ya están pre-establecidas espacialmente. Es decir, las relaciones espaciales, son relaciones de poder, pero no relaciones comunicativas o discursivas, sino materiales, aunque su fetichización las hace parecer como objetos tangibles, pero sólo a nivel discursivo, tales relaciones podrían transmutarse (Paniagua, 2012).

El fetichismo del espacio como mercancía desvirtúa el principio según el cual las condiciones materiales de existencia determinan la superestructura ideológica. Esto es así ya que el enaltecimiento de los objetos es inherente al valor de su uso. El espacio, real o simbólico tendría un valor de uso, pero no de cambio, aunque lo interesante de su fetichización está en que indica el grado de alineación a las relaciones de producción capitalistas sobre cualquier otro tipo de relaciones en la que los espacios no fuesen transformados en mercancías (Santamaría, 2012).

En cierto modo, las capacidades y los *habitus* serían precedentes a la alineación y estarían indicadas por su grado de representación fetichista del espacio. Si las capacidades y los *habitus* son habilidades circunscritas a los recursos y espacios, entonces la alineación sería el resultado de la escasez de recursos y la distribución asimétrica de los mismos. La escasez de agua fetichizada en desabasto supondría la emergencia de habilidades de ahorro o *habitus* de dosificación, pero tal proceso inhibiría la representación del conflicto y cambio social (Villegas, Rosas y García, 2018).

Es decir, la escasez, desabasto, confrontación o boicot indican un pseudo-conflicto ya que es resuelta por abastecimiento de pipas, la distribución de garrafones, la provisión regular de agua o el otorgamiento de vales para la compra de agua. Las contradicciones existentes entre las políticas públicas y los estilos de vida, derivadas de la demanda del mercado farmacéutico, refresquero o cervecero, son reducidas a relaciones de distribución más que

de producción o apropiación de espacios (Quintero, García, Rivera, Sandoval, Figueroa y Molina, 2018).

La fetichización del espacio impide observar las diferencias entre las relaciones sociales y la estratificación de las mismas a partir de mecanismos de segregación espacial y económica. Por ello es menester considerar como un complemento socio-histórico a las categorías de *habitus* y capacidades las cuales son a-históricas por considerarlas emergentes o subyacentes a la ausencia de libertades o la generación de conflictos abstractos entre la estructura (políticas públicas) y la agencia.

Los sistemas de gobernanza de los recursos naturales, principalmente los hídricos a los estilos de vida de los usuarios en referencia a las políticas públicas de oferta de agua y abastecimiento irregular. En tal sentido, la reconceptualización de los sistemas de gobernanza local permitirá una mayor equidad entre los sectores a través de un marco jurídico normativo de derecho a la ciudad en lo general, los recursos naturales y servicios públicos en lo local y el confort del agua en lo particular (Vieira, 2012).

Los estudios del desarrollo humano han enfocado su interés en la observación de la gobernabilidad, el autogobierno y la gobernanza en entidades tales como ecociudad, ecobarrios y ecoaldeas (véase Tabla 7).

**Tabla 7. Dimensiones del desarrollo humano**

	<i>Gobernabilidad</i>	<i>Gobernanza</i>	<i>Autogobierno</i>
	<i>Ecociudad</i>	<i>Ecobarrios</i>	<i>Ecoaldeas</i>
<i>Gestión</i>	√		
<i>Administración</i>	√		
<i>Autogestión</i>			√
<i>Autoadministración</i>			√
<i>Cogestión</i>	√	√	√
<i>Coadministración</i>	√	√	√

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, la urgencia de un sistema político más justo en torno a la ciudadanía de las urbes, los proyectos de ecociudad son multidimensionales y en dicha diversidad estriba su complejidad (García et al., 2017).

El concepto ecociudad es multidimensional. Ha sido entendido como un sistema económico, político y social para reducir la huella ecológica de las generaciones antecedentes en referencia a las capacidades de las generaciones precedentes, un espacio delimitado a un millón de habitantes, cuyas actividades son la agricultura y la industria en función de la disponibilidad hídrica, aunque escenario de conflictos, el reciclaje se plantea como su principal instrumento de desarrollo (García et al., 2013).

El concepto de ecociudad está relacionado con otros de índole socio-histórica. Aunados a las categorías de libertades, capacidades, responsabilidades, *habitus*, capitales, campos y espacialidades, los conceptos de gobernanza, segregación, sustentabilidad, centralidad, inclusión, periferia y plusvalía permitirán conceptualizar la problemática de escasez, mercadocracia y desabasto en la demarcación de estudio (García et al., 2014).

Si se consideran los conceptos esgrimidos, un sistema de gobernanza orientado a la ecociudad es opuesto a la segregación vía la relocalización de sectores sociales a partir de la naturalización de su exclusión, pero está más próximo al desarrollo local ya que el término sustentabilidad incorpora al sistema de gobierno como rector de los recursos y servicios de la ecociudad. Antes bien, un sistema de gobernanza se gesta en localidades pequeñas tales como el barrio o la periferia hasta extenderse al centro de la ciudad. Es así como los indicadores de ecociudad serían aquellos relacionados con la sustentabilidad e inclusión. En este sentido, los estudios en torno a los proyectos de sustentabilidad y ecociudad parecen demostrar la viabilidad de los términos a partir de indicadores heterogéneos (García et al., 2016).

Los estudios del desarrollo humano en torno a la escasez, la mercadocracia y las políticas públicas de los recursos hídricos en las ciudades han utilizado diversos instrumentos para medir los indicadores de sustentabilidad hídrica local. El manejo de los recursos hídricos; la apropiación étnica del espacio urbano; la densidad poblacional como factor de sustentabilidad residencial; la identidad nacional como argumento de diseño de las edificaciones; el

reordenamiento a partir de la inclusión y exclusión espacial, las políticas de turismo bi-oceánico periurbano; la percepción de riesgo periurbano; la segregación de las plazas públicas y la representación de la ciudad según estratos sociales son ejemplos de la relevancia empírica de estudiar la escasez, mercadocracia y políticas públicas en torno a los recursos hídricos de la Ciudad de México (García et al., 2014).

Los estudios del desarrollo humano respecto a la sustentabilidad y ecociudad han incorporado la dimensión simbólica y representacional de quienes consumen los recursos y por tanto evalúan los servicios públicos. De este modo, los estudios se han enfocado en el impacto de las políticas públicas sobre los estilos de vida de los pueblos originarios, comunidades, barrios y localidades periurbanas en referencia a la centralidad y el ordenamiento territorial. En tal proceso, los estudios cualitativos han sustituido a la cuantificación de los espacios, los instrumentos tales como planos, registros y mapas han sido sustituidos por entrevistas a profundidad. La indagación de las relaciones espaciales y los recursos naturales ahora han incorporado las representaciones de los servicios públicos como elemento fundamental del sistema de gobernanza a través del establecimiento de tarifas por los servicios urbanos (Carreón et al., 2016).

Las relaciones de apropiación, transformación y distribución de recursos y espacios en su proceso de desarrollo, incentivaron la diferenciación de las clases sociales. A medida que las diferencias se exacerbaban, la segregación de los espacios resguardó las diferencias apropiativas y transformativas al mismo tiempo que enalteció las diferencias distributivas de los recursos, principalmente los hídricos. Tal proceso confrontó a las políticas públicas frente a los estilos de vida privilegiando las demandas del mercado (Hernández, et al., 2014).

En torno a la situación de escasez y desabasto generada por las políticas públicas que se ajustaron a las demandas del mercado, los sectores marginados, excluidos y vulnerables desarrollaron habilidades, conocimientos y estrategias de apropiación de espacios (acuíferos,

instalaciones, redes) para abastecerse y confrontar a las autoridades por la regularización del servicio. En este marco, la transformación de los recursos hídricos fue delegada al gobierno federal y el cobro del servicio al gobierno local (García et al., 2012).

En este sentido, el desabasto de agua y el incremento de las tarifas orientaron los conflictos hídricos hacia la condonación de deudas, la implementación de medidores, la reparación de fugas visibles, el resguardo de instalaciones, el control de las manifestaciones y los acuerdos entre autoridades delegacionales con representantes de los usuarios. En contraste, las concesiones de los acuíferos, la tecnología de reciclaje y captación fluvial, la inversión en infraestructura, la detección de fugas imperceptibles, la contaminación y sobreexplotación de los acuíferos, las culturas del agua y la desregulación inmobiliaria fueron soslayadas como problemáticas que impiden la sustentabilidad de la ciudad (García et al., 2014).

En el marco de los proyectos de ecociudad y la evaluación de sus sistemas de gobernanza, principalmente políticas públicas en torno a los recursos naturales, esencialmente los hídricos, el Índice de Desarrollo Humano pretende observar, medir y comparar las libertades, capacidades y responsabilidades, pero en el mejor de los casos sólo registra la cantidad de bienes públicos que evidenciarían la sustentabilidad local. Por ello se requiere de un índice que describa la sustentabilidad con énfasis en los recursos hídricos en referencia a su disponibilidad, extracción, distribución, consumo, reutilización, reciclaje y tarifa como elementos constitutivos de un sistema de gobernanza local (García et al., 2016).

Los estudios del desarrollo humano, indicado por los campos de capacidad de libertades, espacios de capacidad de oportunidades, campos de fetichización de capacidades y espacios de capacidad de responsabilidad supone la construcción de un sistema de cogobierno, cogestión y coadministración (García et al., 20017).

Los campos de capacidad de libertad sugieren que, en el desarrollo local sustentable, los gobiernos promueven y garantizan los derechos económicos, políticos, sociales, laborales o sexuales en función de las habilidades y conocimientos de sus gobernados. En tal sentido, la relación entre gobernantes y gobernados se establece en campos de poder en los que ambos actores se influyen mutuamente (Carreón, 2016).

Por consiguiente, los espacios de capacidad de generación de oportunidades se gestan en la medida en que entre los actores políticos y sociales dirimen sus asimetrías a partir del establecimiento de una agenda pública en la que los temas a gestionar y administrar son compartidos (García, 2017).

Empero, los campos de fetichización de capacidades advierten que si bien, las libertades y las oportunidades son más difundidos y protegidos en las urbes, ello no explica las diferencias entre la centralidad y la periferia o la semiperiferia. En consecuencia, se gesta un apego hacia los recursos y los servicios urbanos (Carreón et al., 2017).

Los espacios de capacidades de responsabilidad son resultado del cogobierno. Es decir, la conciliación de intereses entre las partes en conflicto. Por tanto, indican la cogestión y la coadministración al ser la corresponsabilidad un síntoma de gobernanza (García et al., 2017).

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES**

El aporte del presente trabajo al estado de la cuestión radica en la revisión y la discusión de los elementos centrales del desarrollo humano, asumido como un sistema de calidad de vida, bienestar subjetivo y representación social, el cual genera espacialidades, *habitus* y capacidades relativos al cogobierno entre gobernantes y ciudadanos, pero la selección intencional de las fuentes revisadas y el análisis de contenido limitan la discusión al contexto de estudio.



Se recomienda extender la búsqueda de información a repositorios internacionales como Ebsco, Copernicus o Scopus, así como la utilización de un procesamiento de información más sofisticado como la minería de textos.

En cuanto al trabajo de García et al., (2017) en el que destaca a la identidad como el factor preponderante en el estudio del desarrollo humano en su dimensión de resiliencia comunitaria, el presente trabajo advierte que las espacialidades, los *habitus* y las capacidades reflejan el grado de resiliencia de una comunidad o grupo cuando la desconfianza a sus gobernantes se intensifica.

No obstante, la discusión del aporte de la identidad con respecto a las representaciones y los *habitus* aportaría nuevas líneas de debate en torno al desarrollo humano como antesala de la gobernanza.

Es menester incluir en las revisiones y discusiones al factor de la identidad como resultado de un sistema de gestión de los recursos y los servicios hídricos ya que, la vinculación con las representaciones y el *habitus* permitirán advertir escenarios de conflictos entre autoridades y usuarios.

En cuanto a los marcos teóricos, conceptuales y empíricos que destacan la importancia de observar al desarrollo humano como efecto del desempeño gubernamental, el presente trabajo ha abierto la discusión en torno a la inclusión y la participación de la sociedad civil en la construcción de una agenda compartida.

La inclusión de la teoría del cultivo mediático, el establecimiento de la agenda y la sociedad teledirigida permitirá ahondar en las asimetrías entre Estado y sociedad a través de la difusión intensiva de mensajes sesgados; en contra o a favor de un sistema político.

La teoría del cultivo mediático al destacar que los medios de comunicación tradicionales como la televisión, la radio, la prensa o la cinematografía destacan contenidos relativos a la seguridad y la identidad, advierten la

emergencia de una ciudadanía dependiente de la rectoría estatal como eje de vida pública y privada. En tal sentido, el desarrollo humano sería una fase más de los mensajes y temas cultivados en los medios como es el caso del confort, la recreación y el esparcimiento.

La teoría del establecimiento de la agenda al resaltar el encuadre de los medios como una difusión intensiva que impacta a las audiencias en cuanto a los temas más consumidos, supone que el desarrollo humano puede ser reducido a un escenario de seguridad en el que la rectoría del Estado dicta la última palabra. Se trata de un proceso en el que el desarrollo humano transitaría de una zona de confort a otra instancia de seguridad en la que ya no se privilegian la acumulación de ganancias o satisfactores sino el resguardo de los bienes.

Por último, la teoría de la sociedad teledirigida al sostener que el Estado gobierna a partir de su imagen de entidad rectora garante de la seguridad, entiende que el desarrollo humano sólo es una fase de ese arquetipo de gobierno. En tal etapa, la ciudadanía es usuaria de símbolos de poder que cuando menos le generan un sentido de protección, aunque cada vez más ella misma se encargue de su propia seguridad en la medida en que la tecnología avanza y la organización civil se intensifica.

## **5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Carreón, J. (2016). *Desarrollo humano: Emprendimiento social y gobernanza*.

México: UNAM-ENTS

Carreón, J., Hernández, J., Bustos, J. M., y García, C. (2017). Políticas de fomento empresarial y sus efectos sobre las percepciones de riesgo en caficultores de Xilitla, San Luis Potosí, centro de México. *Poiesis*, 32, 33-51  
<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/2297/172>

8

Carreón, J., Hernández, J., Quintero, M. L., García, C. y Mejía, S. (2016). *Redes de conocimiento en torno a la complejidad organizacional:*

aprendizaje de la autoregulación, disipación, adaptabilidad y dinamismo ante los cambios. *Prospectivas en Psicología*, 2 (2), 57-70

Catullo, M. R., y Brites, W. F. (2014). Procesos de relocalizaciones: Las especificidades de los asentamientos urbanos y su incidencia en las estrategias adaptativas. *Antropología*, 25, 93-109 <https://www.redalyc.org/pdf/1690/169043125007.pdf>

Cravino, M. C. (2010). Percepciones de los nuevos espacios urbanos en Buenos Aires. Un análisis del plan federal de viviendas desde la perspectiva de los receptores. *Dearq*, 6, 20-31 <http://dearq.uniandes.edu.co>

García, C. (2013). La red de conocimiento en una universidad con sistema de prácticas profesional y servicio social tecnológico-administrativo. *Fundamentos en Humanidades*, 14 (1), 135-157.

García, C. (2017). Especificación de un modelo de emprendimiento local en flujos migratorios de retorno a la comunidad de origen. *Pasajes*, 5, 26-39 <http://www.revistapasajes.com/gallery/2%20oficial%20articulo%202017%20jul%20dic%20pasajes.pdf>

García, C. (2018). E comportamiento sustentable en torno a la gobernanza metropolitana de los recursos y servicios hídricos. *Transparencia e Integridad*, 7, 1-11

García, C., Carreón, J., y Hernández, J. (2016a). Especificación de un modelo de complejidad sociopolítica. *Psicología Política*, 14 (16), 40-59 <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/2016-Julio-Art%EDculo4.pdf>

García, C., Carreón, J. y Quintero, M. (2016b). Contraste de un modelo de los determinantes de la personalidad gestora. *Sin Fin*, 16, 70-85 <http://www.revistasinfin.com/ensayos/contraste-de-un-modelo-de-los-determinantes-de-la-personalidad-gestora/>

García, C., Carreón, J., Bustos, J. M., y Hernández, J. (2017). Marcos teóricos y conceptuales en torno al desarrollo local. *Margen*, 85, 1-11 [https://www.margen.org/suscri/margen85/lirios\\_85.pdf](https://www.margen.org/suscri/margen85/lirios_85.pdf)

García, C., Carreón, J., Hernández, J., y Bustos, J. M. (2017). Poder institucionalista e influencia civil en la mediación del trabajo social ante políticas y necesidades sociales. *Crítica & Resistencia*, 4, 250-264.

- García, C., Carreón, J., Hernández, J., Montero, M. y Bustos, J. M. (2012). Sistemas de complejidad política. *Trabajo Social Hoy*, 65, 39-48
- García, C., Carreón, J., Mecalco, J., Hernández, J., Bautista, M. y Méndez, A. (2014). Sistemas políticos complejos: Implicaciones para la seguridad pública sustentable. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 34, 183-206 <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ais/article/view/916>
- García, C., Carreón, J., Sánchez, A., Sandoval, F. y Morales, M. (2016). Confiabilidad y validez de un instrumento que el liderazgo y la gestión educativa. *Ehquidad*, 5, 109-130.
- García, C., Juárez, M. y Bustos, J. M. (2018). Especificación de un modelo para el estudio de la gobernanza local. *Sincronía*, 22 (73), 459-472.
- García, C., Juárez, M., Sandoval, F. R. y Bustos, J. M. (2017). Una aproximación psicológica a la complejidad ambiental: Especificación de un modelo de estrés y resiliencia comunitaria. *Comunitaria*, 14, 75-95 <http://revistas.uned.es/index.php/comunitaria/article/view/21300/17527>
- García, C., Morales, M. L., Bustos, J. M., Carreón, J., Limón, G. A., y Hernández, J. (2013). Fundamentos sistémicos de la complejidad política. *Enfoques*, 25 (1), 7-23 [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-27212013000100002](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212013000100002)
- García, C., Sandoval, F. R., Rivera, B. L., y Limón, G. A. (2017). Complejización de un modelo para el estudio de la resiliencia ambiental. *Sin Fronteras*, 10 (25), 1-13.
- García, C., Valdés, O. y Sandoval, F. R. (2016). Complejidad algorítmica y neguentrópica en modelos que explican el sufrimiento social en la Ciudad de México. *Margen*, 81, 1-6 <https://www.margen.org/suscri/margen81/lirios81.pdf>
- Gissi, N., y Soto, P. (2010). De la estigmatización al orgullo barrial: Apropiación del espacio e integración social de la población mixteca en una colonia de la Ciudad de México. *INVI*, 68, 99-118
- Guillén, A. (2010). Perspectivas de medio ambiente en Venezuela. *Cuadernos UCAB*, 10, 29-55.
- Hernández, J., Carreón, J., Morales, M. L., Aguilar, J. A., y García, C. (2014). Complejidad sociopolítica del transporte público. Implicaciones para el

- desarrollo local sustentable. *Razón y palabra*, 86, 449-468  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199530728034>
- Iglesias, Á. (2010). La planificación estratégica como instrumento de gestión pública en el gobierno local: análisis de caso. *Cuadernos de Gestión*, 10, 101-120.
- Loyola, C., y Rivas, J. (2010). Análisis de indicadores de sustentabilidad para su aplicación en la ciudad. *Tiempo y Espacio*, 25, 1-15.
- Malmod, A. (2011). Lógicas de ocupación en la conformación del territorio. Ordenamiento territorial como instrumento de la planificación. *Revista Iberoamericana de Urbanismo*. 6, 18-30.
- Molini, F., y Salgado, M. (2010). Superficie artificial y viviendas unifamiliares en España, dentro del debate entre ciudad compacta y dispersa. *Boletín de Asociación de Geógrafos Españoles*. 54, 125-147
- Nacif, N., Martinet, M., y Espinosa, M. (2011). Entre la idealización y el pragmatismo: planes para la reconstrucción de la Ciudad de San Juan, Argentina. *Revista Iberoamericana de Urbanismo*. 6, 5-17.
- Nozica, G. (2011). Planificar para la integración territorial. Los escenarios deseables de inserción de la provincia de San Juan al Mercosur. *Revista Iberoamericana de Urbanismo*, 6, 43-54.
- Oroostegui, K., y Matos, A. (2009). Comportamiento de la generación de residuos sólidos domésticos en el distrito de Chaclayo. *Revista de Investigación Universitaria*. 1, 44-51.
- Pallares, G. (2012). Derecho a la ciudad: personas sin hogar en la ciudad de Buenos Aires. En T. Bolivar y J. Erazo (coords.), *Dimensiones del hábitat popular mexicano*. (pp. 171-186). Quito: Clacso.
- Paniagua, L. (2012). Disputas urbanas: el espacio y la diferenciación en el barrio. En Teolinda, Bolivar. y Erazo, Jaime (coord.). *Dimensiones del hábitat popular mexicano*. (pp. 245-266). Quito: Clacso
- Pérez, G. (2010). Financiamiento de proyectos urbano-ecológicos mediante intercambio de bonos de carbono. *Urbano*. 22, 7-21
- Quintero, M. L., García, C., Rivera, B. L., Sandoval, F. R., Figueroa, O. y Molina, H. D. (2018). Modelo de conciencia para la sustentabilidad. *Integración Académica en Psicología*, 6, 4-19

- Rivera, B. L., García, C. y Carreón, J. (2017). Especificación de un modelo de cogestión de los servicios hídricos. *Investigación Académica Sin Frontera*, 10 (25), 1-17
- Sandoval, F. R., Carreón, J., García, C., Quintero, M. L., y Bustos, J. M. (2017). Modelo de los determinantes de la percepción de resiliencia a partir del riesgo y estrés percibidos en relación con la gobernanza de la protección civil. *Invurnus*, 12 (1), 30-35 <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/65990>
- Santamaría, R. (2012). La acreditación de una necesidad de vivienda como requisito para la transformación del suelo rural. *Redur*, 10, 193-206.
- Soto, A., Dorner, A., García, C., y Hernández, T. J. (2018). El bienestar colectivo como tema de resocialización familiar en la sociedad del capitalismo informacional. *Utopía & Praxis*, 23 (83), 51-56 <http://doi.org/10.5281/zenodo.1438534>
- Velix, A., Carreón, J., Dorner, A., Estay, J. G., y García, C. (2018). Democracia, gobernanza y conductas éticas: ejes transversales en la formación. *Opción*, 34 (86), 152-175.
- Vieira, E. (2013). Construyendo psicología política latinoamericana desde la psicología de la liberación. *Revista de Psicología Política*, 11 (30), 37-56
- Villegas, E., Rosas, F. J., y García, C. (2018). Social work towards a quality of life and wellbeing subjective. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 5 (6), 1-14.

# La evaluación de la intervención social. Enfoques teóricos

## The evaluation of the social intervention. Theoretical approaches

Miguel Santos González

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

**Resumen:** Ante la necesidad y el creciente interés de la comunidad científica de disponer de una base teórica y metodológica para realizar la evaluación y la valoración de las intervenciones sociales, se intenta recopilar y sintetizar los diferentes enfoques teóricos en este estudio. Aunque, inevitablemente, esta evaluación sólo puede provenir de una investigación rigurosa, que derive de la aplicación sistemática del método científico, debido tanto a las limitaciones de la evaluación clásica y cuantitativa, como a las debilidades de la evaluación cualitativa, se ha generado un apasionado debate. Así, encontramos enfoques que entienden la evaluación como un juicio de valor, sinónimo de valoración o puntos de vista más restrictivos como la evaluación clásica y experimental. Otras perspectivas teóricas sitúan la prioridad en diferentes elementos: el conocimiento y la información, la gestión, los beneficiarios o la política. En la actualidad y como conclusión al debate generado, se detecta una tendencia a un enfoque teórico y metodológico integrador, pragmático y adaptado, en el que destacan algunos elementos clave para la práctica de la evaluación como proceso, valoración, relación causal, validez interna y externa, eficacia y eficiencia, toma de decisiones, formulación de políticas e intervenciones; con una finalidad: solucionar problemas sociales.

**Palabras clave:** Evaluación, Impacto, Intervención, Social, Teoría.

**Abstract:** Faced with the necessity and the growing interest in order to have a theoretical and methodological basis with the aim of carrying out the evaluation and the valuation of the social interventions by the scientific community, we are trying to collect and synthesize the different theoretical approaches in this study. Although, inevitably, this evaluation can only come from rigorous research, which derives from the systematic application of the scientific method due to both limitations of the classical and quantitative evaluation and weaknesses of the qualitative evaluation, a passionate debate has been generated. Thus, we find approaches which understand the evaluation as a value judgment, synonymous with valuation or more restrictive viewpoints like the classical and experimental evaluation. Other theoretical approaches have as priority different elements: knowledge and information, management, beneficiaries or policy. Nowadays and concluding the debate generated, it is detected a tendency to a theoretical and methodological approach which is integrating, pragmatic and adapted, and where some key elements for the practice of the evaluation highlight, such as,

process, valuation, causal relationship, internal and external validity, effectiveness and efficiency, decision-making, policy-making and interventions. All of them have the same purpose: solving social problems.

**Key Words:** Assessment, Impact, Intervention, Social, Theory.

Recibido: 15/09/2018 Revisado: 29/11/2018 Aceptado: 05/01/2018 Publicado: 10/01/2019

*Referencia normalizada:* Santos González, M. (2019). La evaluación de la intervención social. Enfoques teóricos. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 55-90. doi: 10.15257/ehquidad.2019.0003

*Correspondencia:* Miguel Santos González. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Correo electrónico: miguelsantos@movistar.es.

## 1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta un resumen del marco teórico de la Tesis Doctoral del autor (actualmente en proceso), titulada: “Evaluación relacional y del impacto social. Evaluación de la Fundación Lesmes de Burgos”, cuya finalidad es profundizar en esta área del conocimiento. Por lo tanto, este trabajo se plantea en el marco de la actividad investigadora dirigida a evaluar programas o intervenciones sociales. Dentro de las ciencias sociales, uno de los campos de estudio que ha despertado interés en la comunidad científica es la necesidad de disponer de una base teórica y metodológica para realizar la evaluación y la valoración de las intervenciones sociales. Resulta de vital importancia disponer de un sistema eficaz y económicamente viable, para obtener información de las consecuencias de las distintas políticas sociales desarrolladas. Cualquier intervención de carácter social, sea pública o de cualquier otra naturaleza, debe tener como resultado un beneficio para la sociedad, lo cual, tiene que ser inequívocamente demostrado. Esta evaluación sólo puede provenir de una investigación rigurosa, que derive de la aplicación sistemática del método científico. La obviedad y la contundencia de esta afirmación no debería abrir la puerta a ningún enfoque diferente, de hecho, debería zanjar cualquier discusión sobre el asunto.



Sin embargo, a pesar de que ante dicho irrefutable argumento existe un acuerdo general, debido, por un lado, a las limitaciones detectadas en la aplicación rígida de los diseños experimentales y, por otro lado, a la imposibilidad de realizar diseños puros en la mayoría de las ocasiones, se ha generado un apasionado debate. Desde la década de 1960, en el contexto de la gran influencia, no sólo en el campo de la evaluación de programas, sino en el de la investigación en general, de los trabajos de Campbell y Stanley (1963), sobre diseños experimentales, cuasiexperimentales y correlacionales, han ido surgiendo diferentes enfoques alternativos, orientados a una evaluación de carácter cualitativo. Como apunta Ballart (1996), ha sido la práctica profesional la que ha cuestionado los planteamientos teóricos.

Después de la revisión de las aportaciones de numerosos autores, llevada a cabo a lo largo de este trabajo (Ballart, 1996) y de un largo y profundo debate en la comunidad científica, en él analizado (Rossi & Freeman, 1985), se observa una tendencia a la integración de los diferentes enfoques teóricos y al pragmatismo, tanto teórico, como metodológico y aplicado. Vamos a profundizar en el estado de la cuestión, pero antes de entrar en la discusión sobre los diferentes enfoques teóricos actuales, postulados durante el último tercio del siglo XX, repasaremos muy someramente los antecedentes y el contexto histórico-científico en el que surge el debate, siguiendo a Anguera y Chacón (2008). Estos autores diferencian tres períodos:

- a) Antes de 1930. Basándose en el trabajo de otros autores como Freeman y Solomon (1981), Stufflebeam y Shinkfield (1987), Shadish, Cook y Leviton (1991), Fernández-Ballesteros (1992), Achúcarro y Guillén (1996) y Fernández-Ballesteros (1996); citan algunos antecedentes en China, en la antigua Roma o en Grecia, así como otros estudios realizados después del siglo XVII, que pueden ser considerados como ejemplos de evaluaciones de intervenciones y programas sociales. Hacen referencia a un estudio formal sobre un programa de ortografía realizado en América, a finales del siglo XIX, que, según Stufflebeam y Shinkfield (1987), debería ser reconocido como la primera evaluación social de la historia.

- b) Entre 1930 y 1973. Etapa denominada por Anguera y Chacón (2008) como la época de los grandes modelos, en la que, a partir de Madaus, Scriven y Stufflebeam (1983) apoyados en un trabajo de Smith y Tyler (1942) identifican a su vez tres periodos:
- 1.- Época tyleriana, durante la década de los cuarenta, caracterizada casi exclusivamente por la indagación sobre el cumplimiento de objetivos.
  - 2.- Época de la irresponsabilidad social, durante la cual, se destinan muchos recursos públicos a la intervención, por lo que se producen grandes avances, por ejemplo, en educación, pero no se observan progresos en materia de evaluación.
  - 3.- Época del realismo, hasta 1973, una etapa de cambios y progreso en el campo de la evaluación, priorizando la utilidad y la relevancia como criterios.
- c) Después de 1973. Anguera y Chacón (2008) se refieren a esta etapa como la de la configuración como disciplina científica, de la madurez y de la profesionalización de la evaluación de programas, avanzando hacia un enfoque integrador.

## **2. ENFOQUES TEÓRICOS**

Para tratar de agrupar y sintetizar los enfoques teóricos que han aparecido y centrado el debate científico sobre la evaluación de programas, durante la última parte del siglo pasado y que han llevado a la posición integradora actual, se ha seguido la selección de autores concretada por Ballart (1996), que a su vez se basa en la selección de Shadish, Cook y Leviton (1991). Según Ballart (1996), las aportaciones teóricas se deben fundamentalmente a autores norteamericanos, debido a que los trabajos europeos se han centrado en la realización y difusión de evaluaciones concretas. Se trata de una muestra significativa de los autores que mejor representan a las distintas perspectivas teóricas y metodológicas. Además, se ha completado dicha selección con aportaciones de otros autores, las cuales, a riesgo de simplificar en exceso, para favorecer el hilo conductor de la argumentación, se han tratado de clasificar. Es preciso aclarar, por tanto, que todos estos enfoques se entremezclan y comparten planteamientos, lo que dificulta

encasillar a la mayoría de los autores. Esta clasificación coincide con las clasificaciones propuestas en infinidad de trabajos que profundizan sobre los diferentes enfoques teóricos y metodológicos y que se hace más evidente al revisar sus fuentes bibliográficas. A modo de ejemplo: Anguera y Chacón (2008), Martínez-Mediano (1998), Bueno y Osuna (2012), De Miguel (2000), Bustelo (1999), Bouzas (2005), Hernández (2002) y Alvira (1991).

## **2.1. LA EVALUACIÓN COMO JUICIO DE VALOR: VALORACIÓN**

Scriven (1991), destacado filósofo de la ciencia, entiende la evaluación como una ciencia cuyo objeto es determinar el mérito y el valor de lo evaluado. Su finalidad se orienta hacia la valoración. Fue el primero en plantear la distinción entre una evaluación formativa o de funcionamiento, dirigida a mejorar un programa y una evaluación sumativa o de resultados, planteada por Scriven (1967). Sin embargo, Scriven (1991) no plantea cómo medir esos resultados de forma operativa, de hecho, apuesta por una evaluación no contaminada por los objetivos del programa, libre de metas, aunque, eso sí, teniendo siempre muy presentes las cuestiones éticas, como establece el mismo Scriven (1973). Podemos afirmar que Scriven (1991) sienta las bases de la evaluación como disciplina científica, la investigación evaluativa.

A pesar de que Scriven (1991) rechaza la idea de que la evaluación se plantee al servicio de la toma de decisiones, ya estén éstas encaminadas a la gestión, ya se dirijan a los intereses de los beneficiarios, podemos encontrar importantes similitudes en algunos planteamientos teóricos. Stufflebeam y Schikfield (1987), en su modelo iluminativo, orientado a la toma de decisiones, consideran la evaluación como un proceso para proporcionar información descriptiva sobre el valor y el mérito de la ejecución de los resultados e impacto de una intervención social. Desarrollan un modelo de evaluación de carácter integral, global, que atiende a cuatro ámbitos: contexto, input, proceso y producto. Defienden una complementariedad entre los dos enfoques: cuantitativo y cualitativo. Stufflebeam y Schikfield (1987) distinguen evaluación proactiva, orientada a la toma de decisiones y retroactiva, enfocada a establecer responsabilidades.

Parlett y Hamilton (1972) afirman, siguiendo en esta línea de modelo iluminativo, que aplicar la evaluación tradicional a la evaluación de programas es un método inadecuado, porque es reducir la evaluación al puro control, que además está contaminado por influencias exógenas. Scriven (1991) hace referencia a estas influencias cuando habla de la necesidad de eliminar los inevitables sesgos.

## **2.2. LA EVALUACIÓN CLÁSICA – EXPERIMENTAL**

La evaluación clásica es, como apunta Weiss (1975), a priori, muy sencilla: se trata de plantear unos objetivos, unas actividades encaminadas a conseguirlos y finalmente averiguar si se han logrado. La idea que subyace es el establecimiento de una relación causal entre intervención y resultados. De hecho, esta es la idea de fondo presente en todo el debate sobre la evaluación de programas. Este enfoque defiende que tal relación causal sólo se puede hallar aplicando el método científico-experimental, es decir, la investigación al servicio de la evaluación de la intervención social, como metodología.

Campbell y Stanley (1963) desarrollan este principio de la relación causal en su teoría de la causación, basada en el concepto de validez. Es la aleatoriedad de los experimentos la que proporciona esta validez y la que permite establecer relaciones causa-efecto. Sin embargo, los estudios aleatorios no suelen ser factibles en la evaluación de programas sociales, por lo que se deben utilizar diseños cuasiexperimentales o correlacionales, con la consiguiente amenaza a la validez. Es aquí donde realizan una decisiva aportación a la investigación evaluativa, al proponer diseños cuasiexperimentales basados en medidas previas a la intervención y en comparaciones con grupos similares (no aleatorios). De esta forma, se pueden realizar atribuciones causales. Es destacable el trabajo de Campbell y Boruch (1975) dirigido al desarrollo de técnicas para corregir las limitaciones de los diseños cuasiexperimentales. En un apartado posterior de este trabajo, se profundiza en los diseños aplicables y en los conceptos de validez (interna y externa) y de fiabilidad.

Veamos ahora las aportaciones de algunos autores que adoptan este enfoque y que han contribuido significativamente a su desarrollo. Crane (1988) entiende la evaluación como una práctica investigadora interdisciplinar, en la que, simplificando, podemos identificar dos elementos: la medición y la valoración, siendo ésta la que genera la investigación por situarse en el centro sobre el que gira el proceso. Bingham y Felbinger (2002) y Langbein y Felbinger (2006) señalan que para calcular la eficacia de un programa es imprescindible comprobar que ha conseguido los objetivos planteados a su inicio y, además, comprobar cuál sería la situación de sus beneficiarios si no se hubiera llevado a cabo. Para ello, sólo puede aplicarse el método experimental. Por su parte, Riecken y Boruch (1974), firmes defensores de la aplicación de dicho método, reconocen que la utilización de técnicas cualitativas en el proceso de evaluación de la intervención social ha tenido como consecuencia una evolución y un enriquecimiento de la metodología utilizada. Bickman y Rog (2008) condicionan la evaluación y las técnicas usadas a su significación práctica (sustantiva), en el sentido de que se debe establecer una relación causal entre el programa y los resultados.

En esta línea, en clara contraposición con Scriven, pero en el mismo contexto temporal, Suchman (1968) defendía como planteamiento la aplicación estricta del método científico. La evaluación se queda en pura emisión de juicios de valor si no se basa en la investigación evaluativa, que, a través de evidencias científicas, demuestra la obtención de resultados. Así, Tyler (1986) resume la evaluación como la información del grado de consecución de los objetivos, comparando objetivos propuestos o metas y resultados, siempre con diseños experimentales o cuasiexperimentales. Shortell y Richardson (1978) centran su atención en la operacionalización de los objetivos, que permita formular indicadores para la medición y para la evaluación cuantificada. El evaluador, previamente, debe asesorar la formulación consensuada de los objetivos con los responsables de la intervención. Para algunos autores como Wolf (1979), la clave de la evaluación sólo puede ser la comprobación inequívoca de que, de hecho, se han conseguido los objetivos.

Sin embargo, esta perspectiva fue suavizándose paulatinamente. Shadish, Cook y Leviton (1991), autores que, con Campbell y Stanley (1963), han defendido el enfoque científico-experimental clásico en la evaluación, fue evolucionando hacia un planteamiento de múltiples metodologías, no exclusivamente experimentales. Shadish y Reichardt (1987) defienden el desarrollo de una Teoría de la Evaluación para evitar el elevado esfuerzo económico acarreado por una metodología múltiple. En el desarrollo de este planteamiento teórico, Shadish, Cook y Leviton (1991) identifican cinco componentes:

- Programación social.
- Construcción del conocimiento.
- Valores.
- Utilidad del conocimiento.
- Práctica evaluativa.

### **2.3. LA PRIORIDAD ES EL CONOCIMIENTO Y LA INFORMACIÓN**

Weiss (1975), desde el campo de la sociología, que en su planteamiento inicial defendía la aplicación de los métodos experimentales, fue una de las primeras en detectar sus limitaciones. Su argumento parte de la observación de la escasa utilización de los resultados de las evaluaciones clásicas, en especial en la toma de decisiones políticas, además de constatar que estas evaluaciones, a menudo, hallaban escasa eficacia en los resultados de los programas. Weiss (1975) apunta que, entre otras razones, esto puede deberse a que se realizan evaluaciones inmediatas, sin dejar transcurrir el tiempo necesario. Por su parte, Dunn (1994), apunta la necesidad de focalizar los esfuerzos en definir bien los problemas, puesto que constata que cuando las evaluaciones ofrecen resultados insuficientes se debe más a una incorrecta definición de la necesidad que a una intervención inadecuada.

Otro de los graves problemas que encuentra Weiss (1998) es el de los conflictos entre los diferentes grupos de interés o *stakeholders*, siendo uno de los más frecuentes el conflicto entre los intereses de los evaluadores y los de los responsables de las intervenciones, los cuales, en su opinión, deben

prevalecer. Otra de las grandes limitaciones que encuentra Weiss (1998) en la aplicación de métodos experimentales es la aplicación de tales diseños en la realidad, fuera del laboratorio, las dificultades para crear grupos de control y para poder comparar los resultados entre programas.

Debido a la detección de estas limitaciones, la propia autora termina recomendando la utilización de métodos cualitativos. Weiss y Bukuvalas (1980) apuntan la desconexión entre los resultados de las evaluaciones y la formulación de las políticas sociales. Su propuesta es que la evaluación no sea un instrumento para las políticas sociales, sino una fuente de información y de conocimiento, de ahí que subrayen la importancia de la difusión de las evaluaciones y de su efecto de sensibilización. Por este motivo, Nioche (1982) pone el acento, cuando se trata del análisis de políticas públicas, en el carácter dialogante, participativo y democrático del evaluador, frente a la rigidez del enfoque tecnocrático.

Weiss, aunque introduce el elemento del contexto político, no lo sitúa en el centro de atención, sin embargo, otros autores, compartiendo su enfoque, realizan planteamientos muy cercanos a la línea de Cronbach y Snow (1977). Por ejemplo, Palumbo (1987) subraya el carácter político de la evaluación, y, sin entenderlo como algo negativo, destaca la importancia de “las interacciones de varios actores dentro y entre burocracias, clientes, grupos de interés, organizaciones privadas y legislaturas y sobre cómo se relacionan unos con otros desde diferentes posiciones de poder, influencia y autoridad” (Palumbo, 1987, p. 18-19). Si la evaluación no tiene en cuenta la realidad política y si, además, no se difunde, pierde toda eficacia. Monnier (1995) todavía da un paso más en esta dirección y considera la evaluación como un acto político en sí mismo. Evaluación y política no son elementos separables y esto no está reñido con la aplicación de un método riguroso. Chelimsky (2006) apunta la relevancia del momento de la evaluación, en relación con el contexto político, concluyendo que el incumplimiento de la temporalidad oportuna puede dejar obsoleta la evaluación, en especial, cuando las circunstancias políticas son inestables.

## 2.4. LO CENTRAL ES LA GESTIÓN

Wholey (1979), profesional del campo de las matemáticas, en la misma línea que Weiss, condiciona la evaluación a la utilidad de sus productos, sin embargo, sitúa la evaluación no orientada a las políticas, sino al servicio de la gestión de las mismas y de los diferentes programas e intervenciones. Horst, Nay, Scanlon y Wholey (1974) encuentran en sus trabajos que, desafortunadamente, esto, en la práctica, no sucede o lo hace en escasa medida. Las evaluaciones no se utilizan lo suficiente para mejorar la gestión de los programas. Wholey, Abramson y Bellavita (1986) entienden la gestión como las decisiones sobre la aplicación de los recursos, pero siempre, focalizados en unos objetivos especificados, previamente formulados: modelo de gestión orientada a resultados. Defienden la participación directa del evaluador en la gestión del programa para poder mejorarlo. Teniendo en cuenta que la evaluación es, a menudo, extremadamente costosa, Abramson, y Wholey (1981) son concluyentes al condicionarla a su utilidad práctica. Precisamente debido a estos elevados costes, Wholey (1983) plantea diferentes estrategias para determinar el grado de profundidad de la evaluación a desarrollar:

### a) Nivel 1:

- Análisis de evaluabilidad, para averiguar si la evaluación va a ser útil y puede contribuir a la mejora de la intervención.
- Evaluación rápida retroalimentadora, que consiste en un control rápido del cumplimiento de los objetivos y que proporciona información para decidir si se realiza una evaluación más profunda y completa. Smith, y Brandon (2008) y Hendricks (1981) recopilan y desarrollan estrategias, mediante comparaciones con otras intervenciones, para extraer este *feedback*.

### b) Nivel 2:

- Control de resultados, comparación con la situación previa.
- Evaluación intensiva. Diseños experimentales y cuasiexperimentales para establecer relaciones causales.



De acuerdo con este enfoque, Prottas (1979) entiende que la valoración de una política no puede llevarse a cabo sin la participación de las personas que la aplican, por su capacidad de tomar decisiones sobre su implementación, aunque Majone (1989) advierte de que un evaluador de intervenciones sociales y políticas desempeña un papel más parecido al de un abogado que al de un científico, debido a la clase de argumentación en la que se basa y a la multitud de fuentes de información. Browne y Widavsky (1987) proponen que la evaluación de cualquier intervención debe servir para mejorar el proceso de implementación e incluso pronosticar su funcionamiento futuro.

## **2.5. LO PRINCIPAL SON LOS BENEFICIARIOS**

Stake (2004), psicólogo educativo, desde la perspectiva de la evaluación cualitativa, pionero en este enfoque, desarrolla un modelo que denomina evaluación comprensiva o “respondiente” (*responsive evaluation*). Para este autor, la finalidad de la evaluación es el descubrimiento del valor o mérito y de las deficiencias de una intervención, de manera que el evaluador decide y elige los aspectos a priorizar en el proceso de la evaluación. Se basa en la metodología del estudio de caso, junto con otros autores: Stake y Gjerde (1975) o Stake y Easley (1978). Para Stake (2004), las ciencias sociales no pueden establecer relaciones de causalidad y entiende que la evaluación experimental encuentra serias limitaciones. Otra de las claves del modelo de Stake (2004) consiste en situar el centro de atención en los intereses de los beneficiarios de la intervención, respondiendo a sus necesidades (*responsive evaluation*). La evaluación no debe servir al profesional ni tiene que centrarse en la difusión del conocimiento, debe ser útil a las personas a las que se dirige la intervención. Igual que Wholey (1983), defiende la implicación del evaluador en el desarrollo del programa. Johnson y Joslyn (1995) afirman que cuando se trata de un fenómeno político, rara vez es posible un diseño experimental, por tanto, el método adecuado es el cualitativo, de estudio de caso. Ahondando en esta idea, por su parte, Weiss y Rein (1970) señalan que centrarse en los resultados finales dificulta la obtención de la valiosa información procedente de los inevitables acontecimientos no previstos, que en absoluto son infrecuentes. Además, estos autores afirman que los programas son cambiantes en función del contexto en el que se desarrollan.

Para abordar los diferentes tipos de problemas en función de los mismos, Alkin y Christie (2005) y Alkin, Patton y Weiss (1990), desde este enfoque cualitativo, diferencian dos grandes grupos de modelos de evaluación en la base del árbol teórico:

- a) Un modelo prescriptivo, cerrado, regulado, con prescripciones y prohibiciones, dejando claro cómo debe realizarse la evaluación.
- b) Un modelo descriptivo, general, abierto que predice o en su caso explica las actividades y las consecuencias.

Provus (1969) propone un modelo de discrepancia para la evaluación, referido a programas educativos, pero aplicable a cualquier tipo de intervención, basado en las diferencias entre los objetivos del programa y su funcionamiento en un contexto aplicado. Hogwood y Gunn (1984) afirman que la evaluación de la intervención pública y de las políticas precisan analizar todas las fases del proceso, puesto que una valoración global está más alejada de la realidad, sin embargo, entienden que la investigación experimental, a pesar de su presupuesta objetividad, es la menos indicada, al menos para descubrir nuevas necesidades y problemas complejos.

Eisner (1985) habla de la evaluación como “crítica artística” y Patton (1990), incluso, llega a proponer un pensamiento creativo: "La investigación de evaluación cualitativa se basa tanto en el pensamiento crítico como en el creativo; tanto en la ciencia como en el arte del análisis" (Patton, 1990, p. 434). En lo que se refiere a la actitud del evaluador, Patton (1990) recomienda:

- a) Estar abierto a múltiples posibilidades.
- b) Generar una lista de opciones.
- c) Explorar varias posibilidades antes de escoger una.
- d) Hacer uso de múltiples formas de expresión tales como el arte, la música y las metáforas para estimular el pensamiento.
- e) Usar formas no lineales de pensamiento tales como ir hacia atrás y hacia delante y darle vueltas a un tema para lograr una nueva perspectiva.

- f) Divergir de las formas normales de pensamiento y trabajo, también para conseguir una nueva perspectiva.
- g) Confiar en el proceso y no amedrentarse.
- h) No tomar atajos, sino ponerle energía y esfuerzo al trabajo.
- i) Disfrutar mientras se ejecuta. (p. 434-435).

House (1980) señala que las conclusiones sobre la valoración de una intervención social no pueden ser extraídas exclusivamente por un evaluador, sino en un foro democrático conjunto con la participación de los grupos de interés, en el que se llegue a un consenso, teniendo muy presente la dimensión ética. House (1980) habla de una evaluación metafórica, en la que los programas son objetos (metáfora) que pueden ser observados, medidos y valorados. Bryk (1983), en esta línea de planteamiento, propone una evaluación basada en los diferentes niveles de grupos de interés. Fetterman (1998) afirma que es necesaria la riqueza que proporciona a la evaluación una pluralidad de visiones, debido a la complejidad de la realidad. Fullan (2005), desde una perspectiva sistémica, afirma que la evaluación debe contemplar todos los ámbitos y contar con todos los agentes interesados e implicados. Para Guba y Lincoln (1981), la recogida de información en la evaluación, no se puede llevar a cabo separada de la valoración cualitativa y la interpretación, es decir, evaluación y valoración van necesariamente unidas. Estos autores rechazan la utilidad de los métodos experimentales o cuasi-experimentales para la evaluación Lincoln y Guba (1985). Para ellos, como para Bryk (1983), es necesario tener muy presentes a los distintos grupos de interés. Por su parte, King, Morris y Fitz-Gibbon (1987) ponen de manifiesto la importancia de la evaluación de la implementación y el funcionamiento del programa y la participación en la misma de las personas cercanas al mismo. Por último, Kelly (1998) se muestra igualmente partidaria de procesos inductivos y de técnicas cualitativas, como entrevistas a personas representativas y seleccionadas, rechazando las técnicas puramente experimentales.

## **2.6. LA PRIORIDAD ES LA POLÍTICA**

Desde el ámbito de la psicología, Cronbach (Cronbach & Snow, 1977), adoptando un punto de vista ecléctico entre la postura clásica y el enfoque naturalista, entienden la evaluación como un conglomerado diverso de actividades y de metodologías cuantitativas y cualitativas al servicio de la toma de decisiones en la intervención, aunque este proceso no es directo, sino que requiere una contextualización y una interpretación (los autores utilizan el término “*social inquiry*” por ciencia social). Lo nuclear del proceso es la generalización, proporcionada por la validez externa, que no es exclusiva de los métodos cuantitativos. Cronbach y Shapiro (1982), afirman que los métodos experimentales y rigurosos encorsetan la evaluación y limitan sus posibilidades. A la hora de evaluar un programa, identifican cuatro elementos (UTOS): unidades, tratamiento, resultados y contexto. Cronbach desarrolló y extendió la diferenciación de Scriven entre evaluación formativa y sumativa. Lo primordial, por lo tanto, para estos autores es la toma de decisiones políticas (no de gestión del programa) y a ello se debe dirigir la evaluación. De alguna manera, existe una notable conexión entre el planeamiento de Cronbach y el de Weiss, al conceder gran importancia al contexto político, por un lado, y al avance de la ciencia de la evaluación, por otro. Así, este conocimiento, podrá ser transmitido y producirá generalizaciones, esto es validez externa, un concepto al que este autor concede gran importancia y que desarrolla en profundidad, junto con Snow (Cronbach & Snow, 1977).

## 2.7. LA EVALUACIÓN ADAPTADA

Rossi (Rossi & Freeman, 1985), sociólogo, cuyo origen se sitúa en el enfoque clásico-experimental, va evolucionando hasta representar como ningún otro autor la articulación y la integración del resto de las teorías desarrolladas sobre evaluación. Para llevar a cabo dicha postura integradora, desarrolla el enfoque de la evaluación comprensiva, adaptada y conducida por la teoría. De esta manera Rossi y Freeman (1985) se apoyan en tres fundamentos:

- a) *Compressive evaluation*: evaluación global o total.
- b) *Tailored evaluation*: evaluación a la medida o adaptada.
- c) *Theory-driven evaluation*: evaluación sobre el modelo teórico, desarrollada por Chen y Rossi (1980) y Chen (1990). Se trata de detectar,

en el caso de que no se alcancen los efectos deseados, si se trata de un defecto de planteamiento teórico en las bases del programa, si la causa es que se ha llevado mal a la práctica o si el programa no es adecuado o suficiente.

Para Rossi y para Lipsey y Pollard (1989), igual que la mayoría de los teóricos, la evaluación engloba tres componentes, cuyas acciones se realizan en 3 momentos diferentes:

- a) Análisis relacionados con la conceptualización y diseño de las intervenciones.
- b) Control de la realización y del desarrollo del programa.
- c) Valoración de la utilidad del programa, sus efectos y la relación entre costos-eficacia.

Además, introducen el análisis económico, sin embargo, su aportación diferencial, es que Rossi y Lyall (1978) no plantean la realización de los tres en todas las evaluaciones, sino que propone diferentes modelos de evaluación, adaptados a cada programa, a medida. Así lo aplican en su práctica evaluadora Berk, Lenihan y Rossi (1981). Y este planteamiento basado en modelos teóricos adaptados a cada intervención no excluye ninguna de las aportaciones de otros enfoques teóricos, desde los más experimentalistas, cuyas técnicas propone prioritarias, hasta los más cualitativos y creativos. De acuerdo con este principio, Rossi y Freeman (1985) defienden que el modelo de evaluación será diferente para cada tipo de programa, identificando tres categorías:

- a) Programas innovadores, en implantación.
- b) Programas en proceso de ajuste.
- c) Programas estables.

Rossi y Wright (1977) afirman que la evaluación puede realizarse a distintos niveles:

- a) La evaluación a nivel de los medios previstos y utilizados.
- b) La evaluación de realizaciones, es decir de los resultados.
- c) La evaluación del grado de eficiencia.

De acuerdo con este planteamiento integrador, otros autores como Pollit (1995), afirman que la evaluación de la intervención social es un conglomerado de procedimientos basados en diferentes teorías y en distintos procedimientos metodológicos, de manera que el evaluador debe seleccionar aquellos que mejor se adapten al programa objeto de evaluación, siempre basándose en criterios económicos, de eficacia y eficiencia. De la Orden (1990) establece los tres criterios de calidad: la eficacia, la eficiencia y la funcionalidad; en función de las relaciones entre los elementos de un programa: objetivos y metas, procesos, entradas y productos. De esta forma, establece que:

- a) La eficiencia se refiere a la relación de los productos con los procesos y las entradas.
- b) La eficacia es la relación entre productos y entradas.
- c) La funcionalidad se refiere a la relación entre los productos y los objetivos metas.

Owen y Rogers (1999) entienden la evaluación de programas como un proceso de aplicación de la investigación, que está determinada por la intervención, su objeto de estudio, su finalidad y su contexto. Se trata de un proceso adaptado, que debe ser riguroso y sistemático. Preskill y Catsambas (2006), desde el enfoque de la investigación apreciativa, apuntan que es preferible atender a las fortalezas de los programas y realizar evaluaciones ambientales, intentando potenciar lo que mejor funciona, que establecer límites a la propia evaluación, tratando de detectar fallos o de recortar actuaciones.

### **3. LA EVALUACIÓN EN LA ACTUALIDAD. LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA**

A continuación se analizarán los distintos enfoques teóricos.

#### **3.1. ANÁLISIS DE LOS ENFOQUES TEÓRICOS**

Simplificando, podemos agrupar los anteriores enfoques teóricos en tres categorías:

- El enfoque cuantitativo. Utilizaremos este término para denominar al que muchos autores se refieren con términos como clásico o científico-experimental.
- El enfoque cualitativo. Seleccionamos esta denominación, aunque encontramos otras como evaluación naturalista, pluralista, ambientalista, libre de objetivos...
- Enfoque integrador.

### ***3.1.1. Limitaciones de la evaluación clásica - cuantitativa***

Como hemos señalado, esta evaluación se basa en el establecimiento de relaciones causales entre la intervención y los efectos producidos. Para ello, se procede a:

- Formulación de objetivos y metas.
- Diseño e implantación de un programa de intervención social encaminado a conseguir los objetivos.
- Comprobación de que se han logrado dichos objetivos.

Según Ballart (1992), por un lado, la definición de los objetivos ya conlleva serias dificultades, puesto que deben ser operacionales, medibles y que faciliten la formulación de indicadores cuantitativos. Por otro lado, las estrategias no suelen ser sencillas, lo que dificulta el establecimiento de relaciones causales directas. Y, por último, la aplicación de diseños experimentales, con grupos de control aleatorios, fuera del laboratorio, resulta prácticamente imposible en infinidad de ocasiones, además de ser susceptible de cuestionamiento ético. En las situaciones reales, realizar medidas antes y después de la intervención y aislar otras variables que puedan influir durante el proceso es muy difícil.

En opinión de Weiss (1972), además, encontramos otras limitaciones. Por una parte, de tipo temporal, al tratarse de evaluaciones, a menudo largas en el tiempo, lo que supone que pierden utilidad porque no llegan a tiempo para tomar las decisiones adecuadas y, por otra parte, de tipo económico, al tratarse de estudios de elevado coste. Por último, los resultados obtenidos a través de estos métodos son resultados técnicos, de interpretación ambigua, que, además, suelen concluir que la eficacia de los programas es muy similar,

de bajos resultados, sin ofrecer diferencias entre los mismos, lo que disminuye la utilidad práctica de la propia evaluación.

### ***3.1.2. Debilidades de la evaluación cualitativa***

Agrupamos aquí buena parte de los enfoques teóricos analizados, de manera que vamos a extraer los aspectos comunes a todos ellos. Siguiendo a Ballart (1992), se trata de cuatro puntos o características:

1. Variedad del proceso de evaluación, de forma participativa, atendiendo a un amplio abanico de dimensiones, de participantes... Se propone una evaluación pluralista.
2. Utilidad de las conclusiones de la evaluación. Todos estos enfoques conceden gran importancia a que los resultados de la evaluación puedan ser utilizados y, de hecho, se utilicen, ya sea en el ámbito de la política, de la gestión o en favor de los intereses de los beneficiarios.
3. Metodología cualitativa, como la única vía para profundizar en el contenido del programa, interpretarlo y entenderlo, así como el contexto en el que se desarrolla.
4. Metodología dinámica, sujeta a cambios durante el propio proceso de evaluación. Se rechazan los métodos experimentales que requieren ser aplicados en una situación fija, irreal.

Mientras la evaluación clásica centra el foco de atención en observar los efectos de la intervención y compararlos con la situación inicial, los enfoques de carácter más cualitativo lo hacen en el proceso y en la implementación, para identificar los aspectos que puedan explicar dichos efectos.

Es evidente que una de las limitaciones de los enfoques naturalistas es la debilidad de sus conclusiones al no poder controlar algunos sesgos como los intereses de los participantes en el proceso evaluador, por ejemplo, responsables técnicos, políticos, beneficiarios o el propio evaluador. Este sistema de participación conlleva un proceso negociador, que, por una parte, puede terminar siendo no representativo y que, por otra, también requiere tiempo, con lo que no se soluciona una de las limitaciones importantes de la evaluación experimental, como establece Ballart (1992).



### **3.2. ENFOQUE INTEGRADOR**

Resumiendo, la evaluación clásica encuentra dos grandes limitaciones, por un lado, la dificultad de aplicar diseños experimentales fuera del laboratorio, y por otro, la escasa utilidad de los resultados que ofrece. Por su parte, la evaluación pluralista se topa con problemas de validez. Una postura integradora puede minimizar ambas limitaciones, sin embargo, incrementa la necesidad de recursos y alarga aún más el proceso temporal. A la luz de este análisis, la opción teórico-metodológica que parece más acertada es la evaluación adaptada, propuesta y desarrollada por Rossi y Freeman (1985), basada en el estudio de caso y planteando una investigación evaluativa a medida del programa a evaluar y de las posibilidades de llevarla a cabo. Esta es la perspectiva teórica, de carácter holístico, que se adopta en este trabajo. La evaluación que aquí se lleva a cabo viene definida por la naturaleza, las peculiaridades y la propia esencia de la intervención objeto de valoración, la cual es el primer gran objetivo del estudio. Se trata pues, de una metodología de estudio de caso, que, como hemos visto, en absoluto es incompatible con una posterior generalización, tal y como establecen Cronbach y Shapiro (1982), lo que posibilita, a priori, el segundo de los objetivos de este trabajo: el diseño y la validación de un modelo de evaluación de otros programas de similar naturaleza. Sin embargo, esta perspectiva de evaluación sí que requiere que dicho modelo, así como sus posibles instrumentos y herramientas sean adaptables a las características de otras intervenciones. Más adelante, se justifica y se desarrolla esta proposición.

### **4. LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS. METODOLOGÍA**

En este apartado, se van a estudiar algunas aportaciones, que vamos a denominar perspectivas metodológicas, para diferenciarlas de los anteriores enfoques teóricos. Si bien, no podemos hablar de teoría y de metodología como si se tratara de dos áreas separadas, pues tanto los primeros como los segundos contienen elementos teóricos y metodológicos, es cierto que las propuestas que revisaremos a continuación tienen un carácter claramente aplicado. Además, todas ellas pueden ser conectadas con alguno de los enfoques anteriores.

#### **4.1. LA EVALUACIÓN DE SERVICIOS Y PROGRAMAS SOCIALES SEGÚN LA PROPUESTA DE AGUILAR Y ANDER-EGG (1994)**

Aguilar y Ander-Egg (1994) entienden la evaluación como un proceso de investigación, en el que sólo es aplicable el método científico, de manera que se sitúan muy cerca del enfoque teórico clásico. La evaluación es, según estos autores:

...una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante, en qué apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados. (p. 18).

La propuesta de estos autores para la clasificación de los tipos de evaluación, en función del criterio de los aspectos a evaluar es la siguiente:

a) Evaluación del diseño y conceptualización del programa, que, Según Aguilar y Ander-Egg (1994):

...juzga la pertinencia formal y potencial de un programa, teniendo en cuenta básicamente la coherencia interna entre sus distintos componentes. Comporta tres aspectos fundamentales:

- Estudio-investigación.
- Diagnóstico.
- Diseño y concepción del programa.” (p. 38).

b) Evaluación de la instrumentación y seguimiento del programa, que consiste en “...evaluar cómo está funcionando” (Aguilar & Ander-Egg, 1994, p. 18). Siguiendo la propuesta de estos autores, comprende varios aspectos:

- Cobertura.
- Implementación.
- Ambiente organizacional.
- Rendimiento personal.

c) Evaluación de la eficacia (resultados) y eficiencia (rentabilidad).

- De la eficacia (resultados). Aguilar y Ander-Egg (1994), entienden que es la parte más importante de todo el proceso evaluativo, quedando el resto de evaluación supeditada a este aspecto y distinguen entre:
  - Evaluación de resultados, cuando se focaliza en los destinatarios.
  - Evaluación de impacto, cuando se tiene en cuenta el conjunto de la población de la que los beneficiarios forman parte forman parte.
- De la eficiencia (rentabilidad), distinguiendo entre rentabilidad económica y rentabilidad política y social. Identifican tres tipos de análisis:
  - Coste-efectividad o coste-eficacia.
  - Coste-utilidad.
  - Coste-beneficio.

Por otra parte, Aguilar y Ander-Egg (1994), establecen unos principios o requisitos para la investigación evaluativa:

- Principios que resultan de las exigencias del método científico:
  - Validez.
  - Fiabilidad.
- Principios de carácter práctico:
  - Practicidad y utilidad.
  - Oportunidad.

## **4.2. LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO SOCIAL SEGÚN EL ENFOQUE PROPUESTO POR PICHARDO (1993)**

Pichardo (1993), que se sitúa igualmente cercana al enfoque clásico-experimental, define impacto social como: "...los cambios o variaciones deseados en los destinatarios de las políticas (sociales o no), programas y/o proyectos..." (Pichardo, 1993, p. 73) "De tal manera, que... puede observarse en tres niveles básicos:

- a) Los destinatarios de las acciones evaluadas.
- b) El medio institucional en el cual se desarrollan...
- c) El contexto en el cual se inscriben..." (Pichardo, 1993, p. 74).

Esta autora concibe el impacto social como un enfoque de evaluación, una perspectiva metodológica, no únicamente como un criterio de evaluación, percepción parcial e incompleta. A su vez, se trata de una síntesis de cuatro enfoques generales de evaluación:

- a) La evaluación privada o análisis de rentabilidad, buscando la maximización del beneficio obtenido. En esta evaluación, Pichardo incluye dos indicadores: la tasa interna de retorno (TIR) o ganancia obtenida de la inversión y el valor neto actualizado (VAN), que asume que la rentabilidad obtenida disminuye con el tiempo.
- b) La evaluación social o Análisis de Costo / Beneficio (ACB) desde el punto de vista público, como apuntan Cohen y Franco (1992), no privado, es decir, teniendo en cuenta los intereses del estado.
- c) El Análisis de Costo / Eficiencia (ACE), similar al anterior, pero la eficiencia no se mide exclusivamente en términos económicos, según Cohen y Franco (1992).
- d) Evaluación experimental o comparación cuantitativa entre lo programado y lo ejecutado, respecto de los resultados obtenidos, mediante métodos experimentales o cuasiexperimentales. Este enfoque se basa en dos criterios fundamentales:
  - La eficacia: consecución de los objetivos.
  - La eficiencia: conseguir dichos objetivos con los menores recursos posibles.

En cuanto a los requisitos que debe cumplir la evaluación del impacto social, Picardo (1993) destaca 5:

- a) Validez.
- b) Confiabilidad.
- c) Practicabilidad.
- d) Objetividad.
- e) Oportunidad.

Por otra parte, considera que pueden darse varias formas de evaluación de impacto social:

- a) Externa a la organización.
- b) Interna, dentro de la organización.
- c) Mixta.
- d) Autoevaluación, realizada directamente por los responsables de la intervención.
- e) Participante, incluyendo a los destinatarios.

Según la naturaleza y los fines de la evaluación, la autora identifica dos tipos:

- a) Exploratoria – Descriptiva, cuando la finalidad es recopilar información, especialmente cuantitativa.
- b) Analítica, cuya finalidad es la interpretación de la información.

Por último, asume la evaluación “...como proceso integral y continuo...” (Picardo, 1993, p. 178). En este proceso se suceden tres momentos o fases de la intervención, y, por tanto, de la propia evaluación:

- a) La evaluación ex-ante, que centra su interés en “determinar la viabilidad de generar el impacto social deseado. Los resultados de esta evaluación constituyen un insumo fundamental para la etapa de la formulación de las decisiones” (Picardo, 1993, p. 179)

Los parámetros en la evaluación en esta etapa inicial son dos: el análisis de viabilidad y el de trascendencia social.

- b) La evaluación concurrente, enfocada en “examinar la organización de los medios disponibles que garanticen el logro del impacto social deseado.

De ahí que la supervisión y el seguimiento de las acciones ocupen un papel central en este momento evaluativo” (Pichardo, 1993, p. 179).

Los parámetros para la evaluación que se realiza durante la ejecución del proyecto son: el análisis del rendimiento o del progreso y el de trascendencia social.

- c) La evaluación ex-post, centrada en “comprobar el grado de cumplimiento efectivo y eficiente de los objetivos del impacto social programado”.

La evaluación que se realiza una vez finalizada la intervención es el “análisis del impacto propiamente dicho” (Pichardo, 1993, p. 348).

#### **4.3. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y SERVICIOS PÚBLICOS PROPUESTA POR BALLART (1992)**

Ballart (1992) plantea la siguiente definición:

...la evaluación de programas tiene que ver tanto con los efectos de un programa sobre sus beneficiarios, como con su implementación, como con el proceso de formulación de propósitos generales y objetivos más específicos, lo que tendría que permitir relacionar, de acuerdo con el modelo teórico, resultados finales, con la forma en que es administrado el programa y planificada la intervención (p. 19).

Ballart (1992) se sitúa en un enfoque claramente integrador y basa su definición en el planteamiento de Rossi y Freeman (1985) para quienes la evaluación es “...la aplicación sistemática de procedimientos de investigación social para valorar la conceptualización y diseño, implementación y utilidad, de los programas de intervención social” (Rossi & Freeman, 1985, p. 20).

De las líneas resumidas en esta definición, Ballart (1992) extrae las categorías para su clasificación:

- Según su propósito, puede ser evaluación formativa o de proceso y evaluación conclusiva o de resultados.
- Teniendo en cuenta la naturaleza del estudio, distingue entre evaluación descriptiva y evaluación analítica.

- Según la relación de los evaluadores con la organización que desarrolla el proyecto, puede distinguirse entre evaluación interna y externa.
- Por último, incluye la meta-evaluación o síntesis de los resultados de varias evaluaciones.

A su vez, en lo que respecta al proceso evaluación, Ballart (1992) establece cuatro fases:

- a) Evaluación de la Conceptualización y del Diseño de los Programas. Se trata de un diagnóstico de las necesidades, de una valoración del diseño de la intervención y de su coherencia y racionalidad.
- b) Evaluación de la Implementación de los Programas. Consiste en "...una supervisión o control del funcionamiento del programa que indudablemente puede interesar a los gestores del programa que pueden tomar acciones de tipo correctivo en relación con problemas de gestión..." (Ballart, 1992, p. 76).
- c) Evaluación de la Eficacia o Impacto de los Programas. "Una evaluación de eficacia o impacto examina la medida en que éste produce un cambio en la dirección deseada..." "La cuestión esencial en la evaluación de impacto es, pues, separar los efectos del programa de otros efectos externos para determinar hasta qué punto el programa es responsable de los cambios observados durante y después de su puesta en práctica." (Ballart, 1992, p. 76). Para este autor, no hay diferencias entre la evaluación de impacto y evaluación de eficacia.
- d) Evaluación de la Eficiencia de los Programas. Implica una evaluación de eficacia previa. Según este autor, "...el impacto de un programa deberá ser juzgado en función de su coste ya que puede ocurrir perfectamente que un determinado programa está produciendo unos resultados escasos por los costes en que ha incurrido." (Ballart, 1992, p. 77).

#### **4.4. LA EVALUACIÓN SEGÚN EL ENFOQUE DE LA UNESCO. SIEMPRE (1999)**

El Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales de la UNESCO, SIEMPRO (1999), desde un enfoque integrador igualmente:

...concibe la evaluación como un proceso permanente y continuo de indagación y valoración de la planificación, la ejecución y la finalización del programa social. Su finalidad es generar información, conocimiento y aprendizaje dirigidos a alimentar la toma de decisiones oportunas y pertinentes para garantizar la eficiencia, la eficacia y la calidad de los procesos, los resultados y los impactos de los programas... (p. 55).

Estos autores, SIEMPRO (1999). distinguen tres fases, con sus correspondientes instrumentos, que configuran lo que denominan la gestión integral de un programa social:

##### **a) Planificación**

- La evaluación ex-ante. Evaluación que se lleva a cabo antes de empezar la intervención y consiste en "...un análisis de la formulación del programa para conocer si los elementos operativos del mismo ... resultan consistentes..." e "...indaga la viabilidad de los componentes y de las actividades planificadas ... De esta manera, se busca racionalizar la inversión social." (p. 74). En resumen, consistencia y viabilidad.

##### **b) Ejecución**

- El monitoreo. Es un proceso permanente que se desarrolla a lo largo de toda la fase de ejecución que "...consiste en el análisis periódico ... con el objeto de establecer el grado en que las actividades de cada componente, el cronograma de trabajo, las prestaciones y los resultados se cumplen de acuerdo con lo planificado. Gracias a este control, se pueden detectar deficiencias e incongruencias y corregir o replantear oportunamente." (p. 87). En síntesis, posibilitar los ajustes.
- La evaluación diagnóstica. Es una evaluación puntual y profunda, que se lleva a cabo en un momento concreto, durante la ejecución, para "...detectar y analizar problemas y obstáculos con miras a lograr un impacto más significativo del programa y una mayor eficacia y



eficiencia en la utilización de recursos.” (p. 93). En resumen, anticipación de resultados y acciones de mejora.

- La evaluación desde la perspectiva de los beneficiarios. Es la llamada evaluación participativa y pretende incorporar “...la perspectiva de las poblaciones beneficiarias en el proceso de análisis de las fortalezas y las debilidades de los programas y de los impactos que generan en las condiciones de vida de esas poblaciones” (p. 97). Cousins y Whitmore (1998) diferencian dos tipos de evaluación participativa: la evaluación participativa práctica (*practical participatory evaluation*) y la evaluación participativa transformadora o emancipadora (*transformative participatory evaluation*).

### c) Evaluación

- La evaluación de resultados finales. Aunque se planifica con anterioridad, se lleva a efecto en el momento de la finalización de la intervención y pretende “...indagar y analizar el cumplimiento de las metas previstas para cada uno de los objetivos específicos del programa (metas de resultado) en términos de su efectividad, su eficacia y su eficiencia, para obtener conclusiones...”. (p. 101). En síntesis, eficacia y eficiencia inmediata.
- La evaluación de impacto. Como se ha señalado más arriba, Aguilar y Ander-Egg (1994) basan la diferencia entre evaluación de resultados, cuando se focaliza en los destinatarios e impacto, cuando se tiene en cuenta el conjunto de la población. En contraste con este planteamiento, el SIEMPRO (1999), al igual que otros autores como Borus y Tash (1970), entiende que la evaluación de impacto es la que se realiza un tiempo después de finalizada la ejecución de la intervención. La evaluación de impacto es, según SIEMPRO (1999) “...el análisis que permite conocer si el programa social ha generado cambios relevantes en las condiciones de vida de la población beneficiaria.” (p. 106). Para la evaluación de impacto en concreto, el enfoque adoptado en este manual es el de la perspectiva clásica, tratando de establecer relaciones causales, por medio de la aplicación de diseños experimentales, cuasiexperimentales y no experimentales.

## 5. LA EVALUACIÓN. ELEMENTOS PARA UNA DEFINICIÓN

En el contexto teórico de integración de enfoques en el que nos encontramos en la actualidad, cuyo planteamiento se asume y se comparte en este trabajo, más que tratar de ofrecer una definición del concepto de evaluación de programas, que difícilmente va a aportar luz a la comprensión del término y que tampoco va a enriquecerlo, vamos a tratar de encontrar todos los componentes que integran el marco conceptual de la evaluación. Se trata de realizar una identificación de todos aquellos elementos que hemos ido viendo en las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas anteriores y tratar de combinarlos y relacionarlos en un sistema.

La evaluación de la intervención es un *proceso*, lo que significa que se trata de una sucesión temporal de fases. Pero no hablamos de un proceso automático. Aunque puede y debe ser programado y en la medida de lo posible, sistemático, su desarrollo es complejo y de carácter variable y dinámico. Llevarlo a cabo requiere, sin duda, amplios conocimientos, pero también habilidades, es decir, se trata de una competencia profesional. ¿Estamos hablando de una disciplina científica, y, por tanto, de una categoría profesional emergente? Para contestar afirmativamente a esta pregunta, debemos identificar su objeto de estudio, pero fundamentalmente su método propio y, además, es preciso asegurarnos de que tiene una aplicación práctica.

Su campo de estudio, su objeto, algo que apuntaba Scriven y en lo que coinciden absolutamente todos los enfoques teóricos que acabamos de revisar, es indagar y e incluso calcular el valor, el mérito de una intervención social. Esto es *valoración*. No entraremos en el debate sobre valoración o evaluación, en este trabajo el concepto valoración se utiliza para referirse al mero hecho de valorar algo a la luz de la información hallada. Entenderemos evaluación como todo el proceso de investigación y valoración como una parte fundamental del mismo, que es, a su vez, el propio resultado final.

Siguiendo con la finalidad del proceso evaluador, otro de los factores comunes de todas las teorías es la búsqueda de una *relación causal* entre la

intervención y sus efectos. Los cambios conseguidos deben ser una consecuencia directa de la intervención y sólo de ella. Este es el punto nuclear para la búsqueda de un método. Lo que nos habilita para aproximarnos a esta relación causa-efecto es el grado de *validez*. Como en cualquier ciencia, renunciamos a la búsqueda de la verdad absoluta, por lo tanto, hablamos siempre en términos de probabilidad. La validez interna, es la que nos permite establecer que, en un programa concreto, los resultados son fruto de su implementación. La validez externa nos legitima para predecir que la misma intervención en otro lugar, en otro contexto, en distinto momento o con diferente población, produciría los mismos efectos, esto es generalización de las conclusiones. Si, establecida esta relación causal, los resultados obtenidos son los esperados, los deseados y se corresponden con las metas y los objetivos planteados, el programa tiene una característica, la *eficacia*. Si, además, se ha realizado con los mínimos recursos posibles, hablamos de *eficiencia*. Se trata de un concepto relativo, sólo se puede afirmar que una intervención es eficiente, comparándola con otras similares en objetivos.

Con todo, la evaluación es *información* organizada, que da lugar a *conocimiento científico*. La investigación evaluadora va más allá de la evaluación de un programa o una serie de ellos, persigue el avance de la ciencia y la construcción paulatina de un marco conceptual y relacional de la intervención social. Busca la formulación de teorías explicativas, de nuevas hipótesis y posibilita la generación de nuevas líneas de investigación.

En lo concerniente al método, sólo cabe uno: el *método científico*. Con las características y la pluralidad de formas que adopta la aplicación de este método en las ciencias sociales. Esto se traduce en la utilización de una metodología *cuantitativa*, en la que se establezcan mediciones, indicadores..., asegurándose de la *fiabilidad* de los instrumentos de medida, esto es consistencia en las mediciones, y una metodología *cualitativa*, mediante la que se interpretan las observaciones y la información extraída, numérica o no. Por ello, en el proceso de evaluación, se utilizan diseños experimentales en la medida de lo posible, cuasiexperimentales,

correlacionales y no experimentales y se recurre a técnicas estadísticas y otras como la observación directa, la entrevista, la participación de agentes implicados y grupos de interés, los grupos de discusión o la revisión documental.

Por último, en lo referente a la aplicación y a su utilidad práctica, característica imprescindible para cualquier disciplina y para todo campo de la ciencia, arriesgando, podemos sintetizar y agrupar las diferentes aportaciones en una afirmación: sirve para *tomar decisiones* y para *formular políticas e intervenciones*, se sitúe en el centro de atención la política, la gestión o los beneficiarios. Con todo ello, los resultados de los procesos de evaluación explican, con muchas limitaciones predicen y siempre arrojan luz para establecer e implantar medidas que contribuyan eficaz y eficientemente, a lo que en este trabajo entendemos que es el fin último de la intervención social: *solucionar problemas sociales*.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Abramson, M., & Wholey, J. (1981). Organization and management of the evaluation function in a multilevel organization. *New Directions for Evaluation*, 1981(10), 31-48.
- Achúcarro, C., & Guillén, C. (1996). Aspectos históricos, teóricos y metodológicos de la evaluación de programas. . *In Intervención psicosocial: elementos de programación y evaluación socialmente eficaces*, 56-89.
- Aguilar, M., & Ander-Egg, E. (1994). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Buenos Aires: Lemen.
- Alkin, M., & Christie, C. (2005). Unraveling theorists' evaluation reality. *Directions for Evaluation*, (106)., 111-128.
- Alkin, M., Patton, M., & Weiss, C. (1990). *Debates on evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Anguera, M., & Chacón, S. (2008). Aproximación conceptual en evaluación de programas. En M. T. Anguera, S. Chacón, & A. Blanco-Villaseñor, *Evaluación de programas sanitarios y sociales. Abordaje metodológico* (p. 17-36). Madrid: Síntesis.
- Ballart, X. (1992). *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos? Aproximación sistemática y estudios de caso*. Madrid: INAP.
- Ballart, X. (1996). Modelos teóricos para la práctica de evaluación de programas. En Brugué, Q. y Subirats, J., *Lecturas de gestión pública* (p. 321-351). Madrid: INAP. Obtenido de <http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1008/Version%20Web%20Evaluacion%20de%20politicas%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berk, R., Lenihan, K., & Rossi, P. (1981). Crime and Poverty: Some Experimental Evidence from Ex-Offenders. En H. E. Freeman, & M. A. Solomon, *Evaluation studies review annual, 6*. (p. 339-359). Beverly Hills, CA.: Sage.
- Bickman, L., & Rog, D. (2008). *The Sage handbook of applied social research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bingham, R., & Felbinger, C. (2002). *Evaluation in practice: A methodological approach*. New York: Chatham House Publishers.
- Borus, M., & Tash, W. (1970). *Measuring the Impact of Manpower Programs: A Primer*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan-Wayne State University, Institute of Labor and Industrial Relations.
- Bouzas, R. (2005). Los caminos de la evaluación de políticas públicas: una revisión del enfoque. *Revista de investigaciones políticas y sociológicas, 2*, 69-86.
- Browne, A., & Wildavsky, A. (1987). What should evaluation mean to implementation. *The politics of program evaluation, 15*, 146.
- Bryk, A. S. (1983). *Stakeholder Based Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bueno, C., & Osuna, J. (2012). La evaluación de políticas públicas en las ciencias sociales: entre el ser y el deber ser. *Prisma Social: revista de investigación social, 9*, 176-208.

- Bustelo, M. (1999). Diferencias entre evaluación e investigación: una distinción necesaria para la identidad de la evaluación de programas. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 4, 9-29.
- Campbell, D., & Boruch, R. (1975). Making the case for randomized assignment to treatments by considering the alternatives: Six ways in which quasi-experimental evaluations in compensatory education tend to underestimate effects. En C. A. Bennett, & A. A. Lumsdaine, *Evaluation and experiment: Some critical issues in assessing social programs* (p. 195-296). New York: Academic Press.
- Campbell, D., & Stanley, J. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago: Rand McNally.
- Cohen, E., & Franco, R. (1992). *Evaluación de proyectos sociales*. México: Siglo XXI.
- Cousins, J., & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New directions for evaluation*, 80, 5-23.
- Crane, J. A. (1988). Evaluation as Scientific Research. *Evaluation Review*, 12(5), 467-482.
- Cronbach, L., & Shapiro, K. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cronbach, L., & Snow, R. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. New York: Irvington.
- Chelimsky, E. (2006). The purposes of evaluation in a democratic society. *Handbook of evaluation: policies, programs and practices*. Obtenido de <https://search-proquest-com.ezproxy.uned.es/docview/36662947?accountid=14609om.ezproxy.uned.es/docview/36662947?accountid=14609>
- Chen, H., & Rossi, P. (1980). The multi-goal, theory-driven approach to evaluation: A model linking basic and applied social science. *Social Forces*, 59. Obtenido de <https://search-proquest-com.ezproxy.uned.es/docview/38276265?accountid=14609>
- Chen, H.-T. (1990). *Theory-driven evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- De la Orden, A. (1990). Evaluación de los efectos de los programas de intervención. *Revista de investigación educativa*, 8(16), 61-76.

- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289-217.
- Dunn, W. N. (1994). *Public Policy Analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation: A personal view*. London: Taylor & Francis.
- Fernández-Ballesteros, R. (1992). El proceso como procedimiento científico y sus variantes. *Introducción a la evaluación psicológica*, 1.
- Fernández-Ballesteros, R. (1996). *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography*. Thousand Oaks: Sage.
- Freeman, H., & Solomon, M. (1981). *Evaluation Studies Review Annual*. Beverly Hills: Sage.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hendricks, M. (1981). Service delivery assessment: Qualitative evaluations at the cabinet level. *New Directions for Evaluation*, 1981(12), 5-24.
- Hernández, M. (2002). Evaluación del desempeño de las organizaciones públicas a través de la calidad. *VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Lisboa.
- Hogwood, B., & Gunn, L. (1984). *Policy analysis for the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Horst, P., Nay, J. N., Scanlon, J. W., & Wholey, J. S. (1974). Program management and the federal evaluator. *Public Administration Review*, 34(4), 300-308.
- House, E. R. (1980). *Evaluating with Validity*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Johnson, J., & Joslyn, R. (1995). *Political Science Research Methods*. Washington, DC: Congressional Quarterly.
- Kelly, R. M. (1998). An inclusive democratic polity, representative bureaucracies, and the new public management. *Public administration review*, 58(3), 201-208.

- King, J., Morris, L., & Fitz-Gibbon, C. (1987). *How to assess program implementation*. Thousand Oaks: Sage.
- Langbein, L., & Felbinger, C. (2006). *Public program evaluation: a statistical guide*. New York: M. E. Sharpe.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lipsey, M., & Pollard, J. (1989). Driving toward theory in program evaluation: More models to choose from. *Evaluation and Program Planning*, 12(4), 317-328.
- Madaus, G., Stufflebeam, D., & Scriven, M. (1983). Program evaluation. *Evaluation models*, 3-22.
- Majone, G. (1989). *Evidence, argument and persuasion in the policy process*. New Haven, CN: Yale University Press.
- Martínez-Mediano, C. (1998). La teoría de la evaluación de programas. *Educación XX1*, 1. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.1.398>
- Monnier, E. (1995). *Evaluación de la acción de los poderes públicos*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales. Ministerio de Economía y Hacienda.
- Nioche, J. P. (1982). De l'évaluation à l'analyse des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 32(1), 32-61.
- Owen, J., & Rogers, P. (1999). *Program Evaluation: Forms and Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Palumbo, D. J. (1987). *The politics of program evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1972). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs. *Occasional paper*, 9, 55-73.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pichardo, A. (1993). *Evaluación del impacto social: el valor de lo humano ante la crisis y el ajuste*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- Pollit, C. (1995). Justification by works or by faith? Evaluating the new public management. *Evaluation*, 1(2), 133-154.
- Preskill, H., & Catsambas, T. (2006). *Reframing evaluation through appreciative inquiry*. London: Sage.
- Prottas, J. (1979). *People-Processing: The Street-Level Bureaucrat in Public Service Bureaucracies*. Lexington, MA: Lexington Press.



- Provus, M. M. (1969). *The Discrepancy Evaluation Model, An Approach to Local Program Improvement and Development*. Washington, DC: Bureau of Research, Office of Education.
- Riecken, H., & Boruch, R. (1974). *Social experimentation: a method for planning and evaluating social intervention*. New York: Academic Press.
- Rossi, P., & Freeman, H. (1985). *Evaluation: A Systematic Approach*. Beverly Hills: Sage.
- Rossi, P., & Lyall, K. (1978). An overview evaluation of the NIT experiment. En M. Cook, K. Del Rosario, K. Henningan, M. Mark, & W. Trochim, *Evaluation studies review annual*, 3 (p. 412-428). Beverly Hills, CA: Sage.
- Rossi, P., & Wright, S. (1977). Evaluation research: An assessment of theory, practice, and politics. *Evaluation Quarterly*, 1(1), 5-52.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En R. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven, *Perspective of Curriculum Evaluation. Vol 1* (p. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1973). Goal-Free Evaluation. En E. R. House, *School Evaluation. The Politics and Process* (p. 319-328). Berkeley, CA: Mc Cutehan.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shadish, W., & Reichardt, C. (1987). The intellectual foundations of social program evaluation: The development of evaluation theory. *Evaluation studies review annual*, 12, 13-29.
- Shadish, W., Cook, T., & Leviton, L. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shortell, S., & Richardson, W. (1978). *Evaluation designs. Health program evaluation*. St Louis: Mosby.
- SIEMPRO. Gestión Integral de Programas Sociales Orientada a Resultados. (1999). *Manual Metodológico para la Planificación y Evaluación de Programas Sociales*. Brasil: UNESCO, Fondo de Cultura Económica.
- Smith, E., & Tyler, R. (1942). *Appraising and recording student progress*. Oxford: Harper.
- Smith, N., & Brandon, P. (2008). *Fundamental issues in evaluation*. New York NY: Guilford Press.
- Stake, R. (2004). *Standards-based and responsive evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Stake, R., & Easley, J. (1978). Case Studies in Science Education. *Evaluation Report Series, Vol I.*
- Stake, R., & Gjerde, C. (1975). An Evaluation of TCITY: The Twin City Institute for Talented Youth. *Evaluation Report Series, 7.*
- Stufflebeam, D., & Schikfield, A. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica.* Madrid: Paidós/MEC.
- Suchman, E. A. (1968). *Evaluation research: Principles and practice in public service and social action programs.* New York: Russell Sage Foundation.
- Tyler, R. W. (1986). Changing Concepts of Educational Evaluation. *International Journal of Educational Research, 10(1).* doi:[https://doi.org/10.1016/0883-0355\(86\)90008-X](https://doi.org/10.1016/0883-0355(86)90008-X)
- Weiss, C. (1972). *Evaluation research.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Weiss, C. H. (1975). *Investigación evaluativa: Métodos para determinar la eficiencia de los programas en acción.* México: Trillas.
- Weiss, C. H. (1998). *Methods for studying programs and policies.* London: Prentice Hall.
- Weiss, C., & Bokuvalas, M. (1980). *Social science research and decision-making.* New York: Columbia University Press.
- Weiss, R., & Rein, M. (1970). The evaluation of broad-aim programs: Experimental design, its difficulties, and an alternative. *Administrative Science Quarterly, 15(1),* 97-109.
- Wholey, J. S. (1979). *Evaluation: Promise and Performance.* Washington, DC: Urban Institute.
- Wholey, J. S. (1983). *Evaluation and Effective Public Management.* Boston: Urban Institute.
- Wholey, J.S.; Abramson, M. A. y Bellavita, C. (1986). *Performance and credibility: developing excellence in public and nonprofit organizations.* Lexington, MA: Lexington.
- Wolf, R. M. (1979). *Evaluation in education: Foundations of competency assessment and program review.* New York: Pagers Publishers.

# Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes

## Social consequences of learning difficulties in children and teenagers

Carmen Alemany Panadero

Ayuntamiento de Madrid. Dirección General de Educación y Juventud

**Resumen:** Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), como el TDAH, la dislexia, la discalculia, la disgrafía, y otras, precisan un tratamiento multimodal adecuado. Sin el tratamiento necesario, estos niños y adolescentes pueden sufrir consecuencias en su vida académica, laboral, económica y social, con influencia en su conducta, autoconcepto y autoestima, bienestar psicológico y emocional, relaciones sociales, y posteriormente dando lugar a un aumento del riesgo de consumo de sustancias, fracaso y abandono escolar, desarrollo de problemas de salud mental y problemas con la justicia. En su vida adulta las consecuencias pueden manifestarse en dificultades de acceso al empleo cualificado, menos oportunidades laborales, un inferior nivel de ingresos y en posibles situaciones de riesgo de exclusión social.

**Palabras Clave:** Aprendizaje, Dificultades, Intervención, Fracaso escolar, Exclusión social.

**Abstract:** Learning Disabilities (LD) like ADHD, dyslexia, dyscalculia, dysgraphia, and others need the right multimodal treatment. Without the required support, these children and teenagers can suffer consequences in their academic, professional, economic, and social lives, affecting their behaviour, self concept and self esteem, psychological and emotional wellbeing, social relationships, and afterwards leading to an increased risk of substance abuse, school failure and drop-out, mental health disorders and problems with justice. In their adult lives, consequences can manifest in difficulties to access qualified jobs, less career opportunities, a reduced level of income and possible situations of social risk or social exclusion.

**Keywords:** Learning, Difficulties, Intervention, School failure, Social exclusion.

Recibido: 07/09/2018 Revisado: 30/11/2018 Aceptado: 02/01/2019 Publicado: 10/01/2019

*Referencia normalizada:* Alemany Panadero, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 91-122. doi: 10.15257/ehquidad.2019.0004

*Correspondencia:* Carmen Alemany Panadero. Ayuntamiento de Madrid. Dirección General de Educación y Juventud. Correo electrónico: alemany@carmenpanadero.es

Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal N° 11 /January 2019 e- ISSN 2386-4915

## **1. INTRODUCCIÓN**

El término Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) aparece por primera vez en la legislación española en la LOE (Título II, Capítulo I), aunque no incluye una definición del mismo. La actual LOMCE contiene varias referencias a los alumnos con dificultades de aprendizaje (artículos 27.3, 71.2 y 79), añadiendo una referencia expresa al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y estableciendo los principios de normalización, inclusión y no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Sin embargo, estos grandes principios no siempre han hallado su aplicación real en la práctica. La falta de concreción jurídica de medidas específicas para materializar estos principios, el escaso y dispar desarrollo legal y reglamentario en cada Comunidad Autónoma y la falta de financiación de servicios, recursos y apoyos específicos, han supuesto serias dificultades para llevar a la práctica los principios recogidos en la LOMCE. Nos hallamos ante una dicotomía entre los grandes principios y valores recogidos en la Ley y la práctica diaria del sistema educativo.

En los últimos años, en el contexto de la crisis económica, se han llevado a cabo una serie de ajustes presupuestarios en educación en nuestro país. Estos ajustes han supuesto la reducción de los recursos materiales, humanos y financieros destinados a la intervención con alumnos con dificultades de aprendizaje. Estas medidas han dado lugar a dificultades en el acceso a apoyos educativos, la reducción de profesionales en los Equipos de Orientación Educativa y Pedagógica (E.O.E.P), en los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica (P.T.) y Audición y Lenguaje (A.L.), el endurecimiento de los criterios de acceso a los servicios, las largas listas de espera para obtener una evaluación y un dictamen con validez oficial y la dificultad de acceder a la intervención educativa, psicopedagógica, logopédica o rehabilitadora con estos estudiantes en los sistemas educativo y sanitario públicos, lo que implica la necesidad de recurrir a recursos privados que no son accesibles a todas las familias afectadas.

Los alumnos que tienen reconocido un grado de discapacidad suelen obtener el reconocimiento de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y pueden acceder a algunos recursos específicos (maestros especialistas en P.T. y A.L), si bien el número de sesiones semanales en ocasiones resulta insuficiente para las necesidades específicas de este alumnado. Pero asimismo, existe un colectivo de alumnos con dificultades de aprendizaje, que por sus características no reciben la calificación de alumnos con NEE, pese a sus necesidades de apoyo específico. Aquellos alumnos con trastornos neurobiológicos como la dislexia, discalculia, TDAH, disgrafía, disortografía, dispraxia, Trastorno Específico de Lenguaje (TEL), Trastorno de Aprendizaje No Verbal (TANV) o trastornos combinados, son catalogados únicamente como alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), y en función de de los requisitos que establezca cada Comunidad Autónoma, muchos de ellos no tienen acceso a la atención de los Equipos de Orientación Educativa y Pedagógica (E.O.E.P.) ni a los apoyos de los maestros especialistas en P.T. y A.L. Muchas familias de alumnos con NEAE se ven obligadas a recurrir a servicios de carácter privado.

Muchos alumnos precisan de intervención educativa, psicopedagógica y logopédica para poder finalizar las etapas educativas obligatorias. Autores como Adelman y Vogel (citados por González et al., 2010, p.325) cifran el fracaso escolar y el abandono académico en alumnos con DEA entre un 40 % y un 56%, frente al 25% de abandono escolar en estudiantes sin dificultades. En los últimos años diversas publicaciones han señalado que algunas dificultades específicas de aprendizaje tienen importantes consecuencias en los resultados académicos de los alumnos, dando lugar a situaciones de fracaso escolar y abandono escolar prematuro (Fernández Guerrero, 2011, p.2, Bolívar & López, 2009, p.13).

El fracaso escolar tiene graves consecuencias para el futuro de los jóvenes afectados. Falta de cualificación laboral, dificultades para el acceso al mercado laboral, empleo precario y desempleo de larga duración son algunas de las consecuencias (Eckert, 2006, pp.39-43). En este artículo vamos a realizar un análisis de las consecuencias que con frecuencia sufren

los afectados por DEA a nivel laboral, económico, psicológico, emocional, de salud, con un aumento de la incidencia de los factores de riesgo de exclusión social.

## 2. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS

Existen una serie de alumnos que sin mostrar dificultades de carácter intelectual, sensorial, físico o perceptivo, poseen carencias en su aprendizaje en el contexto del aula ordinaria, presentando un desfase con el resto del grupo-clase en los aprendizajes que por su edad deberían haber alcanzado. Una de las definiciones de Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) más citadas por la mayoría de los autores es la elaborada por el National Joint Committee on Learning Disabilities de Estados Unidos (NJCLD, 1994).

*Las dificultades de aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la capacidad para entender, hablar, leer, escribir, razonar o para las matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, y presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso, pudiendo continuar a lo largo del proceso vital. (p.65)*

Adelman y Vogel (citados por González et al., 2010, p.325) señalan que entre el 40 % y el 56 % de los estudiantes de la ESO que padecen una o varias DEA abandonan los estudios, frente a un 25 % de abandono académico en estudiantes sin dificultades. Estos datos hacen necesaria la investigación sobre este tema, ya que estas dificultades y el fracaso o abandono escolar que implican, pueden llegar a afectar a toda la trayectoria vital de estos jóvenes, tanto a nivel laboral, como económico, psicológico, emocional y social.

Las principales líneas de investigación desarrolladas hasta el momento en lengua española se han centrado en aspectos muy específicos de algunos trastornos concretos, como la dislexia o el TDAH. Existen estudios sobre el autoconcepto en niños con dificultades de aprendizaje (González-Pineda et

al., 2000), la agresividad escolar y el *bullying* como consecuencia de las DEA (Vacas, 2002), los conflictos con la ley en este alumnado (Nieto Morales, 2011), las adicciones a sustancias en jóvenes con TDAH (Ohlmeier; et al., 2009; Torrico, et al., 2012, Reverón, 2016) y la violencia escolar en menores con TDAH (Álvarez, Menéndez, González & Rodríguez, 2012). Otras investigaciones se centran de forma específica en las consecuencias del fracaso escolar, citando las DEA como una de sus causas (Fernández, 2007. Bolívar & López, 2009, Nieto, 2011). Algunas DEA como la discalculia o la disgrafía cuentan con una muy escasa publicación de literatura científica en nuestra lengua (Castro, Estévez & Reigosa, 2009). Existe un trabajo en lengua española sobre las consecuencias de la dislexia, disgrafía y discalculia, aunque centrando el análisis de consecuencias en el contexto de la educación ecuatoriana (Scrich, Cruz, Bembibre & Torres, 2017). Los estudios en lengua inglesa sobre las consecuencias de las DEA en personas adultas (Shessel & Reiff, 1999, Riddick, 2009, Geary, 2011) adolecen de similares limitaciones. El estudio elaborado por Riddick (2009) está centrado en las consecuencias sociales y emocionales de la dislexia (pp.32-50).

La investigación realizada por Geary (2011) analiza las consecuencias de la discalculia a nivel laboral y salarial, señalando en los sujetos de la muestra una inferior tasa de empleo a jornada completa, un aumento de empleo manual no cualificado, bajos salarios e inferiores oportunidades de promoción (pp.2-8). El análisis realizado por Shessel y Reiff (1999) es el único que realiza un análisis de las consecuencias de varias DEA en personas adultas a nivel social, psicológico, emocional, educativo y laboral (pp.305-314).

Se carece de literatura en lengua española que analice las consecuencias de las DEA a nivel educativo, sanitario, laboral, económico y social, las consecuencias de la falta de intervención y de la reducción en los recursos financieros, materiales y humanos dirigidos a los servicios de apoyo educativo, psicopedagógico, logopédico y rehabilitador, con el fin de conocer el impacto real de estos trastornos en la vida de los afectados.

En lo que se refiere a la prevalencia de las DEA, la mayoría de los estudios existentes se han realizado sobre alumnos de habla inglesa. En este caso, los resultados no son plenamente aplicables a nuestra lengua, ya que algunos trastornos como la dislexia son más prevalentes en países donde la ortografía es más opaca. En Italia la tasa de prevalencia de la dislexia es mucho más baja que en EEUU (González et al., 2010, p.324). En países de habla hispana apenas existen estudios acerca de la prevalencia de la dislexia, aunque estos autores estiman que se asemejaría más a la italiana, al ser una lengua con una ortografía transparente (González et al., 2010, p.324).

En España, un autor clave en el análisis de la prevalencia de las DEA es Josep Artigas-Pallarés, que en diversas publicaciones (años 2002, 2006 y 2009) estudia la prevalencia de estos trastornos, estando el TDAH entre un 3-7 % de la población general, la dislexia entre un 5-17 %, la disgrafía en un 3 % de la población y la discalculia entre un 3-6% de la población. Este autor también ha realizado estudios relativos a las comorbilidades entre el TDAH y otras DEA (Artigas, 2003, pp.71-76) y a los tratamientos indicados para la dislexia (Artigas, 2009, pp.85-91).

Algunas líneas de investigación analizan las consecuencias en la salud de los individuos afectados por DEA. El TDAH posee una elevada comorbilidad con otras DEA (Artigas, 2003, pp.71-76; Martínez, Henao & Gómez, 2009. p.183) con otros trastornos psiquiátricos (Torrìco et al., 2012, pp. 92-93; Martínez et al., 2009), y constituye un factor de riesgo para el desarrollo de adicciones, tanto en lo referido al consumo de alcohol como de sustancias ilegales (Ohlmeier et al., 2009, pp.13-18, Torrìco et al. 2012; Reverón, 2016). Torrìco et al. (2012) señalan una prevalencia del 27,8 % de TDAH en personas con trastorno por abuso de sustancias, un 33,3 % entre consumidores de alcohol, un 42,2 % entre consumidores de cocaína, un 48,9 % entre consumidores de cannabis del 48,9% y un 13,3 % entre consumidores de heroína (pp.92-93).



Artigas (2003, pp.71-76) añade que el TDAH posee asociación con otros trastornos, citando un estudio realizado en Suecia por Gillberg (2016), según el cual que el 87 % de niños que cumplían todos los criterios de TDAH tenían, por lo menos, un diagnóstico comórbido y el 67% tenían, por lo menos, dos trastornos comórbidos. Las comorbilidades más frecuentes fueron el trastorno oposicionista desafiante (TOD) y el trastorno del desarrollo de la coordinación (TDC), aunque existe comorbilidad con dislexia, depresión, ansiedad, adicciones, síndrome de Tourette y otros trastornos (Artigas, 2003). Estos datos subrayan de nuevo la importancia de un diagnóstico precoz del TDAH, un cribado de otros potenciales trastornos comórbidos y un tratamiento eficaz e integral de estos alumnos.

Fernández Guerrero (2011, pp.3-4) señala que un 29 % del fracaso escolar se debe a las DEA y un 10 % al TDAH. Martínez et al. (2009) subrayan que las DEA son la causa más frecuente de fracaso escolar (pp.182) y que los alumnos con DEA tendrán en un 80 % de los casos bajo rendimiento escolar, y un 45% repetirá al menos un curso escolar (p.181).

El fracaso escolar y el abandono escolar tienen graves consecuencias para el futuro de estos adolescentes y jóvenes. López, Reverte y Palacios (2016) señalan un aumento del riesgo de exclusión laboral, económica y social y dificultades para insertarse en la actual economía del conocimiento (pp.123-130). González y San Fabián (2018) coinciden en este análisis y subrayan la falta de cualificación laboral, las dificultades para el acceso al mercado laboral, el desempleo de larga duración, la precariedad, el riesgo de exclusión social y un mayor número de dificultades sociales, económicas, de salud y de bienestar general (pp.43-45). Hernández y Alcaraz (2017) hablan de consecuencias devastadoras para el ser humano y para sus posibilidades de realización laboral y social (p.4). Por su parte, Calero, Choi y Waisgrais (2010) también hacen referencia a un mayor riesgo de exclusión económica y social (p.227). Eckert (2006) subraya que más de cuatro de cada seis individuos sin cualificación profesional se han encontrado en desempleo más de un año a lo largo de los tres primeros años de vida activa, lo que significa que han pasado más de un tercio de su tiempo sin empleo (p.41). Este autor

añade que estos jóvenes nutren un mercado laboral secundario, que alterna temporadas de empleo precario con temporadas de desempleo de larga duración (p.48). Aznar y Azorín (2010) señalan que los colectivos con más dificultades para su acceso al mercado laboral son los que más riesgo padecen de exclusión social (pp. 66-70), y añaden que existe una relación inversa entre nivel educativo y tasa de desempleo (p.72) lo cual situaría a los jóvenes con DEA que fracasan en la escuela en un elevado riesgo de exclusión social.

Hernández y Alcaraz (2017) añaden que las consecuencias del fracaso y el abandono escolar prematuro no afectan únicamente al individuo sino a toda la sociedad, ya que se pierden personas que pueden realizar una aportación al desarrollo económico, cívico y social del país y al sostenimiento del Estado de Bienestar (p.2).

Fernández Guerrero (2011) señala que la escuela no se adapta a las necesidades del alumnado con DEA, no busca soluciones adecuadas ni flexibiliza los aspectos curriculares o metodológicos necesarios para hacer accesible el contenido a todo el alumnado, sino que continúa con las fórmulas habituales (pp.2-3). Cuando existe un desajuste entre el sistema de enseñanza y la forma de aprender de algunos alumnos, se produce el fracaso escolar. La autora señala que no es el niño quien fracasa, ya que el niño es el objeto de la acción educadora. Quien fracasa es el sistema educativo, al no ser capaz de acercar los contenidos curriculares a todos los alumnos, ni siquiera en las etapas educativas obligatorias (p.6).

### **3. OBJETIVOS**

El objetivo del presente artículo es ampliar y profundizar el conocimiento sobre las consecuencias sociales de las Dificultades Específicas de Aprendizaje, ya que hasta el momento la investigación actual se ha centrado en el análisis de trastornos concretos, así como de aspectos muy específicos de los trastornos más prevalentes o conocidos, existiendo pocos estudios multidimensionales en lengua castellana sobre la situación de las personas afectadas por DEA cuando alcanzan la edad adulta y las posibles

consecuencias de su condición a nivel educativo, sanitario, laboral, económico y social. Esta investigación persigue los siguientes objetivos:

**Objetivos generales:**

- Ampliar y profundizar el conocimiento sobre las consecuencias sociales de las DEA en la trayectoria vital de los afectados.
- Poner al descubierto un problema social cuyas consecuencias a largo plazo no han sido analizadas en profundidad.
- Fundamentar la necesidad de destinar recursos a la intervención integral con este colectivo en el sistema educativo y sanitario.

**Objetivos específicos:**

- Ampliar el conocimiento sobre los efectos y consecuencias de las DEA, los trastornos más prevalentes y las comorbilidades entre ellos.
- Realizar un análisis multidimensional de la problemática de este colectivo, teniendo en cuenta la perspectiva de las familias, la de los afectados en edad adulta, y la de los profesionales especializados en DEA.
- Realizar una comparación de la situación de las personas adultas con DEA frente a los datos referidos a la población general, a diversos niveles: académico, de salud, laboral, económico y social.
- Conocer el estado actual de la intervención con las personas con DEA en el sistema educativo y sanitario y las posibles carencias o deficiencias existentes, tanto en los servicios públicos como en los privados.

#### **4. HIPÓTESIS**

Desde este punto de partida, las hipótesis que va a ser objeto de análisis en este artículo son las siguientes:

- Las personas afectadas por DEA encuentran dificultades para su evaluación, identificación e intervención en los sistemas educativo y sanitario públicos, resultando necesario acudir a servicios de carácter privado.
- Las DEA, cuando no reciben la intervención adecuada, pueden tener consecuencias en el rendimiento académico de los afectados, aumentando el riesgo de fracaso escolar o abandono escolar prematuro.

- Las personas afectadas por DEA experimentan situaciones de desventaja de larga duración, que afectan a su trayectoria vital, a sus oportunidades laborales, a la temporalidad en el empleo, a su nivel de ingresos y a sus oportunidades de acceso a la vivienda.
- Las personas afectadas por DEA pueden sufrir secuelas en su salud física y mental, con problemas como ansiedad, depresión, problemas de autoestima, trastornos de conducta, abuso de sustancias u otros.
- Como resultado de todo lo anterior, las DEA pueden dar lugar a situaciones de riesgo de exclusión social.

## **5. METODOLOGÍA**

Para realizar la presente investigación y con objeto de confirmar o descartar la veracidad de las hipótesis objeto de estudio, se ha seguido la siguiente metodología de trabajo:

a) Tipo de investigación: Se ha seguido una metodología cuantitativa, basada en la obtención, registro y sistematización de datos a través de tres cuestionarios diferentes, dirigidos a los tres segmentos de población que integran la muestra. Estos cuestionarios buscan obtener datos relativos a estos trastornos, su prevalencia, comorbilidades, efectos y consecuencias.

b) Tipo de población. La población que ha respondido los cuestionarios se compone de personas adultas con DEA, familias de adolescentes con DEA y profesionales especializados en estos trastornos (procedentes tanto del sector público como del sector privado).

c) Muestra. La muestra se compone de tres segmentos. En el estudio han participado 130 personas adultas con DEA, 404 familias de adolescentes con DEA, y 90 profesionales especializados. Para la obtención de la muestra se ha contactado con asociaciones de afectados todas las Comunidades Autónomas, seleccionándose entidades de características muy diversas (asociaciones, federaciones y fundaciones), de entornos tanto rurales como urbanos, e integradas por personas con todo tipo de DEA. La selección de los sujetos que componen la muestra se ha llevado a cabo a través de dichas entidades, habiendo participado en el estudio aquellos usuarios que han accedido a colaborar de forma voluntaria.

Por otro lado, para la selección de la muestra de profesionales, se ha contactado con asociaciones y colectivos profesionales integrados por orientadores, psicopedagogos, logopedas, maestros de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, gabinetes psicopedagógicos y logopédicos, departamentos de orientación de centros educativos y equipos de orientación psicopedagógica, de todas las Comunidades Autónomas, tanto de zonas rurales como urbanas, y tanto de titularidad pública como privada. La selección de los especialistas que han participado en este estudio se ha llevado a cabo a través de estas entidades y colectivos profesionales, habiendo participado aquellos profesionales que han accedido a ello de forma voluntaria.

d) Estrategias de recogida de información. La información se ha obtenido a través de tres cuestionarios de elaboración propia, dirigidos a los tres segmentos que integran la muestra. En cada una de las entidades, los individuos que aceptaron pertenecer a la muestra respondieron los cuestionarios propuestos, de forma confidencial y anónima.

e) Técnicas de análisis de los datos. Para el análisis de los datos obtenidos se han empleado técnicas de análisis estadístico (tablas, matrices, gráficos, comparación, recuento, contextualización, obtención de resultados y verificación de conclusiones). Estas técnicas nos permiten una explotación adecuada de la información obtenida, permitiendo extraer las tendencias más relevantes. Asimismo, se emplean técnicas de comparación y síntesis con los resultados y conclusiones de estudios de otros investigadores.

Para la verificación de la coherencia de los resultados y conclusiones, se aplican los criterios de calidad establecidos por Guba y Lincoln (1999):

- *Verdad/credibilidad*: se refiere a la credibilidad y confianza de la investigación, basándose en la consistencia entre perspectivas y su relación con la realidad.
- *Aplicabilidad/transferencia*, se refiere a la posibilidad de transferir los resultados obtenidos a otros contextos con similares condiciones.
- *Consistencia/dependencia*, se refiere a la posibilidad de replicar el estudio y obtener los mismos resultados.

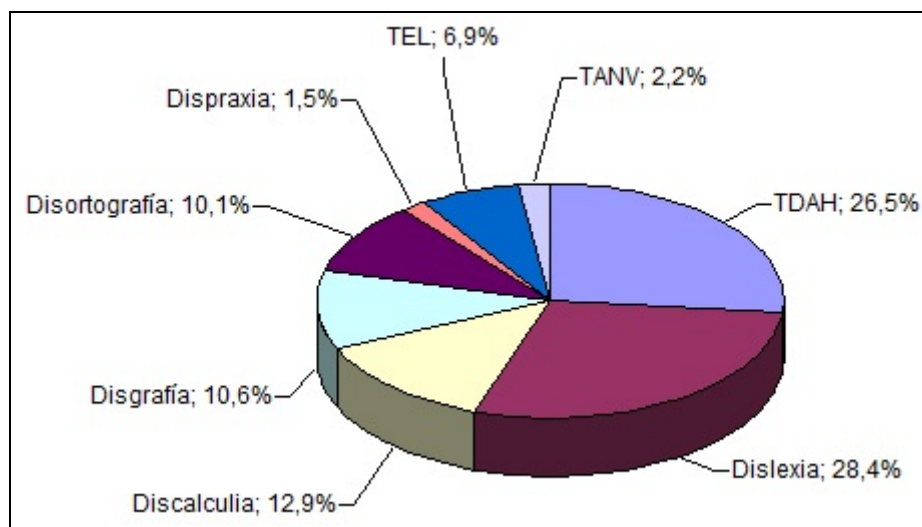
- *Neutralidad/confirmabilidad:* evalúa la presencia de sesgos en la investigación (motivaciones, intereses personales, concepciones teóricas del investigador, etc).

## 6. RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados obtenidos, desglosados en los tres segmentos que integran la muestra seleccionada.

### 6.1. RESULTADOS EN ADOLESCENTES.

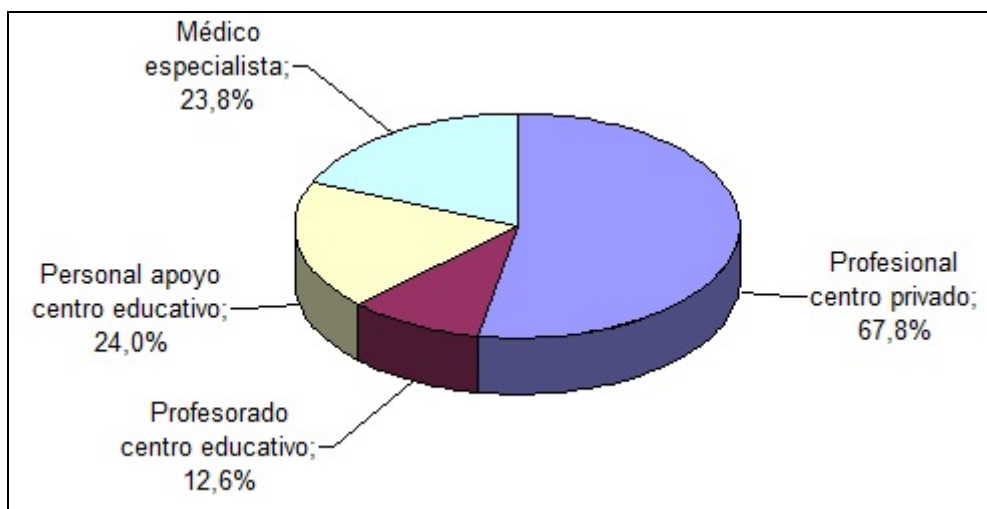
Sobre una muestra de 404 familias de adolescentes con DEA, hallamos en estos jóvenes una prevalencia claramente superior de la dislexia (28,4 %), seguida del TDAH (26,5 %) y de la discalculia (12,9 %). Un 10,6 % de la muestra padece disgrafía, un 10,1 % disortografía, un 6,9 % Trastorno Específico de Lenguaje (TEL), un 2,2 % Trastorno de Aprendizaje No Verbal (TANV) y un 1,5 % dispraxia. Ver Figura 1.



**Figura 1. Prevalencia DEA en adolescentes.**  
Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, los resultados muestran la frecuente presencia de comorbilidades entre DEA, siendo frecuente la asociación entre TDAH y dislexia (16,4 % de los jóvenes de la muestra), así como entre dislexia y discalculia (12,6 %), dislexia y disgrafía (9,4 %) o dislexia y disortografía (8,9 %). Un 2,2 % de la muestra padece de forma comórbida TDAH, dislexia y discalculia.

**Identificación de la/s DEA:** Los datos obtenidos muestran una tendencia a recurrir a especialistas privados para la identificación de las DEA (67,8 %), lo que parece indicar cierta dificultad para el acceso a los servicios públicos. La opción privada es claramente mayoritaria, a pesar de su coste económico para las familias. Estos resultados apoyan la primera hipótesis del presente estudio. (Ver Figura 2).



**Figura 2. Identificación de las DEA en adolescentes.**  
Fuente: Elaboración propia.

**Intervención especializada:** Los resultados reflejan que la mayoría de estos jóvenes han recibido intervención educativa, psicopedagógica o logopédica de profesionales del sector privado (54,2 %). Un 24,8 % no ha recibido ningún tipo de intervención, y un 35,6 % ha recibido apoyo de los maestros especialistas en P.T y A.L de su centro educativo. Sólo un 6,2 % ha tenido acceso a atención terapéutica en la sanidad pública. Estos resultados

confirman asimismo la primera hipótesis, relativa a las dificultades de acceso a la intervención en los sistemas educativo y sanitario públicos.

*Consecuencias de las DEA:* La muestra de madres y padres consultada ha reflejado las siguientes consecuencias de las DEA en sus hijos. (Ver Tabla 1).

**Tabla 1. Consecuencias de las DEA percibidas por las familias**

Consecuencias percibidas por las madres/padres	Porcentaje de la muestra afectado
Baja autoestima o autoconcepto	73 %
Desmotivación para el estudio	65,6 %
Dificultades de relación con sus iguales	29 %
Fracaso escolar	21,5 %
Problemas de conducta	21 %
Abandono de los estudios	4 %
Conflictos con la ley	1,5 %
Otras (poco tiempo libre, frustración, ira, bloqueo, desprecio a los docentes, negación de su DEA).	4,6 %

Fuente: De elaboración propia.

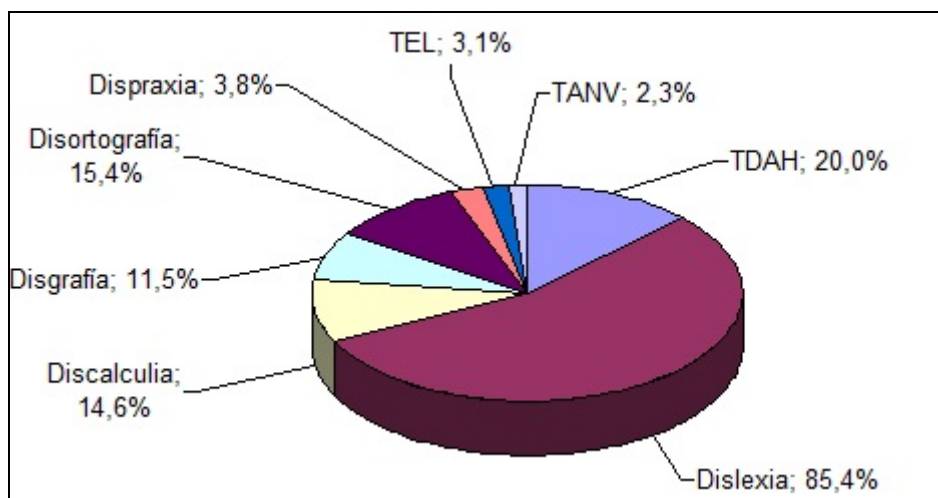
Las familias encuestadas refieren consecuencias en el autoconcepto y autoestima de sus hijos-as, desmotivación para el estudio, dificultades de relación, problemas de conducta o fracaso escolar. Un 29,9 % de los padres refieren que su hijo-a ha repetido algún curso. Sólo un 4,5 % de los padres manifiesta que su hijo-a no ha sufrido ninguna consecuencia debido a las DEA. Estos resultados confirman la segunda hipótesis de partida, relativa al aumento de dificultades académicas y riesgo de fracaso escolar.



En lo referido a la salud de los adolescentes, un 63,5 % de las familias refiere que su hijo/a padece ansiedad, un 18,6 % depresión, un 7 % manifestaciones psicósomáticas (bruxismo, cefaleas, insomnio, problemas digestivos, trastornos de alimentación y adicciones sin sustancias: videojuegos o móvil), y un 5,7 % otros trastornos psiquiátricos. En menor medida refieren consumo de sustancias: un 3,7 % consumo de tabaco y un 2,2 % otros consumos. Estos datos parecen apoyar la cuarta hipótesis planteada, relativa a los riesgos para la salud física y mental de las personas afectadas por DEA.

## 6.2. RESULTADOS EN ADULTOS

En el segmento de la muestra compuesto por 130 personas adultas con DEA, los resultados muestran una prevalencia superior de la dislexia (85,4 %) seguida muy de lejos por el TDAH (20 %), disortografía (15,4 %), discalculia (14,6 %) y disgrafía (11,5 %). La dispraxia la padece un 3,8 % de la muestra, el TEL un 3,1 %, y el TANV un 2,3 %. Los resultados muestran asimismo la presencia de comorbilidades, siendo frecuente la asociación entre dislexia y discalculia (12,9%), dislexia y TDAH (11,3 %), dislexia y disgrafía (11,3 %) y dislexia y disortografía (11,3 %). Un 4,03 % de la muestra padece de forma comórbida cuatro DEA: dislexia, discalculia, disgrafía y disortografía. El TEL en los individuos de la muestra aparece asociado a la dislexia (3,1 %). (Ver Figura 3).



**Figura 3. Prevalencia de las DEA en adultos.**  
Fuente: Elaboración propia.

**Nivel de estudios alcanzado:** El análisis del nivel de estudios alcanzado por los adultos con DEA consultados, nos arroja los siguientes datos. (Ver Tabla 2).

**Tabla 2. Nivel de estudios de los adultos con DEA de la muestra consultada**

Nivel de estudios	Porcentaje de muestra titulado	Población General (INE y MECD 2017)
Educación Primaria	17,7 %	13,5 %
E. Secundaria Obligatoria	16,9 %	28,8 %
FP Básica	5,4 %	8,2 %
FP Grado Medio	8,5 %	27,5 %
FP Grado Superior	16,2 %	22,0 %
E. Secundaria Postobligatoria	10 %	13,7 %
Estudios Superiores	36,2 %	28,8 %

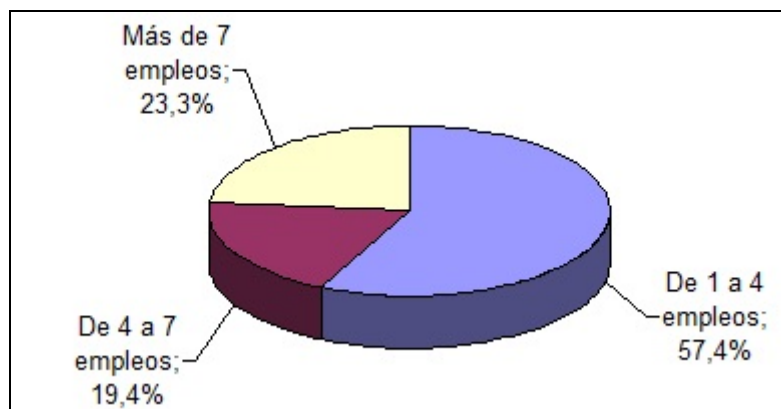
Fuente: De elaboración propia

Se observa que la tasa de individuos con DEA que únicamente cuentan con estudios primarios supera en más de cuatro puntos los datos de la población general, sin embargo, la tasa de personas con el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria se halla muy por debajo de la recogida por el INE (2017), lo que podría indicar dificultades para la superación de los niveles mínimos obligatorios de nuestro sistema educativo. Esto refuerza la segunda hipótesis expuesta: las DEA pueden tener consecuencias en el rendimiento académico de los afectados, causando situaciones de fracaso escolar o abandono escolar prematuro.

Sin embargo, también nos encontramos con una elevada tasa de personas con estudios superiores, lo cual puede significar que aquellos individuos con DEA que logran superar con éxito las etapas obligatorias, en muchos casos logran obtener dichas titulaciones.

**Situación laboral:** La muestra estudiada presenta diferencias reseñables en su situación laboral con respecto a la población general. El 33,1 % de los sujetos de la muestra están desempleados frente al 16,55 % de la población general (INE, 2017). Asimismo, se observan diferencias significativas en las tasas de empleo temporal, siendo mucho más elevada la tasa en las personas con DEA (un 44 % frente al 26,81 %). El acceso a la función pública de las personas con DEA también parece ser algo inferior a la media de la población general (un 12 % frente a un 16,58 %).

En lo que se refiere a la estabilidad o precariedad laboral de las personas con DEA, se consulta a los individuos de la muestra por el número de veces que han cambiado de empleo a lo largo de su trayectoria laboral. Las respuestas obtenidas nos arrojan los siguientes datos. (Ver Figura 4).



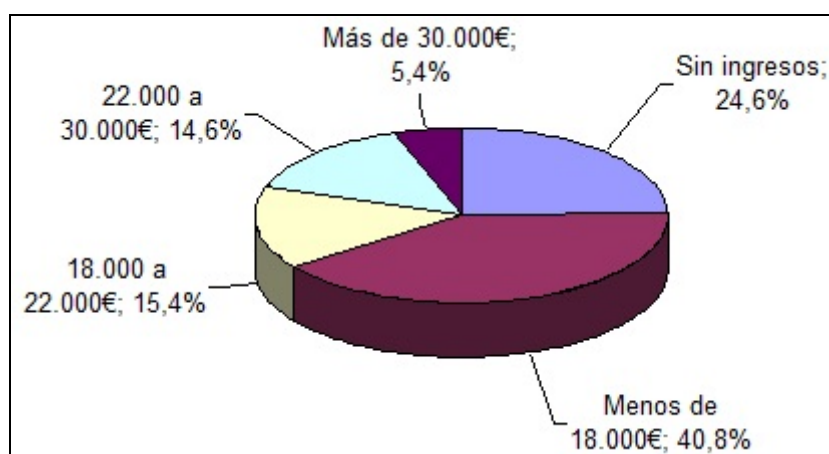
**Figura 4. Número de puestos de trabajo que ha tenido a lo largo de la vida.**

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, un 42,7 % de los encuestados han tenido más de cuatro puestos de trabajo a lo largo de su vida y un significativo 23,3% han tenido más de siete. Estos datos resultan coherentes con la alta temporalidad recogida en el apartado anterior, y refleja una elevada tasa de precariedad laboral.

Estos resultados y su comparación con los datos que arroja el INE relativos a la población general confirman la tercera hipótesis en la parte que se refiere a las consecuencias laborales que experimentan las personas con DEA.

*Nivel de ingresos:* El nivel de ingresos anual de los sujetos que componen este segmento de la muestra se refleja en el siguiente gráfico. (Ver Figura 5).



**Figura 5. Nivel de ingresos en la muestra de adultos con DEA.**  
Fuente: Elaboración propia.

Los datos obtenidos al comparar los ingresos anuales de las personas con DEA con la población general muestran una brecha significativa. Un 65,4 % de los adultos con DEA se hallan por debajo de los 18.000€ anuales o sin ingresos, frente al 44,9 % de la población general, según resulta al comparar los datos del presente estudio con los últimos datos de la Encuesta de Estructura Salarial del INE. En los tramos salariales intermedios y altos, la brecha continúa siendo significativa. Un 30 % de la muestra ingresa entre 18.000€ y 30.000€ anuales, frente al 39,99 % de la población general, y sólo un 5,4 % de la muestra dispone de unos ingresos superiores a 30.000€ anuales frente al 15,06% de la población general. Estos resultados muestran desigualdades significativas en el nivel de ingresos y una clara situación de desventaja para los afectados, quedando en su mayoría reducidos al tramo de bajos ingresos o sin ingresos, lo cual refuerza la tercera hipótesis de partida.

**Acceso a la vivienda:** Los datos reflejan que un 23,1 % de los adultos de la muestra reside con sus padres. Asimismo, realizando una comparativa con los datos del INE, se observa que los sujetos consultados poseen una tasa superior de vivienda en alquiler (20 % frente a un 16,3 % de la población general) y un acceso muy inferior a la vivienda en propiedad (55,4 % frente a un 77,1 %).

**Consecuencias autopercibidas de las DEA:** A un nivel más subjetivo, se ha consultado a los sujetos adultos entrevistados sobre las consecuencias que ellos mismos perciben haber sufrido por padecer una o varias DEA. Se ha desglosado la consulta en consecuencias a nivel de salud y a otros niveles. (Ver Tabla 3).

**Tabla 3. Consecuencias autopercibidas en la salud de los adultos con DEA**

Consecuencias de salud	Porcentaje muestra afectada
Ninguna	36,9 %
Depresión	16,9 %
Ansiedad	45,4 %
Otros trastornos psicológicos	3,1 %
Trastornos conducta	10,8 %
Consumo tabaco	20 %
Consumo alcohol	4,6 %
Consumo otras sustancias	4,6 %

Fuente: Elaboración propia

Los resultados revelan una elevada tasa de ansiedad (45,4 % frente a un 6,8 % de la población general según datos del INE), depresión (16,9 % frente a un 6,8 % de la población general) y trastornos de conducta (10,8 %), si bien un 36,9 % de la muestra refiere no haber experimentado ninguna consecuencia. Estos resultados son coherentes con las investigaciones anteriores (Vacas, 2002, Artigas 2003, Nieto 2011, Álvarez et al., 2012) que reflejan un riesgo aumentado de padecer ansiedad, depresión y trastornos de conducta. En lo que se refiere al aumento de riesgo de consumo de tabaco, alcohol y otras sustancias, los resultados del presente estudio reflejan una prevalencia elevada de consumo en los afectados por TDAH (un 36% de la muestra de adultos con TDAH consume) frente a los afectados por otras DEA sin comorbilidad con TDAH (un 22 % consume). Estos datos resultan coherentes con los estudios publicados con anterioridad (Ohlmeier; et al., 2009; Torrico, et al., 2012, Reverón 2016).

Tanto la muestra de adolescentes como la de adultos han referido haber sufrido consecuencias negativas en su salud, lo cual apoya y refuerza nuestra hipótesis de partida relativa a la influencia de las DEA en la salud de los afectados.

Consultados los individuos de la muestra sobre las consecuencias y efectos de las DEA en otros niveles y ámbitos de su vida diferentes del sanitario, las respuestas se recogen en la siguiente tabla. (Ver Tabla 4).

**Tabla 4. Consecuencias autopercibidas en los adultos con DEA a nivel académico, laboral, económico, jurídico o social**

Consecuencias	Porcentaje muestra afectado
Ninguna	6,2 %
Baja autoestima	66,9 %
Dificultades relación	32,3 %
Desmotivación para el estudio	50,8 %
Fracaso escolar	33,8 %
Abandono escolar prematuro	18,5 %
Problemas conducta	12,3 %
Conflictos con la Ley	2,3 %
Baja cualificación educativa o laboral	28,5 %
Bajo nivel de ingresos	16,9 %
Desempleo	11,5 %
Precariedad laboral	10 %
Dificultades para emanciparse	4,6 %
Otras (aislamiento, sentimiento inutilidad, etc)	5,6%

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos son coherentes con los resultados obtenidos por los estudios anteriores (González et al., 2000; Fernández, 2007; Bolívar & López, 2009; Nieto, 2011; Torrico et al., 2012), coincidiendo asimismo la percepción de los afectados con las cifras que arroja el presente estudio relativas a fracaso y/o abandono escolar prematuro, nivel de estudios alcanzado, cualificación

laboral, oportunidades laborales, precariedad laboral, nivel de ingresos y dificultades para el acceso a la vivienda. Todo ello contribuye a reforzar la segunda y tercera hipótesis de partida.

### 6.3. LA VISIÓN DE LOS PROFESIONALES

De los 90 profesionales especializados en DEA de la muestra analizada, el 68,9 % señalan que la identificación del problema en el sistema educativo público está fallando, un 9,4 % señala que esto sucede en ocasiones y con determinados trastornos y un 18,9 % afirman que no está fallando. Consultados sobre las causas de las deficiencias en la detección de las DEA, podemos observar las respuestas en el siguiente gráfico. (Ver Figura 6).

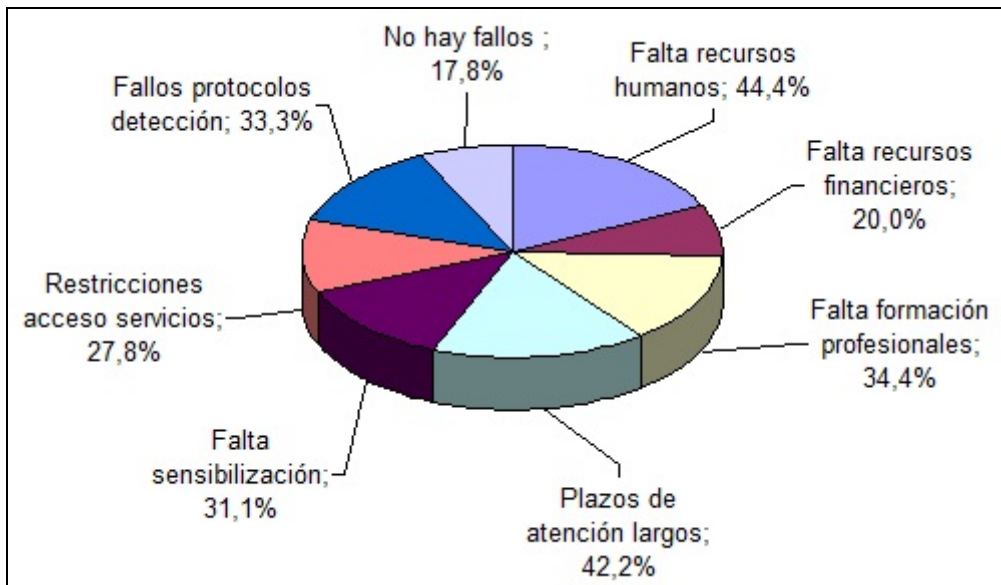


**Figura 6. Causas de los fallos de identificación de las DEA en el sistema educativo.**

Fuente. Elaboración propia.

Asimismo, un 74,4 % de los profesionales considera que está fallando la identificación de las DEA en el sistema sanitario público, y un 17,8 % no cree que existan deficiencias. Respecto a las causas de esas carencias en la detección en el sistema sanitario, las respuestas de los profesionales son las siguientes. (Ver Figura 7).





**Figura 7. Causas de los fallos de identificación de las DEA en el sistema sanitario.**

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los profesionales consultados señala como problemas del sistema sanitario: la falta de recursos humanos (44,4 %) y los plazos de atención excesivamente largos (42,2 %). En menor medida, señalan la falta de formación de los profesionales (34,4 %), fallos en los protocolos de detección (33,3 %), falta de sensibilización de los profesionales (31,1 %) y restricciones en los criterios de acceso a los especialistas (27,8 %).

El 68,9 % de los profesionales consultados considera que suele ser necesario acudir a profesionales de carácter privado para la evaluación, identificación e intervención con alumnos con DEA. Un 63,3 % opina que es frecuente que las familias renuncien o abandonen el tratamiento por motivos económicos, dado el elevado coste de los servicios privados. Estos datos, junto con los obtenidos de las familias y adultos afectados, confirman nuestra primera hipótesis de partida, relativa a las dificultades para obtener una adecuada evaluación, identificación e intervención en los sistemas educativo y sanitario públicos y a la necesidad de acudir para ello a servicios de carácter privado.

Consultados sobre los factores protectores para estos alumnos, los profesionales señalan una serie de factores que se recogen a continuación. (Ver Tabla 5).

**Tabla 5. Factores protectores para los alumnos con DEA**

Factores protectores	Respuesta profesionales
Aumento del personal especializado	91,1 %
Aumento formación del profesorado	86,7 %
Metodologías inclusivas	68,9 %
Generalización de la escuela inclusiva	64,4 %
Aumento recursos financieros para los servicios de apoyo	60 %
Adaptaciones curriculares no significativas	57,8 %
Desarrollo de pedagogías renovadoras	45,6 %
Aprendizaje por proyectos	45,6 %
Creación de centros o aulas específicas	6,7 %
Reducción de ratio profesor-alumno	2,2 %

Fuente: Elaboración propia.

En lo referido a la creación de centros educativos especializados en la integración de alumnos con DEA, un 71,1 % señala no conocer este tipo de centros, un 13,3 % se muestra a favor de estas iniciativas, y un 12,2 % muestra reparos por tratarse de centros segregados, prefiriendo que los recursos se dirijan a promover la inclusión en todos los centros y no a la creación de centros específicos. Dos de los profesionales consultados han señalado que estos centros hacen una gran labor aunque aún les falta experiencia práctica.

Los profesionales especialistas señalan como consecuencias de las DEA los problemas de autoconcepto y autoestima (94,4 % de los profesionales), desmotivación para el estudio (90 %), bajo rendimiento escolar (90 %), fracaso escolar (70 %), problemas en la relación con sus iguales (66,7 %), problemas de conducta (58,9 %), ansiedad (52,2 %) y abandono de los estudios (40 %). En menor medida, los especialistas señalan como consecuencias la depresión (23,3 %), otros trastornos psicológicos (13,3 %), consumo de tabaco (8,9%), consumo de otras sustancias (8,9%), consumo de alcohol (7,8 %) y conflictos con la ley (7,8 %).

Esta valoración de los profesionales especialistas en DEA resulta coincidente con la autopercepción de los afectados, así como con nuestras hipótesis relativas a las consecuencias en la salud, éxito académico, oportunidades laborales y desarrollo de problemas a nivel social.

## **7. DISCUSIÓN**

Este estudio confirma los resultados obtenidos por las investigaciones anteriores, mostrando un aumento del riesgo de fracaso y abandono escolar prematuro (Fernández Guerrero, 2011, Bolívar et al., 2009), problemas de autoconcepto y autoestima (González-Pineda et al., 2000), problemas de conducta y agresividad (Vacas, 2002; Álvarez et al., 2012), así como un mayor riesgo de exclusión laboral, económica y social (Reiff, 1999; Eckert, 2006; Calero et al., 2010; Geary, 2011; López et al., 2016, González y San Fabián, 2018).

Asimismo, este estudio avanza un paso más, mostrando la acumulación de efectos negativos de las DEA a todos los niveles: sanitario, educativo, laboral, económico y social, y cómo estos factores se entrelazan y refuerzan, condicionando el futuro social y laboral de los afectados.

En relación al riesgo aumentado de consumo de tabaco, alcohol y otras sustancias por parte de individuos con TDAH, el presente estudio confirma los resultados obtenidos por estudios anteriores (Ohlmeier; et al., 2009; Torrico, et al., 2012, Reverón 2016). Un 36 % de la muestra de adultos con

**TDAH consume sustancias. En el resto de DEA no se observa una prevalencia aumentada de consumo de sustancias frente a la población general.**

Con vistas a investigaciones futuras, podría resultar de interés la realización de un estudio longitudinal con una muestra amplia de niños o adolescentes con diferentes DEA, que permitiera conocer la evolución en el tiempo de estos individuos a lo largo de sus diferentes etapas vitales y las consecuencias de sus dificultades de aprendizaje en su vida adulta, pudiendo valorar de este modo las consecuencias de las diferentes metodologías y enfoques de intervención aplicados en cada caso, así como las consecuencias de no intervenir. Esto permitiría valorar de forma más precisa la eficacia de los diferentes modelos de intervención y los resultados de cada uno de ellos para los afectados.

Asimismo, a la vista de la necesidad de recurrir a servicios de carácter privado manifestada por familias y profesionales, sería preciso realizar un estudio detallado sobre la detección e intervención actual sobre las DEA en los sistemas educativo y sanitario públicos. Es preciso conocer el origen de las deficiencias en estos sistemas, conocer los criterios de acceso a los servicios, si existen restricciones en algunas Comunidades Autónomas, la metodología de intervención empleada con este alumnado, la periodicidad de las sesiones, la duración media de la intervención, el profesional encargado de realizarla, y la eficacia de la intervención en los sistemas públicos frente a los servicios que ofrecen los gabinetes psicopedagógicos y logopédicos privados. Únicamente conociendo las carencias del sistema podremos aspirar a mejorarlo.

## **8. CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos confirman casi en su totalidad las hipótesis de partida. Los datos muestran diferencias significativas en los logros académicos, laborales, económicos y sociales de las personas adultas con DEA con respecto a la población general, así como consecuencias a diferentes niveles: educativo, sanitario, laboral, económico y social.

La primera hipótesis planteada al comienzo del presente artículo hacía referencia a la necesidad de acudir a servicios de carácter privado, como de hecho han confirmado familias y profesionales.

Un gran número de afectados únicamente han obtenido estudios primarios, y los resultados obtenidos reflejan dificultades para finalizar los niveles de educación obligatoria, lo que confirma la segunda hipótesis de nuestra investigación.

Los resultados muestran diferencias significativas a nivel laboral y salarial. Este colectivo presenta tasas elevadas de desempleo y precariedad, ocupan los niveles inferiores de la estructura salarial y tienen mayores dificultades de acceso a la vivienda en propiedad. Todo ello confirma la tercera hipótesis planteada.

En lo relativo a la cuarta hipótesis planteada, relativa a las consecuencias de las DEA para la salud de los afectados, los tres segmentos que conforman la muestra coinciden en referir secuelas en los afectados a nivel de salud física, psicológica y emocional.

En suma, se observa una elevada prevalencia de factores que pueden causar situaciones de riesgo o de exclusión social, lo que parece apoyar nuestra quinta y última hipótesis.

Resulta necesario realizar una mención a la situación de los adolescentes y jóvenes afectados por DEA. Pese a las modernas metodologías de intervención educativa, psicopedagógica, logopédica, médica y social existentes en la actualidad, los adolescentes afectados siguen sufriendo consecuencias negativas debidas a su condición. Los resultados obtenidos por este estudio muestran las dificultades de este alumnado para acceder a una correcta evaluación, diagnóstico e intervención en los servicios públicos, siendo preciso en muchos casos recurrir a profesionales privados, cuyo coste no es accesible a todas las familias. Actualmente todas las Comunidades Autónomas disponen de Equipos de Orientación, maestros

especialistas en P.T y A.L, psicólogos, psicopedagogos, logopedas y trabajadores sociales, pero un 67,8 % de las familias manifiestan haber identificado las DEA de sus hijos/as en servicios privados, y un 68,9 % de los profesionales señalan que existen deficiencias en los sistemas públicos que obligan a las familias a acudir a servicios de carácter privado.

A la vista de los datos obtenidos, resulta de suma importancia establecer procesos de intervención integral con los alumnos afectados por DEA, con el fin de prevenir en la medida de lo posible las consecuencias negativas de estos trastornos, y evitar futuras situaciones de riesgo y/o exclusión social.

## **9. AGRADECIMIENTOS**

A Laura Ponce de León Romero, por su apoyo durante el proceso de elaboración de esta investigación. Su experiencia como investigadora me ha resultado de gran ayuda en este proceso. A todas las asociaciones, federaciones, personas afectadas por las DEA y profesionales del sector que han participado en la investigación. Este artículo no hubiera sido posible sin su ayuda.

## **10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Adelman, P., & Vogel, S (1993). Issues in the employment of adults with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*. Vol: 16(3), 219-232.
- Álvarez, D., Menéndez, S., González, P., & Rodríguez, C. (2012). Hiperactividad-impulsividad y déficit de atención como predictores de participación en situaciones de violencia escolar. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 185-202.
- Artigas-Pallarés, J. (2000) Disfunción cognitiva en la dislexia. *Revista de Neurología Clínica*; 1(1),115-124.
- Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Revista de Neurología Clínica*, 34(1), 7-13.
- Artigas-Pallarés, J. (2003). Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/ hiperactividad. *Revista de Neurología Clínica*, 36(1), pp.68-78.

- Artigas-Pallarés, J. (2006). El trastorno de déficit de atención/hiperactividad en la consulta del pediatra. Algunas sugerencias. *Revista Pediatría en Atención Primaria*; 8(4), 15-33.
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia. Enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de Neurología Clínica*. 48(2), 63-69.
- Artigas-Pallarés, J (2009). El tratamiento farmacológico de la dislexia. *Revista de Neurología Clínica*, 48(11), 85-91.
- Aznar, J., & Azorín, E. (2010) Características del mercado de trabajo español actual y sus consecuencias sobre el riesgo de exclusión social. *Revista Documentación Social*, 158, 63-80.
- Bolívar, A. & López, L. (2009) Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Revista Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 13(3), 51-78.
- Calero, J., Choi, A., & Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel. *Revista de Educación*, núm extr. 2010, 225-256.
- Eckert, H (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-55. (Trad. Ana C.Romero).
- Fernández, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales*, 29, Barcelona, Obra Social la Caixa.
- Fernández, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, núm extr. 2010, 119-145.
- Fernández Guerrero, A.B. (2011). El fracaso escolar. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 40(1). Recuperado de: <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/88978>
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista Investigación Educativa*, 16(1), 47-70.
- García, R., Sánchez, Á. & Rodríguez, A (2013). Las competencias socio-personales en la integración socio-laboral de los jóvenes que cursan

- programas de cualificación profesional inicial. *Rev. Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 58-78.
- Geary, D. (2011). Consequences, Characteristics, and Causes of Mathematical Learning Disabilities and Persistent Low Achievement in Mathematics. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 32(3), 250–263.
- Gillberg, C. & Rasmussen, P. (2000). Natural outcome of ADHD with developmental coordination disorder at age 22 years. A controlled, longitudinal community-based study. *Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(11), 1424-1431
- Gillberg, C., Lundervold, A., Stickert, M., Hysing, M., Sorensen, L. & Posserud, M.B. (2016). Attention Deficits in Children With Combined Autism and ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 20(7), 599-609.
- González, D., Jiménez, J E., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., Crespo, P. & Artiles, C. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 317-327.
- González, J., Núñez, J.C., González, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R. & Valle, A. (2000) Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- González, M.T. & San Fabián, J.L. (2018). Buenas Prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 41-60.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1999). *Establishing trustworthiness*. En A. Bryman y R.G. Burgess (Eds.). *Qualitative Research*. London: Sage Publications, 397-344.
- Hernández, M.A., & Alcaraz, M. (2017). Aproximación conceptual del abandono escolar. *II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa s.XXI*. Ponencia llevada a cabo en el Congreso sobre Desigualdad Social, Económica, y Educativa s.XXI. Organizador: Univ. Autónoma de Tamaulipas.



- Hernández Pallarés, L.A. (2012) Aportaciones para la confección de un modelo de escuela inclusiva para los alumnos con dificultades del aprendizaje. En: Navarro, J; Fernández, M.T; Soto, F.J. y Tortosa F. (Coords.) *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/idea2012/ensayos.html>. Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Jiménez, J.E., Guzmán, R., Rodríguez, C., & Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), 78-85.
- López, M., Reverte, G.M., & Palacios, M. (2016). El fracaso escolar en España y sus regiones. Disparidades territoriales. *Revista Estudios Regionales*, 107, 121-155.
- Martínez, M., Henao, G.C., & Gómez, L.A. (2009) Comorbilidad del trastorno por déficit de atención e hiperactividad con los trastornos específicos del aprendizaje. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 178-194.
- National Joint Committee on Learning Disabilities- NJCLD. (1990). Learning Disabilities: Issues on Definition. Recuperado de: <http://www.ldonline.org/about/partners/njcld/archives>
- Nieto, C. (2011). Fracaso escolar y conflicto con la ley. *Revista Asociación de Sociología de la Educación*, 4(2), 186-203.
- Ohlmeier, M., Peters, K., Wildt, B., Zedler, M., Ziegenbein, M., Wiese, B., Emrich, H., & Schneider, U. (2009). Comorbilidad de la Dependencia a Alcohol y Drogas y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *Revista de Toxicomanías y Salud Mental*, 58(1), 12-18.
- Reverón, D (2016). *Relación TDAH y Drogas*. Universidad La Laguna, Tenerife.
- Rigau-Ratera, E., García-Nonell, C., Artigas-Pallarés, J. (2004). Características del Trastorno de Aprendizaje No Verbal. *Revista de Neurología Clínica*, 38(1), 33-38,
- Riddick, B. (2009). *Living with Dyslexia, the social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities*. London/New York. Routledge.

- Scrich, A.J., Cruz, L.A., Bembibre, D., & Torres, I. (2017). La dislexia, la disgrafia y la discalculia: sus consecuencias en la educación ecuatoriana. *Revista Archivo Médico Camagüey*, 21(1), 766-772.
- Shessel, I. & Reiff, H. (1999). Experiences of Adults with Learning Disabilities: Positive and Negative Impacts and Outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 305-316.
- Torrice, E., Linares, A., Vélez, E., Villalba, F., Fernández, A., Hernández, J. & Ramírez, L. (2012). TDAH en pacientes con adicción a sustancias: análisis de la prevalencia y de los problemas relacionados con el consumo en una muestra atendida en un servicio de tratamiento ambulatorio. *Revista Trastornos Adictivos*, 14(3), 89-95.
- Vacas, C. (2002). Agresividad escolar y dificultades de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(3), 363-372.

# Juventud camerunesa y catalana en el espejo de la globalización

## Cameroonian and catalan youth at the mirror of globalization

Oscar Kem-Mekah Kadzue

Universitat de Lleida

**Resumen:** El fenómeno de la globalización da lugar a nuevos paisajes sociales que no solo cambian el significado de conceptos como identidad, sino también facilita la convivencia, el conocimiento de la alteridad. El análisis de la globalización puede hacerse desde una dimensión económica, social, política, cultural, etc. En este trabajo nos interesamos por la dimensión sociocultural a partir de unas entrevistas realizadas a 16 informantes del actual mundo globalizado, de los cuales 8 catalanes y 8 cameruneses. Analizamos qué idea tienen los universitarios cameruneses y catalanes sobre la globalización, cómo la valoran dentro de su contexto geográfico y hasta qué punto sus efectos negativos o en el mejor de los casos positivos inciden en su vida diaria y en la visión que tienen sobre sí mismos y sobre la alteridad. Tomando en cuenta que la juventud es la piedra angular para un futuro mejor, los resultados a los que llegamos en nuestro estudio nos parecen pertinentes para plantear reflexiones críticas y medidas de actuación sobre la formación y la educación para una ciudadanía global cada vez más consciente de los retos que suponen vivir en una sociedad globalizada.

**Palabras clave:** Globalización, Identidad, Alteridad, Cultura, Educación, Camerún, Cataluña.

**Abstract:** The phenomenon of globalization gives rise to new social landscapes that not only change the meaning of concepts such as identity, but also facilitate coexistence, the knowledge of otherness. The analysis of globalization can be done from an economic, social, political, cultural, etc. dimension. In this work we are interested in the sociocultural dimension based on interviews carried out with 16 informants from the current globalized world, including of which 8 Catalans and 8 Cameroonians. We analyze what Cameroonian and Catalan university students have about globalization, how they value it within its geographical context and to what extent its negative or positive effects affect their daily life and the vision they have about themselves. and about alterity. Taking into account that youth is the cornerstone for a better future, the results that we reach in our opinion seem pertinent to raise critical reflections and action measures on training and education for a global citizenship increasingly aware of the challenges that involve living in a globalized society.

**Keys words:** Globalization, Identity, Otherness, Culture, Education, Cameroon, Catalonia.

*Referencia normalizada:* Kem-Mekah Kadzue, O. (2019). Juventud camerunesa y catalana en el espejo de la Globalización. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 123-150. doi: 10.15257/ehquidad.2019.0005

*Correspondencia:* Oscar Kem-mekah Kadzue. Universitat de Lleida. Correo electrónico: oscardokem@yahoo.es.

## 1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la globalización configura nuevos paisajes sociales que no solo están cambiando para bien o para mal el significado de conceptos como identidad y cultura, sino también está facilitando la convivencia, el mestizaje y el conocimiento de la alteridad. El cambio para bien que aporta la globalización depende de la sociedad misma, es decir, de las políticas y los sujetos sociales que aprovechan de sus aportes para intensificar las relaciones interculturales y favorecer así un mejor conocimiento de sí mismo y de los demás. Visto desde este paradigma, la globalización se define en términos del sociólogo inglés Gidens, citado por Zolo (2006:19), como la intensificación de las relaciones sociales mundiales que conectan entre sí a localidades muy lejanas, haciendo que los acontecimientos locales sean modelados por acontecimientos que tienen lugar a miles de kilómetros de distancia y viceversa. Dicho de otra forma, se trata de un proceso de extensión global de las relaciones sociales entre los seres humanos, capaz de cubrir el espacio territorial y demográfico del planeta (Zolo, 2006:17). Se trata de una eclosión de los procesos transnacionales y estructuras domésticas que permite que la economía, la política, la cultura de un país penetre en otro, favoreciendo así el crecimiento de la humanidad. No obstante, es preciso subrayar que además de sus efectos positivos, la globalización tiene su vertiente negativa. Bodemer (1998) y otros sociólogos hablan de versión pesimista y versión optimista de la globalización. Según el mismo Bodemer (1998), en su vertiente pesimista, la globalización es la encarnación del mal. Apunta asimismo que la globalización sería la constatación tardía de las profecías de Carlos Marx, o mejor de Hilferding («el capital financiero»), es decir del predominio del capital, el imperialismo, el poder hegemónico de una minoría sobre las mayorías que provocaría la

marginación definitiva de las masas y de los países del Tercer mundo. La versión optimista ve en los procesos de globalización el surgimiento de una nueva era de riqueza y de crecimiento con oportunidades para nuevos actores y para todos los países. El análisis del fenómeno de la globalización puede hacerse desde una dimensión económica, social, política, cultural. En este trabajo nos interesamos por la dimensión sociocultural. Nuestro propósito es comprobar qué idea tienen los universitarios cameruneses y catalanes sobre la globalización, cómo la valoran dentro de su contexto geográfico, cómo la viven en su día a día y hasta qué punto sus efectos negativos o en el mejor de los casos positivos inciden en su vida diaria. Tomando en cuenta que la juventud es la piedra angular para un futuro mejor, nuestro objetivo consiste en comprobar qué visión tienen los universitarios cameruneses y catalanes sobre la globalización y en qué medida los efectos de este fenómeno condicionan no solo su sociedad, sino la idea que tienen sobre su identidad propia y sobre la de identidad de la otredad. La globalización constituirá el marco general en el que insertaremos el estudio más concreto sobre las simetrías y/o asimetrías en el discurso de universitarios cameruneses y catalanes. El pensamiento de filósofos y sociólogos como Beck, Zolo por citar algunos de los estudiosos de la globalización y del cambio que este fenómeno opera en nuestras subjetividades, nos proporcionará el marco teórico general para el análisis de datos.

## **2. METODOLOGÍA**

Para ahondar en el tema de objeto de estudio nos ha parecido idóneo adoptar un enfoque que permitiera establecer un contacto directo con las personas pertenecientes a los dos colectivos estudiados: jóvenes cameruneses y catalanes. Hemos optado por el enfoque cualitativo de la investigación científica que Salgado Lévano (2007, p.71) concibe “como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conductas.” Se trata pues de un procedimiento en el que se pone énfasis en la calidad de los datos y en el análisis profundizado de los mismos, un procedimiento en el que participan

sólo unos cuantos informantes pero que proporciona una gran cantidad de datos. En la misma línea, Hennink, Hutter y Bailey (2011, p. 9) afirman que:

*Perhaps one of the main distinctive features of qualitative research is that the approach allows you to identify issues from the perspective of your study participants, and understand the meanings and interpretations that they give to behaviour, events or objects. (...) study people in their natural setting, to identify how their experiences and behaviour are shaped by the context or their lives, such as the social, economical, cultural or physical context in which they live.*

El número de informantes en la investigación cualitativa importa menos que la cantidad y calidad de los datos recopilados. Para este proyecto, se han seleccionado 16 personas entre las cuales hay 8 universitarios/as cameruneses y 8 catalanes.

Dentro de la metodología de la investigación cualitativa existen varios métodos de recopilación de la información entre los cuales utilizamos la entrevista. Nos hemos valido de las entrevistas típicas que se realizan individualmente con una duración de unos 30-60 minutos según lo propuesto por Dörnyei (2007. p.134). A veces nos hemos encontrado superando los 60 minutos previstos. Pero esto tampoco ha sido un problema ya que hemos usado la entrevista en profundidad que, tal y como destacan Hennink, Hutter y Bailey (2011, p.130) se trata de “an in-depth interview [which] typically lasts no longer than 90 minutes (...).” Las autoras antes citadas definen este tipo de entrevista como:

*A method of data collection that involves an interviewer and an interviewee discussing specific topics in depth. In-depth interviews may be described as a conversation with a purpose. (...) An in-depth interview, however, is not a two-way dialogue, as only the interviewee shares their story and the interviewer’s role is to elicit the story. (...) the interviewer asks questions and motivates the interviewee to share their perspective. (2011, p.109)*

En cuanto al análisis de las entrevistas, adaptamos las perspectivas tanto filosóficas como metodológicas del sociólogo y sociolingüista holandés Van Dijk y por tanto nos hemos de referir a la idea de ideología que desarrolla y a los conceptos de macro y microestructura que propone para analizar el discurso. Tal y como advierte Van Dijk (2005. p. 286): “a pesar de los miles de estudios, la noción de ideología sigue siendo teóricamente vaga, e incluso es menos claro aún cómo se relacionan exactamente las ideologías con el discurso.” Sin embargo, lo que es claro para el sociólogo holandés es que el concepto de ideología no sólo tiene que ver con un conjunto de ideas fundamentales, pensamiento o doctrina compartidas por una colectividad. En su opinión, se trata sobre todo de creencias que condicionan nuestra cognición y percepción de las cosas y que pueden conducirnos a ideas falsas o actitudes sesgadas. Analizaremos el corpus textual de las entrevistas destacando la conexión entre discurso e ideología, es decir explicaremos la manera en que la ideología se refleja en el discurso de los/las entrevistados/as, estableciendo relaciones entre las estructuras del discurso y las estructuras sociales, intentando visualizar los sistemas ideológicos que condicionan la percepción que los/las distintos/as informantes tiene sobre su identidad propia y sobre la del otro catalán y camerunés respectivamente. Para llevar a cabo nuestro análisis de las entrevistas entendidas como nuestro corpus textual, destacaremos las macroestructuras y microestructuras de dicho corpus. En la parte macroestructural del análisis, tomaremos como referencia las palabras de Van Dijk (1980, p. 45): “lo interesante para el análisis de la ideología está en que una teoría de macroestructuras proporciona significados para la construcción de los temas principales de un texto (...)”, destacaremos los temas globales reflejados en el discurso de cada colectivo universitario entrevistado y en todo el corpus textual en general. En las microestructuras haremos un análisis minucioso de la semántica del discurso ideológico citando a los informantes entrevistados. Asimismo, nos valdremos de la bibliografía ya existente sobre el tema como marco de referencia en el análisis de datos.

### **3. RESULTADOS E IMPLICACIONES**

En este apartado nos proponemos realizar el análisis global de los datos recopilados con el fin de llegar a las conclusiones generales de esta investigación. Esta parte incluye, en términos de Van Dijk, las macroestructuras a las que también denomina ideas globales o tópicos textuales del discurso. En nuestro caso se trata de las macroestructuras o tópicos textuales extraídos de los datos recopilados. Al mismo tiempo y desde un enfoque microestructural ahondaremos en los datos a través de un análisis pormenorizado de los diferentes apartados de nuestra entrevista. El hecho de considerar todas las entrevistas como un único corpus textual nos permitirá destacar las macroestructuras semánticas o tópicos textuales que, a este nivel global, organizan el discurso para centrarnos después en las microestructuras o unidades semánticas más pequeñas y que corresponden a los diferentes apartados de la entrevista. Desde la concepción de Van Dijk del análisis crítico del discurso ideológico, destacaremos los aspectos surgidos en los discursos de todos/as los/as informantes cameruneses y catalanes que apuntan hacia simetrías y asimetrías en el corpus textual de los datos recopilados.

#### **3.1. CAMERÚN Y ESPAÑA DENTRO DEL ACTUAL CONTEXTO GLOBAL**

La primera pregunta de las entrevistas se relaciona con la incidencia del fenómeno de la globalización en las vivencias personales de los/las entrevistados/as. En realidad, la globalización como advierte Ludwig Huber (2002, p. 9) ha sido y sigue siendo un término que preocupa o por lo menos no deja indiferente tanto a los críticos de las ciencias sociales como al propio ciudadano del mundo globalizado, y esto se ha reflejado en las respuestas de los/as informantes de esta investigación. Antes de destacar en qué sentido la globalización incidía en su vida diaria, cada informante siempre intentaba aclarar el término desde su concepción propia, insistiendo en que se trata de un fenómeno multifacético cuyos aspectos negativos necesitan ser atendidos y remediados. Muy repetidamente, ha surgido la dicotomía Norte/Sur; palabras que designan las dos latitudes geográficamente opuestas que durante siglos también lo han estado y continúan estándolo en el terreno económico y político. La globalización ha fomentado el recrudescimiento de



ideologías capitalistas y aumenta las desigualdades entre los países del norte y los del sur, hoy en día Europa es ejemplo claro de esta desigualdad. Se destaca en el discurso de todos los/las informantes tanto cameruneses como catalanes un gran desasosiego y concienciación por el camino que toma o va tomando el fenómeno de la globalización. Todos/as se mostraron muy abiertos a la globalización y las ventajas que puede traer para que lleguemos a una sociedad más intercultural y más justa pero siempre comentaban que se deberían subsanar los aspectos negativos como la pérdida de lo propio, las asimetrías económicas y de poder entre países, o la dominación de culturas y lenguas mayoritarias sobre las minoritarias. Tanto los informantes cameruneses y catalanes se muestran conscientes de lo que Bodemer (1998) considera como la vertiente pesimista (negativa) y la vertiente optimista (positiva) del fenómeno de la globalización.

Después de valorar lo bueno que puede traer la globalización siempre salía el “pero” en el discurso de todos/as los/as entrevistados/as. A lo mejor se trata de un valor muy compartido entre la juventud camerunesa y la catalana, una juventud muy sensibilizada y dotada de una gran reflexión crítica. A modo de ejemplo podemos citar frases sacadas de las entrevistas como: *“La globalización favorece notablemente a unos, pero al mismo tiempo, perjudica a otros. (...) fue creada por los países del norte y es gozada únicamente por los ciudadanos que viven en esta parte del mundo”* (Informante catalana); *“Globalización presupone globo, un todo; un todo constituido de elementos, y estos elementos en nuestro campo es el mundo. (...) la globalización rechaza el aislamiento de todo orden”* (informante camerunesa); *“Cuando hablamos de globalización, hablamos de un mundo que es único pero hasta aquí el mundo sigue dividido en dos grandes polos, los países del Norte y los del Sur que aunque tienen más materias primas son los más explotados”* (Informante camerunés). De las respuestas formuladas por los informantes catalanes y cameruneses, queda evidente que, como advertía Bodemer (1998), Beck (1999), Zolo (2006), hay ganadores y perdedores de la globalización.

De estas primeras reflexiones se desprende que la globalización no es una fórmula mágica cuya definición, si la tomamos en su aspecto positivo, es más prometedora y teórica que real. Se trata pues de un fenómeno que necesita ser estudiado y orientado desde un punto de vista más práctico y social. Los políticos, la sociedad tenemos que dejar de teorizar para intentar conseguir que lo que llamamos sociedades globalizadas o transnacionales estén formadas por individuos que se impliquen activamente en la mejora de las relaciones interculturales e igualitarias ya que esta implicación revertirá de forma positiva en la dinámica del progreso social de la humanidad. Es lo que sociólogos denominan ‘individualismo responsable’ o ‘individualismo institucionalizado’. Como indica Beck (2009, p.107) “el fenómeno socialmente más asombroso, más sorprendente y quizá menos entendido de los últimos veinte años, es la *individualización*, el inesperado renacimiento de una enorme ‘subjetividad’ dentro y fuera de las instituciones”. Se trata por tanto de actuar desde una actitud racional y constructiva con el fin de sacar lo bueno de uno mismo para contribuir personalmente a que la sociedad sea más justa en el ámbito cercano para incidir así en la mejora de la globalidad. Beck (1998) tratando de los aspectos negativos de la globalización hace referencia al concepto de la “sociedad de riesgo” y hace hincapié en la responsabilidad de la sociedad con el planeta. Según él, más allá de aspirar o esperar una eventual acción colectiva, cada individuo puede o debe remediar en los daños que trae la globalización desde su singularidad.

Esta necesidad de remediar las asimetrías que trae o puede traer la globalización fue destacada en las respuestas de todos/as los informantes, hasta el punto que algunos incluso precisaron que “todavía no hemos llegado a la globalización”, “estamos en camino hacia ella”, lo cual indica que aunque estemos en la era de la globalización, debemos abrir nuevos caminos, orientarla desde la consciencia y responsabilidad individual y colectiva, vivirla como ciudadanos del mundo. Tratando específicamente de globalización como arma para favorecer la caída de barreras geográficas o raciales y potenciar la interacción y conocimiento mutuo entre los diferentes individuos del mundo global. En este sentido, los informantes tanto cameruneses como catalanes lamentan la poca interacción y relaciones

interculturales entre la población inmigrante o de origen inmigrante y el resto de ciudadanía catalana en la ciudad de Lleida. Mientras un informante camerunés advierte que *“para mí la globalización tendría que ser un mundo ideal donde las fronteras caen, donde las personas interactúan. Si dejamos un poco el lado político, es esto la globalización que es interacción, (...) encuentro de culturas”*. En la misma línea, todos los informantes sin importar el origen apuntan que debe haber más interacción entre ambos colectivos para hacer posible una verdadera sociedad globalizada.

Tras introducir el tema de la globalización y la valoración de sus impactos en las vivencias personales y sociales de nuestros informantes, seguimos con la percepción que cada uno proporcionó sobre la situación actual de su país en relación con los demás países de su entorno geográfico. A este respecto, hemos evidenciado una verdadera simetría temática en la percepción que los/as entrevistados/as catalanes/as tienen de la situación actual de su país. Se trata de una percepción con tendencia al pesimismo alimentado por la crisis económica y el futuro incierto que esta situación plantea a los jóvenes de hoy. Pero, lo más sorprendente y paradójico es que estas ideas se expresan con un tono muy irónico, sin ninguna muestra de angustia o exasperación por lo que está pasando en España, si bien es cierto que la ironía puede ser una estrategia para restar dramatismo a la situación y una muestra de la vitalidad y el deseo de cambio que se aprecia en todas las respuestas de los jóvenes universitarios.

La situación que está atravesando España actualmente según todos/as los/as informantes condiciona negativamente la percepción que se tiene de cualquier extranjero que viene a España, dado que la gente ve al que viene primero como una carga más que el gobierno tiene que aguantar y segundo como una competencia laboral adicional. Pero algunos/as informantes, desde una perspectiva más optimista, creen que la crisis más que nada debe convertirse o se está convirtiendo en un elemento de reflexión, de autocrítica y por tanto, debe ayudar a que los españoles vivan en primera persona lo que los inmigrantes viven en su día a día. A este respecto, una informante comenta: *“Creo que la cosa está cambiando. Yo hablo de la gente de la calle*

no de los políticos. En un principio cuando empezó la crisis, la palabra que se escuchaba era los ‘extranjeros’, ‘los extranjeros nos quitan el trabajo’ (...) ahora pienso que estamos más unidos en la desgracia, creo (*sonrisa*)”. Pensamos que esta segunda lectura del impacto de la crisis económica en la cognición social es la más loable, la que sí tiene que observarse en la sociedad. La crisis económica mundial puede, por tanto, transformarse en un arma de cuestionamiento, de reforzamiento de los ideales de la población a nivel mundial para avanzar hacia un mundo sin fronteras, de ayuda mutua y dónde rijan los valores del humanismo. Las soluciones para salir de la crisis no quedan destacadas de modo concreto en las entrevistas a catalanes/as, sólo dos personas mencionan la idea que España debería salir de la UE para hacer frente a la pandemia económica. En este caso, se observa que aunque los universitarios catalanes valoran tanto la globalización como hemos comprobado anteriormente, a la hora de encarar el problema de la crisis económica dejan de pensar desde una perspectiva global.

Por lo que respecta a la percepción de los/las entrevistados/as cameruneses/as sobre la situación de Camerún dentro del contexto africano, lejos de ser una descripción pesimista y relacionada estrechamente con la crisis económica mundial como la proporcionada por los/las catalanes/as, los/as informantes cameruneses/as intentan vender a los ojos del mundo los valores de la sociedad camerunesa. Presentan Camerún como un país con larga tradición y facilidad de acogida de los inmigrantes procedentes de otros países africanos (Benín, Nigeria, Ghana, Gabón, Costa de Marfil...) que vienen a Camerún para buscar mejores condiciones laborales. A diferencia de los informantes catalanes, los jóvenes cameruneses en ningún momento plantean la inmigración como un problema, más bien la celebran. Destacan la armonía y la convivencia pacífica entre aquellos que vienen y los cameruneses. Convivencia que a lo mejor viene facilitada por la situación lingüística y cultural del país (con el francés y el inglés como lenguas oficiales y luego unas 250 etnias y lenguas, algunas compartidas con otros países africanos. Esta diversidad cultural hace que cuando alguien de otro país

africano viene a Camerún, se sienta enseguida como en casa.<sup>1</sup> La situación de Camerún dentro del actual contexto global la resume muy bien el siguiente informante apuntando que:

*Pues pienso que Camerún en la era de la globalización ya es global y pienso que esto viene del hecho que Camerún es una nación donde vive casi toda África, donde viven casi todas las tribus de África. Tenemos 250 etnias dentro de un mismo país, lo que hace que el extranjero ya forma parte de nosotros cuando nacemos. También tenemos también esto de que en África se aprenden muchas lenguas extranjeras, tenemos el caso de Camerún, se aprende el chino, se aprende el español, el italiano, el árabe, el alemán, el inglés de Estados Unidos, el inglés de Inglaterra. También tenemos esto de aprender las lenguas de los países colonizadores. Tenemos pues una parte que se concentra en el aprendizaje del francés. En Guinea Ecuatorial se aprende el castellano y francés junto a las lenguas maternas el fang, el bubí. En Camerún tenemos lenguas maternas, así que desde que nacemos estamos ya preparados lingüísticamente al nivel de las lenguas que son globales. Y cuando estamos estudiando, aprendemos la historia de los países de dichas lenguas, aprendemos la geografía del mundo, lo que hace que conocemos el mundo antes de salir. Y pienso que más o menos, África está bien adelantada, avanzada dentro del contexto de la globalización. (Informante camerunés).*

Los/las informantes destacan las muchas riquezas que tiene Camerún (riqueza lingüística y cultural, riqueza climática y paisajística, riqueza intelectual, riqueza deportiva, país de paz y ejemplo africano de democratización, toda África en un país...). Al mismo tiempo, lamentan el hecho de que, a pesar de todo lo que tiene Camerún, sigue siendo un país en vía de desarrollo. Entre los males actuales que retrasan el despegue

---

<sup>1</sup> Camerún, toda África en un país: es el eslogan de la publicidad estatal. Pero quiero subrayar que no se trata de un eslogan publicitario como todos los demás, es decir una simple estrategia persuasiva, sino de una expresión que tiene razón de ser. Véase : [http://www.delphicominternational.com/IMG/pdf/Camerun\\_dossier\\_de\\_prensa.pdf](http://www.delphicominternational.com/IMG/pdf/Camerun_dossier_de_prensa.pdf)  
Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal N° 11 /January 2019 e- ISSN 2386-4915

económico de Camerún, los/las informantes destacan el tema del neocolonialismo occidental. Después de una larga historia de dominación extranjera, el neocolonialismo económico hace que haya gente que sienta rencor hacia el blanco y ahí radica la percepción negativa que algunos tienen de los occidentales que vienen a África. Sin embargo, en las entrevistas a universitarios/as cameruneses/as también se destacan los males internos como la corrupción, los chanchullos políticos, el favoritismo o el tribalismo vigentes en el país.

La visión sobre la situación de África en el contexto mundial es la misma que la de Camerún y podemos resumirla citando las palabras de una informante:

*África tiene muchas cosas que llevar al mundo. En efecto, nuestro continente tiene todo lo guapo, lo bello, lo natural, lo diverso, lo rico que falta al mundo que está en este sentido en pérdida. El mundo debe mirar la situación de los africanos que, aunque no tienen la fuerza económica suficiente para ser reconocidos por el mundo, tienen los recursos que el ansia de riqueza y poder ha minimizado, sobre todo la naturaleza, algo inspirador y en que se puede centrar todo el desarrollo del continente". Nunca debemos dejar de soñar y siempre poner nuestra piedra para la reconstrucción no sólo de África sino también de la imagen que presentamos de ella. (Informante Camerunés).*

*Tendríamos que evitar pronunciar frases tan frecuentes en la opinión popular africana como 'África es el continente de todos los males del mundo', palabras de una informante camerunesa, ya que la manera en que nos ve el otro depende exactamente de cómo nos definimos y nos proyectamos. A veces las ideas que tiene el otro, que denominamos por supuesto como ideas estereotipadas, son el reflejo de la imagen que nosotros proyectamos en su espejo. Tenemos que dejar de reforzar los estereotipos, el tiempo está para la deconstrucción de visiones reduccionistas y para fomentar la afirmación propia sin rechazar lo ajeno. En resumen, podemos concluir con este testimonio de una informante camerunesa:*

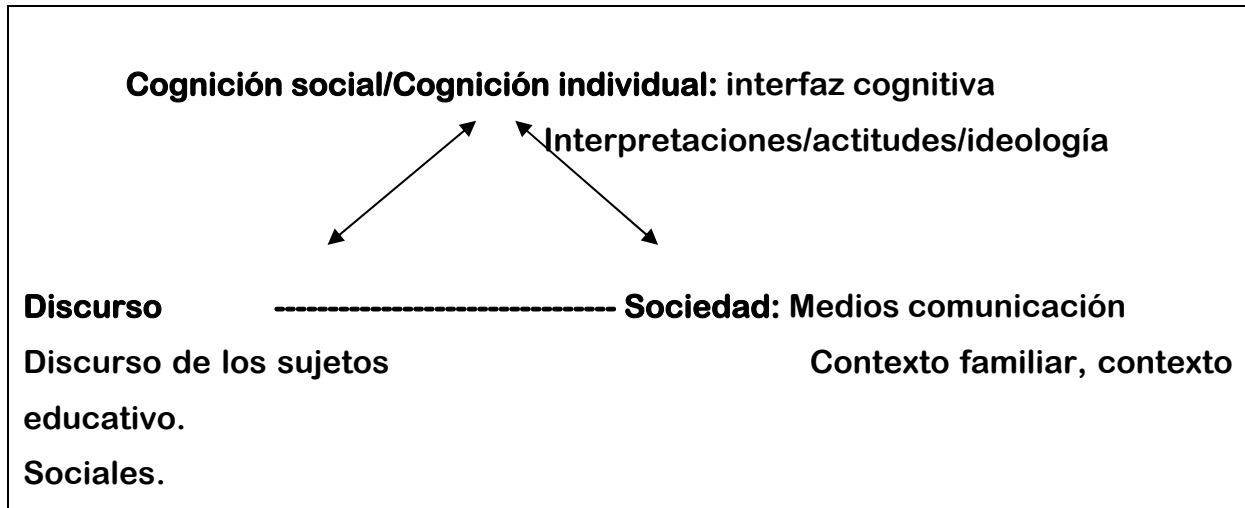
*Es verdad que no somos desarrollados como los demás países del mundo, pero esto no nos debe molestar y avergonzar a tal punto que negamos afirmarnos. (...) Pienso que debemos afirmarnos en el plan mundial ya que tenemos muchas riquezas pero no logramos explotar y valorar en el contexto mundial. Nuestros productos se compran siempre a un precio bajo. A veces descuidamos la riqueza cultural y natural que tenemos para siempre alabar lo que vemos en Europa. (Informante camerunesa).*

Tanto el grupo de universitarios catalanes como cameruneses están preocupados por las desigualdades sociales y económicas agravadas por el capitalismo agresivo que controla los procesos de globalización. Pero mientras que el grupo catalán resalta la crisis como causante de la recesión en España, el grupo camerunés hace referencias a una situación post-colonial que, a pesar del prefijo, nunca ha dejado de ser real. La idea de la dominación está menos presente en las respuestas de los jóvenes catalanes porque tal vez no forma parte del imaginario colectivo con la misma fuerza que en Camerún. Por otra parte, los cameruneses se refieren con más franqueza a la corrupción en su país como obstáculo para el despegue económico. Tal vez, a pesar de que la corrupción no es monopolio de ningún país, en España y Europa haya estado más encubierta y ahora va saliendo a la luz a medida que la opinión ciudadana incide de forma más directa en la gestión social.

### **3.2. PERCEPCIÓN DE LA IDENTIDAD PROPIA Y DE LA OTREDAD: EL PAPEL DE LOS CONSTRUCTORES DE SUBJETIVIDAD**

Los tres grandes constructores de la identidad propia y de la percepción que tenemos sobre el otro son: el contexto familiar, el contexto educativo y los medios de comunicación. Hemos querido ver hasta qué punto estos elementos contribuyen a la formación de ideologías en la cognición social y/o individual y su influencia en el discurso de los/las participantes. Dicha interrelación puede ser representada de forma más clara en el triángulo

“discurso-cognición-sociedad” del análisis crítico del discurso ideológico de Van Dijk (1994, 1997) que puede verse en la siguiente figura. (Ver Figura 1).



**Figura 1. Triángulo “discurso-cognición-sociedad.**  
Fuente: Van Dijk (1994, 1997).

En ese triángulo se puede apreciar cómo se forman, transmiten y retroalimentan las ideologías, cómo los discursos de los aparatos constructores de identidad y percepción, que en nuestro caso dividimos en medios de comunicación, educación familiar y, educación escolar, condicionan la percepción de la identidad propia y la ajena. Según el sociólogo holandés no existe una relación directa entre la sociedad o contexto social y el discurso social o individual, sino más bien una relación indirecta pasando por un filtro que él llama “cognición”.

### ***3.2.1. Informantes cameruneses: percepción de la identidad propia y la identidad del otro catalán***

Todos/as los/as entrevistados/as han destacado el hecho de que la percepción de la identidad propia camerunesa está bastante condicionada e incluso perjudicada por los medios de comunicación, la educación familiar y escolar. Según ellos, en la mayoría de los casos, estos tres elementos que acabamos de mencionar y que podemos calificar como constructores



principales de la identidad de un individuo o, dicho en términos del filósofo francés Althusser (1974, p. 29) como aparatos ideológicos del estado,<sup>2</sup> condicionan de manera negativa la identidad propia de los cameruneses en la medida en que, en general, tanto los medios como la educación familiar y escolar venden o promueven lo de fuera, lo de los países occidentales y no valoran lo propio camerunés. Por eso todos/as los/las entrevistados/as cameruneses lamentaron profundamente el hecho que en Camerún se descuiden las lenguas maternas, las lenguas propias camerunesas en favor de las lenguas de los países colonizadores o lenguas extranjeras en general. Asimismo, todos/as manifestaron la necesidad de implementar medidas para un conocimiento de la identidad propia camerunesa tanto cultural como lingüísticamente. Dar mayor importancia a las lenguas maternas y contextualizar o adecuar la educación a las realidades culturales camerunesas fueron dos de los deseos comunes a todos/as los/las cameruneses/as entrevistados/as.

De las entrevistas a cameruneses/camerunesas se desprende una idea general en lo que respecta la percepción de la identidad propia camerunesa. Se trata de una identidad perjudicada por el contexto social en el que crece y permanece el joven camerunés. Se conoce Camerún como África en miniatura por su diversidad lingüística y cultural. Pero a partir de las respuestas formuladas por la juventud camerunesa, nos damos cuenta de que, paradójicamente, el reconocimiento de esa diversidad lingüística y cultural por parte de la juventud camerunesa viene perjudicada por el contexto social que promueve más el conocimiento de las lenguas y culturas de los países colonizadores (Francia e Inglaterra) y occidentales en general (España, Alemania, Italia...) que lo propio camerunés. Primero, en el contexto familiar, muchas familias (los que viven en zonas urbanas principalmente) no usan en casa el idioma materno como lengua vehicular. Asimismo, no se inculca desde la niñez en la mente del joven el amor o el interés por lo propio.

---

<sup>2</sup> Aunque Althusser en su libro habla de: AIE religiosos (AIE: aparato ideológico del estado), AIE escolar, AIE familiar, AIE jurídico, AIE político, AIE sindical, AIE de la información (medios de comunicación), AIE cultural (letras, las bellas artes, deportes...) en este trabajo sólo nos referimos a 3 elementos: los medios de comunicación, la educación familiar y la escolar.

En la escuela sigue lo mismo dado que dependiendo de la pertenencia lingüística del/de la alumno/a (francófona o anglófona) el idioma vehicular en el contexto educativo puede ser el francés o el inglés. Además de que la educación viene dada en lengua extranjera, los programas educativos se centran en la historia y cultura de los países colonizadores y en la historia de colonización de África. A este propósito, Ngouo (1995, p. 337), hablando de lo que llama “educación heredada” del modelo francés, advierte hace más de una década que: “Ni leur contenu, ni leurs objectifs ne sont adaptés aux besoins de l’Afrique, à sa culture, mais aux exigences du colonisateur”. La enseñanza ha de ser respetuosa con la tradición, con la historia, pero ¿hasta qué punto una atención excesiva a los aspectos históricos puede alimentar visiones inmovilistas y estereotipadas? El testimonio de una informante camerunesa nos invita a reflexionar: “¿Para qué sirve enseñar a un niño en la escuela que ha sido colonizado, que ha sido esclavo? Es para crear el sentimiento de superioridad/inferioridad en el que vive.” A causa de esta educación (post)colonial que la formación del joven camerunés favorece la pervivencia de estereotipos relacionados con actitudes de poder y sumisión. El joven camerunés necesita que en su sistema educativo sea fomentado el sentimiento nacional y no el de superioridad o inferioridad. Tenemos que descolonizar nuestro sistema y nuestros programas educativos para poder descolonizar nuestra mente. Es preciso adoptar el concepto de ‘Negritude’ en sus tres acepciones propuestas por Sédar Senghor (1971), es decir, (i) el reconocimiento y la aceptación de sí mismo, (ii) el conocimiento de sí mismo y (iii) la promoción de sí mismo al resto de la humanidad.

En realidad, desde la niñez (educación familiar) hasta la adolescencia (educación escolar) no se enseña a los niños a valorar lo propio, crecen con una mentalidad de fuga, de culto a lo otro y además, por estar constantemente expuestos a los medios de comunicación occidentales (vía la televisión por satélite), van imitando todo lo que perciben del modo de vida occidental. El/la joven camerunesa sufre de forma inconsciente una crisis identitaria desde muy pequeño. Todo lo que arriba hemos presentado forma parte de los condicionamientos que construyen la ideología estereotipada y truncada que los cameruneses tienen de sí mismos por estar orientada hacia

la otredad occidental. En realidad, cuando somos niños no tenemos una capacidad de análisis y crítica propia, son los elementos como la educación familiar, escolar y los medios de comunicación los que nos los hacen desarrollar, según dijo una informante catalana. Esta reflexión es válida porque la juventud camerunesa crece en un entorno donde la cultura propia es menos importante que la ajena y por eso aspira a vivirla. Pero cuando crecen, cursan estudios como nuestros informantes, tienen un espíritu crítico y su proceso de cognición, en este caso la interfaz cognitiva entre discurso social y capacidad de reflexión propia, les permite discernir las cosas, se dan cuenta de que no tienen una identidad propia o a lo mejor que su sociedad va perdiendo valores que le son propios. En este contexto, podemos entender comentarios como los de esta informante camerunesa: *“Lo que es cierto es que es culpa de los padres, cada joven, padre de mañana deberá tenerlo en cuenta, la lengua materna es nuestra raíz, es lo que nos une a nuestra tierra, a nuestra cultura. No soy una González<sup>3</sup>, ni una Leticia de Lourdes<sup>4</sup>”*. Todos/as los/as informantes cameruneses mencionaron tener familiares que no hablan su lengua materna, no son capaz de hablarla, o mejor dicho no la valoran. El impacto del contexto familiar y la educación escolar puede ser destacado en los extractos siguientes de las entrevistas a cameruneses: *“Muchos de mis hermanos no pueden hablar correctamente la lengua materna a causa de las lenguas oficiales”; “(...) queremos vestirnos como los blancos”; “yo tengo sobrinas y primas que me dicen ‘soy francesa’ y le pregunto ‘por qué me dices esto’, ‘porque hablo francés’. Hemos llegado a un punto donde hay gente que te dicen mi lengua es mala, mi lengua no es buena para escuchar, es difícil, no la valoran”* (informante camerunesa); *“En Camerún en casa de mi sobrino, sus hijos sólo hablaban el francés, siempre hablaban en francés porque no conocían ni una palabra en la lengua materna. Los medios de comunicación perjudican mucho la identidad de los*

---

<sup>3</sup> Esta referencia se relaciona con la lengua española que la entrevistada dice dominarla mejor que su lengua materna. Ella misma lamenta esto y se indigna por lo anormal que es esta situación. Y por lo tanto se indigna diciendo “no soy una González (nombre español) sino una camerunesa. Y normalmente esto debería notarse en mi manera de hablar mi lengua materna”. Pero desafortunadamente cuando habla en su lengua materna sus hermanos se burlan de ella porque no tiene el acento. En cambio, el francés lo habla como una francesa.

<sup>4</sup> La referencia se relaciona con la lengua francesa y la explicación de la nota anterior permite comprenderla.

*cameruneses. Porque los niños ven en la tele cómo los europeos se visten y lo que quieren hacer es imitar” (informante camerunés); “Hay también algunos que tienen vergüenza de hablar su lengua y esto es lo peor que alguien pueda tener, tener vergüenza de su lengua es como tener vergüenza de sí mismo. Es una pérdida de su identidad” (Informante camerunesa).*

¿Qué decir de la diversidad lingüística y cultural que valoramos tanto? ¿Vamos hacia una pérdida de esta riqueza? Creemos que la respuesta es afirmativa porque la lengua que no se usa está condenada a desaparecer. Medidas de planificación lingüística necesitan ser tomadas. Mientras tanto se debe valorar positivamente que en 2010 el Ministerio de Enseñanza Secundaria creó el Departamento de Enseñanza de Lenguas Nacionales en la Escuela Normal Superior de Camerún con el fin de formar futuros docentes de lenguas nacionales. De la percepción que tengamos de nosotros mismos dependerá la forma en que veamos al otro y seamos vistos. Reforzar el sentimiento de identidad nacional es especialmente importante porque estamos muy expuestos a los medios de comunicación extranjeros que nos ‘venden’ Europa como algo que no tenemos y debemos desear. Sin embargo, no debemos caer en la tentación de envidiar lo que muchas veces no es más que una reificación cultural ya que cada lugar del mundo tiene una riqueza propia que debe valorar. A este propósito, García y Verdú Delgado (2008:87) señalan que:

*El acceso de la población africana a las televisiones europeas es cada vez más común en los espacios públicos y repercute directamente en la imagen de Europa creada en estos países. La publicidad engañosa, los numerosos programas centrados en sectores de población relativamente elitista e incluso la muestra selectiva de noticias internacionales recrean la opulenta imagen del Norte e, inevitablemente, desvían la concepción del bienestar de una forma de bienestar culturalmente determinada, que, no obstante, consigue establecerse en la cotidianidad de las vidas africanas.*

Como dice un informante camerunés, la consecuencia triste es que vemos a *“jóvenes que tienen que buscar facilidades para ir a Europa porque en la tele se muestra todo un Eldorado, un lugar donde hay habitaciones que tocan casi el cielo. Todo el mundo tiene ese ideal y menosprecia su cultura, que considera de pobre, el país con dificultades económicas”* (Informante camerunés). La concepción triste e ilusoria de Europa la podemos destacar en los extractos siguientes de las entrevistas a cameruneses: *“A mi parecer, la gente de Camerún, como la de los demás países africanos ve España y Europa como el Eldorado. Para ellos, es allá donde se encuentran las buenas escuelas, las buenas universidades, la buena vida. Todos los pensamientos convergen hacia Europa”* (Informante camerunesa); *“¡Oh! Para los africanos, Europa o España es el ‘El dorado’, el paraíso en la tierra donde se puede obtener mucho dinero haciendo cualquier tipo de trabajo”* (informante camerunesa).

En consecuencia, podemos destacar el poder del discurso de los medios de comunicación no sólo como controladores de las mentalidades sociales sino también de los actos de sus gentes. Sin embargo, hay que decir que no todo puede ser visto en blanco y negro, lo destacado más arriba es el imaginario global de la juventud no sensibilizada, la juventud más influenciada, tal como reiteran algunos informantes. Los/as jóvenes universitarios/as cameruneses/as entrevistados/as se muestran sensibilizados por la percepción truncada de la identidad propia y la estereotipada del otro occidental. Asimismo, no se puede afirmar a carta cabal que los medios de comunicación sólo nos proporcionen una idea estereotipada del otro occidental. Tal y como comenta esta informante, se puede decir que *“Los hombres<sup>5</sup> que suelen usar los NTIC mejoran su percepción de los europeos. Así, los europeos dejan de ser un misterio para ellos porque suelen comunicar con ellos sea por teléfono o internet.”* (informante camerunesa). Por otra parte, no se puede afirmar que los medios de comunicación siempre enseñan el lado maravilloso de Europa, se debe reconocer que al lado de lo maravilloso que resultan los rascacielos europeos como símbolo de poder y

---

<sup>5</sup> Recordemos el tema de la poca atención a las asimetrías de género en la lengua de los/as cameruneses. Aquí por ejemplo al decir “los hombres que usan..” se refiere tanto a hombres como a mujeres. Lo más sorprendente en este caso es que son propósitos de una chica.

dinero, los medios también muestran “*pinturas no agradables de la situación europea y española en estos últimos seis años. Esto hace que los cameruneses piensen que no se debe envidiar más a lo europeo.*” (Entrevistada camerunesa).

### ***3.2.2. Informantes catalanes: percepción de la identidad propia y la identidad del otro camerunés***

La valoración global que queremos destacar primeramente en el discurso de los/as universitarios/as catalanes/as se relaciona con la identidad religiosa de buena parte de los/as informantes. Casi todos/as comentaron ser ateos/as, lo cual para un camerunés fue una afirmación sorprendente y a la vez un tanto absurda por parte de gente que primeramente están bautizados y en segundo lugar andan todos los días utilizando interjecciones relacionadas con la religión: “¡Jesús!”, “¡Dios!”, “¡Por Dios!, ¡Como Dios manda!, etc. Es raro que en un país con tan larga tradición católica buena parte de los jóvenes sean tan anti-religiosos. Esta situación nos hace pensar que hay términos que siguen vigentes mucho después de haberse vaciado de su contenido, como si se tratara de meras cáscaras lingüísticas. Aunque el tema de la pertenencia religiosa no constituye el tema central de nuestra investigación nos ha parecido interesante destacar este aspecto que nos ha llamado la atención durante el análisis de los datos. En el caso del grupo catalán, y en relación a los tres constructores de identidad a los que hemos referido, los/las informantes insistieron o mejor dicho encontraron más facilidades en destacar cómo la sociedad condiciona su concepción de la alteridad africana más que de la propia. Por lo que respecta a la percepción de la identidad propia, surgió con frecuencia en el discurso de los/las informantes catalanes/as el hecho de que antes que nada se sienten primero catalanes/as aunque no han dejado de sentirse españoles, percepción que también viene reforzada por los tres elementos de construcción de la identidad del ser social mencionado anteriormente: el contexto familiar, la educación y los medios de comunicación. Según los/las catalanes/as, el contexto en el que viven tiende más a promocionar los valores de la sociedad catalana, aunque a pesar de todo, advierten que nunca se han sentido no españoles/as como

demuestran los testimonios de estas informantes: *“A lo mejor me siento más catalana que española. Yo creo que esto tiene mucho que ver con la gente con quien te relacionas y los medios de comunicación, a lo mejor la televisión catalana favorece un poco eso y básicamente las tres [familia, educación, medios] hacen que te sientas de un modo u otro”* (informante catalán); *“Me siento más catalana que española”* (informante catalana). Volvemos a encontrar la idea de la identidad como un proceso en construcción y percibimos que los jóvenes catalanes tienen una subjetividad dividida entre lo español y lo catalán. Además de esta escisión se perciben nuevas influencias que, a través del contacto con inmigrantes y de sus viajes, van modificando la ideología y subjetividad de los informantes contribuyendo a la formación de identidades híbridas. La globalización puede reforzar sentimientos identitarios pero también diluirlos. Por eso, un informante catalán afirma *“he llegado a un punto en mi adolescencia que no tengo bandera o nacionalidad, yo no soy parte de un país. Esto es como me considero. No tengo sentimiento patriótico ni hacia España o Cataluña. Y por lo demás soy ciudadano del mundo”* (informante catalán). En la misma línea, otra informante explica: *“hay mucha gente que veo que son catalán catalana o español, española y nada más. Yo soy una persona que nunca ha dicho yo soy española, es decir creo que soy ciudadana del mundo”* (informante catalana). Podemos concluir insistiendo en que la identidad no es algo estable sino una realidad en continuo proceso de formación y cambio, sobre todo en el actual contexto de globalización. La globalización implica una abolición de las fronteras.

No obstante, podemos concluir afirmando que lo esencial es tener primero una raíz propia y valorarla, tal como apuntan los informantes cameruneses respecto a la crisis identitaria de la juventud camerunesa, ya que ante todo es nuestra esencia. Vivir en el contexto de la globalización es como pertenecer a una de las ramas de un árbol pero necesitamos que nuestras raíces estén cuidadas, para crecer y seguir existiendo. Es importante destacar que mientras que los estudiantes cameruneses lamentan la falta de atención a la cultura propia en el sistema educativo, algunos informantes catalanes se quejan de una atención excesiva a lo propio o cercano. A este respecto una informante catalana apunta: *“yo creo que el sistema educativo te enseña*

*mucho de aquí y cuando digo aquí me refiero a aquí [Cataluña] no a toda España”, seguidamente concluye señalando que el sistema educativo debe “abrir un poquito más los horizontes, ir más allá de la visión eurocéntrica”.* Puede decirse que los informantes entrevistados que destacan de la necesidad de tender puentes con otras culturas y sociedades en la escuela son conscientes de que “los horizontes que se abren con la globalización, en términos de integración y fragmentación, pueden abrir nuevas perspectivas para la interpretación del presente, la relectura del pasado y la imaginación de un futuro” (Ianni, 2006:1), que nos atrevemos a decir, prospero para la humanidad.

Hemos constatado una simetría importante en las repuestas en relación a la influencia de los medios de comunicación en la percepción de la otredad. Según los/las informantes catalanes/as los medios de comunicación de su sociedad proyectan una percepción muy estereotipada del otro negroafricano. Del discurso de los/las catalanes/as sobre el impacto de los medios sobre la percepción catalana del africano subsahariano residente en Lleida, se puede establecer el campo semántico o mejor dicho el campo ideológico siguiente creado por términos y expresiones con connotaciones negativas como “inmigrante”,<sup>6</sup> “clandestino”, “coste social”, “incremento del paro”, “competencia laboral”, “oleada de sin papeles”, “gente sin estudios”, “pateras”, “ilegal”, “aumento de la delincuencia”. Por lo tanto, puede decirse que todos/as los/as informantes catalanes/as reconocieron de forma más o menos explícita que la percepción del otro negroafricano en Cataluña está condicionada por una ideología defensiva que implica rechazo, o

---

<sup>6</sup> Hay que decir de antemano que llamar a cualquier persona de África subsahariana residente en Lleida o en España “inmigrante” es en sí mismo un estereotipo muy marcado pero muy poca gente consigue percibir el efecto que causa este término en la mente de la persona que llega a Cataluña o a España. Existe una distinción clara entre un/a “inmigrante” y un/a “extranjero/a” residente en una ciudad. Es obvio que ambas palabras marcan diferencias pero la de “inmigrante” aún más. Y desafortunadamente mucha gente en las sociedades de acogida de inmigrantes suelen designar a toda persona extranjera residente en su país como “inmigrante”. Me acuerdo de una chica catalana que encontré casualmente en una discoteca, me dijo “eres el primer inmigrante que veo que tiene estudios y que está aquí para estudios, veo muchos en la calle...”. Dos cosas: primero yo no soy inmigrante, segundo si no hubiéramos hablado, ella nunca hubiera sabido que tengo estudios y por lo tanto me hubiera clasificado en la categoría de todos los que ve en la calle y piensa directamente que no tienen estudios.



desconfianza en el mejor de los casos, y que está alimentada por los medios de comunicación, los cuales muy a menudo destacan sólo lo negativo al hablar de África.

En general, las entrevistas al grupo de catalanes reflejan la misma ideología estereotipada sobre África aunque se percibe un sentimiento de concienciación que resulta esperanzador. Es por eso que a la pregunta ¿qué estereotipos piensas que la gente de tu país tiene de África? Las respuestas de los catalanes han sido del estilo de las siguientes: “Hombre, yo creo que la gente tiene la idea que el país así es la selva, son los animales (...), esto son las películas<sup>7</sup> (risas)”; “Creo que conciben el continente africano como un continente pobre y pienso que no son capaces de ver más allá, de comprender que en África hay paisajes espectaculares, culturas increíbles, etc”. Las visiones estereotipadas sobre África y los africanos coinciden con los resultados de investigaciones de antecedentes sobre el tema, Ndongo-Bidyogo (2009), Ollacarizqueta (2000), Checa Olmos (2002), Castel y Sendín (1999). Los/as informantes catalanes/as afirman que a pesar de que algunos medios proporcionen una percepción estereotipada de África y los inmigrantes, en los contextos familiares y educativos se les han enseñado valores de igualdad y respeto hacia la diferencia. Asimismo algunos advierten que en el contexto familiar a lo mejor la gente mayor puede condicionar la percepción justa del inmigrante negroafricano, porque, muy a menudo, lo ven como algo lejano por no haber vivido en el contexto de globalización en el cual vivimos actualmente, pero matizan que las vivencias personales permiten comprender que África o el inmigrante no siempre es como se lo habían pintado.

---

<sup>7</sup> Tratando del tema de las películas, Josep M. Catalá (2009:71) dice que “Efectivamente, en el imaginario cinematográfico del siglo XX vinculado con África vemos aparecer de distintas maneras el fenómeno de las trasvases imaginario entre uno y otro continente (...) tránsitos que se expresan en las películas a través de motivos argumentales o planteamientos visuales pero que acarrearán también movimientos cognitivos entre la realidad y el inconsciente, siendo la realidad no aquello que se pretende exponer de forma realista en las películas, sino el entorno en el que se halla el espectador que se ve afectado por ecos de esa región que, como he dicho antes, se ha convertido ya en el otro lado de lo real” El mismo autor sigue comentando que (2009:79) “Tarzán y King Kong son dos películas complementarias. En la primera, se nos muestra un hombre blanco implantado en la jungla africana, donde se ha convertido, literalmente, en el rey de la misma. En la segunda, otro rey (King) de la jungla, éste más genuino pero a la vez más fantástico (se trata de un gorila de improbables proporciones)...”

Los/as informantes catalanes/as se muestran tolerantes con el tema de la inmigración pero insisten en que debería haber una mayor sensibilización de los jóvenes, tanto los de la sociedad de recepción como los del país de origen del inmigrante acerca de este fenómeno. En relación a la sensibilización de la sociedad sobre la inmigración que los informantes reclaman sobre todo los informantes catalanes, es preciso decir que el ‘buenismo’ o la actitud de ‘tolerancia compasiva’ no es la mejor manera de contribuir a solucionar el problema de la inmigración clandestina y sus efectos negativos en las relaciones interculturales. Hemos escuchado opiniones y testimonios como los siguientes: “Sus condiciones allí no son suficientemente buenas y necesitan un trabajo para mantener a la familia y si tienen que venir a España para conseguirlo porque no dejarlos” o “alguien que ha venido, aunque sea clandestinamente tampoco lo ha hecho por placer”. Al reflexionar así, se generarán más estereotipos y además, hablando así, ya estamos categorizando a los que vienen desde una posición de superioridad y relegando a la categoría de ‘mendigos’ a las gentes que llegan para tratar de crearse una vida digna. Desde un planteamiento global, todos tenemos que interesarnos por lo que ocurre más allá de nuestras fronteras geográficas, pensar desde una perspectiva transnacional ya que queramos o no aquello que pasa a miles de kilómetros tiene algo que ver con nosotros y siempre acaba incidiendo de una manera u otra en nuestra vida diaria.

#### **4. CONCLUSIÓN**

En resumen, las simetrías globales que podemos destacar entre ambos colectivos tienen que ver primero con el hecho de que hemos estado frente a universitarios muy involucrados y sensibilizados en temas de identidad, interculturalidad y globalización. Todos los entrevistados expresaron sus preocupaciones por la realidad actual y reconocieron la pervivencia de percepciones estereotipadas, tanto sobre lo propio como sobre lo ajeno. Todos los colectivos se muestran también críticos ante la actuación de muchos medios de comunicación, constructores de otredades sesgadas o truncadas. Asimismo, muchos han manifestado que la educación que han recibido y siguen recibiendo carece de recursos materiales, culturales y adolece de una falta de perspectiva orientada hacia el conocimiento propio

por parte de los cameruneses y conocimiento de la alteridad africana por parte de los/as catalanes/as. En este caso, haría falta que las políticas educativas implementaran medios para conseguir una mejora para llegar a una verdadera sociedad global donde reine valores como la igualdad, la convivencia y el humanismo. En palabras de Gimeno Sacristán (2001:121), “si creemos que ésta debe servir a un proyecto de ser humano y de sociedad, tendremos que aprovechar las posibilidades y afrontar los riesgos de la globalización formando a sujetos que la puedan reorientar”. Pero hay que subrayar que el cambio tiene que empezar por nosotros mismos, repensar nuestra percepción de nosotros mismos y de la otredad es primero una cuestión de toma de conciencia personal y la adopción de medidas concretas para tener una actitud más intercultural, dejar de teorizar sobre lo que se debería hacer para empezar a hacerlo en nuestro ámbito más cercano. Las sociedades del siglo XXI se están organizando en redes transnacionales y transculturales en las que cada uno de sus individuos juega un papel decisivo. Hoy más que nunca la individualidad es parte de la colectividad e influye en ella. Por eso queremos insistir en la idea de ‘individualidad responsable’ postulada por sociólogos como Ulrich Beck al que ya nos hemos referido a lo largo de este estudio. Cada uno de nosotros, como individuo y miembro de una colectividad, tiene algo suyo que debe aportar para la construcción de un mundo mejor, pero para llegar a esto debe haber más interacción y conocimiento mutuo. En la misma línea, Léopold Sédar Senghor (1971):

*La civilisation du XXIème siècle sera celle de l’universel, à laquelle chaque ethnie, chaque nation, pourra apporter sa contribution. (...) Seules y seront présentes, contribueront à bâtir la Civilisation de l’Universel les nations qui croient avoir un message que nulle autre ne possède et qui veulent, consciemment, préférer ce message.*

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Beck, Ulrich (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A. (1ª edición en 1997).
- (2009). *La sociedad del riesgo global*, traducción de Jesús Alborés Rey. Madrid: Siglo XXI. (1ª edición en 1999, título original: *World Risk Society* publicado por Polity Press & Blackwell).
- Bodemer, K. (1998). La globalización. Un concepto y sus problemas. *Nueva sociedad*, 156, 54-71.
- Castel, A. y Sendín, J. C. (Eds.) (2009). *Imaginar África. Los estereotipos occidentales sobre África y los africanos*. Madrid: Catarata.
- Checa Olmos, F. (2002). España y sus inmigrados. Imágenes y estereotipos de la exclusión social. *III Congreso sobre la Inmigración en España* (Ponencia) (pp. 421-436). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Cocco, M. (2003). La Identidad en tiempos de globalización. Comunidades imaginadas, representaciones colectivas y comunicación. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 129, 45-65.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- García, J. T. y Verdú Delgado, A. D. (2008). Imaginarios sociales sobre migración: evolución de la autoimagen del inmigrante. *Papers*, 89, 81-101.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación, N° extraordinario 1: Globalización y educación*, 121-142.
- Hennik, M, Hutter, I., y Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. London: Sage.
- Huber, L. (2002). *Consumo, cultura e identidad en el mundo globalizado. Estudios de los casos de los Andes*. Colección Mínima, 50. Lima: IEP (Instituto de Estudios Peruanos).
- Ianni, O. (2006). *Teorías de la globalización*. Madrid: Siglo XXI de España editores.

- Kem-mekah Kadzue, O. (2012). África en el imaginario de la ciudadanía occidental: el caso de España. *Humania del Sur: Revista de Estudios Latinoamericanos, Africanos y Asiáticos*, 11 (20), 11-22.
- Kem-mekah Kadzue, O. (2012). *Estereotipos y globalización: Simetrías y asimetrías entre universitarios cameruneses y catalanes*. TFM (Publicada). Lleida: Máster en Lenguas Aplicadas. Universidad de Lleida. Disponible en Depósito de la recerca de Catalunya. <http://www.recercat.cat/handle/10459.1/48013>. [Consultado el 02/07/2018].
- Nash, M. (2005). *Inmigrantes en nuestro espejo. Inmigración y discurso periodístico en la prensa española*. Barcelona: Colección & Antrazyt.
- Ndongo-Bidyogo, D. (2009). Acerca de los estereotipos sobre África. En A. Castel y J.C. Sendín (Eds.). *Imaginar África. Los estereotipos occidentales sobre África y los africanos* (pp. 169-182). Madrid: Catarata.
- Neila Hernández, J. L. (2009). *La 'descolonización de las mentes en el África Subsahariana': identidad y conocimiento social*. Estudios Internacionales, n.162, 31-62.
- Ngouo Léon, B. (1995). La recherche de l'excellence dans le système éducatif camerounais. *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (2), 353-370.
- Ollacarizqueta, A. (2000). *Pensando en África. Una excursión a los tópicos del continente*. Zaragoza: Icaria & Más Madera.
- Salgado Levano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78.
- Sédar Senghor, L. (1971). *Liberté 2: Nation et voie africaine du socialisme, discours*. Conférences, Paris: Le Seuil.
- Sendín, J. C. (2009). La desinformación sobre lo africano como 'infogenocido'. Caso de estudio: Ruanda, 1994. En A. Castel y J.C. Sendín (Eds.) *Imaginar África. Los estereotipos occidentales sobre África y los africanos* (pp. 43-63). Madrid: Catarata.
- Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y los estudios del discurso*. Madrid: Siglo Veintiuno editores, s. a.
- (1997). Discurso, cognición y sociedad. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 22, 66-74.

- (1999). Un estudio lingüístico de la ideología. En G. Parodi Sweis (Ed.), *Discurso, cognición y Educación. Ensayos en Honor a Luis A. Gómez Macker* (pp. 27-42). Valparaíso (Chile): Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso,
- (2005). Discurso, conocimiento e ideología. Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 285-318.
- Zolo, D. (2006). *Globalización. Un mapa de los problemas*. Bilbao: Ediciones mensajero.

# **Bullying: una puerta de entrada a la conducta antisocial adulta**

## **Bullying: A door to enter adult antisocial conduct**

Pedro García Sanmartín

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

**Resumen:** Este artículo está basado en un estudio teórico sobre como el déficit de valores sociales y una educación deficitaria en los niños son factores de riesgo principales de las conductas de Bullying, y ésta como la puerta de entrada a las conductas antisociales en adolescentes y adultos. Apoyado en investigaciones y teorías sobre el desarrollo del aprendizaje infantil, así como de una amplia literatura singular, datos estadísticos y opiniones de expertos. Este compendio teórico, más las consecuencias sociales actuales y datos estadísticos sobre trastornos psicológicos, está reflejando un repunte tanto del número de casos como de niños cada vez más prematuros en trastornos, como depresión, ansiedad, suicidios, etc. Además de otros referentes a los problemas escolares como el acoso escolar, abandono escolar, bajas calificaciones, etc., así como otras conductas antisociales: Consumo precoz de alcohol y drogas, conductas vandálicas o hurtos. Ésta va a ser la estructura principal de esta investigación, con la que se afirma con sus conclusiones la pregunta de la hipótesis que se plantea como proposición de estudio: ¿Existe una relación directa entre la falta de valores sociales y el déficit de educación infantil prosocial, como causas inmediatas para desarrollar adolescentes antisociales?

**Palabras clave:** Bullying, Valores sociales, Conducta antisocial, Adolescentes Educación.

**Abstract:** This article is based on a theoretical study about how a deficit of both social values and education in children are the catalysts for bullying behaviour and the gateway to antisocial behaviour in adolescents and adults. It is supported by research and theories regarding the development of children's learning as well as an extensive review of literature, statistical data and expert opinions. This theoretical compendium, plus the current social consequences and statistical data on psychological disorders, is reflecting an increase in two worrying trends. Firstly, the rise in the number of cases of increasingly young children dealing with disorders, such as depression, anxiety, suicides, etc. Secondly, increasing problems in schools such as bullying, dropout, low grades, etc., as well as other antisocial behaviours: early alcohol and drug use, vandalism or theft. This is going to be the main focus of this research, and the conclusions will address the question of the hypothesis: Is there a direct relationship between the lack of social values and prosocial childhood education and the development of antisocial adolescents?

**Key words:** Bullying, Social Values, Antisocial Behavior, Adolescents and Education.

Recibido: 15/06/2018 Revisado: 01/12/2018 Aceptado: 04/01/2019 Publicado: 10/01/2019

*Referencia normalizada:* García Sanmartín (2019). Bullying: una puerta de entrada a la conducta antisocial adulta. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 151-202. doi: 10.15257/ehquidad.2019.0006

*Correspondencia:* Pedro García Sanmartín. Graduado en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Funcionario de la Administración Local de Córdoba. Experto en Mediación Familiar. Especialista en Mediación Comunitaria. Experto en Coaching Personal. Email: pgsanmartin53@gmail.com.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo está basado en una revisión sistemática de trabajos empíricos para conocer como el déficit en la adquisición de valores sociales y de educación en los niños son factores principales de las conductas de Bullying escolar y ésta en un futuro como la puerta de entrada a las conductas antisociales en adolescentes y adultos. El compendio teórico que se presenta, más los acontecimientos sociales actuales y los datos estadísticos sobre trastornos psicológicos, reflejan que los niños son cada vez más precoces y están creciendo alarmantemente el número de casos, tales como la depresión, ansiedad y por desgracia los suicidios.

La socialización es factible gracias a los agentes sociales, primordialmente la familia y la escuela, y estos como trasmisores de los valores y normas sociales que se han establecido en una sociedad y tiempo determinado. Sin este proceso de adquisición e interiorización de valores y normas, difícilmente se podrá tener conductas adecuadas a las normas sociales aprobadas, así como de disponer de habilidades para solventar problemas intrapersonales e interrelacionales.

Estos problemas son muy variados, pero dentro de los problemas escolares, que están creciendo, como el bullying, abandono escolar, bajas calificaciones, etc, y que están preocupando mucho a toda la sociedad, además de otras conductas antisociales como consumo de precoz de alcohol y drogas, conductas vandálicas o hurtos. Estas van a ser las estructuras principales en la hipótesis de esta investigación, con la cual se quiere dar a



concluir a la pregunta siguiente: ¿Existe una relación directa entre la falta de valores sociales y un déficit de educación infantil prosocial, como causas inmediatas para desarrollar adolescentes antisociales?

En este estudio se quiere impulsar y motivar mediante la exposición y el análisis de las causas y factores, la implantación de una nueva concepción de educación en los niños, reinventar nuestro actual y obsoleto sistema de educación y la transmisión de valores sociales idóneos en los jóvenes, así como la necesidad de motivar el cambio a través del compromiso de toda la sociedad, para eliminar los problemas expuestos. El método de estudio es la revisión y análisis de distintos trabajos científicos sobre el origen de las causas de conductas disruptivas y disociativas que llevan al adolescente a las conductas antisociales.

Vivimos en una época de procrastinación, donde deseamos obtener de forma inmediata todo lo que deseamos, sin pensar en las consecuencias que arrastrarán en un futuro, y esto se lo estamos transmitiendo a la nueva generación, cuyo resultado es la de niños sin habilidades sociales para afrontar los problemas que se le presenten en un futuro.

Los jóvenes hoy en día no aprenden valores sociales correctamente, o por lo menos no mantienen unos esquemas cognitivos de éstos de forma de adecuada, pues surgen muchos trastornos de conflictos de valores entre ellos, ocasionándoles muchos problemas tanto a nivel personal como social. Y esto puede ser, porque no se les ha enseñado correctamente esos valores, por la falta de transmisión de éstos, por existir unos valores predeterminados en la sociedad obsoletos o que se han adulterado adaptándose al consumismo actual o por dejadez de la sociedad que ha estado mirando hacia otro lado, dando prioridad a otras necesidades. No se trata de cambiar los valores sociales, sino cambiar el modelo de transmisión y andamiaje para la construcción de dichos valores en los jóvenes.

Los problemas que más preocupan en la comunidad educativa, padres y a la sociedad son los elevados y crecientes niveles de casos de acoso escolar como bullying o cyberbullying, la delincuencia juvenil cada vez con menos edad, el consumo cada vez más prematuro en el alcohol y drogas en los jóvenes, los bajos resultados escolares y el absentismo escolar. El déficit de recursos, sobre todo de medios personales para desarrollar los planes y protocolos de intervención en casos de bullying en España, es uno de los grandes hándicaps para la resolución de este problema, por la falta de personal educativo, tanto interno como externo. La falta de apoyo presupuestario por parte del gobierno es evidente. Hasta ahora cada año se ha ido reduciendo los presupuestos en educación. Sin este apoyo de recursos, difícilmente se podrá atajar la prevención y resolución de estas conductas, las cuales pueden dar acceso a otras más graves.

Entre las necesarias mejoras educacionales que hace falta, está el reto de cambiar el obsoleto sistema educativo español, por metodologías y contenidos de estudio adaptadas a las demandas sociales y a las distintas capacidades de los alumnos. Por otro lado, los diferentes países, y entre ellos el nuestro, desde que se implantó y se conoció la influencia y las consecuencias de los informes PISA (Programme for International Student Assessment) que emite la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), parece que solo les importa la repercusión que tienen éstos para su economía. Esto es importante, evidentemente, pero creo, en mi opinión, que buscan únicamente mejorar la clasificación de dicho informe, olvidándose de lo más primordial, los intereses y demandas que necesitan los alumnos, por lo que se pierde el objetivo principal de la educación: Enseñar, educar, extraer y potenciar las cualidades innatas de los niños. Desde luego no se trata de desvalorar las intenciones y la aplicabilidad de dicho informe, pues la evaluación es parte esencial de la educación, pero mal utilizada por una administración que no se da cuenta o no le interesa que para que crezca la economía de una nación necesariamente debe invertir primero en educación, puede traer unas repercusiones desastrosas a largo plazo.

Todos los agentes sociales deben participar en el proceso de aprendizaje de los niños, para que exista una correcta socialización primaria y secundaria, todos tenemos que involucrarnos. Para que nuestra cultura pueda disponer de una competencia social adecuada tendremos que dotar a los niños y adolescentes de herramientas, estrategias y habilidades sociales para que favorezcan su adaptación en la sociedad durante su desarrollo, de forma equilibrada y así mantener relaciones saludables con los demás y mejorar su bienestar.

Y cómo participar, en primer lugar por considerar la necesidad de buscar un diseño educativo capaz de generar un aprendizaje a través del reforzamiento, fortalecimiento e interiorización en los jóvenes, mediante la transmisión de los valores adecuados que necesita una sociedad para que viva en paz y armonía. Y en segundo lugar y paralelamente, la búsqueda de las verdaderas capacidades de los niños en sus distintas facetas, sin marcos estandarizados donde se encuadren y se estigmaticen a unos y a otros según su CI (coeficiente intelectual) o clase social, pues debemos transformar el sistema obsoleto de una inteligencia única, a la de multicapacidades que disponen los jóvenes, como manifiesta Howar Garner, (1998) en su libro: - Inteligencias múltiples-.

Existen ya nuevos sistemas en distintos países en esta dirección, donde sus resultados están dando un vuelco en las calificaciones de los jóvenes, así como en los informes PISA, donde antes, en éstos eran muy deficientes. No se trata de obcecarse en mejorar los datos PISA de nuestro país, ese no debe ser el fin en sí, sino aprovechar el potencial que tiene cada uno de los jóvenes en su interior, extraerles toda la riqueza intelectual, emocional y conductual que disponen para que se sientan autorrealizados el día de mañana. Esa es la verdadera labor del maestro y el profesor, descubrir las capacidades de los alumnos, animarlos y motivarlos para que se entusiasmen con aquello que disfrutan y para lo que pueden estar capacitados.

Instaurar modelos educativos modernos, eficaces y reales a las necesidades de los alumnos, de la comunidad educativa y de la sociedad, puede ser un gran paso, como, los ya planteados en muchos centros educativos, tales como Sistema Montessori, Educación Holística o los Sistemas de Pedagogía Waldorf, entre otros, aunque no sean la panacea de los modelos, a criterio de algunos, si pueden ser un bálsamo, pues se observa con la implantación de éstos, que se está exigiendo un cambio al actual sistema obsoleto educativo en muchos países.

Conjuntamente a los cambios del sistema educativo, es necesario reformar el método actual de protocolo de prevención e intervención sobre bullying en el entorno escolar por otros métodos más eficaces y cuyos resultados en otros países han sido concluyentes, como el Método KIVA. Este método no es solamente una herramienta para erradicar conductas de acoso escolar, sino que, ya se utiliza como método educativo en sí, que enseña en primer lugar conductas, valores y normas para una convivencia adecuada en una comunidad educativa y social, y en segundo lugar, transmitir, para su desarrollo infantil óptimo, una fuente de herramientas y estrategias en habilidades sociales para adaptarse a su entorno, las cuales le servirán para toda la vida.

Por otro lado, hay que tener en cuenta, el gasto inasumible que se genera en recursos materiales y personales en las administraciones, a causa de los problemas colaterales de las conductas antisociales, como por ejemplo en sanidad, donde la mayoría de las consultas médicas, son por la falta de gestión emocional, estas conductas generan ansiedad, depresión, estrés, dolores estomacales, cefaleas, etc. Siendo estas consultas cada vez más visitada por niños y adolescentes. Además del gasto sanitario en atención primaria, están los tratamientos y terapias posteriores de los distintos trastornos psicológicos, adicciones e intervenciones a enfermedades como consecuencia de éstos. También el gasto que ocasionan las conductas delictivas penales y administrativas de estos individuos, mediante los recursos policiales, judiciales, penitenciarios, psicológicos, etc.

A todo esto, deberíamos formularnos la pregunta ¿debemos continuar postergando aún más, cuáles son las verdaderas prioridades que debemos dar a nuestros hijos y a nuestra futura sociedad, si personas con muchos títulos académicos pero sin vocación o capacidad, por la mera búsqueda de unos intereses salariales generosos o plantearnos por otro lado si queremos unos jóvenes ilusionados que disfrutan de su trabajo además de ser unos ciudadanos ejemplares?

Ya son muchos países los que han optado ya por un cambio en sus modelos educativos anticuados, por otros más reales, flexibles y dinámicos, adaptados a los tiempos, donde los resultados hablan por sí solos, habiendo mejorado en todos los aspectos educacionales. ¿Hasta cuándo esperar para este cambio en nuestro sistema educativo español?

En definitiva, el bullying o acoso escolar es un problema multifactorial, pero es un fenómeno al que todos hemos contribuido en originarlo, por lo que toda la sociedad debe estar comprometida para erradicarlo. Pues este tipo de conducta, será la antesala de futuras conductas delictivas.

## **2. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO**

Este estudio se ha realizado mediante una metodología de búsqueda sistemática de trabajos empíricos e investigaciones y de una complementaria documentación bibliográfica de distintos autores.

Se elabora mediante un método hipotético-deductivo, a través de la observación de la realidad actual y las demandas sociales así como de la contrastación experimental de la bibliografía, investigaciones empíricas y de documentación relevante en esta temática, para dilucidar la siguiente pregunta hipotética: ¿Existe una relación directa entre la falta de valores sociales y el déficit de educación infantil prosocial, como causas inmediatas para desarrollar adolescentes antisociales?

El procedimiento de selección de los trabajos fue realizado mediante investigación observacional y pre-experimental, obteniendo registros según

la primacía de los datos correlacionados a este estudio para ofrecer un mayor aporte teórico y empírico para la validez tanto en su análisis como en sus conclusiones.

La documentación aportada en la selección de datos recogidos en la bibliografía para el estudio estuvo en función de la importancia según la función causal de los factores que inciden en los problemas consecuentes de dichas conductas, tanto de bullying como antisociales.

Los constructos seleccionados fueron aquellos referentes a los que tienen características correlacionales con la materia a tratar, como valores sociales, la moralidad, el apego, el sistema educativo, índices estadísticos, trastornos psicológicos y métodos de aprendizaje.

Se ha encontrado limitaciones en este estudio referente a la escasez de documentación y datos estadísticos cuantitativos oficiales sobre trastornos psicológicos de los menores, por lo menos de forma actualizada, recurriendo y haciendo mención en muchos casos a publicaciones de Instituciones privadas y datos de otros medios.

No se trata en este estudio de una reflexión axiológica o de la filosofía de los valores y la moral, ni la búsqueda de los verdaderos valores éticos para diferenciar el bien del mal, sino para explicar el proceso de interiorización, la socialización y la importancia de la competencia social para la adaptación de los valores. Esto es el fundamento indispensable para el desarrollo de la personalidad del individuo, para vivir en armonía con él mismo y con la sociedad y evitar de esta manera las conductas antisociales.

### **3. EL SENTIDO DE LOS VALORES Y LA MORALIDAD EN LA EDUCACIÓN**

La educación moral y de valores son los pilares fundamentales para un andamiaje de aprendizaje correcto, donde el niño estará capacitado y podrá discernir entre cuales son las conductas correctas y adecuadas, de aquellas otras incorrectas y antisociales. Para ello se necesita un proceso de socialización primaria y secundaria, además de una competencia social para

la adaptación e interiorización de los valores y normas establecidas en una sociedad determinada

Por lo que será necesario analizar estos conceptos a través de estudios y teorías para mostrar cómo se interiorizan las conductas en un niño, y comprobar la importancia de su proceso en la educación para implantar valores sociales idóneos. Siendo éstos los elementos fundamentales de toda educación, se exponen a continuación algunas acepciones adecuadas al contexto de estudio de dichos conceptos, según la RAE (Real Academia Española):

**Moral:** 1. adj. Perteneciente o relativo a las acciones de las personas, desde el punto de vista de su obrar en relación con el bien o el mal y en función de su vida individual y, sobre todo, colectiva. 2. adj. Conforme con las normas que una persona tiene del bien y del mal. 3. adj. Basado en el entendimiento o la conciencia, y no en los sentidos.

**Moralidad:** 1. f. Conformidad de una acción o doctrina con los preceptos de la moral.

**Valor:** 1. m. Grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite. 9. m. Persona que posee o a la que se le atribuyen cualidades positivas para desarrollar una determinada actividad.

Jean Piaget (1932) en su “teoría del desarrollo moral” y “el criterio moral del niño”, describe el desarrollo a través de cuatro etapas o periodos. Siendo estos periodos la piedra angular para la interiorización de los valores, normas y la formación de la identidad de los niños.

- **Periodo sensomotor:** Primeros años de vida, hasta los 2 años. Actos reflejos, coordinación motora y juegos simbólicos.
- **Periodo preoperacional:** De 2 a 7 años. Subetapas: subetapa preoperacional, etapa egocentrista; subetapa simbólica, representaciones simbólicas y juegos mentales; y subetapa intuitiva, comienza un razonamiento primitivo.

- **Periodo operaciones concretas:** Realiza operaciones lógicas, es capaz de colocar cosas y en sucesos en orden determinado.
- **Periodo operaciones formales:** Proceso de razonamiento, ideas abstractas y pensamiento simbólico. Comienza el razonamiento hipotético deductivo.

Lawrence Kohlberg, (1974) amplió la teoría del desarrollo moral de Piaget llegando a la conclusión de que el desarrollo moral pasa por 3 niveles con diferentes etapas del desarrollo moral del niño:

1. **Preconvencional**
2. **Convencional**
3. **Postconvencional**

Piaget (1932) sobre la formación de la moral, expuso: El aprendizaje de las reglas comienza desde muy pronto, ya que los adultos que tratan de socializar al niño ponen una gran insistencia en el respeto a las normas que es lo que hace posible la convivencia social. Al principio esas normas son implantadas por los otros para ser poco a poco interiorizadas por el propio sujeto. Este autor en su teoría del desarrollo se basa en 2 procesos complementarios importantes para el desarrollo del niño:

- **Asimilación**
- **Acomodación**

Sus estudios determinaron que el valor de las normas está ligado a las personas que las dictan, denominándola Moral Heterónoma (las normas se imponen desde fuera), pasando a una Moral Autónoma (donde el niño empieza a juzgar las normas según su bondad o su maldad de quien las dicte, lo que supone la interiorización de la norma). Se trata de enseñar las normas adultas previamente al niño, asimilándolas éste para posteriormente ir acomodándolas a sus creencias y esquemas mentales ya interiorizados.

Laurence Kohlbert (1974), referente a la formación de la moral, manifestó: Los modelos morales están relacionados con la edad, no depende de ella, y se les puede caracterizar como niveles de juicio moral. Piaget (1932) y



Kohlberg (1974) sostuvieron que los niños/as no pueden emitir juicios morales sólidos hasta que alcanzan un nivel alto de madurez cognoscitiva como para ver las cosas como los adultos. Por tanto, he aquí la importancia del acompañamiento de la educación tanto formal como informal. Guiando al niño hacia unos valores adecuados, a través de mecanismos afectivos, físicos e intelectuales, de una forma continua.

Eisenberg (1989), en sus estudios sobre el razonamiento prosocial, utilizando dilemas prosociales, identificó la conducta prosocial, importante para nuestro estudio. Donde se refiere a ésta como las acciones que tratan de ayudar o beneficiar a otras personas o grupos de gente sin que el actor anticipe recompensa externa. La conducta prosocial es un eslabón que debe ir unido al aprendizaje educacional del niño, para inculcar valores sobre respeto, justicia, tolerancia, igualdad o solidaridad.

El concepto de “apego” hace referencia a los vínculos emocionales que los individuos forman con otras personas a lo largo de su vida, primero con sus progenitores, y después con sus amigos, su pareja, sus compañeros y sus hijos. Por lo que la actitud de los padres hacia sus hijos va a ser determinante a la hora de que su hijo se desarrolle correctamente. La falta de afecto durante la infancia puede presentar en una etapa adulta deficiencias en la conducta, como:

- Falta de habilidades de gestión de sus emociones.
- Déficit de control de impulsos en la conducta.
- Aislamiento o relaciones conflictivas con sus pares.
- Tendencia a la inseguridad.
- Autoconcepto negativo y culpa recurrente.
- Conductas agresivas, etc.

Igualmente sucede con la sobreprotección, una excesiva afectividad y protección puede tener el mismo efecto que la carencia afectiva. Este exceso provoca frustración ante la falta resolutiva del individuo sobre los problemas, haciéndose rutinario y automático estas conductas, utilizando como mecanismo de defensa la evitación del problema, para evitar el sufrimiento

que le causa no poder resolverlo o no poder afrontarlo, por la falta de habilidades.

Para comprender la necesidad del vínculo afectivo que debe existir entre madre e hijos nos basamos en la teoría formulada por John Bowlby (1969) y los estudios posteriores de Mary Ainsworth (1989), sobre el apego o vínculo afectivo que se establece entre madre e hijo constituye uno de los planteamientos teóricos más sólidos en el campo del desarrollo socio-emocional.

Los tres tipos de apego descritos por Ainsworth (1989) han sido los considerados en la mayoría de las investigaciones sobre apego. Sin embargo, más recientemente se ha propuesto la existencia de un cuarto tipo denominado inseguro desorganizado/desorientado que recoge muchas de las características de los dos grupos de apego inseguro ya descritos, y que inicialmente eran considerados como inclasificables, según Main y Solomon (1986):

- 1- Infantes seguros
- 2- Infantes ambivalentes/resistentes
- 3- Infantes evitativos/elusivos
- 4- Infantes desorganizados/desorientados

De acuerdo con los postulados de estos autores para la adquisición de estos valores sociales habría que considerar los siguientes aspectos a tener en cuenta por los padres para su transmisión:

- Internalización de las normas y valores durante su desarrollo temprano.
- Centrar esta internalización en la etapa tercera de operaciones concretas.
- Las normas en primer lugar son implantadas por los padres para luego aplicarlas ellos.
- Importante los conceptos de asimilación y acomodación como procesos para la interiorización.
- Los niños no pueden emitir juicio de valor hasta que no tienen un nivel alto de madurez.

- Igualmente, de importante el concepto de apego para las relaciones con sus progenitores para su desarrollo.

En referencia a esto, un importante andamiaje de aprendizaje en la infancia es necesario, como expone el tratado por Albert Bandura (1982), sobre el Modelo de aprendizaje social, mediante el aprendizaje observacional o Vicario. Fundamentada en que gran cantidad de conductas se aprenden y se mantienen mediante la observación e imitación, aunque a veces el observador no sea consciente de ellas, como ocurre en el entorno familiar, grupos de pares, colegio, redes sociales, juegos o internet.

En la Teoría de la desconexión moral de Albert Bandura (1999), da una explicación sobre, como evitamos asumir las consecuencias de nuestros actos inmorales, de todo tipo, tanto de delitos, hasta incluso como se llega a crímenes contra de la humanidad. Una teoría sobre como la personalidad del individuo se va desarrollando y evolucionando mediante reforzamientos y castigos y como con el tiempo los va interiorizando a través de la socialización.

Pero en ocasiones aparece la disonancia cognitiva, conflicto entre nuestras creencias, entre las interiorizadas y las que se están asimilando por un cambio, ya sea por una transmisión de valores inadecuados, supervivencia o adaptación a nuevos entornos. Lo que crea un quebrantamiento con nuestros valores ya interiorizados, justificándolos para poder adaptarlos, como mecanismo de defensa, acomodándonos a estas nuevas ideas inmorales pero justificables, y así van evolucionando de forma autorregulatoria estas creencias irracionales e ilegales. Esta teoría de Albert Bandura, es otro ejemplo de cómo la conducta promovida primero por nuestras creencias y pensamientos y seguidamente por las emociones que exteriorizamos a través de las conductas, están interrelacionados con nuestro entorno, y como justificamos nuestros actos inmorales ante conductas en contra de los valores y creencias establecidas por una sociedad.

Al igual que Albert Ellis (2002), junto a sus colegas Manrique y Lega (2002), en su Teoría Racional Emocional Conductual, donde manifestaba que las

experiencias negativas vividas pueden promover un proceso de adquisición de perturbaciones psicológicas posteriores. Por lo que es muy importante conocernos, tanto nuestras debilidades como nuestras fortalezas para interpretar correctamente nuestras experiencias y así identificar los pensamientos irracionales que nos llevan a tomar decisiones erróneas o desajustadas, además de evitar crear un hedonismo a corto plazo, esto significa que el individuo trata de evitar mayor malestar con una satisfacción pequeña y a corto plazo. Esto, provocado también, por otro factor importante como es la baja tolerancia a la frustración.

#### **4. CRECIMIENTO PERSONAL EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA**

Hay dos etapas fundamentales y a la vez complejas en el desarrollo de una persona, las cuales serán los pilares para la *equilibración* tanto emocional, cognitiva y física de una persona para toda su vida, y son: la infancia y la adolescencia.

##### *La infancia:*

La infancia es la etapa más importante para forjar nuestro autoconcepto, aspecto cognitivo de conjunto de ideas, valores y creencias, mediante las experiencias de nuestro entorno, que constituirán la imagen de nosotros mismos. Estos aspectos se deben aprender sin enjuiciar a los demás para tener un autoconcepto pleno y propio, mediante la gestión adecuada de nuestras emociones desde una edad temprana. El autoconcepto será imprescindible el día de mañana para generar en el adulto una autoestima y seguridad fundamental para su desarrollo y poder así, dirigir su vida de una forma consciente y competente.

Para ello, que mejor herramienta que la educación en su sentido más estricto para conseguir un correcto autoconocimiento, tal como se describe etimológicamente “educar” del latín ex ducere: encaminar, dar medios para su desarrollo, “ex” –sacar, lo mejor de cada uno, desde adentro hacia afuera. Extraigo al respecto una interesante reflexión por Gabriel García Márquez (1995) en un artículo de prensa: “Creo que se nace escritor, pintor o músico.

Se nace con la vocación y en muchos casos con las condiciones físicas para la danza y el teatro, y con un talento propicio para el periodismo escrito, entendido como un género literario, y para el cine, entendido como una síntesis de la ficción y la plástica. En ese sentido soy un platónico: aprender es recordar. Esto quiere decir que cuando un niño llega a la escuela primaria puede ir ya predispuesto por la naturaleza para alguno de esos oficios, aunque todavía no lo sepa. Y tal vez no lo sepa nunca, pero su destino puede ser mejor si alguien lo ayuda a descubrirlo. No para forzarlo en ningún sentido, sino para crearle condiciones favorables y alentarle a gozar sin temores de su juguete preferido. Creo, con una seriedad absoluta, que hacer siempre lo que a uno le gusta, y sólo eso, es la fórmula magistral para una vida larga y feliz”.

Al respecto nuestra carta magna ya lo manifiesta (Constitución Española 1978), en su artículo 27, en su apartado 2, dice: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. La Carta Magna lo deja bien claro, es en este sentido de pleno desarrollo de la personalidad es donde hay que trabajar en el modelo educativo, pues, es el niño el que debe marcar el ritmo de su desarrollo y aprendizaje, al contrario que lo que se hace actualmente de forma homogénea y sincronizada, pues no todos llevan la misma cadencia de aprendizaje, ya sean por sus características innatas, familiares o sociales. Por lo que se crea a veces en ellos una presión que les hace anularles en ciertas materias por no estar aún preparados, generando sensación de incapacidad, ansiedad, frustración o miedos.

Por otro lado, los padres están sometidos a una presión social hacia la competitividad en la educación de sus hijos para que sean mejores o por lo menos iguales que los demás niños. Esto crea una sensación de estrés, no solo al menor sino también a la familia. Y es que se nos olvida lo principal, y es pensar en ellos, más que en nosotros mismos (padres, educadores y sociedad), pues el desarrollo de la personalidad y sus capacidades innatas hay que extraerlas de adentro a afuera, y no al contrario. El niño debe

mostrar por sí solo sus verdaderas potencialidades, siendo los padres los acompañantes de dicho descubrimiento, observándoles e interaccionando con ellos para estimularles sus virtudes.

### *La adolescencia:*

La adolescencia por otro lado es la etapa más complicada para el desarrollo de la personalidad del futuro adulto. Es una etapa de cambio importante, donde se van transformando procesos neurales y hormonales, y al mismo tiempo cambios de sus creencias, valores e ideas que les habían enseñado sus padres, adaptándolos a su mundo nuevo, al que están explorando por su cuenta, intentando romper así ese cordón umbilical que les ataba a sus padres. Tratan de romper esa dependencia emocional y física con los padres, buscando su hueco en la vida. Es aquí donde ocurren los primeros problemas de crisis o conflictos de valores entre los jóvenes. Es el espacio de tiempo donde chocan los valores impuestos por la socialización de los agentes sociales y la acomodación de éstas a su personalidad.

Los adolescentes se encuentran en una fase denominada "*poda neural*", es un proceso cognitivo de reorganización neuronal el cual se producen cambios sinápticos, eliminando aquellos que ya no sirven, para mejorar la eficiencia estructural de su cerebro, donde puede durar hasta los 30 años. Esta poda neural es la base del aprendizaje y la adaptación. Etapa crítica donde los padres deben estar atentos a posibles cambios disruptivos e inadecuados en sus conductas.

Para ello, y es un error muy común en los padres, el de llevarlos casi de la mano en su desarrollo, y es al contrario, no se trata de aconsejar ni asesorar en todo, metiéndolo en una burbuja de cristal, deben explorar por sí solos. Se trata fundamentalmente de acompañarlos en el camino hacia su despegue, para que estos sean fuertes emocionalmente y seguros. De lo contrario serían inseguros y con baja autoestima. Por eso es tan importante para ello, como herramienta imprescindible el aprendizaje de una buena gestión de las emociones en las etapas tempranas de la vida.

Como indiqué en otro estudio editado en la revista EHQUIDAD (2017) relativo a los valores sociales, denominado *Padres sin tiempo para transmitir valores*: “La riqueza de un país, en macroeconomía se mide por su producto interno bruto, pero el “atlante” fundamental donde se sostiene ésta, es sin duda en su cultura y sus valores. Todos los ciudadanos tienen la obligación de participar y mantener el desarrollo de la cultura, sus valores y normas sociales para una convivencia plena y equilibrada”. Continúa: “Un país instruido con un nivel intelectual alto, una cultura robusta, respetada, respetuosa y unos valores adecuados interiorizados, tendrá líderes con una mayor capacidad de gestionar, evaluar, negociar, ejecutar, comprender y todos aquellos valores importantes para mejorar, adaptarse, evolucionar y competir en este mundo globalizado, a la vez que serán más tolerantes, más empáticos, solidarios y con mayor comprensión hacia los problemas locales y mundiales”.

Quedando de manifiesto la importancia de la figura de los maestros y profesores en la educación, son el pilar esencial en la educación formal. Disponer de una enseñanza de calidad es la clave para el aprendizaje de los niños, mejor que una enseñanza de cantidad, tal como lo explican en los estudios realizados el profesor y Filósofo y Director del Nacional Center for Teaching Thinking, Robert Swart, y colegas Costa, Beyer, Reagan y Kallick (2010) en el libro “Aprendizaje basado en el pensamiento”, donde manifiestan, que: Entre el 90 y 95% de lo enseñado (memorizado) en la escuela no se aplica en un futuro. Es más importante enseñar a pensar, reflexionar, analizar y deducir que memorizar ingentes textos. Pues se trata de aplicar lo enseñado y no de repetir contenidos aprendidos, y la aplicación de los contenidos solo se puede realizar mediante la deducción a través del pensamiento reflexivo.

No se les debe catalogar por sus notas de matemáticas, lengua y física (por supuesto son importantes por su relación en el desarrollo del lenguaje y los procesos cognitivos), no se debe segmentar a los niños en edades tempranas, porque no tengan cualidades en estas asignaturas, cada niño tiene un potencial diferente, y ese es el trabajo del educador, extraer sus cualidades innatas.

Debe quedar atrás el modelo educativo actual el cual cataloga a los niños según unas valoraciones restringidas a aquellos que disponen de algunas capacidades que la sociedad demanda para cubrir el día de mañana unos puestos de trabajo determinados. Modelo que lleva desde la Revolución Industrial y que actualmente continuamos con el mismo método de enseñanza donde se valora solamente ciertas capacidades según demanda social en vez de intentar descubrir las capacidades de cada niño, obviando otras muy importantes, además de desmotivar y desalentar a los niños haciendo que tomen caminos universitarios o de formación técnica sin vocación ninguna.

Hay una evidencia clara en la necesidad de dicho cambio en la educación, todo ello para generar hábitos saludables en la conducta del niño, los cuales serán los pilares donde se asienten el resto de su aprendizaje, proporcionando una serie de habilidades sociales para la resolución de conflictos y problemas tanto cotidianos como complejos, todo ello mediante la mejor herramienta de la que dispone el ser humano, la inteligencia emocional, a través de la gestión emocional, el control de impulsos y el uso de la razón. Esto ofrecerá cualidades a los niños para disponer de todo tipo de estrategias para comunicarse y relacionarse mejor, ser más resolutivos y poder extraer todo su potencial de capacidades innatas, de la forma más provechosa.

Por tanto, los progenitores deben ser cuidadosos a la hora de tratar la educación de sus hijos y deben tener paciencia para que crezcan sanos emocionalmente y con una personalidad fuerte, para que puedan hacer frente a las situaciones que se presenten en el futuro, mediante los conceptos anteriores (apego, valores, moral y conducta prosocial). Y todo ello se consigue a través de la dedicación y el tiempo de los padres que deben ofrecer a sus hijos.

Por lo que está en nuestras manos, seguir con este sistema educativo obsoleto donde nuestros jóvenes se ven abocados a ejercer un trabajo no vocacional y del que muchos no están capacitados, generándoles en un futuro frustración, ansiedad y depresión, o por otro lado tener jóvenes que



disfruten con su trabajo, sean resistentes a la frustración y a los cambios, sabiendo adaptarse a las circunstancias, además ser personas socializadas adecuadamente.

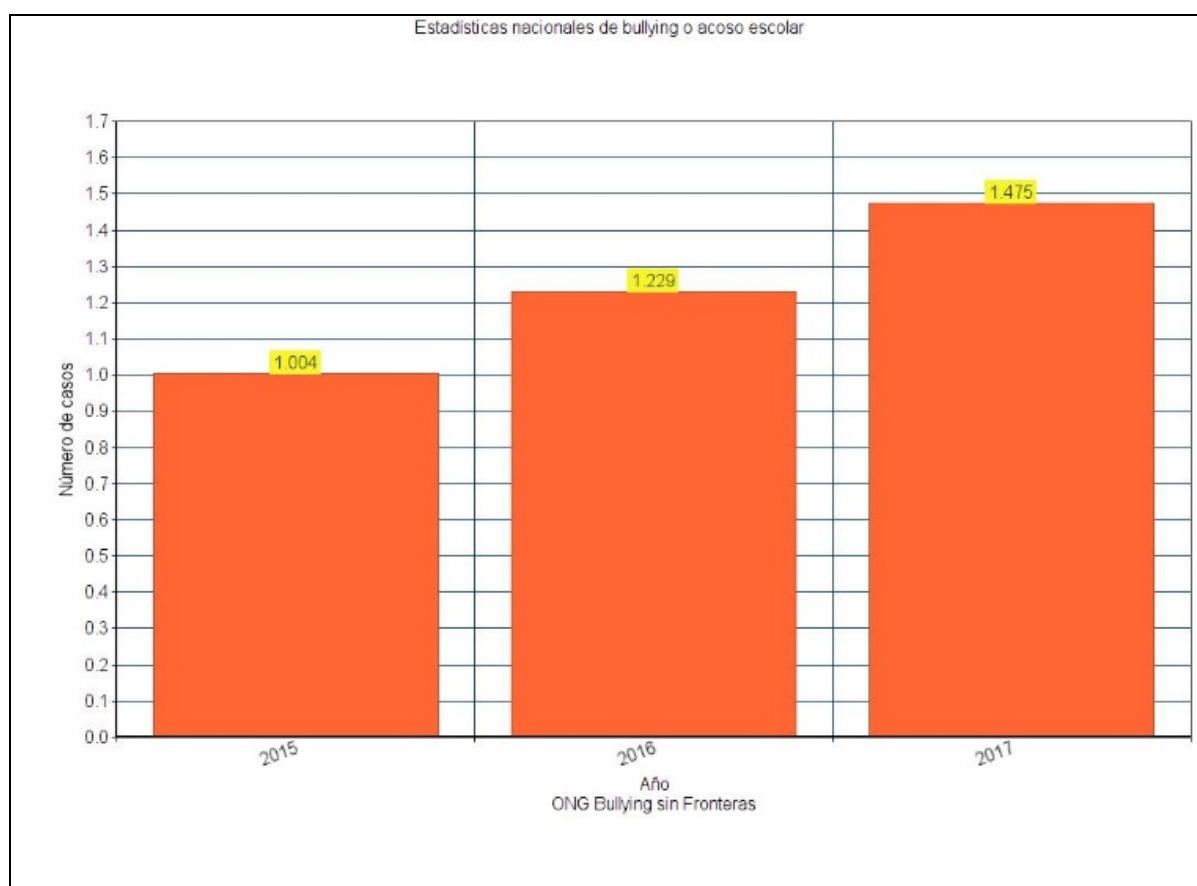
Hay que dar la oportunidad a nuestros jóvenes de adquirir las destrezas y cualidades innatas de que dispone cada uno de forma natural. Descubrir en los niños sus verdaderas capacidades intelectuales, físicas y emocionales y prestar un andamiaje adecuado para potenciar dichas capacidades a lo largo de su educación que les servirá a lo largo de su vida.

Que mediante la evidencia de estos cambios educativos, por tanto, se puede mejorar los resultados de los índices negativos tanto en los educacionales, conductuales y sociales en los jóvenes y que tras la mejora de estos datos estadísticos se incrementaría la economía, mejoraría la calidad laboral y empresarial, disminuirían la delincuencia, mejores resultados educativos y menor gasto sanitario, entre otros.

## **5. DATOS ESTADÍSTICOS SOBRE LOS MENORES**

Resaltar algunos datos estadísticos destacables de los problemas actuales de los menores en las diferentes dimensiones de su desarrollo como justificación teórica, referente al sistema educacional y social que conlleva la falta de valores y habilidades sociales de los niños, como acceso temprano al alcohol o las sustancias estupefacientes, delitos leves, acoso escolar o abandono escolar.

La ONG Internacional Bullying Sin Fronteras (2017) junto a su titular el Dr. Javier Miglino informaron que el acoso escolar o bullying ha crecido en la mayoría de las escuelas primarias y secundarias de España, desde el dos de mayo de 2016 al 2 de mayo durante de 2017, destacándose por un agravamiento en la intensidad de los ataques y en la agresividad sin límite de los chicos, reflejado en el Informe del Observatorio para de Bullying Sin Fronteras:

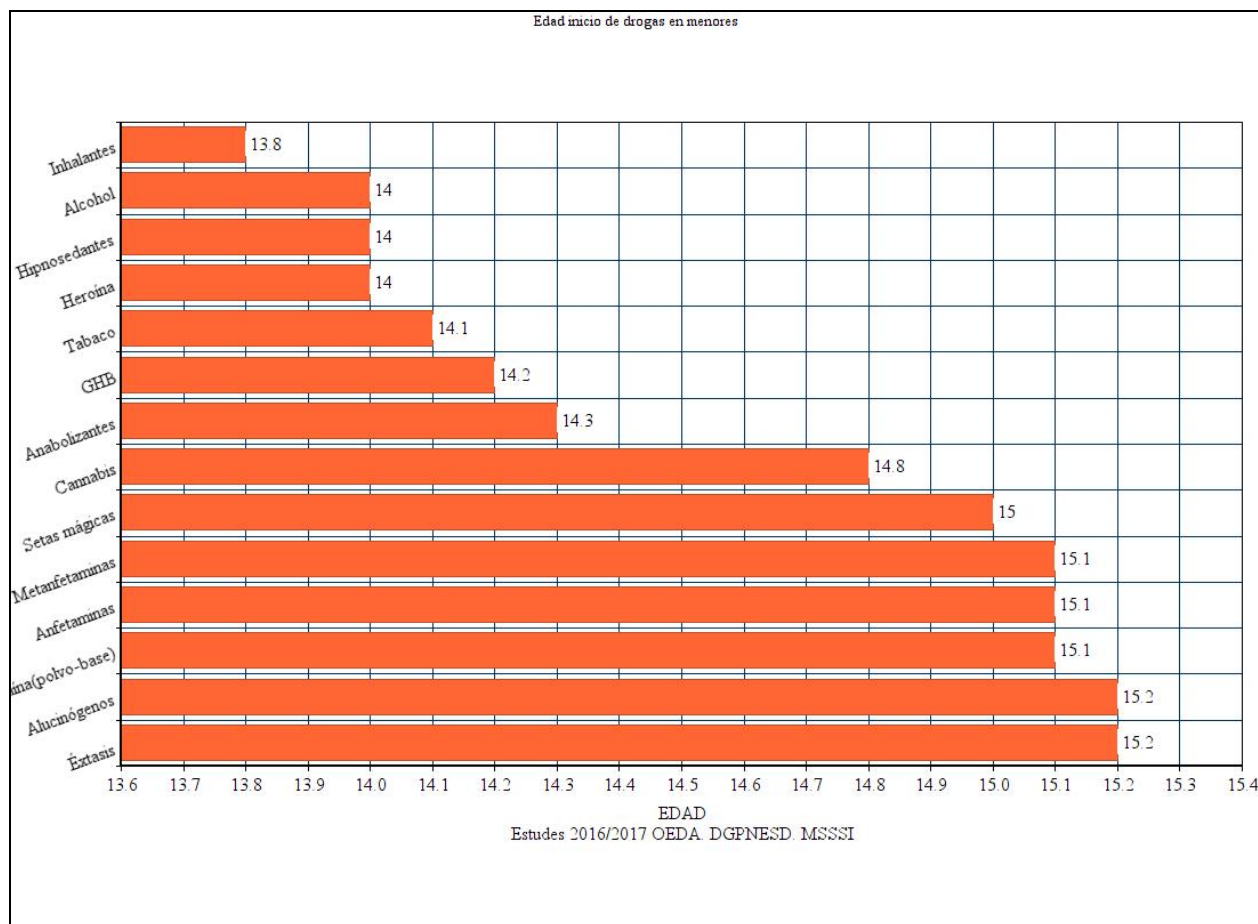


**Figura 1: Estadísticas nacionales de casos de Bullying.**  
Fuente: ONG Bullying sin Fronteras

Según este informe elaborado por el Observatorio para España de la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras, la suma de todos los casos desde noviembre de 2016 a noviembre de 2017 finalizaron con 1.475 casos graves de bullying, lo que habla de un aumento en torno al 20 por ciento anual.

Con respecto, al consumo de drogas y alcohol en menores, indicar que los datos que se plasman en materia de drogas sobre menores son recogidos por el informe emitido desde el Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones (OEDA) a través de encuesta sobre uso de drogas en enseñanzas secundarias en España, perteneciente al Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas Madrid, publicado el 25 de mayo de 2018.

Con respecto al inicio temprano en drogas, se muestra la siguiente Figura 1, indicando que no hay diferencias significativas entre sexos:



**Figura 2: Edad de inicio de drogas por menores**  
 Fuente: Estudios 2016/2017 OEDA. DGPNSD. MSSSI

Muy significantes los datos reflejados desde las edades a partir de los 14 años. Es un punto sensible como se observa en esta gráfica, siendo la entrada al inicio al consumo de ciertas sustancias ilegales, las cuales son fáciles de acceder y baratas de conseguir para la economía de un menor. Referente a datos estadísticos de condenados por infracciones penales por menores entre 14 y 17 años de edad, se indican en la Tabla 1:

**Tabla 1: Menores condenados por infracciones penales**

Condenados por sentencia firme - Año 2016			
		Valor	Variación año anterior
Total		12.928	-7,5
Hombres		10.346	-7,1
Mujeres		2.582	-9,1

Fuente: INE

Nota: Se refiere a personas de 14 a 17 años

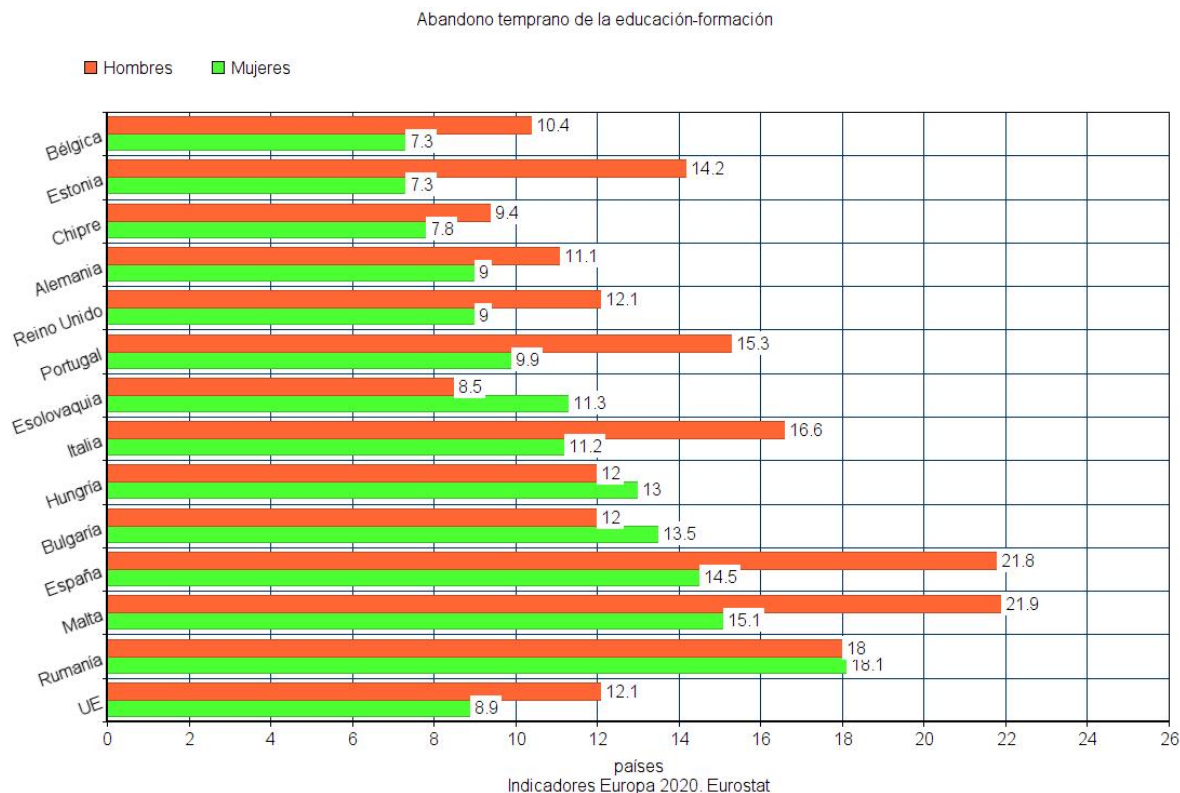
Se observa con respecto a años anteriores una reducción de condenas de un 7,5 % del total anual, pero sigue siendo muy significativa, destaca que el 80% son cometidos por varones y el 20 % mujeres. Y según su tipología se hace referencia en la siguiente Tabla 2, las más representativas, independientemente de condena firme:

**Tabla 2: Tipología de infracciones de mayor número cometido por menores periodo 2016**

Tipología de delitos	
Robos	5.138
Lesiones	4.225
Torturas e integridad moral	1.710
Amenazas	1.338
Faltas contra las personas	1.200
Faltas contra el patrimonio	904
Daños	886
Delitos contra la seguridad vial	862
Atentados contra la autoridad	617

Fuente: INE.

Con respecto a datos estadísticos sobre abandono de la educación-formación de personas entre 18 y 24 años de edad en la UE (Unión Europea), se muestra en la siguiente Figura 3:



**Figura 3: Abandono temprano de la educación-formación de jóvenes entre 18 y 24 años de edad en la UE.**

Fuente: Indicadores Europa 2020. Eurostat

En el año 2017 la cifra de abandono temprano de la educación-formación en España para los hombres es de las más altas de todos los países de la UE, solo superada por Malta (21,9%) y casi duplica la cifra de la UE-28 (12,1 %). Según el último Informe emitido por la UNESCO, (2017), Informe de seguimiento de la educación en el mundo (2017/2018)- “Rendir cuentas en el ámbito de la educación: Cumplir nuestros compromisos”-, pone de manifiesto que España es el país europeo con uno de los peores resultados en fracaso escolar además de otros aspectos como las consecuencias de éstas, bajo nivel de inserción laboral de los jóvenes.

Referente a los casos de trastornos infantiles y de adolescentes en España, no existen datos actuales, pero sí hay un acuerdo de todos los especialistas en trastornos mentales en España, de que existe un repunte considerable en los trastornos psicológicos en menores, como explica, por ejemplo el *Libro Blanco sobre la Psiquiatría del Niño y del Adolescente*, publicado por la Asociación Madrileña de Amigos y familiares de Esquizofrenia (AMAFE).

La Asociación Circulo de la Sanidad en su Informe de 2014 sobre “La Sanidad Española en Cifras”, manifiesta en su apartado “Morbilidad: trastornos mentales” (p. 54) que la incidencia de trastornos mentales ha aumentado en España entre los años 2011 y 2014 por muy diversas causas.

También un artículo interesante al respecto, el artículo diario “El Diario de la Educación”, cuyo título “Los problemas de salud mental en la población escolar: asignatura pendiente”. Donde el doctor en Psicología y Ciencias de la Salud Javier Urra (2017), menciona que entre las señales de alarma “el niño que está siempre solo, que no recibe llamadas, que se pasa el día en su cuarto con su ordenador, que ha dicho en alguna ocasión: ‘El mundo sabrá de mí’, que genera, desde el silencio, mucho rencor...”. “Eso es un ‘Tenemos un problema’, ese chaval está en riesgo”.

Entre los muchos trastornos de estos riesgos, están niños hiperactivos, psicóticos, psicopáticos, con depresión, con trastorno límite de la personalidad, con ideas autolíticas, con trastornos de la alimentación, con pensamientos inusitados y extraños, con personalidades obsesivas, con trastornos del vínculo, entre otros. Donde añade que la mayoría de estos trastornos de dan antes de los 18 años y que un tercio de estos menores tendrá algún trastorno a lo largo de su vida. “La mayoría serán trastornos de ansiedad, y los siguientes problemas son los trastornos de conducta, los afectivos y los derivados del abuso de drogas”.

## 6. ACOSO ESCOLAR

Evidentemente no todos los casos pueden definirse como acoso escolar, algunos son puntuales y otros están dentro del marco del desarrollo de las relaciones sociales. Para que se dé el acoso, deben revestir los hechos, una serie de características, siendo algunas de ellas difíciles de detectar, por ejemplo: el tiempo, la intensidad, la desigualdad de poder y la reiteración de los hechos o los daños psicológicos o físicos.

Aunque no se trata en este estudio de profundizar en la etimología del Bullying, si vamos a exponer y explicar ciertos conceptos y elementos de la dinámica de elaboración, para poder desgranar el origen de las conductas que rodean este fenómeno social, y que está dando tanto que hablar en todos los sectores de la sociedad. Sobre todo en relación con las causas posibles y directas de la falta de valores sociales y un déficit de aprendizaje educacional basado en el civismo, respeto y tolerancia hacia los demás.

### 6.1. DEFINICIÓN DE TIPOS DE ACOSO ESCOLAR

Existen muchas formas de acoso escolar, pero para este estudio se definen y detallan los tipos específicos que más preocupan hoy en día, siendo bien conocidos por todos por la alarma social que existe, sobre todo en el ámbito escolar y familiar:

*Bullying.* Concepto referido al acoso escolar y a toda forma de maltrato físico, verbal o psicológico que se produce entre escolares, de forma reiterada y a lo largo del tiempo. Este puede se puede dar de distintas formas: Bullying social/relacional, verbal, físico o carnal.

*Cyberbullying.* También conocido como ciberacoso, es el uso de herramientas digitales para molestar, incomodar o importunar a una persona.

Para que se produzca acoso debe existir una situación donde se den tres elementos para que se pueda apreciar: La intencionalidad como deseo consciente para lesionar, en cualquiera de sus formas; desequilibrio de poder ejerciendo la fuerza ya sea física, verbal o psicológica; y la reiteración de la

acción con la víctima. En todos los casos se puede dar las siguientes consecuencias o efectos, además de otros trastornos psicológicos: Ansiedad, depresión, somatizaciones, estrés, e incluso el suicidio.

## **6.2. ACTORES EN EL ACOSO**

Los sujetos que intervienen en el acoso entre los escolares, son tres los que participan, pudiéndose dar de forma individual o grupal:

*Víctima:* Es quien sufre las agresiones, burlas y humillaciones, entre otras. Se encuentra en una posición de desventaja, que le hace ser el objetivo de burlas, insultos, amenazas, etc., por sus compañeros de clase.

*Agresor:* Es quien ejerce la violencia, el abuso o el poder sobre la víctima. Tiene una conducta dominante e impulsiva, ejerciendo violencia como estrategia negativa para conseguir el poder, manifestando conductas antisociales y poco empáticas con sus víctimas.

*Testigo/espectador:* Es un compañero o grupo de compañeros, que presencia las situaciones de violencia e intimidación. Estos con su conducta aprobadora y pasiva de la conducta del agresor, producen una reacción tanto en el agresor (reforzando su conducta) como en la víctima (incrementando su dolor).

## **6.3. CAUSAS DEL ACOSO**

Las causas son multifactoriales tanto externas como internas en la conducta del bullying y de otras acciones que llevan a conductas antisociales desaprobadas por las normas sociales. Las consecuencias de dolor, humillación, vergüenza o sufrimiento de las víctimas, sufridas por las conductas de acoso de agresores que desean que se manifiesten mediante el hostigamiento y la agresión verbal o física, solo tratan de ocultar un daño interior del agresor con el que con dicha conducta desean defenderse y con la que sufren, al no tener las habilidades para afrontarse a ellas, mediante la llamada de atención del resto del grupo con estas conductas, salvo aquellos con algún trastorno cognitivo o biológico. La falta de habilidades y valores



sociales normalizados hace que estos niños busquen refugio en conductas antisociales, que para ellos se han condicionado como justificadas, siendo reforzadas por los testigos, que en alguna medida también tienen déficit en algunos de los valores sociales esenciales, además de falta de seguridad.

Por tanto, éstas se dan por falta de valores adecuados, déficit de habilidades y estrategias sociales para relacionarse, imitación de sus padres o incapacidad de estos en habilidades educacionales así como falta de interiorización de normas de convivencia. Por supuesto hay otros factores que nutren estos problemas, aunque son importantes también, son materia de otro estudio, dentro de un marco ecológico y sistémico, y que pueden tener una conexión con estas conductas, son: El entorno ambiental familiar de educación desestructurada o en contexto marginal, el paro familiar y falta de recursos económicos y trastornos psíquicos tanto de los padres como de los niños, entre otros.

En el artículo editado en la revista EHQUIDAD (2017) de este autor sobre “Padres sin tiempo para transmitir valores”, indicaba como una de las causas que pueden llevar a la falta de transmisión de valores y desembocar en conductas de acoso hacia sus iguales, podían ser: “la falta de dedicación del tiempo de los padres con sus hijos puede ser una de las causas principales de dificultad para la interiorización de los valores de sus hijos, valores necesarios para su desarrollo personal y posteriormente laboral, social y familiar. Es primordial en los hijos, tener en quien reflejarse, por lo que es importantísimo un aprendizaje de modelado y de imitación así como del propio ensayo y error de ellos mismos. La falta de supervisión o control parental hacia los hijos, en un futuro puede ser factor de muchos problemas personales y sociales. Pero hoy en día, en esta sociedad, tanto el padre como la madre tienen la necesidad de trabajar fuera de casa, la familia se constituye en una estructura familiar diversa, en la que los hijos adquieren cada vez más autonomía e independencia frente a los padres y las funciones tradicionales de cariño y educación que se transfieren en gran medida a otras instituciones, produciéndose lo que se llama doble socialización, incapacidad de sustituir a la familia, como los colegios o las universidades”.

Al respecto, muy interesante el trabajo de Pérez Arellano y Castañeda Ramírez (2017) sobre “El impacto de los estilos parentales en la dinámica de bullying a nivel secundaria”: “Los resultados mostraron una asociación entre víctimas con padres permisivos y madres democráticas; los agresores con padres y madres autoritarios; y los testigos con padres autoritarios y madres permisivas. Los resultados señalan la importancia de las relaciones parentales como factor de protección o de riesgo ante el bullying”.

La “infoxicación”, nueva palabra contemporánea y nuevo factor que repercute en los jóvenes y adultos. Ésta trata de cómo afecta la información de las redes sociales en los individuos. Este fenómeno no es más que la falta de interés y tiempo para educar, tanto de padres como de instituciones. El abuso de información provoca una sobrecarga de estimulación en nuestro cerebro, que puede provocar distintos trastornos psíquicos. Vivimos enganchados a la información de las redes sociales y de la comunicación de una forma adictiva, necesitamos estar al corriente de todo lo que aparezca en ella, por el contrario nos angustiamos, generándonos ansiedad.

Esto es provocado en cierta forma, porque, conocer información, en principio, reduce nuestra incertidumbre sobre las cosas, esta incertidumbre es la que nos provoca la ansiedad, intentando el individuo reducirla mediante el conocimiento constante de información. Esto es consecuencia de la importancia que las personas dan a la prioridad de satisfacer las necesidades de los demás, ya sea para crear o mantener una dependencia con el grupo de pertenencia o mantener su estatus social en relación con su personalidad. Esto es un pensamiento irracional con el que tratamos de evitar enfrentarnos a nosotros mismos, a nuestros miedos, es un mecanismo de defensa. La infoxicación puede ser la nueva pandemia social de este siglo, arrastrando trastornos como ansiedad, depresión o de la personalidad.

Con respecto a los videojuegos, estudios realizados, por ejemplo, por Gómez del Castillo Segurado (2007), podemos decir que tienen un aspecto positivo (aprendizaje de destrezas y habilidades motoras, visuales, reflejas, etc....) pero también aspectos negativos (enganchan demasiado, adicción,

contravalores, ansiedad, etc....), este último es el preocupante pues funciona en el cerebro igual que una sustancia adictiva, mediante procesos de condicionamiento clásico y operante. Por lo que se recomienda a los padres pautas para el control de los videojuegos.

También es interesante subrayar que la disposición de teléfono móvil aumenta de forma considerable con la edad hasta el punto de que a los 15 años el 87,3 de los niños ya dispone de uno de ellos. Es de esperar que el uso desde tan temprana edad de esta vía de comunicación y consumo genere nuevos retos rápidamente, y los operadores han firmado ya en el marco de la Unión Europea un primer acuerdo para establecer un código de conducta referente al acceso de los más pequeños.

Uno de los efectos importantes que se adquieren en la infancia y que perdurarán en la madurez, y que afectarán a su desarrollo personal, es el efecto Pigmalión o profecía autocumplida de Rosenthal y Jacobson (1968), el cual se integra en el niño etiquetas adquiridas en la infancia con motivo de un trato diferenciado, motes, descalificaciones y apodos peyorativos, hacia los menores los cuales quedaran impresos en su personalidad, provocando en algunos casos baja autoestima, inseguridad u otros trastornos cognitivos.

## **7. LUCHA CONTRA EL BULLYING**

La lucha contra el acoso escolar se encuentra recogida en diferentes organismos y normativas tanto Internacional como Nacional, un elenco normativo muy extenso, desde ámbitos administrativos hasta penales, desde la Convención de Derechos del Niño de 1989, pasando por la Constitución Española de 1978 (artículo 10.1), o la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor.

El marco legal educativo actual es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013, donde hace referencia sobre el deber y el derecho de actuar para prevenir e intervenir contra el acoso escolar. También en el artículo 1 de la Ley 26/2015, de 28 Julio, de

modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (modificación de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor), manifiesta que: los menores tienen que respetar a los profesores y otros empleados de los centros escolares, así como al resto de sus compañeros, evitando situaciones de conflicto y acoso escolar en cualquiera de sus formas, incluyendo el ciberacoso.

Igualmente, el *Plan Estratégico de Convivencia Escolar* implantado desde 2016, servirá de referencia para alumnos, familias y profesores para hacer frente a un fenómeno que ha generado una gran preocupación social: el acoso escolar. Las Comunidades Autónomas, así mismo dispondrán, mediante Decreto, en el marco regulador que permite a los centros escolares, en virtud de la autonomía que la Ley Orgánica de Educación les confiere, elaborar su propios Protocolos de actuación contra el acoso escolar. Esto es una parte de la legislación que existe sobre esta materia en España, observándose que leyes no faltan, como para en principio erradicar el acoso, pero es evidente que no es así, dado la complejidad de la misma, pues se trata más de un problema educacional y de valores sociales que de falta de normas sociales.

Como crítica a estos protocolos de intervención hay que decir, que son muy normalizados, de larga duración y generan una victimización secundaria y terciaria tanto en los niños como de los padres, para un problema donde se debe resolver totalmente, al contrario, sin demora. Los niños necesitan integrarse no alejarse del resto, continuar con una vida escolar normal y no con una sensación continua de angustia y miedo por la incertidumbre de, qué pasará mañana. El niño acosado y sus padres se encuentran en un halo de inquietud e inseguridad durante tanto tiempo del proceso de acoso escolar, que al final desconfían de tales protocolos de la administración, optando muchos padres por cambiar de colegio, dejar pasar el tiempo, acudir a profesionales externos y vías judiciales alternativas, alargando más aún el dolor y sufrimiento de los niños.

## **7.1. MÉTODO KIVA**

Ante el fenómeno de Bullying en España, ya existen muchos programas y métodos, tantos, como Comunidades Autónomas, pero la pregunta es ¿son estos unos programas eficaces? Realmente el único que está presentando resultados importantes, es el programa implantado en Finlandia, el Método KIVA, que lleva las siglas de su creador, y que se está extendiendo a otros muchos países. El cual está erradicando el acoso escolar, ya desde hace un tiempo y que se utiliza incluso como Sistema Educativo. Este método ya está siendo importado por muchos países de Europa por su brillante descenso de casos de acoso escolar y su mejoría en los niveles académicos.

Este método se basa principalmente, en centrarse en los testigos/espectadores, por supuesto sin olvidar al agresor o la víctima. Los testigos son prioritarios en la erradicación pues son los que influyen tanto en el agresor como en la víctima. Para el agresor el testigo es la fuente que alimenta su conducta que posteriormente reiterará, y en la víctima ante la conducta pasiva reconociendo la justificación de la intencionalidad del agresor, le genera a este más dolor aún. Por tanto el sistema trata de trabajar principalmente con los testigos para que no participen indirectamente en el acoso y lleguen a percibir y reconocer el dolor que les genera a las víctimas, sin aporte ni beneficio para éstos, sino que genera en su conducta pasiva una satisfacción indiferente.

## **7.2. CÓMO “NO” SE ESTÁ ERRADICANDO EL BULLYING EN ESPAÑA**

Es España existe actualmente muchas dificultades para la prevención del acoso escolar, y hay un ocultismo en esta temática dentro del sector educacional y político, por muchos intereses tanto de las propias Instituciones de Enseñanza como de profesionales, por tres factores principales:

1º- La falta de responsabilidad de las administraciones autonómicas, con competencia en educación, donde niegan estos casos, para que no se reflejen en las estadísticas y así no quede patente su ineptitud en materia educacional. Pues se dan muchos más de los que en realidad se reflejan en

las estadísticas, ya que no tienen medios para intervenir en muchos colegios o incluso no llegan a denunciarse. Pues el problema de estos casos es que muchas víctimas no suelen denunciarlo a profesores o padres, lo viven en silencio. Por lo que son padres y profesores los que deben estar atentos a las señales que puedan presentar los niños ante un acoso. Por lo que hay una falta de previsión de estas conductas por parte de ambos.

2º- Por la posible desvaloración y reputación de los Centros de educación al reconocer casos de bullying en sus centros. Para muchos Centros escolares sería una mancha en su expediente, si se reconociera las conductas de acoso en sus aulas, temiendo una reducción del nivel de matrículas en dicho Centro.

3º- Por el desconocimiento y falta de preparación de los profesionales en la educación sobre la materia. No es que no estén capacitados, sino que no se les ha formado adecuadamente para atender este tipo de fenómeno, ni tienen el tiempo necesario para resolverlos.

### **7.3. ALTERNATIVAS PARA LA ACTUACIÓN-INTERVENCIÓN**

Existen muchas herramientas y técnicas normalizadas para implementar los valores y normas sociales, además de las estrategias y habilidades necesarias para una interrelación social de los menores de una forma adecuada. Aunque se emplean algunos métodos, estos son escasos, pues no dan los resultados necesarios. Se muestran algunas que ya se imparten, pero son poco explotadas y otras poco conocidas:

#### *La Mediación escolar.*

Aunque en el sistema educativo está implantado el proceso de Mediación escolar a través de la figura del “alumno mediador”, como mecanismo de ayuda para resolver los distintos conflictos que surjan en el entorno escolar, es cierto que aún hay un desconocimiento muy grande de esta herramienta en el profesorado, y todavía hay una falta de disposición y voluntad para su aplicación. Este mecanismo alternativo de resolución de conflictos entre alumnos, tan positiva, es muy favorable para el aprendizaje de los niños en el afrontamiento de los diversos conflictos que le surjan, resolviéndolos de forma pacífica, a través de la comunicación y el lenguaje. Instrumento que el

día de mañana, de adultos, supondrá eliminar y solventar los problemas mediante el diálogo, la tolerancia y el respeto hacia los demás.

Por lo que incidir en propuestas de Mediación escolar, sería una buena alternativa para que estos dispongan de habilidades cognitivas y de afrontamiento de problemas, sepan reflexionar, analizar y tomar decisiones con autonomía. La eficacia de un proceso de comunicación entre iguales y sus experiencias continuas, refuerza e interioriza valores y normas de conductas aceptadas socialmente, las cuales mejorarán en su futuro desarrollo como individuos.

La Mediación escolar puede ser una herramienta idónea para que los distintos actores implicados comprendan la realidad que rodea a cada uno de ellos y los problemas que pueden conllevar en un futuro sus acciones, enseñando formas de resolver sus conflictos, enseñando a respetar las diferencias de los otros, aprender a dialogar pacíficamente y mostrar el poder que tiene la comunicación en las relaciones interpersonales que serán en un futuro la llave para conseguir sus expectativas u objetivos en la vida. Pero no más lejos de la realidad, aún la mediación escolar o el llamado “alumno mediador”, está muy lejos de su implantación en la mayoría de los colegios, pues existiendo un sistema educativo rígido y con poco tiempo y poco personal, es muy complicado reconducir este actual sistema obsoleto.

#### *Técnica de modelado:*

Otra de las herramientas que se desaprovechan en la educación es la utilización de técnicas como el modelado, siendo ésta, una de las más importantes en el Modelo de aprendizaje social, usando como modelos a padres, profesores y amigos. Con esta técnica se aprende mediante la imitación y el ejemplo al igual que aprendizaje Vicario, siendo ambas de Albert Bandura (1982).

#### *Técnicas en habilidades de solución de problemas sociales:*

Los niños no deben ser solo esponjas para absorber toda la información que vomiten los profesores en las aulas, éstos deben ser educados de forma que

puedan construir su propio futuro, mediante la resolución de sus propios problemas, mediante técnicas de habilidades y estrategias que generen la solución de problemas y conflictos, que le ayudarán para un mejor autoconcepto, mayor seguridad personal, autoestima, control de impulsos y alta tolerancia a la frustración. Esto se debe transmitir a través de mecanismos que los educadores deben promover a los niños, enseñándoles: Orientación sobre problemas, definición de problemas, alternativas hacia los problemas y toma de decisiones propias hacia los problemas. A través de talleres grupales, trabajos en clase, etc.

*Detección precoz de conductas disfuncionales:*

Uno de los instrumentos más importantes para erradicar las conductas disfuncionales, es la prevención, detección e intervención precoz de estas conductas, antes de que se interioricen creando hábitos de costumbres por los niños, difícilmente de eliminar de adolescentes. Ésta es una medida alternativa para actuar en los casos donde los factores ajenos a la educación de valores sean más fuertes que éstos y queden instaurados en la conducta del niño. La prevención es esencial, informando adecuadamente sobre las consecuencias de tales conductas, realizando talleres, charlas, etc.

*Escuelas de padres:*

Aunque cada vez son más los padres y madres que se implican en estas asociaciones, es necesario aunar fuerzas desde todos los ámbitos, principalmente entre comunidad educativa, administración y padres para buscar alternativas y proyectos que continúen en esta dinámica constructivista por el interés de los padres por la educación de sus hijos.

*Participación de órganos externos:*

Cada vez son más las asociaciones, instituciones, profesionales y particulares que participan en actividades en la comunidad educativa, tanto a petición de éstas como por iniciativa propia mediante proyectos para la mejora del rendimiento educativo, incremento de hábitos saludables o aprendizaje de conductas y normas sociales para la convivencia.



Entre ellos me llama la atención, que expongo como un ejemplo a impulsar, el proyecto iniciado por el Ayuntamiento de Córdoba a través de Agentes de Policía Local, donde han promovido, como en otros muchos lugares de España que ya existen, la figura de Agente tutor. Estos Agentes participan y colaboran con los distintos Institutos y Colegios del Municipio, ofreciendo charlar, conferencias e incluso mediando en los casos de acoso escolar, que les sean requeridos por la comunidad educativa.

*Otros métodos educativos en auge:*

Son muchos los nuevos sistemas de educación que han emergido para dar cobertura a las nuevas demandas sociales y donde algunas están tomando una relevancia importante en nuestro país. Algunos de estos proyectos son: Proyecto Milkman, Pedagogía Montessori, Pedagogía Waldorf, Escuelas Holísticas, Escuelas creativas (como la propuesta de Ken Robinson, 2015) y otros proyectos de escuelas emprendedoras. Todas tienen unas características comunes, como son: Búsqueda de las capacidades innatas de cada niño basada en las inteligencias múltiples, impulsar la inteligencia emocional, manejar habilidades de la comunicación y el aprendizaje de valores individuales, sociales y ecológicos, mediante un aprendizaje prosocial.

## **8. BULLYING PUERTA DE ENTRADA PARA LA CONDUCTA ANTISOCIAL EN ADOLESCENTES Y ADULTOS**

Aquellos jóvenes de padres con déficit de habilidades educacionales, jóvenes sin apego paternal, en un entorno familiar desestructurado o en ambientes desfavorecidos o conflictivos, entre otros factores, tienen mayor probabilidad de tener conductas de bullying, y en un futuro pueden convertirse en individuos con trastornos antisociales, de fobia social, paranoides, depresivos, etc.

Éstos, aparte de los conflictos sociales que le pueden generar estos trastornos, hay otros graves que están al orden del día, agresiones a sus padres, delitos menores o como la violencia de género. Estos adolescentes

continuarán el día de mañana teniendo problemas con las parejas por su falta de identidad, compuesta principalmente por otro problema actual, por los estereotipos del consumismo, pues el mercado trata de moldear jóvenes prototípicos según necesidades de mercado. Esto provocado por la sociedad de abuso y la despreocupación por los valores sociales. Los niños mientras valoren más lo externo de la persona, en vez de la riqueza interior que hay en ellas, difícilmente podrán valorar la realidad y entender las necesidades reales de éstos.

Un adolescente que se conoce, que tiene un buen autoconcepto, alta autoestima y una identidad clara y unos valores morales prosociales, aprendidos bajo el respeto, la justicia y la tolerancia tendrá mayor posibilidad de tener mejores habilidades sociales para relacionarse y comunicarse, disponiendo de más recursos y estrategias ante los conflictos que le surjan, encontrando en cada momento un verdadero desarrollo personal y social. Que en caso contrario desembocarán en múltiples problemas sociales, construyéndose así una “sociedad de barro” o como se podría llamar ahora una “sociedad virtual sin valores”.

Los niños pueden presentar muchos tipos de trastornos como consecuencia de los problemas por los factores de riesgo que se han expuesto en este trabajo, donde algunos están destacando hoy en día, como consecuencia de estas características, siendo determinantes la falta de valores, habilidades sociales y aprendizaje, así como la falta de capacidad resolución de conflictos internos y externos. Predominando en ellos, síntomas de ansiedad, bajo estado de ánimo, angustia o miedos. Algunos de estos trastornos son, según la *DSM-IV-TR, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (2001):

*Trastornos de ansiedad (DSM-IV-TR):* Trastorno mental en el que el niño está preocupado o ansioso por muchas cosas y siente que tiene dificultades para controlar la ansiedad. Pueden ser muchas las causas, entre ellas, al respecto de este estudio pueden ser el acoso escolar, consumo de sustancias estupefacientes o alcohol, el exceso de horas de estudio, exceso de tiempo

con los videojuegos o redes sociales, por transmisión intergeneracional y falta de habilidades parentales para una transmisión en valores adecuados.

*Fobia social (DSM-IV-TR):* Condición que provoca un gran temor o miedo intenso y ansiedad a situaciones sociales. Un niño puede tener fobia social de hablar en público o algunas otras actividades de expresión en frente de otras personas. Por causas como la inseguridad, baja autoestima o transmisión parental, entre otras.

*Trastornos depresivos (DSM-IV-TR):* Es un trastorno difícil de diagnosticar en niños, siendo la causa principal de suicidios. Además de altos índices de ingresos psiquiátricos. Se pueden manifestar tanto emocional, conductual o somáticamente. Presentan conductas disociales o negativistas, en muchos casos existe comorbilidad con drogas o alcohol. Varían los síntomas entre los niños y los adolescentes, pero manifiestan características similares: Irritabilidad, ansiedad, apatía, tristeza o culpabilidad.

*Síndrome del emperador.* También llamado niño tirano, es un trastorno de oposición desafiante (TOD), se trata de la suplantación de la figura paterna, posiblemente por la falta de autoridad con la que ha sido sometido el niño en su educación. Cuyas características son de baja tolerancia a la frustración y ser muy egocentristas. Posiblemente la causa sea psicosocial, falta de normas parentales o falta de tiempo de éstos (Garrido, 2005).

*Síndrome Solomón:* Hacer lo mismo que hacen los demás pares del grupo de referencia o de pertenencia. Muy relacionado con la envidia. Es un comportamiento de conformidad hacia lo que hacen los demás, sin intentar destacar fuera de lo común. Muy de moda hoy en día tanto en la adolescencia para agradar al grupo de pertenencia como al grupo al que se desea pertenecer, y también como en los adultos que preferimos tomar decisiones de opiniones de otros por el esfuerzo que conlleva el pensar en algo, lo que se puede denominar la prostitución del pensamiento. Para que gastar energías en pensar o reflexionar cuando alguien que tenemos de referencia ya lo hace por nosotros, solo tenemos que seguirle. Nuestro cerebro busca al

igual que todo nuestro organismo, por naturaleza la acomodación y el mínimo esfuerzo (Ask, 1951).

*Síndrome FOMO*: Muy actual, similar al síndrome Solomón, donde el niño en este caso, no es envidia, sino que ve más interesante la vida de los demás que la suya. Originada por las nuevas tecnologías, donde la falta de inseguridad e inferioridad son los elementos promotores de dicho pensamiento irracional, desencadenando este trastorno cognitivo. Pues mediante las redes sociales tratamos de mostrar cómo queremos ser, en vez, de cómo somos en realidad, (Schaarschmidt, 2018).

*Trastornos Obsesivos Compulsivos (TOC), (DSM-IV-TR)*: Trastorno de ansiedad, caracterizado por conductas repetitivas o compulsivas mediante rituales, para aliviar la angustia. Hay muchas tipologías, entre ellos el Síndrome perfeccionista o anancástico, causado por la búsqueda de la perfección total de todo, donde la existencia quizás, de una infancia de exigencias continuas de valoración y competitividad parental ha generado en el adulto esa necesidad constante de ser perfecto. Provocando a la larga el efecto contrario.

Pero hay también otros muchos trastornos que se dan hoy en día en los niños, por ejemplo, los que tienen problemas de alimentación como Anorexia o Bulimia, por las tecnologías como la Nomofobia. Que son igualmente de complejos en su estudio, pero que sí llevan unas connotaciones de falta de valores adecuados y de habilidades que le impiden crecer de forma apropiada su autoconcepto, autoestima o seguridad. Sin olvidar otro factor de riesgo actual creciente en el entorno familiar, causado por las rupturas matrimoniales, generando en los hijos estrés, ansiedad, depresión y otros trastornos de conducta.

Muchos de estos trastornos psicológicos (sobre todo en ansiedad y adicciones), son como consecuencia de lo que se denomina -Evitación Experiencial-, que conlleva un patrón conductual inflexible, con el que se trata de evitar el sufrimiento a toda costa. Esto generado por la educación y

experiencia recibida, donde se da prioridad a sensaciones placenteras de forma permanente, evitando todo lo desagradable.

Esto crea una conducta perpetua para todos los problemas que le surjan, generalizando dicha conducta de forma reiterativa para obtener el reforzamiento negativo (evitar la ansiedad) y el refuerzo positivo (que sería ser consciente de que se encuentra mejor habiéndolo evitado). Pero esto es un bienestar muy breve a corto plazo, de muy poco tiempo, volviendo el malestar de nuevo. Siendo en este caso el reforzamiento negativo el causante de que se incremente la probabilidad de la conducta y se repita en un futuro.

Añadiéndole a lo anterior, la falta de habilidades y de gestión emocional de estos niños, así como contextos sociales y familiares inadecuados, sin un control parental efectivo, sin lugar a dudas, se van a producir con estos ingredientes la receta perfecta para crear unos adolescentes antisociales.

Se está creando, por tanto, según muestran todos los estudios, niños con baja tolerancia a la frustración; con una personalidad egocéntrica y un nivel alto en procrastinación (acción de postergar o retrasar una obligación). El alto nivel de procrastinación según establecía Freud (1920) en el principio de placer, el niño trata de evitar las tareas desagradables, miedo al fracaso o falta de satisfacción de la propia vida-; de baja tolerancia como consecuencia del déficit de valores prosociales y del control e impulso de las emociones. La personalidad egocéntrica propia de una educación paternal liberal sin disciplina. Donde puede llevar, sin lugar a dudas a conductas antisociales juveniles y al final en un mundo de delincuencia en su etapa adulta sin moralidad y sin valores definidos.

La felicidad, al contrario de cómo piensan muchos jóvenes y otros no tan jóvenes hoy en día, ni es una meta, ni un objetivo a alcanzar o mejorar, ni una variable que se compare con nuestro estatus social. La felicidad es para mí, desde el punto de vista de los valores, una filosofía de vida, es en sí, un proyecto de vida, donde a través de los valores y las creencias de cada uno, pueda construir su propio camino. Con nuestras debilidades y nuestras

fortalezas, respetando y haciéndonos respetar mediante conductas prosociales con todo lo que nos rodea.

Somos parte de un todo y todo influye en cada uno de nosotros, por tanto, no podemos ser individualistas en el sentido social, pues si queremos vivir en sociedad no tenemos más remedio que acatar normas sociales que nos afectan a todos. Por supuesto, teniendo claro, que en el plano personal de desarrollo y evolución de la persona deba instruirse y potenciar sus capacidades individuales, eso es evidente, por eso hay que diferenciar aquel plano de aprendizaje personal-individual y el plano de aprendizaje colectivo-social.

## **9. ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN**

En el análisis de este estudio, desde un principio, entiende que los agentes sociales como la familia y la escuela deben ser una herramienta para despertar la curiosidad de los niños para descubrir sus verdaderas capacidades y sus limitaciones, que le servirán para que el día de mañana sean personas auténticas y reflexivas, como manifiesta Ken Robinson (2015), en su libro *Escuelas creativas*. No se trata solamente de disponer de estrategias para tener pensamientos coherentes y lógicos con nuestro mundo, es más que eso, este modo de educar nos hace adaptarnos a nuestro entorno, mejora nuestros procesos cognitivos, nuestra memoria operativa, incrementando nuestras perspectivas sobre el mundo que nos rodea, ser más críticos, aumentar nuestra capacidad de respuesta y resolver mejor los conflictos internos y externos.

La educación necesita un cambio, como se muestra en este estudio, la actual ha quedado obsoleta hoy en día, pues se basa esencialmente en memorizar una ingente cantidad de información, utilizando para ello estrategias convencionales, soslayando otras facetas de los niños, de esta forma solo se utiliza y desarrolla nuestra memoria procedimental o implícita que trabaja de forma automática e inconsciente con la información, con lo cual lo que hacemos es manejar conceptos de forma automática y a no tener en cuenta la mayoría de las veces su reflexión y comprensión, nos volvemos de esta forma

en autómatas, de pensamiento generalizado, se pierde por tanto el pensamiento individualizado y auténtico.

Este pensamiento reflexivo e introspectivo es el más importante, como la memoria declarativa o la memoria operativa, que utiliza una inteligencia cristalizada, un pensamiento lateral (metaconocimiento y metacognición) y un razonamiento deductivo, éstas son la base de nuestra adaptación al entorno cambiante en el que vivimos y a las continuas presiones sociales, a las dificultades relacionales o a la competitividad social. Sin ellas no seríamos capaces de entender nuestra propia evolución.

Sobre esto hablaba Wertheimer (1991) en su libro *El pensamiento productivo*, donde éste rechazaba una educación mediante la repetición memorística y mecánica, defendiendo un pensamiento productivo y creativo, eficaz para enfrentarse a situaciones y problemas que vayan surgiendo en la vida, solucionándolos de forma original y creativa.

Luego, es muy importante darle mayor prioridad a métodos de estudio que fomenten este tipo de memorias, los cuales llevarán a mejorar y descubrir en cada niño sus verdaderas capacidades intelectuales, físicas y emocionales, consiguiendo así dos metas: 1º) descubrir y mejorar las capacidades de los niños, y 2º) disponer en la edad adulta de estos niños de mejores posibilidades de desarrollar alguna actividad acorde con sus capacidades para explotarlas al cien por cien. De esta forma dispondrá la sociedad de un capital humano preparado y competitivo.

Nuestra sociedad está atravesando una hipocresía moral referente a la educación de los niños, donde existe una controversia sobre lo que decimos y lo que hacemos. Que mejor frase que la que dice el refranero español: “Predicar con el ejemplo es el mejor argumento”. Esta incongruencia sobre la hipocresía moral, la encontramos por la justificación que hacemos de nuestros actos por conductas generalizadas y estereotipadas socialmente aceptadas, y que contienen un elemento en común, y es el pensamiento del mínimo esfuerzo, preferimos antes hacer manifestaciones repetitivas dichas

por otros, que tenemos como referencia, antes que reflexionar por nosotros mismos.

La educación comienza desde el ejemplo, pero no dar un ejemplo de cualquier manera, sino desde el prisma de los valores sociales, con el apego de los padres y una educación colmada de habilidades sociales y estrategias de resolución para ir mejorando en la evolución del desarrollo del menor. Por eso necesitamos un compromiso social, de todos, tanto de padres, profesionales como de los políticos, para dar el cambio necesario para transformar la educación ineficaz actual en otra más eficiente, dinámica y potenciadora de las capacidades de los niños.

A través de estos modelos educativos expuestos, y forjados en los valores sociales que deben los niños aprender, se reducirán considerablemente los casos de acoso escolar, abandono escolar, delitos, vandalismo, trastornos psicológicos, etc.

## **10. DISCUSIÓN**

Existen muchos estudios sobre la repercusión de que una buena educación disminuye los diferentes trastornos psicosociales, las conductas antisociales y la delincuencia. Todos los estudios apuestan por una educación que mejore la transmisión de valores prosociales, facilitando a los padres un mayor tiempo de dedicación a sus hijos mediante mejoras laborales, fomentando y educando a los padres para dar más prioridad a la atención de éstos, proponiendo reformas educativas adecuadas ajustadas a lo expuesto, reforzando la inteligencia emocional de los niños y apostar por unos medios de comunicación que defiendan e implementen los valores sociales de los menores.

Un estudio importante sobre la relación entre la educación y la delincuencia la encontramos en una publicación de la Fundación UNAM (México) por el investigador Lance Lochner (2014), la cual lucha por la inclusión efectiva de los jóvenes en la educación, en un país con los mayores índices de



criminalidad del mundo. Este estudio pone de manifiesto que la educación es una herramienta clave para reducir el crimen.

También desde la docencia se critica el sistema educativo español comparado con otros sistemas de otros países, por ejemplo como el manifestado por profesores españoles en la Universidad de Cambridge (Reino Unido) en declaraciones al periódico El País, donde tanto el profesor de Literatura Española, Rodrigo Cacho (2018) y la profesora de Lengua Española Ángeles Carreres (2018), entre otros profesores, critican la abundancia de temario por curso, la falta de profundización de los contenidos y la falta de creatividad, resaltando también la carencia de interacción con el profesor y el carácter impersonal de las clases. En las evaluaciones españolas se exige memorizar una gran cantidad de información que muchas de ellas son muy repetitivas, con lo que conlleva a un aprendizaje basado en memorizar en vez de pensar y reflexionar.

Otros estudios, como el de “Factores dinámicos en el comportamiento de delincuentes juveniles con perfil de ajuste social. Un estudio de reincidencia”- desarrollados por Navarro-Pérez y Pastor-Seller (2017), donde explican cómo está cambiando la conducta juvenil, en un escenario como el de la globalización y el consumismo acelerado actual, como factores dinámicos para el impacto de la delincuencia juvenil, que va evolucionando en aumento por el déficit de valores prosociales o la falta de aprendizaje en el afrontamiento de problemas.

Interesante el informe editado en el Informe FAROS por el Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona con la colaboración de Laboratorios Ordesa (2016), sobre: “Adolescentes con trastornos de comportamiento”. Donde se elaboró una encuesta con más de 13.000 padres los cuales manifestaron, que alrededor del 60% de ellos, tenían hijos con trastornos de comportamiento, y entre éstos el 22% en relación con problemas de aprendizaje. Todo ello influido por factores como el auge de valores en individualismo, necesidad de recompensas inmediatas o la poca tolerancia al malestar. Con el aumento de trastornos de aprendizaje, TDAH, Trastorno Disocial, Trastorno Negativista

Desafiante, entre otros. Dando como resultado en la conclusión de este informe FAROS, que los trastornos infantiles están aumentando en nuestro país.

También muy útil el trabajo sobre estilos parentelas de Pérez Arellano y Castañeda Ramírez (2017) “El impacto de los estilos parentales en la dinámica de bullying a nivel secundaria”, que manifiestan en sus conclusiones: “Los resultados mostraron una asociación entre víctimas con padres permisivos y madres democráticas; los agresores con padres y madres autoritarios; y los testigos con padres autoritarios y madres permisivas. Los resultados señalan la importancia de las relaciones parentales como factor de protección o de riesgo ante el bullying”.

Otro estudio, el de García Gómez et al. sobre “Descripción de funciones neuropsicológicas y de inteligencia en chicos en conflicto con la ley relacionados con bullying” publicado en la Revista Intercontinental de Psicología y Educación, manifiestan: “El maltrato o intimidación entre pares es un fenómeno que puede confluir con factores de riesgo para la conducta delictiva en adolescentes, quienes generalmente viven en entornos sociales hostiles y que han ejercido dicho maltrato, por lo cual existe una correlación con la transgresión a la ley, con el ausentismo escolar y con el bajo desempeño académico. Se ha planteado que existen alteraciones neuropsicológicas que subyacen a estos problemas. El objetivo del presente estudio fue evaluar el funcionamiento neuropsicológico y el coeficiente intelectual de 92 adolescentes, de entre 615 entrevistados, en conflicto con la ley, que aceptaron haber ejercido maltrato entre sus pares en diferentes etapas de su vida. Se encontró que 57% no presenta alteraciones neuropsicológicas; en cambio, 69% obtuvo un desempeño deciente en la prueba de inteligencia. Estos hallazgos refuerzan estudios similares, y son otro antecedente para continuar indagando sobre el funcionamiento cognitivo y la psicodinámica de la conducta delictiva”. Continúa este estudio con: “Los actores del bullying son quien maltrata o intimida, quien recibe ese maltrato u hostigamiento y quien observa dichas conductas. De acuerdo con Voors (2000), no es conveniente etiquetar de victimario, víctima y testigo a

estos actores, porque al etiquetar a un individuo, lo confinamos a ese comportamiento en vez de ayudarlo. Por lo anterior, la forma de distinguirlos en este escrito será quien ejerce, quien recibe o blanco del maltrato y quien observa". Y concluye con: "La conclusión sobre la disfunción ejecutiva de los adolescentes en conflicto con la ley es que existe la posibilidad de que el medio ambiente en el que han vivido, una familia disfuncional, carencias económicas, frustraciones sociales, entre otros, afecten los procesos de regulación y modulación emocional, lo que perjudica su interacción social, mas no necesariamente los procesos cognitivos superiores. Por lo tanto, los resultados podrían apuntar a una motivación psicosocial y psicodinámica que en este estudio no se contempló. Como en algunos otros estudios, el ser adolescente en conflicto con la ley se relaciona con bajos ingresos y pocas habilidades académicas y laborales. Se conoce que la función ejecutiva y la inteligencia se asocian negativamente a la conducta agresiva, a pesar de que casi no se ha examinado en el contexto del maltrato entre pares en las escuelas".

Estos trabajos coinciden con los relacionados y expuestos por el Dr. en Psicología Clínica y Neuropsiquiatría David T. Lykken (2000) en su libro *Las personalidades Antisociales*, donde hace una clasificación de este tipo de Trastorno de la personalidad antisocial, dividiéndola en tres tipos: Personalidad sociopática, personalidad psicopática y neurosis de carácter. Aunque la tipología de los agresores de bullying puede darse tanto en individuos normales con déficit de interiorización de las normas básicas de convivencia, individuos dentro la clasificación descrita en las personalidades antisociales, así como otros tipos de personalidades más graves como la psicopatía. La sociopatía puede ser la más preocupante, porque puede ser la que abarque mayor número de estos individuos agresores de bullying y los que si continúan en esa evolución progresiva antisocial puede agravarse y complicar su recuperación en la sociedad. A su vez, David T. Lykken distingue dentro de la personalidad sociopática cuatro subtipos: sociópata común, sociópata marginado, sociópata agresivo y sociópata disocial. Siendo característica en todas ellas la falta de socialización, bien en la infancia o en

la adolescencia, por una carencia en la educación parental y/o del sistema educacional informal.

La socialización, según manifiesta Lykken, en el mismo documento, tiene que ver con la supervisión de la conducta del niño, el reconocimiento de la conducta desviada, el fomento y la recompensa selectiva de las alternativas prosociales y la explicación de lo que está bien y de lo que está mal, es decir, la socialización preceptiva. Por lo que cuando los padres descuidan estas responsabilidades y ningún otro recurso de la administración asume esta función socializadora, la sociopatía se convierte en una consecuencia natural.

Un dato interesante el que muestra en su artículo de la revista EHQUIDAD, García Sanmartín (2018) cuyo título lleva: “Una aproximación a la etiología de la desigualdad de género” sobre el estado actual de la sociedad y sus valores sobre la desigualdad de género, donde hace referencia a lo manifestado por el Sociólogo José Sánchez (1986), del cual se recoge un extracto en el libro de Vicente Garrido (2001) *El psicópata*, donde caracteriza la sociedad actual como una desmitificación de la autoridad tradicional adherida a instituciones políticas, religiosas y científicas, llegando a erosionar incluso a la familia. En vez de valores compartidos, socialmente legitimados, se ha extendido una visión cínica en la interpretación de los hechos sociales, donde la violencia, la corrupción y la apatía en la participación política no son sino claras manifestaciones.

Lo expuesto en este apartado de discusión, muestra una fútil porción de los trabajos y declaraciones de expertos sobre la validación de la hipótesis que se plantea en este estudio. Y por tanto, que la sociedad empieza a albergar cada vez más a jóvenes que se convierten en hombres sin un código claro de valores, donde la oportunidad para el éxito material es quizás lo único seguro y tangible.

El mismo Vicente Garrido (2001), en su obra, manifiesta que los padres que no estén preparados para educar a sus hijos en valores altruistas sólidos puede que resulten del todo impotentes para contrarrestar la nueva ética social.

## **11. CONCLUSIÓN**

Como conclusión, desde la perspectiva investigadora de este estudio, se confirma la evidente necesidad de reclamar un cambio a nuestro sistema educativo, pedir a la administración, a nuestros políticos el obligado compromiso para mejorar los recursos en el sector educativo y dotar de herramientas a los servicios vinculados a la educación (directos e indirectos), así como los servicios asistenciales y otros sectores, sobre todo los que trabajan en zonas desfavorecidas y marginales, para mejorar la participación de los padres e hijos en un entorno educativo saludable, mediante proyectos de inclusión integral, sin olvidar el apoyo y transformación en la concienciación de los medios de comunicación promoviendo una cultura de valores.

Desde la perspectiva educativa, añadir en primer lugar, que hay que olvidarse de esa frase de que los profesores enseñan y los padres educan, esto no es correcto, desde mi punto de vista, pues tanto unos como otros, enseñan y educan a la vez, o por lo menos así debería ser, y ¿por qué?, porque los profesores tienen la obligación de transmitir unos conocimientos determinados que están aprobados en el plan de estudios en nuestro sistema educativo y además deben de impulsar, motivar y sacar el potencial que llevan dentro los niños, ese debe ser el dogma del profesor. Los padres deben cumplir las mismas funciones en la parte que les corresponde tanto educativas como de enseñanza en el hogar, además de colaborar con el colegio y ejercer como padres en el sentido de transmitir apego y afecto, además de ofrecer las necesidades básicas de la vida diaria de un niño. Funciones éstas, tan necesarias para el niño, que serán las que le marquen la dinámica de su desarrollo a lo largo de su vida, construyéndole los esquemas mentales adecuados con valores sociales y creencias competentes para convivir en sociedad.

En segundo lugar, de esta conclusión es dar la importancia que se le debe, a la palabra educar, la palabra deriva del latín educare, que significa extraer de adentro, sacar del niño sus capacidades, sus valores y virtudes para un desarrollo pleno, para que en un futuro ese niño conozca todo su potencial y sus verdaderas facultades. Todos los niños son extraordinarios por el simple hecho de que son únicos e irrepetibles, cada uno es diferente y cada uno nace con unas capacidades innatas, por lo que tanto los maestros, profesores como los padres tienen esa responsabilidad de ayudar al niño a descubrir esas facultades ocultas, extraerlas y mostrarlas, de esta forma encontrará seguridad, autoestima y autoconocimiento que le harán ser una persona plena en un futuro, capaz de resolver los problemas de la vida.

Padres y educadores deben ser los guías que acompañen en este andamiaje educacional a los niños para que descubran juntos las cualidades extraordinarias que llevan dentro de cada uno, sin dirigirlos ni condicionarlos directamente, sino mediante la capacidad de educar con herramientas con que los niños se auto-descubran así mismos, de esta forma mantendrán la ilusión, motivación y el entusiasmo del continuo conocimiento.

Pero evidentemente no hay que ser ingenuos, esto no es fácil ni todas las familias tienen el tiempo para dedicar a los hijos el tiempo que desearían para cumplir al cien por cien estas funciones. Pero sí, se podría plantear y preguntarse cada uno, si es hora de empezar a cambiar hábitos de nuestra vida (dar prioridades) y de dar un poco de más importancia a la educación de nuestros hijos para un mayor bienestar en un futuro, en vez de pensar en intereses ajenos al niño, como pensar que nuestros hijos deben ser mejores o iguales que los demás, esto no es una competición. No podemos pretender que todos los niños estén cortados con la misma tijera, hagan lo mismo y se preparen de la misma forma. Eso sería un insulto para la inteligencia humana y sobre todo un error para el desarrollo del niño.

Por todo lo planteado en esta exposición de ideas sobre el cambio en la educación de los niños, nos planteamos ¿por qué no se hace nada? si conociendo las causas y motivos, las herramientas y recursos para reducir

estos datos estadísticos de los distintos problemas, desde hace mucho tiempo, ¿por qué no se promueven? ¿a qué se espera? No estaría mal empezar por dar un nuevo rumbo para transformar la enseñanza formal e informal en un verdadero desarrollo de la personalidad y de esta forma evitaremos en un futuro niños con grandes dificultades sociales, donde empiezan con pequeños altercados en el colegio o con algún caso de bullying, terminando posiblemente en adultos antisociales. Y, al contrario, tendrán mayores habilidades y mecanismos para solventar problemas y conflictos, serán más tolerantes, preparados y cognitivamente y emocionalmente más fuertes.

Si queremos una sociedad justa, tolerante y socialmente adaptada a los tiempos habrá que empezar a cambiar nuestras ideas y creencias, replantearnos nuestro sistema educativo, su estructura y sus contenidos y sobre todo los métodos que se emplean en la transmisión de éstos. Tenemos que dejar de lado e ir despojándonos de hábitos intergeneracionales educativos antiguos y obsoletos que no ayudan al desarrollo actual de los niños y por consiguiente de la sociedad. Vivimos en un mundo complejo donde aún más si cabe se debe prestar mayor atención a la tolerancia, el respeto, la igualdad, la justicia y la solidaridad entre todos, y esto sólo se podrá conseguir con el “cambio”.

## **12. BIBLIOGRAFÍA**

Ainsworth, M.D. (1979). Infant- Mother attachment. *American psychologist*, 34(10), 932-937.

AMAFE, Asociación Madrileña Amigos y Familiares de Esquizofrénicos (2014), *Libro Blanco de psiquiatría del niño y del adolescente*. Disponible en: <https://www.amafe.org/libro-blanco-de-psiquiatria-del-nino-y-del-adolescente/>

Asch, S. (1951). Effects of group pressure on the modification and distortion of judgements. En H. Guetzkow (Ed.), *Group, leadership and men*. Pittsburgh: Carnegie Press.

Bandura, A., & Rivièrè, Á. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa.

- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3 (3), 193-209.
- Bandura, A. (2006). Mechanisms of moral disengagement in support of military force. The impact of Sep. 11. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25 (2), 141-165.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Circulo de la Sanidad, Asociación (2014). *La Sanidad española en Cifras* disponible en: [http://www.cesm.org/wp-content/uploads/2017/03/LIBRO\\_SANIDAD\\_ESPANOLA\\_EN\\_CIFRAS\\_2016.pdf](http://www.cesm.org/wp-content/uploads/2017/03/LIBRO_SANIDAD_ESPANOLA_EN_CIFRAS_2016.pdf)
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- Freud, S., Strachey, J., & Freud, A. (2002). *Más allá del principio del placer*. Barcelona: RBA Coleccionables.
- García Gómez, L.A., Mendoza Menéndez, C.G., Olivares Arizavalo, K., García Pacheco, M. y García Montañez, M.V. (2015). Descripción de funciones neuropsicológicas y de inteligencia en chicos en conflicto con la ley relacionados con bullying. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939003>
- García Márquez, G. (1995). *Un manual para ser niño de Gabo*. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-418135>
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, V. (2005). *Los hijos tiranos. El síndrome del emperador*. Ariel: Barcelona.
- Genovés, V. G. (2001). *El psicópata: Un camaleón en la sociedad actual*. Madrid: Círculo de Lectores,
- Gómez del Castillo Segurado, M. T. (2007). Videojuegos y transmisión de valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6), 1-10.
- Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona con la colaboración de Laboratorios Ordesa (2016). *Trastornos en los comportamientos de los adolescentes y cómo podemos detectarlos*. Disponible en: <http://faros.hsjdbcn.org/es/cuaderno-faros/adolescentes-trastornos-comportamiento-como-podemos-detectarlos-debe-hacer>.



- Ibor, J. J. L., & American Psychiatric Association (Eds.). (2001). *DSM-IV-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: texto revisado*. Barcelona: Masson.
- INE, Instituto Nacional de Estadística (2018), disponible en: [http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176795&menu=ultiDatos&idp=1254735573206](http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176795&menu=ultiDatos&idp=1254735573206)
- Kohlberg, L. (1974). Desarrollo moral. En D. Sills (Ed.) *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, (pp. 222-232). Bilbao: Aguilar.
- Lykken, D. T. (2000). *Las personalidades antisociales*. Barcelona: Herder.
- Lochener, L. (2014), *Relación educación – delincuencia*. Fundación UNAM. Disponible en: <http://www.fundacionunam.org.mx/educacion/relacion-educacion-delincuencia/>
- Navarro-Pérez, J. J., & Pastor-Seller, E. (2017). Factores dinámicos en el comportamiento de delincuentes juveniles con perfil de ajuste social. Un estudio de reincidencia. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 19-27.
- Main, M., y Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. En T.B. Brazelton y M. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Manrique, V. E. C., Ellis, A., y Lega, L. I. (2002). *Teoría y práctica de la terapia racional emotivo-conductual*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Pérez Arellano, E. y Castañeda Ramírez, I. (2015). El impacto de los estilos parentales en la dinámica de bullying a nivel secundaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 Disponible en: <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939005>
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Efecto Pigmalión en el aula*. Madrid: Marova.
- Sanmartín, P. G. (2017). Padres sin tiempo para transmitir valores. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 8, 119-160. DOI: <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0006>

- Sanmartín, P. G. (2018). Una aproximación a la etiología de la desigualdad de género. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 9, 145-178. DOI: 10.15257/ehquidad.2017.0011
- Schaarschmidt, T. (2018). FOMO o el miedo a perderse algo. *Mente y cerebro*, 93, 78-81.
- Swartz, R.J., Costa, A.L., Beyer, B.K., Reagan, R., y Kallick, B. (2010). Aprendizaje basado en el pensamiento: promoción del rendimiento estudiantil de calidad en el siglo XXI. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, Nueva York, NY 10027.
- UNESCO, (2017), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: Cumplir nuestros compromisos*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002610/261016S.pdf>
- Voors, W. (2000). *Bullying: el acoso escolar*. Barcelona: Oniro.
- Wertheimer, M., & Wolfson, L. (1991). *El pensamiento productivo*. Barcelona: Paidós.

# La conciliación de la vida laboral y familiar de los hombres. ¿Cuál es la realidad?

## Balance of work and family life of men. What is the reality?

Paula Nieto Cuevas

Universidad de La Rioja

**Resumen.** En los últimos años, España ha experimentado cambios asociados a la organización familiar, hechos que han surgido como consecuencia de un conjunto de particularidades en la sociedad española, en un momento en el que la organización de las familias era muy distinta del modelo tradicional al que estaba vinculado, caracterizado por un hombre cabeza de familia, y una mujer encargada del cuidado del hogar y de los familiares. Entre ellas, la principal es la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, que ha provocado una necesidad de participación del hombre en el trabajo reproductivo, y por tanto, una mayor implicación por parte de las empresas en torno a las medidas de conciliación de la vida laboral y familiar. Se trata de un período de cambio que ha buscado la igualdad entre géneros en torno al trabajo reproductivo, y el acceso a la corresponsabilidad por parte del colectivo masculino como principal objetivo. Pero ¿en qué medida se han alcanzado estos aspectos en la realidad empresarial?

**Palabras clave:** Conciliación, Familia, Trabajo Reproductivo, Mercado Laboral, Trabajo Remunerado.

**Abstract.** In recent years, Spain has experimented changes around the family structure, facts which have emerged as a consequence of a set of particularities in the Spanish society, in a moment when the organization of families was very different from the traditional model to which it was linked, characterized by a male head of household, and a woman in charge of the care of the home and relatives. Among them, the main one is the incorporation of women in the labor market, which has caused a need of men's participation in housework, and, therefore, a greater implication of companies around conciliation measures about balance of work and family life. It is about a period of change that has searched gender equality in housework, and the access to co-responsibility by the male collective as the main goal. But, how well these aspects have been achieved in the business reality?

**Key words:** Balance of Work and Family Life, Family, Housework, Labour Market, Remunerated Work.

*Referencia normalizada:* Nieto Cuevas, P. (2019). La conciliación de la vida familiar y laboral de los hombres. ¿Cuál es la realidad?. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 203-237. doi: 10.15257/ehquidad.2019.0007

*Correspondencia:* Paula Nieto Cuevas; Graduada en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Universidad de La Rioja. Correo electrónico: paulanietocuevas@gmail.com.

## 1. INTRODUCCIÓN

La conciliación de la vida laboral y familiar en España ha atravesado drásticos cambios en los últimos años, y es que, debido a distintas variables, como el aumento de medidas conciliatorias, o los destinatarios de las mismas en el mercado laboral, los conflictos que han surgido con motivo de las dificultades conciliatorias de los trabajadores se han incrementado indudablemente por la falta de tiempo para poder compatibilizar ambos aspectos en sus proyectos de vida, situación motivada, en gran parte, por la incorporación de la mujer al mercado de trabajo.

Así, los hombres, ante la ausencia de las mujeres en casa para realizar las tareas domésticas, adquieren un papel fundamental en la conciliación, dando lugar a la introducción progresiva del colectivo masculino en el hogar y su consiguiente acceso, en ocasiones, a medidas conciliatorias anteriormente asumidas por mujeres.

Como consecuencia, se aborda un análisis del cambio de mentalidad experimentado en torno a la conciliación, y cómo, simultáneamente, los hombres han comenzado a ser beneficiarios de medidas de conciliación en sus puestos de trabajo, haciéndoles partícipes de esa corresponsabilidad, antes asumida mayoritariamente por las mujeres.

Asimismo, a pesar de que los hombres han visto incrementadas sus posibilidades de conciliación, siguen siendo las mujeres las que asumen en mayor medida este papel, hecho que hace que las empresas tiendan a fomentar medidas para mujeres, ciñéndose a lo legalmente exigido en lo relativo a hombres.

Por otro lado, y ya en términos generales, es fundamental la evolución legislativa en torno a este fenómeno, y es que no solo hay más regulación al respecto, sino que estas nuevas acciones incorporadas en los últimos años han permitido alcanzar un mayor equilibrio entre géneros, antes impensable.

Así, la existencia de nuevos núcleos familiares ha hecho que existan modelos familiares de cualquier naturaleza, incluso distinta a la patriarcal – anteriormente común en nuestro país –, que hacen que no sean las mujeres las que acojan las medidas, lo cual fomenta su contratación en el mercado laboral, evitando la discriminación por razón de género en el momento de acceso a un puesto de trabajo.

De esta forma, uno de los principales objetivos es analizar la efectividad de estas acciones en la práctica, accediendo a la realidad que rodea a los trabajadores, independientemente del género, y el proceso de acceso a medidas de corresponsabilidad en las empresas. Son aspectos objetivos que conviven constantemente con la conciliación y, cada vez en mayor medida, afectan a trabajadores de cualquier sector. Tal es así que la convierten en una inquietud para numerosas familias, donde se requiere la planificación del trabajo reproductivo, dentro de un nuevo contexto, alejado del que tradicionalmente prevalecía.

La conciliación, por tanto, ha modificado sus preceptos iniciales por el propio cambio de mentalidad de la sociedad, así como por parte de las empresas, donde se ha asentado la idea de que ya no solo las mujeres se responsabilizan o pueden tener derecho a acciones conciliatorias, aspectos reflejados en los propios trabajadores en una realidad con la que conviven y a la que han tenido que adaptarse en gran medida.

Sin embargo, hay una serie de aspectos, que se analizarán con detalle más adelante, que han hecho que, a la hora de implantar esta nueva visión conciliatoria, la puesta en práctica se vea limitada dentro de las empresas, hecho que hace que continúen siendo las mujeres quienes cargan con el peso de las tareas domésticas y del trabajo reproductivo.

No obstante, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo como punto de inflexión en los cambios que se han producido en torno al fenómeno de la conciliación, es analizada tanto por la naturaleza de las circunstancias que lo envuelven, como por las consecuencias que ha podido generar en empresas, trabajadores, economía...

Pero ¿cuáles pueden ser los motivos que impiden que actualmente exista ese equilibrio en términos de conciliación entre mujeres y hombres dentro de las empresas?

## **2. MARCO TEÓRICO: EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO, ¿CAMBIO DE MENTALIDAD?**

En primer lugar, conceptualmente, el término conciliación de la vida laboral y familiar podría delimitarse en torno al proceso a través del cual las personas que ocupan un puesto de trabajo determinado planifican la compatibilización de los aspectos personales y profesionales en su proyecto de vida en virtud de las condiciones a las que esté sujeta en el ámbito laboral.

Sin embargo, según la Fundación Mujeres en su documento *Conciliación de la vida laboral, familiar y personal*, define el concepto orientado a la búsqueda de la igualdad entre mujeres y hombres, de forma que se trataría de una estrategia que facilita la consecución de la igualdad efectiva de ambos, dirigida a conseguir una nueva organización del sistema social y económico donde se puedan hacer compatibles las diferentes facetas de su vida: el empleo, la familia, el ocio y el tiempo personal (2010:4). Por otro lado, obtenida de la misma fuente, estaría la definición empresarial, en virtud de la cual sería una “herramienta básica de gestión de los recursos humanos que permite aprovechar el potencial de todo el capital humano disponible a partir de la aplicación de medidas que permitan compatibilizar la vida laboral, familiar y personal” (2010, p. 18).

Al margen de estas dos perspectivas, desde una visión más objetiva, el concepto es definido por Asián Chaves y Rodríguez Sosa como aquella acción de mediar entre opuestos y, aplicada a la dinámica entre vida laboral y familiar, la mediación entre ámbitos que, sin ser contrarios, no son ni equitativos ni democráticos (2009, p. 53).

Es decir, en base a todos estos preceptos, la conciliación constituye un derecho de cualquier trabajador que busca el equilibrio entre las partes que entran en juego, que no solo son la empresa y el trabajador en cuestión, sino también entre trabajadores que forman un núcleo familiar donde se generan estas necesidades.

Sin embargo y teniendo en consideración la realidad actual, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo constituye, sin duda, el precepto fundamental para entender la transformación que el fenómeno ha experimentado en los últimos años. Tal es así, que el hecho de que las mujeres ocupen parte de su tiempo en trabajo productivo hace que el trabajo reproductivo, siendo el mismo, deba repartirse de forma más equitativa entre los miembros de la unidad familiar, tal y como se analizará en profundidad más adelante.

El trabajo, la familia y los mercados laborales han sufrido una profunda transformación en el último cuarto del siglo XXI debido a la incorporación masiva de las mujeres al trabajo remunerado, en la mayoría de los casos fuera de su hogar, de forma que la incorporación de la mujer - más plenamente - al mundo laboral es uno de los factores desencadenantes de la transformación de esta tradicional entidad (Castells, 2000, p. 519). Esto es, la incorporación de la mujer al mercado laboral generó consecuencias importantes en la forma de vida de la sociedad, y es que es el precepto principal para analizar los motivos que han generado este cambio en torno a los hombres, que han incrementado su participación en la vida doméstica y que, por tanto, en ocasiones se ven obligados a acogerse a medidas conciliatorias, que anteriormente no podían acoger.

Todos estos preceptos teóricos han generado un cambio, que no ha alcanzado los fines que se perseguían, de forma que la igualdad a la que se hace referencia en torno a estos modelos no se ha alcanzado hasta el momento, hecho que se detallará posteriormente.

Por otro lado, para Martínez Herrero “en este marco, y a pesar de la incorporación de la mujer al mundo laboral, las tareas domésticas y los cuidados de las personas son responsabilidad femenina; sigue siendo muy marcada la división sexual del trabajo, apenas hay un intercambio de papeles entre mujeres y hombres siendo muy problemática la articulación entre familia y empleo” (2008, p. 68). Son aspectos que marcan las directrices que el fenómeno de la corresponsabilidad ha seguido en los últimos años, dinámico, pero de escasa evolución en la puesta en práctica en el ámbito social, político y empresarial.

A la hora de analizar la situación actual, sigue primando un peso importante de cargas familiares en las mujeres, pero se han originado con el paso de los años nuevas estructuras familiares, que desechan el modelo patriarcal, en el que la mujer se ocupaba del trabajo reproductivo, generando en determinados aspectos una nueva carga doméstica para el colectivo masculino, antes impensable.

Esta diversidad social ha provocado una consecuencia y motivo relevante para tener en cuenta: la incorporación de la mujer al mercado laboral. Podría decirse que este suceso supuso un punto de inflexión para el desarrollo de la conciliación laboral y familiar, dado que, como consecuencia, surgen problemas en lo relativo a la compatibilidad de los distintos aspectos de la vida personal de los trabajadores, que forman parte de núcleos familiares de distinta naturaleza, pero con necesidades de conciliación similares.

Así, Guirao indica que “en la década de 1999 a 2009, la tasa de actividad de los varones de 16 o más años se ha incrementado en 3,6 puntos porcentuales y la de las mujeres, en el mismo periodo de tiempo, en 12,1 puntos. Por tanto, la tasa de actividad de las mujeres experimentó un crecimiento superior. Este



dato corrobora la significativa incorporación de las mujeres a la actividad económica en los últimos diez años” (2010:180) y, por ello, su consecuente necesidad de reorganización del trabajo reproductivo en los núcleos familiares, dado que las tareas del hogar comienzan a ser repartidas entre los miembros de la familia, siendo antes asumidas por las mujeres.

Se trata de nuevas formas de vida y estructuras familiares alejadas de lo que se entendía por trabajo reproductivo, con nuevas necesidades en las que es el hombre quien tiene que comenzar a participar en tareas del hogar. Es decir, cada núcleo familiar va a reunir una serie de características particulares, pero a la hora de considerar la conciliación por parte de las empresas, van a necesitar acciones empresariales de naturaleza similar, al consistir la conciliación en una herramienta con el mismo fin, pero con aplicación determinada para cada caso. Se trata de un conjunto de acciones que entran en interacción con factores tanto económicos, como sociales o políticos, por ello la importancia de analizar cada caso concreto.

### **3. METODOLOGÍA**

El análisis del fenómeno de la conciliación se desarrolla a través de la comparación de distintas técnicas para el estudio de los detalles que encierra el objeto de estudio. Para ello, no es suficiente con acceder a distintas fuentes secundarias de las que extraer la información, sino que también se van a emplear otras técnicas para extraer las conclusiones del estudio.

Se trata de un análisis orientado a conocer las posibilidades que tienen los hombres en sus puestos de trabajo de disfrutar de medidas de conciliación, y analizar la situación de la compatibilización en los hombres, así como la percepción que éstos tienen del fenómeno.

En cuanto a la metodología y las fuentes, por un lado, se han empleado fuentes secundarias; documentos, estadísticas y textos legales que tratan y regulan el fenómeno de la conciliación. Y, por otro lado, fuentes primarias, que pretenden realizar un análisis exploratorio acerca del objeto de estudio.

Todo ello, a través de cinco entrevistas realizadas a cinco hombres con distintos perfiles familiares y personales.

Para ello, se desarrolla una investigación cualitativa, realizando entrevistas a distintos hombres que engloban el objeto de estudio y reúnen las características necesarias. De esta forma, resulta imprescindible acceder a referencias bibliográficas sustentadas teóricamente por otros autores y, a raíz de esos contenidos, elaborar conclusiones contrastadas con los resultados e información obtenidos en las entrevistas.

Asimismo, al tratarse de un estudio exploratorio de tipo cualitativo, a la hora de realizar las entrevistas, para escoger los perfiles de hombres a entrevistar se han tenido en cuenta distintas variables, que han sido las siguientes: edad, que delimita en parte el colectivo explorado; dentro de ser personas que estén trabajando, si lo hacen por cuenta propia o ajena; el estado civil y el núcleo familiar que conformen, principalmente si tienen o no hijos a cargo; y, por último la antigüedad o estabilidad que posea dado que puede influir a la hora de decidir o plantearse alguna de estas medidas.

Por otro lado, el hecho de entrevistar a esos cinco hombres con distintos perfiles permite obtener datos diferenciados y desarrollar una comparativa fundamentada en casos reales y, por tanto, extraer información fáctica, aspecto imprescindible para los resultados de la investigación y, por ende, para las conclusiones.

#### **4. ¿POR QUÉ HA AUMENTADO LA PRESENCIA DE HOMBRES EN EL ÁMBITO DE LA CONCILIACIÓN?**

Como ya se ha hecho referencia con anterioridad, la situación actual en torno al fenómeno de la conciliación ha venido desarrollándose en los últimos años como consecuencia de una serie de factores de distinta naturaleza, tanto social como política, que han hecho que, al analizar dichas circunstancias, se puedan extraer determinados conceptos como las principales causas que han dado lugar a esta situación.

Uno de ellos ha sido la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, uno de los principales motivos que ha producido ese dinamismo en torno a la participación doméstica en las familias. Además de provocar en su momento un gran cambio en la forma de organización familiar, son muchas y diferenciadas las alternativas de conciliar que existen actualmente, así como las facilidades que el entorno laboral ofrece para ello.

Ya a finales del Siglo XX, el colectivo femenino incrementó en gran medida su presencia en el trabajo productivo, generando una situación de cambio y reorganización social. Así, en función de los datos ofrecidos por el INE en 2018, en su estadística de personas activas por sexo, si comparamos las mujeres que actualmente están activas en el mercado laboral con las mujeres que lo estaban en el año 2008, vemos un importante incremento. Concretamente, mientras en el año 2008 había 9.766 miles de mujeres en el mercado laboral, en el primer trimestre de 2018 se ha registrado una cifra de 10.545 miles de mujeres en activo, datos que reflejan esa evolución y profunda integración que la mujer ha vivido en el mercado laboral en la última década (2018). Más particularmente, se aprecia un incremento del 7'98 % en los diez últimos años, teniendo en cuenta los años que se han tomado como referencia - 2008 y 2018 - al tratarse del período en el que el fenómeno ha experimentado su mayor cambio, debido a distintos factores, entre los que destaca la crisis económica que atravesó España y sus consecuencias en la sociedad y el mercado de trabajo.

Y es que, a pesar de la crisis económica por la que atravesó nuestro país - circunstancia que más adelante se analizará con detalle - las mujeres han incrementado su presencia en el mercado laboral progresivamente en esta última década, hasta alcanzar un nivel que, aunque alejado de la cifra de la participación masculina, se ha estabilizado, favoreciendo el alcance de esa igualdad que buscaba la sociedad inicialmente.

Siguiendo a Guirao Mirón “la incorporación de las mujeres al mundo laboral es una de las causas más importantes de la redefinición de la familia. De hecho, esta incorporación ha producido un aumento de diversos modelos

familiares; formas nuevas y distintas de asociarse para compartir la vida y cuidar de los hijos. Estas nuevas formas de convivencia y organización familiar han modificado profundamente los parámetros éticos que sustentaban las relaciones familiares tradicionales” (2010, p. 61). Por tanto, actualmente las expectativas, proyectos de vida y perspectivas futuras de las personas en activo, no se asemejan a las anteriores, en un mercado laboral impulsado principal y mayormente por hombres, que generaban los ingresos en los hogares, desencadenando una dependencia de las mujeres insostenible a lo largo del tiempo por las nuevas realidades en la actualidad.

Pero, considerando todo ello, la autora recalca que “a pesar de que hay una amplia aceptación social del empleo femenino como algo positivo, no hay, en cambio, una clara conciencia de que si las mujeres trabajan como lo hacen los hombres, las tareas de mantenimiento del hogar, trabajo doméstico y cuidados de niños y ancianos, han de ser atendidas y visibilizadas en el diseño de las políticas familiares del Estado” (2010, p. 62). Es decir, es evidente el cambio en el concepto de conciliación, dado que en sus inicios las medidas estaban plenamente orientadas a las mujeres, y a la maternidad. Sin embargo, es la propia legislación la que ahora fomenta la participación masculina en el hogar, pero finalmente son ellas en quienes recaen las medidas ofrecidas, haciendo que la evolución del fenómeno se haya estancado limitando el aumento de posibilidades de conciliación compartida, evitando así su puesta en práctica. Todo ello desencadena en una realidad en la que el trabajo reproductivo se desarrolla por las mujeres, quienes asumen una doble carga al desarrollar a su vez un trabajo reproductivo y uno remunerado, haciendo que el tiempo personal y de ocio de las mujeres se vea limitado y, en ocasiones, suprimido.

De nuevo en relación a los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística, las mujeres emplean 6 horas y 51 minutos de media al día en trabajo remunerado, mientras los hombres en el año 2010 destinaban a este tipo de trabajo es de 8 horas y 12 minutos, datos que reflejan la importante participación de la mujer en el mercado laboral en el año 2010, alejada de la participación femenina en los años anteriores, y a su vez evidenciando que la

diferencia existente entre el tiempo que dedican los hombres respecto del colectivo femenino continúa siendo elevada (2010).

Otro aspecto crucial para entender el fenómeno de la conciliación es el desarrollo que ha experimentado en términos legales, junto con la nueva legislación vigente, que acota y determina las exigencias que se deben reunir en torno al mismo. Así lo determina Ponce Núñez, en su documento *La conciliación entre la vida personal y la profesional: un reto para las empresas y sus empleados*, donde, según él, existen dos ámbitos de valores en la sociedad en torno a la conciliación: uno relacionado con el trabajo y otro con el carácter familiar de la vida humana, los cuales deben unirse entre sí correctamente, y correctamente compenetrarse (2007, p. 187). La vida familiar y la vida profesional se sostienen mutuamente, de modo que es el resto de la sociedad quien tiene que facilitar este equilibrio sin que suponga un obstáculo para el desarrollo familiar. Por ello las políticas sociales y, sobre todo, laborales, tienen un peso imprescindible, siendo la base de cualquier actuación vinculada a la conciliación.

Así, en los últimos años, las necesidades conciliatorias han ido incrementando, y esto ha hecho que las empresas implementasen cambios en sus sistemas de permisos y posibilidades de conciliación, dado que lo que antes eran mecanismos dirigidos casi exclusivamente a mujeres, ahora constituyen una oferta paritaria para ambos géneros, exceptuando aspectos biológicos concretos, como la maternidad.

A pesar de ello, la legislación que las empresas se ven obligadas a cumplir no es muy extensa. Por un lado, en el año 1999, cuando la sociedad buscaba erradicar la desigualdad de género que existía, sobre todo, en el mundo laboral, cada vez con mayor participación femenina, se aprobó la *Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras*. Esta ley permite que cualquier trabajador, independientemente de su género, pueda acogerse a medidas conciliatorias para cubrir necesidades de compatibilización de la vida laboral y familiar, a través de permisos y facilidades con el fin de que las dificultades

conciliatorias en la vida de cualquier persona en edad activa se vean reguladas y adecuadamente limitadas (1999, p. 4-5).

Siguiendo a Rivero Recuenco “La Ley de Conciliación de la Vida Familiar y Laboral de las Personas Trabajadoras (*Ley 39/1999, de 5 de noviembre*) constituye el principal instrumento normativo en nuestro país para facilitar la compatibilidad entre las responsabilidades familiares y laborales. Transpone a la normativa española las directivas europeas sobre permisos de maternidad, permisos parentales y trabajo a tiempo parcial” (2008, p. 20), siendo esta el principal precepto regulador de la conciliación de la vida laboral y familiar en torno a los trabajadores, independientemente del género, empresa y sector en el que presten servicios.

Por otro lado, está la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, que en su Art. 44.1 determina los derechos de conciliación de la vida personal, familiar y laboral, y los define como aquellos que se reconocerán a los trabajadores y las trabajadoras para fomentar la asunción equilibrada de las responsabilidades familiares, evitando toda discriminación basada en su ejercicio (2007, p. 12619).

Además, el Art. 44.3 de la misma Ley establece que, para contribuir a un reparto más equilibrado de las responsabilidades familiares, se reconoce a los padres el derecho a un permiso y una prestación por paternidad, en los términos previstos en la normativa laboral y de Seguridad Social (2007, p. 12619).

Estos aspectos exponen la necesidad que tenía la legislación y la sociedad española en términos conciliatorios, dado que, mientras una nueva realidad tanto laboral como social estaba asentándose, la legislación se encontraba con vacíos normativos que llevaron a que, ya en el Siglo XX, fuera imprescindible el desarrollo de determinadas regulaciones.

Por todo ello, en la actualidad, los trabajadores por el hecho de serlo tienen derecho a acceder a determinados permisos que permiten que no solo las mujeres asuman las tareas reproductivas y, por tanto, se materialice la igualdad que se persigue en estos términos.

Otra variable imprescindible a tener en cuenta es la importante crisis económica que atravesó España, y es que en relación a los datos ofrecidos por el INE en la *Encuesta de Población Activa*, en el año 2010, según afirman Blanco y Lattrich “el número de parados es superior al de paradas, si bien esta situación se produce a partir del 2008, año en que despegó la crisis económica, con una importante destrucción de empleo en sectores masculinizados” (2012:17), momento que hace que las cifras comiencen a equilibrarse, comenzando a erradicar esa desigualdad habitual en los años anteriores a la crisis.

Por otro lado, en torno a la economía de las familias, Asián Chaves y Rodríguez Sosa concretan que “la menor disponibilidad de recursos económicos o la tendencia a ahorrar en previsión a menores ingresos futuros pueden hacer que las familias recurran más a redes informales o al apoyo familiar para el cuidado de dependientes y menos a empresas o centros especializados que suponen un mayor coste. Así como se prescinde de ayuda para la realización de tareas domésticas” (2010:13). Los años de la crisis hicieron que muchas personas en edad activa se quedaran sin puesto de trabajo. Como consecuencia de este hecho, tanto hombres como mujeres disponían de una mayor cantidad de tiempo que, anteriormente, invertían en trabajo productivo y remunerado el cual se destina, en parte, al trabajo reproductivo. Esto, en ocasiones, hizo que los núcleos familiares reorganizaran sus necesidades y planificaran la forma de satisfacerlas por sí mismos, sin tener que recurrir a servicios ajenos a la familia, que supondrían, en la mayor parte de los casos, un desembolso que no podrían permitirse.

Tal es así que, en virtud de los datos del Instituto Nacional de Estadística en el último trimestre de los años 2012 y 2013 - que fueron los dos años en los que la crisis económica perjudicó en mayor medida la ocupación laboral en

España - la tasa de paro alcanzó cifras de casi un 26%, lo cual hizo que en los núcleos familiares las necesidades de compatibilización de la vida laboral y familiar cambiaran y, en muchos casos, se redujeran por la posibilidad de que los propios progenitores se responsabilizaran de esas tareas.

Paralelamente, los núcleos familiares en España reducen su tamaño debido a la crisis de la natalidad, que hizo que las personas en edad fértil no tuvieran más de uno o dos hijos por limitaciones económicas y, en parte, incompatibilidades entre su vida laboral, familiar y económica.

Al mismo tiempo, durante los años más fuertes de la crisis económica, el Gobierno llevó a cabo recortes en torno a las políticas de protección a las familias, dando lugar a graves consecuencias en una sociedad ya caracterizada por reducidas tasas de fecundidad, y envejecimiento de la población (Moreno Mínguez, 2013).

Sin embargo, al margen de las consecuencias generadas por la crisis económica, atendiendo a lo que uno de los hombres entrevistados confirma:

*No tengo más hijos porque el horario laboral y la responsabilidad no me permiten compartir las responsabilidades con mi mujer, y porque necesitaría contratar más ayuda en casa o más servicio de guardería (30-45 años/autónomo/1 hijo)*

Esta circunstancia refleja una adaptación de su situación personal y proyecto de vida, ya que el no poder acceder a facilidades de compatibilización obliga a la reestructuración de los hábitos en torno a la familia, limitando sus decisiones, ahora condicionadas por los recursos, y renunciando a aspectos de su expectativa de vida personal a los que su situación y su entorno le impiden acceder.

Todo ello ha hecho que, progresivamente, surjan como consecuencia de estos cambios nuevas formas de estructuración familiar. Tanto es así que, en las sociedades occidentales son más frecuentes las familias sostenidas por



un solo cabeza de familia, por lo que en el caso de España destaca el hecho de que la monoparentalidad se provoque por la ruptura conyugal, aspecto vinculado a tendencias demográficas como bajas tasas de natalidad y nupcialidad, aplazamiento del matrimonio, envejecimiento poblacional... (Martínez Conde, 2015:42) Todo ello trae consigo una serie de consecuencias que tienen que ver con la organización familiar, las funciones, las relaciones familiares y los recursos. Por ello, los hombres, debido a estos cambios producidos en su entorno social, han visto necesario asumir dentro de su núcleo familiar determinadas tareas, anteriormente acogidas por las mujeres. Por otro lado en el *Informe sobre la Corresponsabilidad en las tareas de cuidados, una cuestión sin resolver* de UGT “la situación es más gravosa para las familias monoparentales, encabezadas mayoritariamente por mujeres, a las que les resulta muy difícil cuando no imposible, conciliar a través del uso de figuras como la excedencia por cargas familiares, o la reducción de jornada, ya que no pueden permitirse una reducción de salario o la pérdida total de ingresos durante el periodo de disfrute de este tipo de permisos” (2018:15). Por tanto, la existencia de nuevos núcleos familiares, con estructuras y necesidades distintas, pero similares a las de cualquier otro modelo familiar, ve limitadas las posibilidades de conciliación dado que, en su mayoría, las facilidades conciliatorias vienen orientadas a familias con dos progenitores.

Sin embargo, un núcleo monoparental, encabezado bien por un hombre o una mujer, va a ver sus posibilidades de conciliación limitadas al acceso de recursos distintos a sus derechos como trabajador, ya que resulta inviable acceder a alguna de estas medidas ofrecidas por las empresas, debido al descenso de ingresos que supone, situación que rara vez se puede permitir en la actualidad un trabajador.

Para Abril Morales y Romero Díaz “mientras las mujeres alcanzan los niveles de los hombres trabajadores, muchos de ellos bajan al nivel de las mujeres trabajadoras. Esto tendrá implicaciones en la estructura de clases y en las relaciones entre hombres y mujeres, tanto en el trabajo como en el hogar” (2005:4), preceptos teóricos que sustentan una realidad cada vez más

presente, y es que ya no es el modelo patriarcal, tal y como se ha detallado con anterioridad, el que prima en los núcleos familiares, provocando modificaciones en la forma y organización de los proyectos de vida de las familias, con nuevas consecuencias sociales y profesionales.

Es por todo ello que Meil Landwerlin establece que “supone no centrarse únicamente en situaciones de maternidad o paternidad, sino en la vida privada en general, y considerar a la conciliación no como un objetivo, sino como una herramienta para adaptarse a las situaciones actuales y dar mayor bienestar a los empleados” (2005:31), concepto que se traduce en la necesidad, no solo por parte de las empresas, que son las que aplican esas prácticas, sino de la propia sociedad, de comprender que los intereses van cambiando, y al tratarse de un aspecto dinámico, es esencial que se produzca una adaptación constante y efectiva a los nuevos núcleos familiares y necesidades que de ellos se generan, de las cuales algunas coinciden entre sí, pero otras son más concretas y necesarias para los sujetos a los que afecta, los progenitores.

## 5. DISCUSIÓN

Todos los aspectos analizados en el apartado anterior del documento llevan a pensar que los motivos que han generado esa situación en los proyectos de vida de los hombres en España, han tenido consecuencias a nivel social de gran relevancia, como el desarrollo y exigencia legal de nuevas medidas de conciliación para mujeres y hombres, en torno a las cuales se encuentra el *Real Decreto-ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral*, donde destaca la disposición final primera, relativa a las modificaciones en materia de conciliación de la vida laboral y familiar (2010, p. 12535). Este Real Decreto hace referencia a las modificaciones que la legislación laboral ha implantado en materia de conciliación, concretamente en el Estatuto de los Trabajadores, donde, en su última modificación, se implantaron normas en torno al permiso de maternidad, guarda legal, horario y jornada de trabajo y el disfrute de vacaciones, cambios que permitieron a los trabajadores disponer de cierta flexibilidad a la hora de formar una familia o aumentarla, ya que veían

incrementadas las posibilidades de compatibilizar efectiva y equilibradamente su vida laboral y familiar.

Además, el surgimiento de nuevos modelos de familia obligó a las empresas a ofrecer medidas conciliatorias orientadas a cualquier miembro de la unidad familiar que formara parte de su plantilla, dado que no necesariamente se trata de núcleos con dos progenitores, sino que existe la posibilidad de que estén formados por un único progenitor con cargas familiares que tiene que sopesar.

Con todo ello, en los últimos años, la evolución del fenómeno de la conciliación ha generado una necesidad en el mercado laboral de ofrecer y facilitar a cualquier trabajador el acogimiento a medidas de compatibilización del trabajo y la familia, sin orientar las mismas únicamente a la mujer, y provocando que sean las propias familias las que hayan modificado los roles, llevando a núcleos reestructurados que, a pesar de conservar algún aspecto de modelos anteriores, contemplan un equilibrio en el trabajo reproductivo que posibilita así nuevas formas de sobrellevar la vida laboral y familiar para los trabajadores.

Sin embargo, tal y como detalla el *Informe sobre la situación de la mujer trabajadora en La Rioja* publicado por UGT “la corresponsabilidad es cuestión casi exclusivamente de mujer: Del total de permisos de maternidad, el 98 % han sido disfrutados por la madre y tan solo el 2 % restante han sido cedidas por ésta al padre” (2018, p. 10), de modo que, a pesar de esa reorganización de los modelos de familia, dejando atrás el modelo de familia patriarcal, las tendencias continúan siendo similares, con situaciones en las que son las mujeres las que asumen esa corresponsabilidad familiar, circunstancia que cuestiona esa nueva realidad en torno a la paternidad.

Otra consecuencia surgida como resultado de este conjunto de cambios, ha sido el profundo cambio de mentalidad en cuanto a los roles familiares asumidos dentro de los núcleos familiares. Según afirma Carrasco “el trabajo doméstico se presenta en esta nueva perspectiva no como un conjunto de tareas que se pueden catalogar, sino más bien como un conjunto de

necesidades que hay que satisfacer” (2006, p. 46), lo cual lo convierte en uno de los principales motivos por los que se han creado nuevas medidas en términos de conciliación en las empresas. Es decir, el cambio de perspectiva dentro de las familias en torno al trabajo doméstico ha hecho que cubrir estas nuevas necesidades sea una de las principales inquietudes a paliar por parte de la sociedad, englobando ésta tanto a empresas, como a acciones y programas políticos y sociales.

Para Ayuso Sánchez, “donde sí existe un mayor equilibrio es en la educación de los hijos, que constituye una de las tareas a la que más se están incorporando los nuevos padres. Su explicación se debe no sólo a que el cuidado de los hijos ha pasado a formar parte de la definición social del «buen padre», sino sobre todo, porque se percibe como una fuente de identidad, gratificación y realización personal” (2007, p. 267). Esta nueva concepción emergente de la paternidad es clave para interpretar el nuevo rol de la familia. De este modo, tal y como dice el autor, se ha producido un profundo cambio de mentalidad que es el que, con el paso del tiempo, ha generado un dinamismo en los roles familiares que ha hecho que los padres también comiencen a formar parte de la vida doméstica, buscando un equilibrio en la participación en el hogar familiar entre ambos progenitores e, incluso, entre los hijos cuando ya son mayores. De hecho, uno de los hombres entrevistados, con un hijo y otro en camino, concretó que:

*Actualmente y debido a mi situación (trabajo y estudio) la mayor parte de las tareas domésticas las realiza mi mujer, pero tenemos muy claros los roles de cada uno. Desde siempre veníamos compartiendo todas las tareas de la casa y una vez finalice mi periodo de formación volverá a ser así (30-45 años/cuenta ajena/1 hijo/l)*

Estos aspectos evidencian ese cambio de perspectiva que las personas en plena edad activa han asentado en sus proyectos de vida, tanto actuales como futuros. Como consecuencia del surgimiento de nuevos modelos familiares, con distintos roles, se ha producido la reorganización de las

tareas productivas y reproductivas. Ahora prima el reparto de tareas y un reparto del trabajo reproductivo que permite a las mujeres disponer de tiempo de ocio fuera del hogar familiar, y, por tanto, una mayor implicación en la vida social y en el enriquecimiento personal, aspectos que anteriormente no atendían por las exigencias y estereotipos sociales.

También vinculado con este aspecto, la incorporación de la mujer al mercado laboral ha tenido, entre otras consecuencias, la progresiva emancipación de su rol de cuidadora-reproductora (Guirao Mirón, 2011, p. 3), y esto ha hecho que, tanto mujeres como hombres, vean modificados los roles y sus correspondientes funciones en la unidad familiar de la que forman parte, conllevando así una nueva realidad que se refleja en cualquier modelo familiar de la sociedad actual. Sin embargo, y enlazado con estas modificaciones en la mentalidad, uno de los entrevistados dice que:

*El reparto de tareas es equitativo. Mi mujer se encarga más de todo lo relativo a la niña. Sin embargo, yo me encargo de tareas como hacer la comida todos los días, hacer la compra... Tenemos las tareas bastante repartidas, y eso nos permite organizar nuestro día a día con completa facilidad (30-45 años/cuenta ajena/1 hijo/III)*

Situación que muestra que, a pesar de que exista una corresponsabilidad entre los miembros del núcleo familiar, en este caso los progenitores, es la mujer la que asume esa carga relativa a los hijos, por lo que el cambio de mentalidad al que se hace referencia aún se sitúa en una posición dinámica respecto a la práctica, aspecto que se refleja en situaciones como esta.

Sin embargo, a pesar de la evolución y los cambios que ha experimentado la sociedad en términos conciliatorios en los últimos años con el fin de alcanzar una situación de igualdad y estabilidad, en la práctica existen una serie de limitaciones que impiden el adecuado y esperado desarrollo en la práctica. Así, según Ruiz de la Cuesta “un cambio en la política legislativa que no venga acompañado de otro en la cultura empresarial estará abocado al fracaso, ya que ningún trabajador hará uso de las medidas que el Estado pone a su

disposición por temor a represalias que afecten a sus posibilidades de promoción o incluso de conservación de su empleo” (2006, p. 141). Esta perspectiva que ofrece la autora muestra cómo la sociedad durante los últimos años ha intentado suprimir la desigualdad en términos conciliatorios, pero esta situación no se ha podido alcanzar en su totalidad por la costumbre y cultura que aún reside en las empresas. Es decir, el hecho de que las empresas pongan a disposición de sus trabajadores posibilidades de acceso a medidas de conciliación, pero cuyo acogimiento queda vinculado a una futura “represalia” o perjuicio para el trabajador, paraliza drásticamente el dinamismo del que debía estar dotado este proceso, y que hubiera hecho que actualmente tanto mujeres como hombres pudieran acogerse a dichas medidas sin necesidad de pensar en un futuro menos prometedor dentro de esa empresa por dicha elección.

En la misma línea, Palomo Cermeño afirma que “el análisis de los datos estadísticos en torno al empleo, el uso de permisos para el cuidado de hijos e hijas u otros familiares o el uso de los tiempos, muestra que la igualdad real entre mujeres y hombres aún no se ha alcanzado; ni en el entorno laboral ni en el espacio doméstico” (2017, p. 232), clara demostración de que el hecho de que los programas y acciones se promuevan buscando una igualdad para la totalidad de trabajadores, no implica que necesariamente esos preceptos se lleven a la práctica y, por tanto, se limite a un desarrollo teórico, evitando así que los hombres se acojan a medidas conciliatorias y, progresivamente, las cifras modifiquen las consecuencias en el mercado laboral y en el trabajo reproductivo.

Para Caamaño “existe un interés cada vez más significativo de los padres trabajadores de poder asumir de modo más directo e intenso sus responsabilidades familiares, lo que hoy resulta muy difícil” (2011, p. 136), en parte porque no se ha asentado ese cambio en la mentalidad de la sociedad, y, por otro lado, porque las empresas se rigen por la estricta legalidad, existiendo de forma transversal consecuencias por acogerse a alguna de estas medidas que hace que, en muchas ocasiones, sean los propios

trabajadores quienes deleguen en las mujeres estas tareas reproductivas por miedo a perder su puesto de trabajo.

Sin embargo, Maganto, Etxeberría y Porcel constatan que “hay una discrepancia entre las creencias sobre el trabajo doméstico y las actitudes hacia él. Es decir, se observa en las familias españolas que el cambio en las actitudes no va en paralelo a un cambio en el comportamiento” (2010, p. 78), reflejando así el motivo por el que este modelo de igualdad en cuanto a roles no se termina de implantar en la realidad actual.

Según Ruiz de la Cuesta Fernández uno de los principales problemas a los que se enfrentan las mujeres es la dificultad de conciliar su vida laboral y familiar (2006, p. 141). Sin embargo, no es éste el único problema para ellas; las políticas y medidas establecidas para solventar este obstáculo no tienen la efectividad que deberían, de modo que estos aspectos van a ser determinantes en un doble sentido: por un lado, la mujer decidirá si tener hijos o no, en función de las posibilidades que tenga de compaginar la vida productiva con la reproductiva; y, por otro, si la mujer ya ha formado un núcleo familiar, es posible que la escasa efectividad de estas medidas haga que se vea obligada a abandonar su vida laboral para poder dedicar el tiempo necesario al ámbito familiar.

Las exigencias legales a las que se hace referencia, están en conocimiento de los trabajadores, independientemente del género, a pesar de que no accedan a esos derechos, tal y como afirma uno de los hombres entrevistados, que detalla que:

*Disponemos como trabajadores de las legales, ninguna específica del sector o relativa al puesto de trabajo. Al ser una empresa grande, no te ponen impedimento para acceder a cualquiera de ellas. Está todo bastante controlado en ese aspecto (30-45 años/cuenta ajena/1 hijo/II)*

Una realidad acotada, en torno a las medidas conciliatorias, en función del sector al que pertenezca la empresa y el tamaño de ésta, influyendo tanto en las posibilidades económicas que le permitan ir más allá de esas exigencias legales, como en el control del cumplimiento de los preceptos legales a los que se van a ceñir sus actuaciones, a diferencia quizás de una empresa familiar, en la que sí que es posible que un trabajador pueda evitar acogerse a alguna de las medidas por temor a esas futuras consecuencias negativas en su relación laboral.

La reorganización familiar se entiende como otro de los factores resultado de todos estos cambios, y según Sabater Fernández “en el nuevo modelo prevaleciente de familia, la diversidad es la regla: los perfiles de organización de la vida se multiplican y, en estos modos de organización, se observa una proporción creciente de formas de organización familiar con un modelo dual de ingresos. Dos miembros de un mismo núcleo familiar, con obligaciones familiares o personales que tienen que conciliar con la actividad productiva” (2014, p. 167). Todo ello conlleva una realidad social donde los modelos tradicionales de familia quedan en un segundo plano para prevalecer nuevas formas de familia más flexibles, alejadas de las directrices propias del modelo tradicional.

Estas circunstancias han generado importantes y profundas consecuencias en la realidad de las familias, y es que las mujeres ya no son las que tienen invierten su tiempo en las tareas domésticas, sino que, resultado de un proceso de negociación entre los miembros del núcleo familiar, se reparte más equitativamente ese trabajo reproductivo anteriormente asumido por costumbre por las mujeres.

Nuevamente, Maganto, Etxeberría y Porcel, “para llevar un sistema de funcionamiento familiar sano y equilibrado, la adaptación y el cambio son dos conceptos fundamentales. El ciclo vital familiar y laboral conlleva la necesidad de que las familias construyan y reconstruyan los modelos de funcionamiento a través de la redefinición de roles y de un reparto justo” (2010, p. 73). Por ello, la adaptación a las circunstancias, junto con la



reorganización de la compatibilización en función de cada situación, se entiende como tarea conjunta para los miembros de la familia.

Al margen de esta reestructuración familiar, teniendo en consideración la respuesta de uno de los hombres entrevistados acerca del reparto equitativo de tareas domésticas, y la orientación de medidas a mujeres, afirma que:

*Es mi mujer la que se encarga de la mayor parte del trabajo en casa, ya que tiene un horario laboral más reducido, pero intento que sea equitativo cuando es posible. Por otro lado, en mi empresa el trato es el mismo para los trabajadores, pero creo que las medidas están pensadas más en ellas porque son las que suelen asumir la carga familiar, a pesar de seguir trabajando. En cualquier caso, son insuficientes. (30-45 años/cuenta ajena/2 hijos).*

Se evidencia así una nueva realidad que desemboca nuevamente en la reorganización familiar, ya que, en este caso, se trata de un trabajador autónomo que no dispone per se de medidas conciliatorias, haciendo que, al tener el hombre un horario sin definir se rija por el horario de su mujer, que es quien suele acabar asumiendo determinadas tareas.

No obstante, según el portal estadístico *Mujeres en Cifras* del Instituto de la Mujer, en 2017, las mujeres fueron el 92,63% de quienes se acogieron a una excedencia por cuidado de hijos e hijas (37.531 mujeres por 2.986 hombres), lo cual constituye uno de los motivos que impiden la puesta en práctica efectiva de esa reorganización familiar. Al final, la mayor parte de la carga reproductiva la asumen las mujeres, principalmente en aquellas familias en las que ambos progenitores se encuentran activos dentro del mercado laboral. Muestra de todos estos datos es la situación de uno de los entrevistados, que afirma, en torno a la conciliación que:

*Sí, mi mujer. Está acogida a media jornada desde que tuvo a nuestra hija, y le han dejado en esa situación de forma permanente. Esto facilita mucho la conciliación para ambos, porque siempre*

*tiene el mismo horario, de mañana, y nos permite y facilita la organización (30-45 años/cuenta ajena/1 hijo/II).*

Así, los núcleos familiares encuentran la forma de compatibilizar estos aspectos personales y profesionales, pero, como en este caso, ese apoyo conciliatorio lo asume la mujer a pesar de que ambos tengan a su disposición medidas, hecho que muestra la situación de gran parte de las personas en edad activa y con necesidades de corresponsabilidad.

Existen distintos parámetros que permiten conocer cuál es la realidad de la conciliación de la vida laboral y familiar, dónde residen los elementos clave y cuál es la visión que, actualmente, tienen los propios trabajadores en las empresas donde prestan servicios.

Tal y como se ha desarrollado a lo largo del documento, en la actualidad la conciliación y todas las acciones y medidas que aplicarla supone, han visto su puesta en práctica condicionada a limitaciones que, poco a poco, han limitado el progreso del fenómeno. De esta forma, a través de las entrevistas realizadas es posible ver el efecto de estos cambios en la realidad empresarial, y las repercusiones sobre los empleados afectados.

De hecho, si consideramos la visión de uno de los entrevistados como respuesta a la pregunta: “¿Considera que las medidas de conciliación están orientadas más a las mujeres? ¿Cree que son éstas las que más se acogen a las mismas o que existe un trato equitativo en las empresas?” afirma que:

*Creo sinceramente que, aunque legalmente estén a disposición de ambos sexos, la propia sociedad las orienta hacia las mujeres. (30-45 años/cuenta ajena/1 hijo/I)*

Argumento que evidencia un estancamiento del fenómeno en un momento en el que la sociedad pide igualdad, pero no se llega a cumplir, además de que los hombres no acceden, en ocasiones, a estos derechos por miedo a futuras consecuencias perjudiciales en su relación laboral, en un tiempo en el que

gran parte de las personas en edad activa no puede permitirse la pérdida del puesto de trabajo.

Siguiendo estos preceptos, Abril Morales y Romero Díaz afirman que “podemos ver cambios positivos entre los hombres: sus deseos privados, obligaciones y actitudes están sufriendo grandes cambios, pero su vida laboral no les permite llevarlos a cabo” (2008, p. 42). El problema, por tanto, no reside en la actitud y voluntad del colectivo masculino, ahora más integrado en la corresponsabilidad, sino en las posibilidades efectivas que tienen de acceder a esa participación en el hogar. En estos términos, uno de los hombres entrevistados hacía referencia a distintas medidas conciliatorias a las que tiene acceso en la empresa en la que presta servicios, detallando:

*Reducciones de jornada, excedencias por cuidado de hijos, turno fijo por formación... las del Estatuto de los Trabajadores (30-45 años/ cuenta ajena/1 hijo/l)*

Todo ello refleja un conocimiento por parte de los empleados de todas aquellas posibilidades que tienen a su disposición por el hecho de estar trabajando. Sin embargo, él mismo afirma que:

*Sin embargo, no están muy bien vistas al ser empresa familiar y sector masculinizado (30-45 años/cuenta ajena/1 hijo/l)*

Este entrevistado, supervisor en una empresa dedicada a la metalurgia, evidencia la existencia de esa idea feminizada de las tareas reproductivas en la práctica empresarial. Así, se trata de una perspectiva de los propios trabajadores, que son conscientes de que continúa presente en el ámbito laboral y supone un obstáculo para todos aquellos que estarían dispuestos a acogerse a alguna de las medidas, disipando, en consecuencia, esa idea de la carga femenina en el trabajo reproductivo.

Los entornos laborales difieren en gran medida entre ellos, determinando también la percepción que los trabajadores tengan de su situación en la

empresa y, por tanto, de sus posibilidades en torno a las medidas de conciliación como trabajadores.

Por otro lado, existen datos que evidencian una realidad, y es que para Blanco y Latrích “la *Encuesta de Empleo del Tiempo* realizada por el Instituto Nacional de Estadística evidencia las diferencias significativas entre hombres y mujeres. En un día promedio, las mujeres dedican dos horas más al hogar y la familia que los varones, mientras que trabajan -de manera remunerada- una hora menos (INE 2010)” (2012, p.10); cifras que no dejan duda en torno a la realidad conciliatoria: las mujeres sopesan mayor carga doméstica que los hombres, que dedican más tiempo al trabajo remunerado. El cambio de roles aún no se ha asentado con firmeza, y este aspecto genera una realidad paralela a la teóricamente aportada en la actualidad, donde el trabajo reproductivo es más equitativo.

Asimismo, en torno a estas limitaciones del fenómeno de la conciliación para Molina Hermosilla “no puede pretenderse una sociedad en la que impere el principio de igualdad de oportunidades efectivas entre mujeres y hombres, cuando las labores de cuidado recaen de manera mayoritaria sobre las mujeres” (2016, p. 27), afirmación que contrasta con los preceptos teóricos que la propia sociedad quiere implantar, dado que se trata de un aspecto que se ha estancado en un punto en el que, por más que se desarrollan acciones y programas orientados a erradicar estas desigualdades, la mentalidad de las personas que deben llevarlo a cabo continúa asociada a los modelos anteriores, disipándose, al menos parcialmente, la idea de corresponsabilidad familiar.

Igualmente, resulta innegable admitir que, en los últimos años, se ha producido un cambio en torno al fenómeno de la conciliación, y esta transformación, que se ha ido asentando en la sociedad progresivamente, ha generado un nuevo concepto alejado del modelo anterior, caracterizado por núcleos familiares patriarcales, y métodos de compatibilización orientados a las mujeres en torno a la maternidad.

Sin embargo, ahora, con la incorporación de la mujer de forma masiva al mercado de trabajo, y la correspondiente necesidad conciliatoria, la compatibilización de la vida laboral y familiar ha afrontado un mayor protagonismo en las empresas, haciendo que lo que antes era un problema en segundo plano, ahora constituye una de las principales pretensiones de cualquier trabajador a la hora de estructurar su día a día familia-trabajo.

Se trata de una visión nueva que envuelve el mercado laboral en torno a la conciliación, y que ha generado una serie de modificaciones en la forma de actuar y decidir, hasta el punto de que, tal y como afirma uno de los entrevistados:

*En mi caso los dos nos hemos acogido a lo largo de nuestra vida laboral a medidas conciliatorias. Mi pareja, que es enfermera y accedió a turno rotatorio, tenía, tras la baja por embarazo, horario reducido de mañanas y noches, pero no de tardes. Y, por el contrario, yo hago tardes y así nos organizamos con el niño, mi formación... como podemos (30-45 años/cuenta ajena/1 hijo/I).*

Esta situación precisa la necesidad de conciliar a la que se enfrenta cualquier núcleo familiar en el que ambos trabajan y que no plasma el acceso real a determinados permisos, sobre todo los hombres, ya que existe una concepción de ese acceso a medidas conciliatorias incidido por el futuro laboral en la empresa donde presta servicios, con represalias o posibles futuras consecuencias. Sin embargo, en contraste, otro de los entrevistados afirma que:

*Si las medidas de conciliación fuesen más adecuadas no aumentaríamos, ahora mismo, nuestro núcleo familiar; no supone para nosotros un obstáculo (30-45 años/cuenta ajena/1 hijo/II)*

No todas las necesidades de compatibilizar familia y trabajo tienen las mismas consecuencias en núcleos familiares similares. Tal es así que hay familias que no quieren aumentar su número de miembros y las limitaciones

conciliatorias que puedan existir en su empresa no le suponen un impedimento para llevarlo a cabo.

Sin embargo, a través de las políticas y planes de Igualdad de género que se han ido implantando en los últimos años, de plena efervescencia en términos conciliatorios, ha generado lo que se conoce como corresponsabilidad, un término que, para Palomo Cermeño se define como “un reparto equitativo de las responsabilidades domésticas y del cuidado entre mujeres y hombres. Una de las propuestas recientes para lograrlo apunta a que el tiempo dedicado a la crianza de hijas e hijos por parte de sus progenitoras pueda estar equiparado” (2017:231). Este es el principal aspecto teórico en el que basan muchas políticas de empresa, que buscan alcanzar esa concepción de conciliación que, tanto la legislación como la sociedad, pretenden alcanzar.

Así, el hecho de haber realizado entrevistas a hombres en edad activa refleja la realidad de la situación en la actualidad, y es que, a través de las distintas cuestiones, los entrevistados han ofrecido su perspectiva respecto del fenómeno, reflejando un claro contraste en los perfiles de los entrevistados. En estos términos, uno de ellos, que dentro de unos meses tendrá su segundo hijo, afirma que:

*Si existiese más conciencia sobre éste problema y se legislase en su favor la gente tendría más hijos (30-45 años/cuenta ajena/1 hijo/l)*

Una realidad que vincula de forma directa e innegable dos variables como son la conciliación, por un lado, y los proyectos de vida, de otro, sopesando la posibilidad de que, en algunos casos, los núcleos familiares serían de estructura distinta, generalmente mayores, si las medidas conciliatorias se orientasen en favor de ambos progenitores alcanzando esa igualdad que ahora no se percibe dentro de las empresas.

Sin embargo, es evidente que los hombres que ahora se encuentran en edad activa, intentan ser partícipes del trabajo reproductivo, considerando que

también forma parte de sus responsabilidades y evitan derivarlo a recursos ajenos como guarderías.

Por otro lado, al margen de las limitaciones a las que la empresa se vea sometida en la práctica, considerando lo que afirma uno de los hombres entrevistados sobre si piensa que las medidas están más orientadas a las mujeres en su empresa:

*Están más dirigidas a las mujeres. En mi empresa, las mujeres están más protegidas, les conceden más permisos. Por ejemplo, si por una paternidad un hombre pide reducción, seguramente se la acabarían dando, pero con más limitaciones o pegas que a una mujer. De hecho, la mayoría de las trabajadoras que hay en mi empresa y que tienen hijos, están acogidas a alguna reducción de jornada o facilidad de este tipo, a diferencia de los hombres (30-45 años/cuenta ajena/1 hijo/II).*

Esta visión se diferencia de la teoría que existe en las empresas y de los objetivos que las distintas políticas y exigencias legales pretendían alcanzar en torno al fenómeno, mostrando un claro reflejo del concepto de conciliación que las empresas transmiten a los trabajadores, caracterizado por la desigualdad de facilidades, que fomenta la mayoritaria participación de mujeres en términos de trabajo reproductivo.

Por otro lado, y algo más vinculado a la idea del cambio de mentalidad, Rivero Recuenco detalla que “el trabajo de las mujeres tiende a inscribirse - de forma más acentuada que en los hombres - en el paradigma de lo voluntario, de la realización personal, de lo que se hace para sí” (2005, p. 374), de modo que a pesar de contextualizar este aspecto más de una década atrás, es imprescindible destacar que es una perspectiva que persiste en la sociedad y, sobre todo, en las empresas, donde esta visión del trabajo femenino facilita a las mujeres el abandono del mercado laboral al brindarles acceso a numerosas medidas de las que los hombres no disponen.

## **7. CONCLUSIONES**

Actualmente, la conciliación de la vida laboral y familiar es un fenómeno caracterizado por la evolución experimentada en España en los últimos años, ya que, como consecuencia de los cambios y reorganización en el entorno social, nuestro país ha generado nuevas necesidades en los núcleos familiares, y distintas alternativas para compatibilizar la vida personal, laboral y familiar, con el resto de ámbitos de la vida.

Tal es así, que la incorporación de la mujer al mercado laboral, constituye el pilar fundamental en el que este fenómeno sustenta sus modificaciones, y es que el peso del modelo patriarcal - caracterizado por una importante implicación femenina, casi total, en el trabajo reproductivo - ha quedado en un segundo plano, para comenzar a ser más frecuente la existencia de núcleos familiares con estructuras que distan mucho de ese modelo anterior, como monoparentalidad o los núcleos con parejas homosexuales.

Todo ello ha generado nuevas necesidades en torno a la conciliación que fomentan la implicación en nuevas políticas y acciones que favorecen una satisfactoria compatibilización entre la vida personal y laboral tanto de hombres como de mujeres.

El surgimiento de nuevos modelos de familia, alejados del tradicional modelo patriarcal - caracterizado por una familia con dos progenitores (hombre y mujer) y, al menos, un hijo - se acoge a nuevas estructuras que se han adaptado a los nuevos roles asumidos por los distintos miembros de la familia, y además han surgido nuevas necesidades en torno a la compatibilización de la vida laboral, familiar y personal de los sujetos. En este caso, los hombres han comenzado a asumir responsabilidades que antes sopesaban únicamente las mujeres, como pueden ser mantenimiento de la limpieza del hogar, hacer la compra, cuidado de los hijos o familiares...

Actualmente, no solo las mujeres cargan con estas responsabilidades, sino que, debido a la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, los hombres en edad activa, además de situarse en el mercado laboral, asumen, y quieren participar en el trabajo reproductivo, contrastando con las



posibilidades efectivas que los hombres tienen de acceder a las medidas ofrecidas en las empresas en términos de conciliación.

Así, tal y como reflejan algunas de las entrevistas realizadas, las medidas conciliatorias son acogidas principalmente por mujeres, y en las empresas es la práctica que predomina y se favorece, por lo que el proceso evolutivo del fenómeno asume delimitadas las vías de progreso para alcanzar los objetivos que persiguen las medidas conciliatorias.

Por otro lado, en torno a las empresas, resulta importante destacar que no buscan la igualdad real entre mujeres y hombres dentro de los trabajadores de las mismas, y es que se continúan ciñendo a las exigencias legales que, a pesar de que en los últimos años son más, y más equitativas, no generan un cambio real en lo relacionado con la conciliación.

Como consecuencia de estos fallos en la aplicación del sistema que, en teoría, se ha planteado, en nuestro país el peso del trabajo reproductivo recae en la mayor parte de los casos en las mujeres, y esta situación ha hecho que, en los últimos años, no se hayan alcanzado los niveles de corresponsabilidad que se pretendían, planteando objetivos alejados de la realidad actual.

Tal es así que, en la mayor parte de empresas, el acceso a medidas de conciliación no es plenamente igualitario para mujeres y para hombres, al margen de aquellas acciones orientadas a la maternidad de las que, biológicamente, son las mujeres las únicas que pueden disfrutar de las mismas.

Estos aspectos vienen determinados por la percepción de los hombres en la actualidad, quienes quieren ser partícipes de ese trabajo reproductivo, pero ven limitadas sus posibilidades de acceso a medidas conciliatorias que lo permitan, sobre todo en torno a las posibles consecuencias que escoger una de estas acciones puede tener en su reputación laboral dentro de la empresa.

Todo ello, con el paso del tiempo, ha generado una percepción en los propios trabajadores de corresponsabilidad como término abstracto que no se materializa, reflejando un acceso teóricamente equitativo a medidas conciliatorias, pero que en la realidad solo se hace efectivo para las mujeres, dado que el hecho de que sea un hombre el que las solicite, no solo es una excepción, sino que resulta “más perjudicial” para el empresario que el de las mujeres, obligadas a acogerse a parte de algunas de ellas por necesidades biológicas.

Así, el fenómeno de la conciliación de la vida laboral y familiar, a pesar de estar sometido a cambios importantes en los últimos años, no ve reflejados los resultados de esas modificaciones en la realidad de las empresas. Y, como consecuencia de esta ineffectividad de las políticas planificadas, los trabajadores no ven en sus empresas la igualdad de acceso a dichas medidas que la propia normativa busca para un trato equitativo y adaptado a las particularidades de los trabajadores.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Abril Morales, P. y Romero Díaz, A. (2005). Masculinidad y trabajo. Las empresas con políticas de género y sus consecuencias sobre la masculinidad. *Sociología del Trabajo: Revista Cuatrimestral de Empleo, Trabajo y Sociedad*, 55, 3-26.
- Abril Morales, P. y Romero Díaz, A. (2008). Medidas para incorporar a los hombres en las políticas de conciliación: Ejemplar dedicado a género, trabajo e igualdad. *Revista de Sociología del Trabajo*, 64, 41-65.
- Asián Chaves, R. y Rodríguez Sosa, V. (2009). *Conciliación de la vida laboral, familiar y personal: hacia una guía de buenas prácticas*. Instituto de Desarrollo Regional Andaluz, 53-57.
- Asián Chaves, R., y Rodríguez Sosa, V. (2010, febrero). ¿Cómo puede afectar la crisis económica a la conciliación? Diagnóstico de la crisis y respuestas desde la Ciencia Económica I, *XII Jornadas de Economía Crítica*. Disponible en:

<http://webs.ucm.es/info/ec/jec12/archivos/A6ECONOMIA%20FEMINISTA/ORAL/ASIAN%20RODRIGUEZ/ASIAN%20RODRIGUEZ.pdf>

Ayuso Sánchez, L., (2007). Gerardo Meil Landwerlin, Padres e Hijos en la España Actual, Barcelona, La Caixa, Colección Estudios Sociales Nº 19, 2006. *Revista Española de Sociología (RES)*, 8, 265-270. Disponible en: <http://www.fes-sociologia.com/files/res/8/14.pdf>

Blanco, R. y Latrich, K. (2012). *Estudio 51. Conciliación de la vida personal, laboral y familiar en clave masculina*. Madrid: Fundación 1º de Mayo (Centro Sindical de Estudios). Disponible en: [http://www.1mayo.ccoo.es/nova/NNws\\_ShwNewDup?codigo=3881&cod\\_primaria=1171&cod\\_secundaria=1171#.WwwuC\\_mFPcs](http://www.1mayo.ccoo.es/nova/NNws_ShwNewDup?codigo=3881&cod_primaria=1171&cod_secundaria=1171#.WwwuC_mFPcs)

Caamaño, E. (2011). La armonización de responsabilidades laborales y familiares: un nuevo fin para el derecho del trabajo. *Revista del Máster y Doctorado en Derecho*, 4, 133-144.

Carrasco, C. (2006). La paradoja del cuidado: necesario pero invisible. *Revista de economía crítica*, 5, 39-64.

Castells, M. (2000). La era de la información. *El poder de la identidad. Vol. II*. Madrid: Alianza Editorial.

Fundación Mujeres (2010). *Conciliación de la vida laboral, familiar y personal*. Madrid: Ministerio de la Igualdad. Gobierno de España.

Guirao Mirón, C. (2010). *La construcción social del problema de la conciliación vida familiar y laboral en España* (Tesis doctoral) Universidad de Alicante. Departamento de Sociología.

Guirao Mirón, C. (2011). Nuevas formas de relación trabajo productivo y sociedad: la conciliación de la vida familiar y laboral. *Revista de Ciencias Sociales Prisma social*, 6, 1-27.

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2010). *Nivel y condiciones de vida (IPC), Condiciones de vida. Encuesta de empleo del tiempo*.

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2018). *Actividad, ocupación y paro. Encuesta de Población Activa. Activos por sexo y grupo de edad*.

Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras, *Boletín Oficial del Estado*, 266.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71.

Maganto, J. M., Etxeberria, J., y Porcel, A. (2010). La corresponsabilidad entre los miembros de la familia, como factor de conciliación. *Educatio Siglo XXI*, 28, 69-84. Disponible en <http://revistas.um.es/educatio/article/view/109731/104421>.

Martínez Conde, C. M. (2015). *La conciliación de la vida familiar y laboral, un estudio sociológico sobre la realidad familiar: complicaciones, retos y necesidades* (Tesis doctoral) Universidad de La Coruña. Departamento de Sociología y Ciencia Política y de la Administración.

Martínez Herrero, M. J. (2008). La política familiar como instrumento de igualdad: distintas concepciones europeas. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, 18, 43-79.

Meil Landwerlin, G. (2005). *Guía de Buenas Prácticas para la Conciliación de la Vida Laboral y Personal*. Disponible en [www.ayto-alcaladehenares.es/portalAlcala/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0\\_207\\_1.pdf](http://www.ayto-alcaladehenares.es/portalAlcala/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_207_1.pdf) - 2010-06-25

Molina Hermosilla, O. (2016). Igualdad efectiva entre mujeres y hombres: de la conciliación a la corresponsabilidad social. *Revista de antropología experimental*, 16, 25-33.

Moreno Mínguez, A. (2013). La protección familiar en España: un reto aplazado. *Instituto de Estudios Fiscales. Presupuesto y gasto público*, 71, 223-239.

Mujeres en cifras. Estadísticas. Conciliación. Excedencias, permisos y reducciones de jornada. Excedencia por cuidado de hijos (2017). Instituto de la Mujer. Disponible en <http://www.inmujer.gob.es/MujerCifras/Conciliacion/ExcedPermisos.htm>

Palomo Cermeño, E. (2017). Conciliación (laboral y familiar). *Eunomía: Revista en Cultura de la Legalidad*, 13, 226-234.

Ponce Núñez, J. M. (2007). La conciliación entre la vida personal y la profesional: un reto para las empresas y sus empleados. *Revista Empresa y Humanismo*, 10 (1), 181-208.

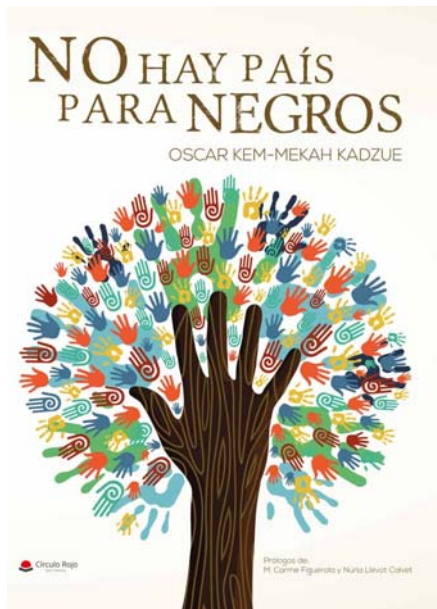
Real Decreto-Ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 11, 12483-12546.

- Rivero Recuenco, A. (2008). *De la conciliación a la corresponsabilidad: buenas prácticas y recomendaciones. Observatorio 10* (pp. 19-25). Madrid: Instituto de la Mujer. Disponible en: <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observlgualdad/estudiosInformes/docs/010-conciliacion.pdf>
- Rivero Recuenco, A. (2005). *Conciliación de la vida familiar y la vida laboral: Situación actual, necesidades y demandas. Observatorio 7* (pp. 371-379). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Ruiz de la Cuesta Fernández, S. (2006). Conciliación de la vida familiar y laboral. *Feminismo/s, 8*, 131-142.
- Sabater Fernández, M<sup>a</sup>. C. (2014). La interacción trabajo-familia. La mujer y la dificultad de la conciliación laboral. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales, 30*, 163-198.
- Unión General de Trabajadores, UGT (2018). *Informe sobre la situación de la mujer trabajadora en La Rioja*. Logroño: Unión General de Trabajadores.
- Unión General de Trabajadores, UGT (2018). *Informe sobre la Corresponsabilidad en las tareas de cuidados, una cuestión sin resolver*. Logroño: Unión General de Trabajadores.



## Reseña

### **Título del libro: No hay país para negros** *Book title: There Is No Country for Blacks*



**Autor:** Óscar Kem-mekah Kadzue

**Año de publicación:** 2018

**Páginas:** 172

**ISBN:** 978-84-1304-108-7

**Círculo Rojo**

Reseña realizada por Núria Llevot Calvet, Directora del Departamento de Pedagogía y Psicología, Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, Universitat de Lleida. Miembro del Grupo de Investigación GRASE “Análisis Social y Educativo”, Universitat de Lleida.

Con una prosa rica en matices que expresa un buen quehacer y dominio del lenguaje, el autor, Oscar Kem-mekah Kadzue (doctor en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, español como lengua extranjera, por la Universidad de Lleida), esboza el retrato caleidoscópico de unas microsociedades, que se desdibuja en el tiempo y el espacio, entre la realidad y la fantasía. Con retazos prestados de su propia vida, este relato con trazos etnográficos cabalga entre una autobiografía y una novela social. Retrato social de los mal llamados tercer mundo y primer mundo, es testigo fidedigno de las contradicciones de nuestro tiempo en un contexto globalizado marcado por las desigualdades de todo tipo (socioeconómicas, culturales, educativas, de

etnia, edad, género...) y la indiferencia a las injusticias, trampantojo de la sociedad del bienestar y de los derechos humanos universales.

África negra, mosaico poliédrico de etnias y de culturas diversas que aportan una gran riqueza y complejidad al mapa sociopolítico y económico de fondo que transluce la novela. El autor, con esta su primera novela, nos ayuda a redescubrir un continente alejado de los estereotipos transmitidos por los medios de comunicación y fuertemente ancorados en nuestras formas de ser y pensar; al igual que la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, nos alerta del peligro de contar una sola historia. África no es un país, nos recuerda el autor, es un continente. Sin rehuir de temas profundos que sacuden los países africanos y en particular el suyo, Camerún, cómo por ejemplo, los conflictos políticos y geoestratégicos, la fragilidad de la democracia, el inmovilismo político, la corrupción, el éxodo rural a las ciudades y a otros países africanos, la emigración a Occidente, la pobreza, el expolio de los recursos naturales, el desarraigo cultural y lingüístico y la pérdida de valores producido por la migración a las grandes ciudades, el futuro incierto de los jóvenes. El autor también enfatiza otros aspectos menos visibles cómo los sistemas de valores y creencias, la diversidad de culturas y lenguas, la organización social y económica, la fuerza y la unión de la familia y la comunidad, la religiosidad, el respeto a la gente mayor, la educación, la lucha por la subsistencia pero también por un sistema más democrático, la demanda de oportunidades para los jóvenes. Aspectos ensalzados con intensidad en esta novela.

El universo sociocultural, económico, educativo y político de Camerún se desgrana en cada una de las páginas de esta emotiva novela, en gran parte autobiográfica y narrada en primera persona con un estilo muy personal y directo, a modo de historia de vida, pero que visibiliza y da voz a las historias silenciadas de muchas y muchos jóvenes africanos que han llegado a Cataluña en pos de una vida mejor y con más oportunidades; quizás por eso,



no se explicita en ningún momento el país de origen, ni siquiera nombres de pueblos o ciudades que pudieran dar alguna pista. Sin embargo, el hecho de recalcar que el protagonista es bamileké nos permite situar la historia, sin lugar a dudas, en la república de Camerún.

Con los ecos de Camerún en el fondo y traspasado por la nostalgia, *No hay país para negros* es el relato del periplo vital de un joven procedente de una familia bamileké, pergeñado de sueños y de renunciaciones, de ilusiones y logros unas veces y otras de desánimos y decepciones, pero siempre con el afán de seguir adelante, primero en su país natal y luego en Cataluña, donde la Universidad de Lleida le brinda la oportunidad de proseguir sus estudios de posgrado. Historia que se entrecruza con la de sus hermanas en el trasfondo familiar.

Es un relato sobre pérdidas y decepciones, la de los sueños juveniles, pero también sobre esperanza y amor incondicional, coraje y esfuerzo, de toda una familia. Provista de un lenguaje evocador, repleto de metáforas y descripciones prolijas y abundantes, es una cautivadora historia desde sus primeras páginas hasta el final, que sumerge al lector en una realidad de contrastes profundos, pero en la que simultáneamente percibe guiños etnográficos de complicidad a su propia historia y cultura.

Contando esas pequeñas historias, las que no salen en los medios de comunicación ni en las redes sociales, esta novela nos acerca a la riqueza cultural y lingüística de África, ese continente tan desconocido y tan cercano a la vez. Nos ayuda a conocer la cultura de los bamilekés, su estructura social y política, su religiosidad y espiritualidad, en comunión con la naturaleza y el respeto a los ancestros, las relaciones familiares y fraternas dentro de una sociedad que respira aires de modernidad pero que, a la vez, mantiene sus tradiciones. Camerún, como cualquier otro país africano, está formado por una amalgama de territorios y etnias, poseedoras todas de un rico patrimonio cultural.

Pero también nos ayuda a comprender los motivos que empujan a tantos jóvenes a emprender su viaje a Europa en busca de El Dorado, motivos más

allá de los meramente económicos. Y no menos importante, a comprender el choque cultural y el extrañamiento que sufren muchos inmigrantes al llegar al país de acogida, muchas veces después de un largo periplo migratorio, al darse cuenta que el nuevo país dista mucho de ser el país de los derechos humanos, que también hay pobreza y desigualdades; que no todas las personas extranjeras gozan de la misma consideración y derechos, que el origen geográfico, no sólo el social, es un marcador importante del acceso a las oportunidades. Y a luchar contra las actitudes incomprensibles de rechazo que colindan con la xenofobia y el racismo, disfrazadas a veces de tolerancia y benevolencia, y que tienen que afrontar las personas inmigradas más a menudo de lo que sería deseable.

Así el protagonista de la novela nos cuenta los vericuetos de la burocracia, primero las dificultades para conseguir el visado y luego las innumerables trabas burocráticas que ha tenido que sortear periódicamente para conseguir los permisos de estancia y residencia, las actitudes xenófobas e incluso vejatorias que ha sufrido en alguna ocasión, el descubrimiento de una nueva identidad como africano, a la que se suman, en la construcción de una identidad múltiple, flexible y compleja, la de estudiante universitario, la de profesor de lenguas, la de trabajador precario, la de extranjero no comunitario... También sus anhelos y fracasos y su lucha para seguir adelante, por encontrar un nuevo rumbo que dote de significado al nuevo proyecto vital que ha emprendido y que se rehace en cada momento, incorporando nuevas experiencias, nuevas ilusiones. Pero, en otro plano yuxtapuesto, también nos narra entre otros muchos aspectos, la vida universitaria dentro y fuera de las aulas, la diferencia de infraestructuras y de relaciones pedagógicas profesor-alumno entre las universidades de ambos países, las amistades que se traban entre los alumnos y alumnas.

A través de una trama original que sigue aparentemente una estructura temporal lineal pero con una estructura profunda compleja que permite varias capas de lectura, esta novela ayuda a conocer y comprender mejor las culturas del África subsahariana y también la propia, a tender puentes interculturales entre los “otros” y “nosotros”, desde el respeto a las

diferencias y huyendo de la simple benevolencia, La oportunidad de tener experiencias vividas en dos culturas supuestamente muy distintas ofrece una visión comparada, rica en matices, de dos universos paralelos que se entrecruzan hilvanando una historia apasionante de logro y superación de las adversidades, pero en la que se hacen patentes también las desigualdades en este mundo globalizado.

A pesar de las diferencias socioculturales, educativas y políticas que los caracterizan, los contextos en los cuales transcurre esta historia tienen puntos en común, muchos más de los que se pueden atisbar a simple vista. Este relato conmovedor nos interpela en nuestras creencias y actitudes, nos abre puertas, nos ayuda a salir de nuestra zona de confort y de nuestros imaginarios mentales, y nos brinda nuevas experiencias y la oportunidad de descubrir a los “otros” pero también a “nosotros” mismos; de romper algunos estereotipos y prejuicios; de rehusar la historia monolítica sobre África, que tantas veces nos han contado; de reflexionar sobre las nociones de nación y estado, y en un plano mucho más cercano sobre la de familia, términos a veces no coincidentes con los constructos creados por los europeos; y sobre la multiculturalidad y la interculturalidad, compartir lo que nos diferencia. Ya en sus primeras páginas, esta novela nos transporta a parajes lejanos que no inhóspitos, un lugar sin nombre donde bien pronto encontramos indicios que nos ayudan a comprender, a cuestionar nuestros conocimientos construidos bajo el prisma occidental, que invisibiliza otras realidades y saberes.

Agradezco este espacio y poder hacer esta reseña para compartir con los lectores los sentimientos que me generó la lectura de esta novela y felicitar al escritor por su excelente trabajo. Confío en que tenga la oportunidad de continuar viajando al mundo de los sueños y de la imaginación, de inventar personajes y de vivir otras vidas, pero también de asumir compromisos y explicar realidades que él ha conocido y vivido. Sin duda alguna, ésta es una obra que disfrutará el lector, incluso una buena excusa para crear un vínculo y profundizar en el tema, debido tanto a la riqueza en información que brinda como al plano humano y cotidiano que nos ofrece su autor.

Por otra parte, este libro es recomendable para estudiantes universitarios, especialmente a los de áreas de conocimiento relacionadas con la educación y el trabajo social, pero también, ¿por qué no?, a estudiantes de otras disciplinas como filología, historia y geografía, derecho... A todos ellos les puede proporcionar estrategias para la intervención; así como una mejor comprensión y conocimiento de otras culturas y lugares desde la alteridad, más allá de que *ponerse en los zapatos del otro*. Por último, desear que el cambio esperanzador e intercultural por el que aboga el autor, retrato de dos países diferentes pero con puentes comunes, sea nuestro próximo y cercano horizonte.

# 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](http://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](http://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](mailto: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](http://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, correo 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](mailto: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](http://www.ehquidad.org). Please see complete instructions (authors guide in journal webside).

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](http://www.ehquidad.org).

### **Código ético**

Visitar la página web AICTS. [www.ehquidad.org](http://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](http://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](http://www.crossref.org)

## Artículos

<p><b>Modelo especificado a partir de significados en torno al clima y la norma institucional de trabajadores de un centro de salud en México</b>  <i>Specified model based on meanings related to climate and the institutional norm of workers in a health center in Mexico</i></p> <p><i>Sofía López de Nava-Tapia, Felipe J. Vilchis-Mora, María L. Morales-Flores, María A. Delgado-Carrillo, Ángeles A. Olvera-López, Daniela Mendoza-Alboreida, Cruz García-Lirios.....</i></p>	11-25
<p><b>Dimensiones de la teoría del desarrollo humano</b>  <i>Dimensions of human development theory</i></p> <p><i>Cruz García Lirios .....</i></p>	27-54
<p><b>La evaluación de la intervención social. Enfoques teóricos</b>  <i>The evaluation of the social intervention. Theoretical approaches</i></p> <p><i>Miguel Santos González.....</i></p>	55-90
<p><b>Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes</b>  <i>Social consequences of learning difficulties in children and teenagers</i></p> <p><i>Carmen Alemany Panadero.....</i></p>	91-122
<p><b>Juventud camerunesa y catalana en el espejo de la Globalización</b>  <i>The coordination program of the studies and innovation of rural schools in Catalonia</i></p> <p><i>Oscar Kem-mekah Kadzue.....</i></p>	123-150
<p><b>Bullying: una puerta de entrada a la conducta antisocial adulta</b>  <i>An approach to the etiology of gender inequality</i></p> <p><i>Pedro García Sanmartín.....</i></p>	151-202
<p><b>La conciliación de la vida laboral y familiar de los hombres. ¿Cuál es la realidad?</b>  <i>The balance of work and family life of men. What is the reality?</i></p> <p><i>Paula Nieto Cuevas.....</i></p>	203-237
<b>Reseñas / Reviews</b>	
<p><b>Título de Libro: No hay país para negros</b>  <i>Book title: There Is No Country for Blacks</i></p> <p><b>Autor: Oscar Kem-mekah Kadzue</b></p> <p><b>Reseña realizada por Núria Llevot Calvet.....</b></p>	239-244