



Gabriela Moriana Mateo
Sophia Monserrate Mieles Zambrano
Vicenta Inmaculada Ramona Aveiga Macay
Ana Laura López Carlassare
María de las Olas Palma García
Carlos Vecina-Merchante
Luis Navarrete Valencia
Carlos Andrés García Builes
Luz Adriana López Agudelo
Cristina Belén Sampedro Palacios
Yolanda María De la Fuente Robles
Xu Xin
Mariana Filipa Mesquita Anes
Hélia Bracons
José David Gutiérrez-Sánchez
Mariana Gómez-Vicario
Irene Soledad Estrada-Moreno



Ehquidad

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

JULIO/2024
JULY/2024
Número 22/ Segundo Semestre
Number 22/ Second Semester



aicts

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

Director/ Executive Editor

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

Subdirector/ Associate Editor

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

Secretario/ Publishing Editor

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

Coordinador de Relaciones Institucionales/ Institutional Relations Coordinator

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

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

Ana Álcazar Campos. Universidad de Granada. (España)
europa@ehquidad.org

Coordinadora Estados Unidos/ EEUU Coordinator

Coordinadora Latinoamérica/Latin America Coordinator

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

Consejo de Redacción/ Review Editors

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

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

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

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

María Irene Carvalho. Universidad Técnica de Lisboa (Portugal)

Osiris Morales. Universidad de Zulia (Venezuela)

Juan Manuel Cigarrán Recuero. Universidad Nacional de Educación a Distancia

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

Andrés Lorenzo Aparicio. Universidad Ramon Llull (España)

Paz Peña García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

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

Ana Isabel Trujillo Rodríguez. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Comité Científico Asesor/ Advisory Board

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

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

Michel Wieviorka. Ecole des Hautes Etudes Sciencies SiocialesEhess. Paris (Francia)

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

Carlos Diogo Moreira. Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías (Portugal)

Margaret Alston. Monash University (Australia)

Sakhela Buhlungu. University of Cape Town (Sudáfrica)

Zubeida Desai. University of Westem Cape (Sudáfrica)

Teresa Freire Rubio. ESICUniversity (España)

Thomas Gabriel. ZuercnherHochschule Fueer Angewandte Wissenschaften (Suiza)

Mercedes Fernández-Martorell. Universidad de Barcelona. (España)

Yolanda Sadie. University os Johannesburg (Sudáfrica)

Ángela María Quintero Velásquez. Universidad de Antioquía. (Colombia)

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

Janis Grobbelaar. University of Pretoria (Sudáfrica)

Miguel de Aguilera. Universidad de Málaga (España)

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

Erney Montoya Gallego. Universidad Católica de Oriente (Colombia)

Gloria Vega Aragón. Technological Educational Institute of Crete (Grecia)

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

Mariano Bacigalupo Saggese. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

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

Ximena Méndez Guzmán. Universidad Católica Santísima Concepción (Chile)

Almudena Bernabeú. Center for Justice and Accountability (EEUU)

Juan José Laborda Martín. Consejo de Estado. (España)

Inmaculada Chacón Gutiérrez. Universidad Rey Juan Carlos (España)

Fernando Iwasaki Cauti. Universidad Loyola. (España)

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

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

Santos Salvador Blanco Muñoz. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (Perú)

Stanislaw Sulowski. Universidad de Varsovia (Polonia)

René Zenteno. University of Texas at San Antonio (EEUU)

Román Sánchez Fernández. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM))

María José Romero Ródenas. Universidad de Castilla La Mancha. (España)

Francisco Cervantes Pérez. UNAM. (México)

María Rosario Hildergard Sánchez Morales. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social / Governing Board

Presidente/ President

Tomás Fernández García. presidente@ehquidad.org

Vicepresidente/ Vice President

Sergio Andrés Cabello
vicepresidente@ehquidad.org

Secretario/ Secretary

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

Esther Rodríguez López

Vocal de relaciones con Estados Unidos/ EEUU Relations Member

Eva Margarita Moya

Vocal de relaciones con Latinoamérica/ Latin America Relations Member

Laura Ponce de León Romero

Ehquidad ©

Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social
Apartado de correos 202044
Madrid 28080. España
Email: secretaria@ehquidad.org
Página web. <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>

Ehquidad ©

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

Ehquidad: Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social

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

Nombre Abreviado de la revista: *Revista Ehquidad*

Ehquidad © es una marca registrada en el Registro de Marcas Comunitarias, 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 en bases de datos/ Database indexing

LATINDEX CATÁLOGO 2.0, DIALNET, DOAJ, REDALYC, ÍNDICES CSIC, REDIB, ERICH PLUS, MIAR, CROSSREF, CRUE, CIRC, ROAD, DULCINEA, REBIUN, DIALNET MÉTRICAS, SHERPA/ROMEO, RECOLECTA, LATINREV, CARHUS PLUS, ISSN, EBSCO.

SELLO CALIDAD REVISTAS CIENTÍFICAS ESPAÑOLAS FECYT 2024, CON MENCIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EN IGUALDAD DE GÉNERO

Diseño de la portada n° 22 Distrito 101

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

Editada en julio de 2024

ISSN electrónico 2386-4915

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

Sumario / Contents

Artículos

<p>Alternativas con perspectiva feminista y alcance internacional a la institucionalización de las mujeres que sufren violencia en las casas de acogida <i>Alternatives with a feminist perspective and international scope to the institutionalization of women who suffer violence in shelters</i></p> <p><i>Gabriela Moriana Mateo</i>.....</p>	11-34
<p>Violencia filio-parental y estilos de crianza en estudiantes y progenitores de Guayaquil-Ecuador <i>Filio-Parental Violence and Parenting Styles in Students and Parents in Guayaquil-Ecuador</i></p> <p><i>Sophia Monserrate Mieles Zambrano y Vicenta Inmaculada Ramona Aveiga Macay</i>.....</p>	35-56
<p>Profesionales del Trabajo Social y resiliencia comunitaria en el ámbito rural con baja densidad poblacional <i>Social Work professionals and community resilience: examples in rural areas with low population density</i></p> <p><i>Ana Laura López Carllassare y María de las Olas Palma García</i>.....</p>	57-82
<p>Marco Marchioni y la acción comunitaria: Descripción sistemática de sus ideas principales <i>Marco Marchioni and Community action: Systematic overview of his main ideas</i></p> <p><i>Carlos Vecina-Merchante</i>.....</p>	83-112
<p>Habitabilidad doméstica en condiciones de confinamiento. Una visión prospectiva postpandemia <i>Domestic habitability in conditions of confinement. A prospective post-pandemic vision</i></p> <p><i>Luis Navarrete Valencia</i>.....</p>	113-142
<p>Pertinencia de las reflexiones del CONETS en la propuesta formativa de Trabajo Social de la Universidad Católica de Oriente <i>The pertinence of the reflections of CONETS in the formative proposal of Social Work at Universidad Católica de Oriente</i></p> <p><i>Carlos Andrés García Builes y Luz Adriana López Agudelo</i></p>	143-180

Beyond Borders: A Qualitative Analysis of Migrant Health and Sociodemographics

Más allá de las fronteras: un análisis cualitativo de la salud y la sociodemografía de los migrantes

Cristina Belén Sampedro Palacios & Yolanda María De la Fuente Robles... 181-214

Mothers's Parenting Styles, Academic Self-Efficay and Academic Performance: Chinese-Spanish Cross Cultural Study

Estilos de crianza de las madres, autoeficacia académica y desempeño académico: Estudio transcultural China-España

Xu Xin..... 215-254

Acolhimento e integração de crianças migrantes em contexto escolar: um estudo no agrupamento de escolas de Benavente

Acogida e integración de niños inmigrantes en el contexto escolar: un estudio en la agrupación escolar de Benavente

Mariana Filipa Mesquita Anes y Hélia Bracons..... 255-282

De menores extranjeros acompañados a no acompañados. Un análisis de situaciones de abandono como medidas alternativas a la pobreza

From accompanied to unaccompanied foreign minors. An analysis of situations of abandonment as alternative measures to poverty

José David Gutiérrez-Sánchez, Mariana Gómez-Vicario e Irene Soledad Estrada-Moreno..... 283-306

Reseñas / Reviews

Título del libro: Cuerpos y diversidades. Desafíos encarnados *Book title: Bodies and diversities. Incarnated Challeges* Autores: Mónica Cornejo Valle y Maribel Blázquez Rodríguez

Reseña realizada por Laura Ponce de León Romero..... 307-308

Título del libro: Cartas a los que empiezan. El Trabajo Social desde la perspectiva relacional. *Book title: Letters to beginners. Social Work from a relational perspective.* Autor: Ángel Luis Maroto

Reseña realizada por Ana María Aguilar Manjón..... 309-312



Alternativas con perspectiva feminista y alcance internacional a la institucionalización de las mujeres que sufren violencia en las casas de acogida

Alternatives with a feminist perspective and international scope to the institutionalization of women who suffer violence in shelters

Gabriela Moriana Mateo

Universitat de València (España)

Resumen: En este trabajo se pretende realizar una reflexión desde la perspectiva feminista y alcance internacional sobre las alternativas comunitarias a la institucionalización de las mujeres que sufren violencia en las casas de acogida. Para ello, se ha entrevistado a cuatro informantes clave. Los principales resultados son: i) las dificultades para pensar las alternativas; ii) las políticas públicas para las mujeres deben ser globales; iii) la necesidad de mirar y analizar la violencia contra las mujeres de forma integral; iv) la necesaria coordinación de todos recursos y programas de violencia contra las mujeres; v) la necesaria reflexión crítica respecto a lo que se ha hecho y tiene que hacer; vi) la necesidad de medidas cautelares más duras y casas de acogida para los agresores; vii) la responsabilidad de la fiscalía y policía en la protección; viii) la utilidad de las casas de acogida en casos concretos y por muy breves periodos de tiempo; ix) la alternativa comunitaria a la institucionalización; x) la creación de programas para las egresadas y para las que no quieran ingresar en las casas de acogida; xi) implicar a las supervivientes de la violencia en la respuesta institucional y ruta crítica. Como conclusiones, es preciso señalar la necesidad de seguir reflexionando e iniciar el proceso de implementación de programas comunitarios de largo plazo.

Palabras clave: Violencia contra las mujeres, Institucionalización, Casas de acogida, Ruta crítica, Autonomía.

Abstract: The aim of this article is to reflect from a feminist perspective and international scope on community-based alternatives to the institutionalisation of women who suffer violence in shelters. To this end, four key informants were interviewed. With regard to the results, the main issues highlighted are: (i) the difficulties in thinking about alternatives; (ii) public policies for women should be comprehensive; (iii) the need to look at and analyse violence against women in a holistic way; (iv) the necessary coordination of all resources and programmes on violence against women; (v) the necessary critical reflection on what has been done and what needs to be done; (vi) the need for tougher precautionary measures and shelters for aggressors; (vii) the responsibility of the prosecutor's office and the police in protection; (viii) the usefulness of shelters in specific cases and for very short periods of time; (ix) the community alternative to institutionalisation; (x) the creation of programmes for those who leave and for those who do not want to enter shelters; (xi) involving survivors of violence in the institutional response and critical path. Thus, by way of conclusions, it is necessary to point out the need to continue reflecting on and initiating the process of implementing long-term community programmes to accompany women who suffer violence from dependency to autonomy without imposing institutionalisation as the only form of help and protection.

Key Words: Violence against women, Institutionalisation, Shelters, Critical route, Autonomy.

Recibido: 13/01/2024 Revisado: 15/02/2024 Aceptado: 23/02/2024 Publicado: 21/03/2024

Referencia normalizada: Moriana Mateo, G. (2024). Alternativas con perspectiva feminista y alcance internacional a la institucionalización de las mujeres que sufren violencia en las casas de acogida. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 22, 11-34. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0011>

Correspondencia: Gabriela Moriana Mateo, Universitat de València (España). Correo electrónico: gabriela.moriana@uv.es

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es realizar una reflexión, desde la perspectiva feminista y alcance internacional, sobre las medidas complementarias o alternativas comunitarias a la institucionalización de las mujeres que sufren violencia en las casas de acogida. Porque el hecho de que sean ellas las que tengan que renunciar a sus contextos sociales y no quienes cometen el delito, las revictimiza y es otra más de las injusticias que tienen que padecer (Delgado, 2002; Blanco, 2008; Sáez, 2017; Cáceres, 2018; Hasanbegovic, 2019).

A nivel internacional, se considera una buena práctica garantizar que las mujeres tengan acceso a albergues que cumplan las normas de seguridad necesarias para protegerlas de la violencia. Según las recomendaciones de un grupo de expertos del Consejo de Europa, en los albergues debería haber una plaza por cada 7.500 habitantes y la norma mínima debería ser una plaza por cada 10.000 (ONU, 2006; ONU Mujeres, 2012).

Sin embargo, la experiencia internacional también indica que “no es fácil para las mismas mujeres dejar sus espacios habituales de vida, redes y actividades para trasladarse con su descendencia a un recurso habitacional temporal” (Macuer, Weinstein y Belmar, 2017, p. 50; Moriana, 2022). De hecho, personas autoras como Subirats *et al.* (2004) consideran que el ingreso de las mujeres en los hogares colectivos las separa bruscamente de su medio más inmediato y las desvincula de dos ejes básicos de integración social: la esfera productiva, su relación con el mercado y las redes familiares y sociales.

Además, el hecho de vivir en una institución residencial puede resultar difícil tanto para las mujeres como para su descendencia (Rebollo, 2005; Moriana, 2017; Prieto y Pulido, 2020). Sobre todo, teniendo en cuenta que la estancia en las casas de acogida no suele solucionar los problemas que motivan el ingreso (Moriana, 2014 y 2017) y que a las mujeres no se las protege de la violencia, persecución o muerte por el hecho de ocultarlas temporalmente en un centro residencial (Sánchez Rodríguez, 2007).

Así mismo, es necesario señalar que a nivel internacional no hay evaluaciones específicas sobre los resultados de la intervención con mujeres en el medio residencial y, como señalan Jonker *et al.* (2014), no existe consenso sobre qué resultados son primordiales en las intervenciones con mujeres maltratadas en centros de acogida, ni siquiera sobre si son una medida apropiada. Como señalan algunas autoras, respecto a las casas de acogida “pese a haberse popularizado resultan ineficaces en la mayoría de los casos” (Calle, 2004, p. 65).

Así, el objetivo de este artículo es realizar una reflexión desde la perspectiva feminista y con alcance internacional sobre las medidas alternativas y/o complementarias a las casas de acogida que no supongan que las mujeres tengan que dejar su entorno o contexto social. Para ello, en este trabajo se realiza una revisión de los informes oficiales sobre las mujeres institucionalizadas en las casas de acogida chilenas y de la Comunidad Valenciana, a la que sigue el método de investigación, los resultados, discusión, reflexiones finales y recomendaciones, el trabajo termina con las referencias bibliográficas utilizadas.

La elección de los dos contextos geográficos no es casual, ya el interés por el tema parte de una experiencia profesional en una casa de acogida de la Comunidad Valenciana (España) y de una revisión documental que motivó una estancia en Chile.

2. MATERIAL: INFORMES CHILENOS Y DE LA COMUNIDAD VALENCIANA SOBRE LA RESPUESTA INSTITUCIONAL A LAS MUJERES QUE SUFREN VIOLENCIA

2.1. La institucionalización de las mujeres en las casas de acogida

En la Comunidad Valenciana no existen informes ni evaluaciones específicas de las casas de acogida. Sin embargo, están incluidas en los dos informes oficiales sobre la ayuda institucional a las mujeres que sufren violencia. La motivación del primero fue una noticia que saltó a los medios de comunicación en el año 2002, en la que se denunciaba el trato lamentable a una usuaria en una casa de acogida y ello, motivó la realización del primer Informe especial a las Cortes Valencianas del *Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana* (en castellano el Defensor del Pueblo de la Comunidad Valenciana): *La respuesta institucional a la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja en la Comunidad Valenciana* (2005). El segundo, se publicó a iniciativa del propio Síndic de Greuges: *Informe del Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana sobre la atención y protección a las mujeres víctimas de violencia de género en la Comunitat Valenciana* (2017).

Ambos están centrados en la oferta de recursos y ninguno cuestiona la institucionalización de las mujeres en los centros residenciales ni que ellas tengan que renunciar a su contexto y redes sociales solas con su descendencia ni la necesidad de medidas alternativas y/o complementarias a las casas de acogida.

Por su parte, aunque en Chile tampoco tienen evaluaciones específicas sobre las casas de acogida, han realizado tres informes sobre violencia contra las mujeres con algunas cuestiones de máximo interés para el tema que nos ocupa. Así, el primero: *Análisis y Evaluación de la Ruta Crítica en Mujeres Afectadas por Violencia en la Relación de Pareja* (Servicio Nacional de la Mujer, 2009), tiene como objetivo generar información sobre la llamada, debido a su complejidad e importancia, Ruta Crítica y definida como el proceso que emprenden las mujeres que sufren violencia que acuden a instancias socialmente establecidas de contención y/o denuncia con el fin de mejorar la intervención y oferta pública en este ámbito.

El segundo estudio: *Informe Final de Evaluación, Programa de Prevención Integral de la Violencia contra las Mujeres y Programa de Atención, Protección y Reparación Integral de Violencia contra las Mujeres* (Macuer, Weinstein y Belmar, 2017), señala que el *Programa de atención, protección y reparación* no presenta otras alternativas que permitan dar protección comunitaria a las víctimas. Por ello, en las medidas plantea, entre otras cuestiones, la necesidad de diseñar un sistema de protección que permita contar con mecanismos que no signifiquen que las mujeres que sufren violencia tengan que dejar sus espacios cotidianos y sus redes de apoyo. Pero también, que el diseño del programa está construido desde la oferta de servicios y no desde la demanda y la Ruta Crítica que deben seguir las mujeres para informarse, recibir atención, protección y reparación.

Por ello, realizan el tercer informe: *Estudio cualitativo Actualización de Ruta Crítica de Violencia Contra la Mujer* (Núcleo de Género Julieta Kirkwood de la Universidad de Chile, Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género y Banco Mundial, 2020), cuyo objetivo es indagar en la percepción que tienen las mujeres sobrevivientes de la violencia sobre la oferta de servicios estatales orientados a prevenir, acompañar y reparar sus vivencias de violencia de género.

2.2. Las mujeres institucionalizadas en las casas de acogida

En primer lugar, es necesario señalar que, aunque la violencia está presente en la vida de las mujeres de todas las clases sociales, no todas necesitan un recurso alojativo. Por ello, aunque en teoría las casas de acogida son para proteger a las mujeres que sufren violencia, en la práctica se utilizan para institucionalizar a las mujeres vulnerables y a su descendencia. Siguiendo los informes del Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2005 y 2017), en las casas de acogida valencianas la proporción de usuarias migrantes es superior a la de las españolas, carecen de estudios, cualificación profesional, empleo, recursos económicos, vivienda, redes familiares y sociales y, la inmensa mayoría, tiene criaturas a su cargo.

Respecto a los centros alojativos para mujeres chilenos, el informe final de la evaluación de Macuer, Weinstein y Belmar (2017), señala que “las mujeres atendidas en las Casas de Acogida cuentan con redes de apoyo y recursos materiales y económicos, como es el caso de vivienda propia o arrendada a su nombre” (p. 50-51). Por ello, consideran relevante destacar que “no corresponden al perfil de alta dependencia o precariedad que habitualmente se señala como un factor de alto riesgo” (p. 51).

Sin embargo, no deja de ser curioso, contradictorio y sospechoso, que uno de los objetivos de las casas de acogida sea la revinculación de las mujeres a la comunidad, porque con su institucionalización lo que se ha hecho ha sido desubicarlas de sus contextos y redes sociales y familiares.

Las brechas y barreras que identifican las usuarias de las casas de acogida que han sufrido violencia tienen que ver, principalmente, con haber sido aisladas de sus entornos, con la consiguiente pérdida de redes, tanto afectivas como socioeconómicas, que se profundizan en el caso de las que tienen criaturas. De esta manera, las residentes de las casas de acogida señalan la desvinculación de sus contextos habituales como algo negativo, ya que deben abandonar sus casas, dejando atrás los vínculos cotidianos, afectivos y laborales que constituyen sus redes de apoyo. Esta desvinculación del medio cotidiano afecta también a la descendencia que acompaña a sus madres en estas estancias, experimentando un desarraigo no sólo de sus contextos cotidianos (casa y escuela) sino, también, de sus relaciones afectivas, tanto familiares como de amistad.

Pero, además, las mujeres institucionalizadas en las casas de acogida de ambos países han denunciado haber sufrido malos tratos [Alejandro Alarcón, «Grave denuncia contra casa de acogida del SernamEG: “Nos trataban muy mal”». BioBioChile, 29 de diciembre de 2016. <<http://www.biobiochile.cl/Noticias/nacional/regiondelaaraucania/2016/12/29/grave-denuncia-contra-casa-de-acogida-del-sernameg-nos-trataban-muy-mal.shtml>>] y se han quejado de la falta de productos básicos: alimentos y útiles de aseo personal para las mujeres y niños (Sindic de Greuges, 2005; Macuer, Weinstein y Belmar, 2017).

En este mismo sentido, las profesionales de las casas de acogida valencianas señalan que es muy difícil que las mujeres institucionalizadas no acaben viviendo su estancia en los centros como una nueva situación de angustia y maltrato, por lo que, en ocasiones, prefieren volver con sus agresores a su medio habitual, donde consideran que su situación es más llevadera y se sienten menos desubicadas (Sindic de Greuges, 2005 y 2017).

Dada la importancia de la cuestión, no deja de ser curioso que no esté bien analizada y que no exista información sobre los motivos de las bajas voluntarias o deserciones de las mujeres de las casas de acogida a pesar de ser muy altas. En el caso chileno alcanza casi al 30% (Macuer, Weinstein y Belmar, 2017, p. 50).

En el informe valenciano más reciente no se especifica si las usuarias causan baja por consecución de objetivos o por abandono, pero podría ser igual o superior al caso chileno. Aunque, el informe del Síndic de Greuges (2005), proporciona una información al respecto muy fragmentada, en las memorias de algunas de las casas de acogida en los años 2003-2004 aparece un nivel de abandono del 37,5% (p. 27) y en otras, incluso hasta del 40% (p. 34).

Además, no se conocen los cambios en la situación laboral de las residentes cuando salen de las casas de acogida, tampoco existe información sobre si pueden volver a sus lugares de origen y se desconoce dónde van a vivir (Macuer, Weinstein y Belmar, 2017; Síndic de Greuges, 2017).

En referencia a la calidad, cabe señalar que la gestión de la mayoría de las casas de acogida tanto valencianas como chilenas se realiza a través de entidades públicas (municipalidades), pero, sobre todo, privadas, en la Comunidad Valenciana prácticamente todas (Síndic de Greuges, 2005 y 2017). Así, efectivamente, las organizaciones que gestionan las casas de acogida, en muchos casos, de distintas organizaciones u órdenes religiosas, pueden tener distintas ideologías no siempre acordes con la emancipación de las mujeres (Servicio Nacional de la Mujer, 2009; Moriana, 2022).

Por otra parte, las principales demandas de las usuarias de los centros residenciales chilenos y valencianos son las mismas: trabajo o ayudas económicas y vivienda. Sin embargo, consideran que la ayuda que se les proporciona en las casas de acogida para la búsqueda de empleo y vivienda es insuficiente (Síndic de Greuges, 2005 y 2017; Núcleo de Género Julieta Kirkwood de la Universidad de Chile, Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género y Banco Mundial, 2020).

En los informes del Síndic de Greuges (2005 y 2017), se recogen los resultados de unas encuestas realizadas a las usuarias de las casas de acogida valencianas. Así, a la pregunta sobre sus necesidades a la salida del centro, ellas responden por este orden: empleo; vivienda; ayudas económicas; resolución de los procesos judiciales; cuidado de las criaturas;

seguridad personal y apoyo afectivo. Así mismo, a la pregunta sobre algún aspecto del funcionamiento del recurso alojativo sobre el que quisieran formular alguna observación, sus respuestas siguen este orden: accesibilidad de viviendas; trabajo o apoyo económico; guarderías; formación; justicia más rápida y facilidades para la regularización de la situación administrativa de las migrantes. Siguiendo al Síndic de Greuges (2017, p. 185), “la falta de empleo es percibido por las usuarias como el gran problema a solucionar para salir de este recurso”.

En referencia a las usuarias de las casas de acogida chilenas, la publicación del Núcleo de Género Julieta Kirkwood de la Universidad de Chile, Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género y Banco Mundial (2020), afirma que cuando la violencia de género se produce en contexto de pareja o expareja, uno de los anhelos de las sobrevivientes es tener autonomía económica, pues lo ven como una forma definitiva para dejar de depender económicamente de los agresores y poder salir del círculo de la violencia. Respecto a las ayudas económicas, las mujeres se refieren a la creación de algún subsidio directo, espacios laborales gestionados por la institucionalidad o apoyo para el emprendimiento y para poder estudiar. Pero, además del trabajo remunerado o ayudas económicas por parte del Estado, las usuarias de las casas de acogida demandan medidas de protección y vivienda. Siguiendo el trabajo del Núcleo de Género Julieta Kirkwood e la Universidad de Chile, Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género y Banco Mundial (2020), al ser consultadas sobre qué les faltó o qué le pedirían al Estado en materia de acompañamiento y reparación de la violencia, señalan “más apoyo, apoyo laboral y económico para salir adelante e independencia” (p. 53) y “Ayudarme a conseguir mi casa propia, o conseguir trabajo” (p. 53).

Por su parte, las profesionales chilenas y valencianas son conscientes de las dificultades que tienen las usuarias a la salida de las casas de acogida, porque reconocen que la institución no tiene capacidad estructural para resolver los nudos críticos presentes en el ámbito laboral o económico (Síndic de Greuges, 2017). Así, las profesionales afirman que, tratándose de mujeres solas, la mayoría muy dependientes y con menores a cargo, es

complicado que puedan conseguir una vida autónoma, dado que los trabajos a los que pueden acceder son precarios y las ayudas económicas temporales (Sindic de Greuges, 2017).

3. MÉTODO: ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE

Para la reflexión sobre las posibles medidas complementarias o alternativas a la institucionalización de las mujeres que sufren violencia en las casas de acogida se han realizado cinco entrevistas a cuatro personas expertas de Chile. Las entrevistas se realizaron en Chile durante los meses de mayo y junio de 2023 [E1: Directora Nacional del SERNAMEG; E2: Coordinadora de una Casa de Acogida; E3: Profesora de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, que se ocupó de la gestión de la Casa de Acogida de Valparaíso; E4: Director Nacional del SERNAMEG desde 2012 hasta 2018], gracias a la colaboración de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Chile, que además de invitarme a una estancia de investigación me facilitó los contactos, mi más sincero agradecimiento.

Las entrevistas consisten en indagaciones cualitativas que trabajan con muestras seleccionadas intencionalmente, en las que la investigadora elige a las personas que le pueden proporcionar mayor y mejor información acerca del tema. Por ello, en este caso hemos entrevistado a cuatro personas informantes claves chilenas. Se trata de personas que son o han sido responsables políticas o técnicas de las casas de acogida. El hecho de que las cuatro informantes clave sean chilenas tiene que ver con que en Chile las evaluaciones institucionales realizadas y, concretamente, *el Informe final de evaluación programa de prevención integral de la violencia contra las mujeres y programa de atención, protección y reparación integral de violencias contra las mujeres* (Macuer, Weinstein y Belmar, 2017), plantea la necesidad de diseñar un sistema de protección para mujeres víctimas de violencia que permita contar con mecanismos que no signifiquen que las mujeres que han sufrido violencia tengan que dejar sus espacios cotidianos y sus redes de apoyo, complementando así la acción realizada a través de las casas de acogida, por lo que era de suponer que estaban en mejor disposición respecto a la reflexión sobre el tema.

4. RESULTADOS: REFLEXIONANDO SOBRE LAS ALTERNATIVAS A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS MUJERES

A pesar de que todos los recursos sociales que tenemos, antes que ser una realidad han sido una idea, no es fácil plantear alternativas complementarias para proteger y ayudar a las mujeres que sufren violencia que no supongan su institucionalización en las casas de acogida. Por ello, y dado que en las evaluaciones chilenas ya se había plantado la necesidad, era posible que personas con responsabilidad o expertas en el programa las estuviesen pensando, por lo que se las consideró las mejores informadoras clave para este trabajo, como ya se ha señalado. Sin embargo, aunque no todas tenían una alternativa concreta al respecto, todas sus aportaciones han sido útiles para la reflexión, objetivo fundamental del presente trabajo.

En este sentido, las principales cuestiones señaladas por las informantes clave entrevistadas hacen referencia a: i) las dificultades para pensar las alternativas; ii) las políticas públicas para las mujeres deben ser globales y no parcializadas; iii) la necesidad de mirar y analizar la violencia contra las mujeres desde una perspectiva integral; iv) la necesidad de coordinación de todos los recursos y programas de violencia contra las mujeres; v) la necesaria reflexión crítica respecto a lo que se ha hecho en relación a la protección de las mujeres y lo que se tiene que hacer; vi) la necesidad de medidas cautelares más duras y casas de acogida para los agresores que son los que cometen el delito; vii) que la responsabilidad de la protección de las mujeres recaiga en la fiscalía y de la policía y no en los recursos sociales; viii) que las casas de acogida pueden ser útiles en casos concretos y por un muy breve periodo de tiempo, porque la administración debe proporcionar a las mujeres que lo necesiten viviendas definitivas normalizadas; ix) la alternativa a la institucionalización tiene que ser comunitaria; x) creación de programas para las egresadas y para las que no quieran ingresar a las casas de acogida; xi) implicar a las supervivientes de la violencia en los programas y procesos comunitarios de apoyo y acompañamiento de las mujeres que sufren violencia. Vamos a ver cada una de estas aportaciones.

i) Una de las personas entrevistadas pone de manifiesto que no ha podido pensar una alternativa de apoyo y protección a las mujeres que no suponga que tengan que dejar su contexto, dadas las dificultades y precariedad que rodea el tema:

Yo no tengo claro cómo resolver, cuando no tienes una legislación integral respecto a la violencia de género, ni derechos sociales, cuando se considera como problema social y como problema de las mujeres y en la dimensión de que las mujeres no son consideradas sujetos políticos..., equipos desgastados..., pocos recursos para poder..., condiciones precarias de los equipos, violencia institucional... (E3).

ii) Otras informantes clave plantean que las políticas públicas deben tener en cuenta las necesidades y los derechos de las mujeres de forma global y no parcializada, lo que posibilitaría conocer mejor sus necesidades y facilitaría plantear mejor y progresivamente las alternativas a la institucionalización:

Las políticas públicas, pero los Estados o por lo menos el chileno ¿cierto? ha tenido una mirada muy parcial de la implementación de las políticas, entonces, vivienda se preocupan de las viviendas, salud de la salud de las personas, el ministerio de la mujer de la mujer, como si las mujeres fueran, no sé, puras, me refiero a puras de que no tienen problemas de trabajo, de vivienda, de salud, de consumo, de... ¿me entiendes? Entonces, yo creo que nosotros deberíamos aspirar, quizás no es un cambio tan inmediato y te lo digo también responsablemente por el gasto presupuestario, por las implicaciones que tiene tomar una decisión tan radical, como decir, se acaban estas casas de acogida y los vamos a transformar en un espacio de transición breve, de breve tiempo, para protegerlas... (E1).

iii) Por otra parte, señalan la necesidad de una mirada de la violencia contra las mujeres de forma global, que incluya la prevención, la protección, la reparación y el fortalecimiento de la autonomía de las mujeres, todo ello necesario para que no tengan la necesidad de las casas de acogida:

Y esto te lo planteo así porque desde mi llegada he tratado de impulsar una mirada integral de todo este proceso ¿ya? Cada una de las instancias que nosotros tenemos para trabajar violencia de género en una línea preventiva y también de atención más reparatoria o proteccional como es el caso. Que las casas de acogida deben estar vinculadas con el fortalecimiento de las otras autonomías, porque de lo contrario son como líneas programáticas que caminan por su propio

camino y no contribuyen a esta mirada integral de que si uno comprende que una mujer más fortalecida del punto de vista de su autonomía económica, más fortalecida del punto de vista su participación política y social, de sus derechos sexuales y reproductivos probablemente va a tener menos posibilidades de llegar a esos dispositivos (E1).

iv) Así mismo, destacan la importancia de la coordinación, necesaria para hacer un tránsito progresivo e ir avanzando desde el enfoque de la institucionalización a otros espacios, con personas cuidadoras que apoyen a las mujeres con su descendencia y para que las mujeres que han sufrido violencia puedan acceder a empleos y desarrollar sus proyectos vitales:

Hoy día en Chile también hay una política, una decisión del gobierno bien importante por dar un enfoque ahí, de poner a disposiciones espacios físicos con cuidadores y cuidadoras o reconociendo la labor de cuidadores y cuidadoras de tal manera de poder brindar los apoyos y soporte para que esas mujeres tengan donde dejar a sus hijos, puedan buscar empleo, puedan desarrollar vidas profesionales o como ellas estimen ¿no? Y, por lo tanto, todo ese entramado, toda esa conversación, tiene que ir dándose de forma paralela y muy coordinada para poder ir avanzando a dejar estos dispositivos de institucionalización (E1).

v) Por otra parte, señalan que para el avance y dejar el dispositivo de institucionalización de las mujeres, es necesario una reflexión crítica respecto a lo hecho y a los desafíos y temas urgentes de cambio:

Yo creo que hay dos cosas que nosotras podemos impulsar, uno es tener el espacio de una reflexión crítica respecto a lo que hemos hecho, respecto de lo que hemos hecho bien y respecto de aquellas cosas que son desafíos y urgentes de cambiar (E1).

vi) Por su parte, una de las entrevistadas señala que el equipo de profesionales de la casa de acogida ha hablado del tema y, también, con las mujeres institucionalizadas y creen que la alternativa es que las casas de acogida sean para los agresores:

También ha surgido la idea de que los hombres que son agresores estén en una casa de acogida, pero para hombres y que no sea una casa de acogida sino un lugar en el que ellos puedan cumplir este proceso o donde ellos vivan allí, pero que tengan un proceso de intervención y puedan seguir cumpliendo sus deberes respecto al trabajo o relaciones. Esto nosotras igual lo pensamos y tiene que ver con que está limitado con el presupuesto, porque tener una casa de acogida en Chile el presupuesto es bastante alto y requiere un costo de manutención, y también tiene que ver con derechos humanos, el tema de legislación chilena, no sé, muchas cosas que tienen que analizarse; pero, que tener una intervención con los hombres también es una opción; cuál es el punto que pasa, el presupuesto y la otra la disponibilidad. En Coyaiquí, bueno, en todo Chile existen centros de reeducación para hombres que ejercen violencia y que son derivados por los tribunales o fiscalía; qué pasa, van; pero ellos no reconocen la violencia, entonces qué pasa en este dispositivo, que nosotras pensamos que debería existir, no van a reconocer la violencia, entonces es difícil determinar. Entonces, para que las mujeres no salgan tendríamos que tener diferentes opciones para diferentes perfiles y es super difícil tener tantos recursos para tener tantas alternativas; entonces, uno de los puntos a los que siempre hemos llegado es que existe un déficit de recursos (E2).

vii) Así mismo, las entrevistadas creen que las casas de acogida, como recursos sociales que son, no pueden hacerse cargo de la protección de las mujeres y que ésta corresponde a la fiscalía y a la policía:

¿Cierto? de su vida, que ojo, el servicio tampoco es el responsable de la protección, para eso está fiscalía, policías... entonces nos dejás una responsabilidad que es grave ¿no? (E1).

viii) Pero además, y con una mirada crítica desde el conocimiento de las casas de acogida, señalan que deberían ser lugares donde se acoja a las mujeres de forma muy transitoria para evitar todos los problemas de desubicación de sus contextos sociales y vivir en una institución, señalando la responsabilidad del Estado en ofrecer a las mujeres una solución definitiva en una vivienda normalizada:

Las casas de acogida deberían tener una... una mirada o un enfoque más bien de refugio, quizás esa no es la mejor palabra porque de hecho lo hemos discutido, pero un lugar que las pueda coger de forma transitoria, de forma transitoria te digo 72 horas, no más, porque el Estado es el que se debe hacer cargo no solamente el servicio de la continuidad de la vida de esa mujer y que debería tener una solución definitiva en una casa, en una vivienda, en un arriendo (E1).

ix) La apuesta clara es que la protección, el cuidado y la dotación de herramientas para las mujeres que han sufrido violencia se realice desde el ámbito comunitario, porque si se aísla a las mujeres nadie se preocupa del problema:

Sí, nosotros estamos haciendo ahí una... un ejercicio tal como te decía bien reflexivo respecto a cómo ir haciendo este tránsito progresivo de dejar esta mirada, avanzar en una cuestión más puntual de lo que significa el cuidado de mujeres para que luego ellas puedan, por una parte vincularnos mucho con las otras instituciones del Estado para que puedan brindar los soportes necesarios a esas mujeres a que se incorporen en sus comunidades de forma activa y por otra parte nosotros tenemos centros de la mujer que esperamos que tengan una mirada mucho más comunitaria, de prevención, de soporte y vinculada al tema de los cuidados (E1).

Para ello es necesario un trabajo de implicación real y efectiva de la comunidad:

Es necesario una comunidad implicada para que no tengan que irse ellas. Mucho trabajo con la comunidad no solo desde la mirada de la óptica de la protección (E3).

x) Una de las propuestas que una de las personas entrevistadas ha pensado para las mujeres egresadas y que, posteriormente, también considera para las que no quieran ingresar en las casas de acogida, es un centro de recuperación de larga estancia que no sea la casa de acogida ni los Centros Mujer:

Teniendo en cuenta que los distintos dispositivos de intervención de SERNAM no consideran la reparación de larga data en el ámbito de violencia de pareja, pues buscan desnaturalizar el fenómeno de la violencia y/o entregar protección. Por ello, considero que resulta imprescindible contar con un Dispositivo especializado cuya atención se centre en el largo plazo. Así, propongo la creación de un Dispositivo Reparatorio a largo plazo de corte ambulatorio, cuyo funcionamiento y ubicación sea independiente de los Centros de la Mujer y Casas de Acogida y que se enmarque en de la consigna “reparar con la mujer”, visualizándola como una sujeta activa en su proceso con recursos y donde el paradigma que guía su proceso es preguntarse “¿Qué es lo reparatorio para esta mujer en particular?” (E4).

xi) Finalmente, una de nuestras informantes clave entrevistada también cree que deberían ser las supervivientes de la violencia de género las que trabajen o colaboren en estos proyectos de recuperación comunitarios de larga estancia:

Deberían ser las mujeres supervivientes de la violencia de género las que trabajen o profesional o voluntariamente en los centros (E4).

5. DISCUSIÓN, REFLEXIONES FINALES A MODO DE CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Como señalan nuestras informantes, es necesario que las políticas públicas sean más globales para atender las necesidades de las mujeres en su conjunto; así como, comprender la violencia contra las mujeres de una forma integral que permita ver su relación con la estructura social de desigualdad entre los hombres y las mujeres. En este sentido, es absolutamente imprescindible para que las mujeres puedan escapar de la violencia que sean autónomas emocional y económicamente. Como dice Gengler (2012), si no se plantean retos profundos en las estructuras de desigualdad, más allá de las casas de acogida, es probable que los dilemas tanto de las profesionales como de las usuarias se reproduzcan sin cesar y la situación de las mujeres vulnerables en las casas de acogida y en el contexto más amplio de sus hogares, lugares de trabajo y comunidad no cambie.

Efectivamente, como señalan las expertas entrevistadas es necesario una importante reflexión de lo que se ha hecho y de lo que se tiene que hacer. Por ello, se tienen que plantear cuestiones teóricas que conectan la perspectiva de género y la intervención social (Alcázar, 2012) y, más concretamente, en relación con si los recursos sociales específicos para mujeres reproducen o subvierten los mandatos de género, ya que las casas de acogida podrían ser un instrumento útil al poder patriarcal y responder a las necesidades del sistema sexo-género y no a los intereses de las mujeres (Moriana, 2022). Esta cuestión ha sido investigada en el trabajo chileno de Marchant y Soto (2011) y en el de la Comunidad de Madrid (España) de Lucas, Hurtado, Paz (2022),

donde se pone manifiesto que las casas de acogida no contribuyen al empoderamiento y autonomía de las mujeres.

En este sentido, una de las propuestas de nuestras entrevistadas es que las casas de acogida sean para los agresores, que son los que han cometido el delito y merecen la penalización. Esta cuestión ya ha sido planteada en la literatura especializada en el tema en el contexto español, específicamente, en el estudio sobre casas de acogida de Madrid (Blanco, 2008) y no es ninguna cuestión anecdótica. Efectivamente, como señala Blanco (2008, p. 95), “el tratamiento debe aplicarse al delincuente y no a la víctima”. De hecho, un educador social profesional de una casa de acogida catalana, en su trabajo de fin de máster, dice que “cree obligatorio impulsar que las casas de acogida trabajen con los hombres agresores sin dilaciones y considera necesario un cambio de paradigma, poniendo el foco en la violencia ejercida y no en la vivida”, (Dorado, 2017, p. 46).

Por su parte y otra de las cuestiones que señalan nuestras entrevistadas y que requiere de una buena reflexión es que la obligación de la protección de las mujeres la tiene la fiscalía y la policía y no tanto los recursos sociales o las casas de acogida. Que la responsabilidad de la protección de las mujeres que sufren violencia la tengan que asumir los servicios sociales evidencia el fallo del sistema judicial y de la seguridad pública, que obliga a las mujeres que sufren violencia al aislamiento y a la separación de su propio entorno, hecho que las revictimiza a ellas, que ya están pasando por una situación difícil. Esta cuestión ya ha sido puesta de manifiesto en distintos trabajos españoles sobre las casas de acogida de Madrid (Blanco, 2008), latinoamericanas, especialmente, peruanas (Verboom, 2014), argentinas (Hasanbegovic, 2019) y costarricenses (Rivel, 2018).

Por otra parte, nuestras informantes clave creen que las casas de acogida pueden seguir siendo útiles en casos muy concretos y por muy corto espacio de tiempo. Para así ir pensando en cómo dar, progresivamente, un paso adelante y cuidar a las mujeres que han sufrido violencia en el ámbito comunitario. Como señalan nuestras informantes, es necesario un programa

comunitario donde exista una colaboración y coordinación entre la sociedad y los servicios y recursos institucionales. Este tema ya se ha planteado desde Ecuador (Nivicela-Cédillo, et al., 2023) y desde el Estado español, concretamente, desde Gran Canaria (Sánchez Rodríguez, 2007) y Andalucía (de Piñar, 2022), que han afirmado que cuando el recurso social es abierto a la sociedad, la red de apoyo es mayor y más amplia, se ensanchan las personas implicadas y sensibilizadas con esta problemática o lacra social y se da una ética general de la justicia y de que la universalidad de la problemática concierne a toda la población. Tanto desde Latinoamérica, como desde España se señala la necesidad de no prescindir de la comunidad ni del entorno más cercano para evitar el aislamiento personal y conseguir mantener las redes de apoyo de las mujeres que han sufrido violencia (Sánchez Rodríguez, 2007; de Piñar, 2022; Nivicela-Cédillo, et al., 2023).

En este sentido, Dorado (2017), expresa que hace años que las personas profesionales de las casas de acogida repiten, cada cierto tiempo y de manera continuada, que este tipo de servicios desaparecerá, pero, de momento, no ha sido así. Así mismo, Sánchez Rodríguez (2007), señala que las políticas sociales en este campo deben superar la etapa de prestaciones básicas temporales y priorizar el desarrollo personal y comunitario de las mujeres.

Al igual que para nuestras personas entrevistadas, el trabajo mexicano de Buendía (2018, p.135) apunta la necesidad de generar mecanismos de apoyo a las mujeres que egresan del albergue para que puedan continuar el proceso de recuperar su autonomía. Pero, además, el trabajo costarricense de Rivel (2018), considera que la solución es la creación de un programa de acompañamiento posterior a su egreso tanto para las mujeres institucionalizadas en las casas de acogida, como para las que no lo han requerido o deseado, apoyando la autonomía. Se trata, como dice Dorado (2017, p. 46), “de que las mujeres puedan elegir entre entrar en una casa de acogida o acogerse a otra medida y para ello deben cambiar las apuestas de las administraciones públicas”.

Así, y como señalan las personas expertas profesionales chilenas, teniendo en cuenta que los distintos dispositivos de intervención no consideran la reparación de larga data en el ámbito de violencia en las relaciones de pareja, resulta imprescindible contar con una oferta pública que asegure dicha acción, por lo que proponen la creación de un Dispositivo Reparatorio a largo plazo de corte ambulatorio, cuyo funcionamiento y ubicación sea independiente de los Centros de la Mujer y Casas de Acogida dada la necesidad del proceso de apoyo de las mujeres (Marchant y Soto, 2011; Marchant, 2014). Finalmente, estas personas autoras señalan que dicho enfoque se enmarca dentro de la consigna “reparar con la mujer”, visualizándolas como personas activas en su proceso y con recursos, donde el paradigma que guíe los procesos sea preguntarse qué es lo reparatorio para esta mujer en particular.

Por todo lo señalado y para que las personas actoras de las administraciones públicas puedan reflexionar sobre las alternativas de apoyo y acompañamiento institucional que tengan en cuenta el bienestar de las mujeres vamos a exponer la idea de un posible programa de acompañamiento de ámbito comunitario:

Acompañamiento de las mujeres en el proceso de salir de la violencia sin salir de casa

Objetivo general:

- Acompañar a las mujeres que han sufrido violencia en el proceso desde la dependencia hasta la autonomía sin imponer recursos ni límites temporales.

Objetivos específicos:

- Concienciar a la comunidad de la necesidad de denuncia, solidaridad y apoyo a las mujeres que sufren violencia.
- Apoyar a las mujeres en el logro y consecución de vivienda normalizada, formación y empleo o ayudas económicas.

- Apoyar a las mujeres en el cuidado de su descendencia para que puedan tener un empleo y un salario que les permita ser autónomas económicamente.
- Exigir a la policía que cumpla su obligación respecto a la protección de las mujeres.

En definitiva, el objetivo de este trabajo es seguir pensando, reflexionando e iniciar los procesos de implementación de programas de apoyo comunitarios para las mujeres que sufren violencia que no las obliguen a salir de su entorno. Para Sagot (2000), una ruta crítica exitosa es un proceso de fortalecimiento de las mujeres y de apropiación de sus condiciones de vida, en el que las instituciones deben funcionar como instrumentos de apoyo, facilitación y garantía de sus derechos.

Para finalizar, vamos a presentar un decálogo de recomendaciones para las personas actoras sociales implicadas en las políticas públicas y en la intervención en la ruta crítica, con el objetivo de que contribuya a la reflexión y elaboración de un modelo de prevención y acompañamiento de las mujeres vulnerables que han sufrido violencia en sus procesos desde la dependencia hasta la autonomía desde el ámbito comunitario, teniendo en cuenta sus necesidades y su bienestar.

Decálogo de recomendaciones para la intervención:

1. Implicar y exigir a la policía que cumpla con su obligación de proteger a las mujeres que sufren violencia en sus entornos y si tiene que salir alguien de éste que sea el maltratador.
2. Sensibilizar e implicar de la comunidad en el rechazo a la violencia contra las mujeres y el rechazo a los agresores.
3. Utilizar las casas de acogida en los casos estrictamente necesarios y por muy breve espacio de tiempo.
4. Implicar a la comunidad en la necesidad del cuidado, solidaridad y creación de redes de apoyo con las mujeres que han sufrido violencia.
5. Implementar programas de acceso a viviendas normalizadas.

6. Apoyo a las mujeres a nivel económico, formativo y laboral.
7. Apoyo a las mujeres en el cuidado de su descendencia mediante distintos recursos públicos y privados (guarderías y colegios, centros de día, ludotecas) con horarios amplios para que ellas puedan acceder y mantener un empleo y ser autónomas económicamente.
8. Entender que las mujeres que sufren violencia son sujetos de derecho y las principales protagonistas de sus procesos.
9. Implementar un programa comunitario de acompañamiento desde la dependencia hasta la autonomía sin límite de tiempo con profesionales, mujeres supervivientes de la violencia y voluntariado.
10. Sensibilizar y formar en las causas estructurales de violencia contra las mujeres a todas las personas implicadas en el proceso de acompañamiento o ruta crítica.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, A. (2012). La intervención social en centros de acogida para mujeres víctimas de violencia de género en Andalucía. En O. Vázquez Aguado y Y. de la Fuente Robles (Eds.), *El Trabajo Social ante los desafíos de un mundo en cambio* (pp. 96-118). Universidad de Huelva.
- Blanco, A.I. (2008). La utilidad de las casas de acogida en la prevención y tratamiento de la violencia de género. *Cuadernos de política criminal*, 95, 79-98.
- Buendía, A.D. (2018). Encerrada pero libre: el modelo de atención de la violencia contra las mujeres en el Estado de México. *La Ventana*, 48, 92-138.
- Cáceres, G (2018). Justicia y responsabilidad en el dispositivo chileno de protección a las mujeres víctimas de violencia: puesta en jaque del derecho de igualdad en M.P. Muñoz; P. Garrido y A. Muñoz (Eds.), *El cincuentenario de los pactos internacionales de derechos humanos de la ONU, libro homenaje a la profesora M^a Esther Martínez Quinteiro* (pp. 1.249- 1.264). Ediciones Universidad de Salamanca.

- Calle, S. (2004). Consideraciones sobre la victimización secundaria en la atención social a las víctimas de la violencia de género. *Portularia*, 4, 61-66.
- De Piñar Prats, A. (2022). *La violencia de género en la pareja, su manifestación y las consecuencias a largo plazo en mujeres y sus descendientes*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Dorado, A. (2017), *La Casa Materna a la Casa d'Acollida*. (Trabajo de Fin de Master). Universitat de Barcelona.
- Gengler, Amanda (2012). Defying (Dis)Empowerment in a Battered Women's Shelter: Moral Rhetorics, Intersectionality, and Processes of Control and Resistance. *Social Problems*, 59(4), 501–521. <https://doi.org/10.1525/sp.2012.59.4.501>
- Hasanbegovic, C. (2019). Un techo para las mujeres. Vivienda segura para una vida libre de violencia. *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 49, 571-601. <https://doi.org/10.24215/25916386e025>
- Jonker, I., Sijbrandij, M., Van Luijelaar, M., Cuijpers, P. & Wolf, J. (2014). The effectiveness of interventions during and after residence in women's shelters: a meta-analysis. *European Journal of Public Health*, 25(1), 15–19. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cku092>
- Lucas Arranz, M., Hurtado Villanueva, S. y Paz Sanz, D. (2022). Contribuye la estancia en las casas de acogida al proceso de empoderamiento de las mujeres víctimas de violencia de género. *Femeris*, 7(1), 144-161. <https://doi.org/10.20318/femeris.2022.6625>
- Macuer, T., Weinstein, M. y Belmar, C. (2017). *Informe final de evaluación programa de prevención integral de la violencia contra las mujeres y programa de atención, protección y reparación integral de violencias contra las mujeres ministerio de la mujer y equidad de género servicio nacional de la mujer y equidad de género*. Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género. Ministerio de la Mujer y Equidad de Género.
- Marchant, J.P. y Soto, E. (2011). *Reparación psicosocial en mujeres víctimas de violencia de pareja: cómo se trabaja en las casas de acogida chilena*. (Memoria para optar al título de psicólogo). Universidad de Chile.

- Marchant, J.P. (2014). *Vida cotidiana en casas de acogida. Una aproximación desde sus usuarias*. (Tesis para optar al grado de magíster). Universidad de Chile.
- Moriana Mateo, G. (2014). *Entre la exclusión y violencia. Las mujeres institucionalizadas en los centros de protección de mujeres de la Comunidad Valenciana* (Tesis doctoral) Universitat de València.
- Moriana Mateo, G. (2017). Cuando la protección es control. Las viviendas tuteladas de la Comunidad Valenciana desde el punto de vista de sus usuarias. *TSnova*, 14, 39-50.
- Moriana Mateo, G. (2022). Disciplinamiento en roles sexuales tradicionales. La institucionalización de las mujeres en los centros de acogida. *Asparkia. Investigació Feminista*, 40, 237-259. <https://doi.org/10.6035/asparkia.6176>.
- Nivicela-Cédillo, M.M., Chávez-Pluas, L.L. y Virela Pincay, W.E. (2023). Erradicación de la violencia de género a través de la intervención comunitaria en Ecuador. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(2), 6-15.
- Núcleo de Género Julieta Kirkwood, Universidad de Chile. Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género y Banco Mundial (2020). *Estudio cualitativo. Actualización de Ruta Crítica de Violencia Contra la Mujer*.
- ONU Mujeres (2012). *Manual de legislación sobre la violencia contra la mujer*. Nueva York.
- Organización de Naciones Unidas (2006). *Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer*. Informe del Secretario General.
- Prieto, B.J. y Pulido, A.M. (2020). *Atención psicosocial de las casas refugio para las mujeres víctimas de violencia intrafamiliar, un análisis comparativo entre Colombia, Chile, México y España* (Trabajo de Fin de Grado). Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.
- Rebollo, I. y Bravo, C. (2005). Casas de acogida: desde la experiencia a la reflexión, *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 317-332.
- Rivel, M. (2018). *Albergues en Costa Rica para víctimas de violencia de género en el ámbito doméstico*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid.

- Sáez Ulloa, G. (2017). *Intervención social en violencia grave hacia la mujer: distinciones de las profesionales de un programa casas de acogida de SERNAM*. (Tesis de magíster). Universidad de Chile.
- Sagot, M. (2000). *Ruta crítica de las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar en américa latina (estudios de caso de diez países)*. Programa Mujer, Salud y Desarrollo. Organización Panamericana de la Salud.
- Sánchez Rodríguez, J. (2007). *La casa de acogida como recurso intermedio entre la emergencia y la autonomía persona*, en Congreso Estatal “De las Casas de Acogida a los Centros de Atención Integral”, 112-117.
- Servicio Nacional de la Mujer (2009). *Análisis y Evaluación de la Ruta Crítica en Mujeres Afectadas por Violencia en la Relación de Pareja*. Documento de Trabajo, 107. Santiago.
- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2005). *La respuesta institucional a la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja en la Comunidad Valenciana*, Informe especial a las Cortes Valencianas.
- Síndic de Greuges (2017). *Informe del Síndic de Greuges sobre la atención y protección a las mujeres víctimas de violencia de género en la Comunitat Valenciana*.
- Subirats, J., Riba, C.; Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D. Bottos, P. y Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección de estudios sociales, 16, Fundació La Caixa-
- Vaughn, M. & Stamp, G. (2003). The empowerment dilemma: the dialectic of emancipation and control in staff/client interaction at shelters for battered women Central States Communication Association. *Communication Studies*, 54(2). <https://doi.org/10.1080/10510970309363277>
- Verboom, D. (2014). *Violencia doméstica y casas de refugio*. (Tesis de maestría). Universidad de Leiden.



Violencia filio-parental y estilos de crianza en estudiantes y progenitores de Guayaquil-Ecuador

Filio-Parental Violence and Parenting Styles in Students and Parents in Guayaquil-Ecuador

Sophia Monserrate Mieles Zambrano y
Vicenta Inmaculada Ramona Aveiga Macay

Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)

Resumen: Por medio de la utilización de un diseño correlacional con un enfoque transversal y metodología cuantitativa, se evidenció una prevalencia significativa en la violencia psicológica, que es perpetrada en mayor medida hacia el padre por ambos géneros, que figuran bajo un estilo de crianza autoritario, en cuanto a la violencia económica, el nivel de violencia es accionada hacia ambos progenitores, por ello, se denota la existencia de una correlación significativa entre las variables determinadas: la violencia filio-parental y los estilos de crianza que se promueven en los hogares de la población encuestada. El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre la violencia filio-parental y estilos de crianza que presentan las y los estudiantes hacia sus progenitores de la unidad educativa Sergio Núñez Santamaría de la ciudad de Guayaquil, periodo junio-julio de 2023.

Palabras Clave. Adolescencia, Educación familiar, Familia, Trabajo Social, Violencia familiar.

Abstract: Through the use of a correlational design with a cross-sectional approach and quantitative methodology, a significant prevalence of psychological violence was evidenced, which is perpetrated to a greater extent towards the father by both genders, who are under an authoritarian parenting style, as for economic violence, the level of violence is triggered towards both parents, therefore, the existence of a significant correlation between the variables determined: child-parental violence and parenting styles that are promoted in the homes of the surveyed population is denoted. Therefore, the objective of this research was to analyze the relationship between child to parent violence and parenting styles presented by students towards their parents at the Sergio Núñez Santamaría educational unit in the city of Guayaquil, June-July 2023.

Keywords: Adolescence, Family Education, Family, Social Work, Domestic Violence.

Recibido: 20/01/2024 Revisado: 15/02/2024 Aceptado: 07/03/2024 Publicado: 29/03/2024

Referencia normalizada: Mieles Zambrano, S.M. y Aveiga Macay, V.I.R. (2024) Violencia filio-parental y estilos de crianza en estudiantes y progenitores de Guayaquil-Ecuador. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 22, 35-56. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0012>

Correspondencia: Sophia Monserrate Mieles Zambrano. Universidad Técnica de Manabí (Ecuador). Correo electrónico: smieles5722@utm.edu.ec

1. INTRODUCCIÓN

La violencia filio parental es concebida, como aquella donde el miembro dependiente de la familia ejerce violencia hacia sus progenitores, originada por la alta incidencia del desconocimiento social, consecuencias de los diferentes paradigmas de maltrato que reciben las víctimas, principalmente los más vulnerables y dependientes como son niños, niñas, adolescentes, ancianos, mujeres (Pereira, 2017, p. 8). En este sentido, se puede apreciar el empoderamiento que obtienen en ciertos casos los hijos en relación a sus padres, lo cual genera un desequilibrio en la convivencia familiar, que trae consigo un contexto de violencia, generadora de las actitudes y comportamientos inapropiados de los hijos hacia sus progenitores.

Se estima prudente destacar que, en ciertos casos, en las familias vienen aconteciendo situaciones de debilidad ante el incumplimiento de las normas por parte de los hijos, lo cual pareciera una falta de control de los padres hacia los adolescentes (Vega, 2020). Por consiguiente, se evidencia que la convivencia entre los miembros familiares se desquebraja, debido a estos comportamientos inapropiados que generan conflictos, siendo la figura materna la persona principal que recibe las conductas impropias de los hijos. Sobre la cual se entretajan las acciones realizadas por autores relacionados con la investigación.

Por ende, se trae a colación los postulados de (Martínez et al., 2015) quienes exponen sus argumentos en la siguiente cita: “Numerosos estudios han centrado su investigación en analizar si las agresiones hacia los padres son cometidas con mayor frecuencia por los hijos o las hijas, así como, la prevalencia del sujeto agredido sea la madre o el padre.

Igualmente, se ha examinado cuál es el momento de la adolescencia en que la violencia filio-parental se hace más patente. La edad y el sexo de agresores y víctimas son características a tener en cuenta para comprender el perfil de los implicados en esta problemática” (p. 218).

Es oportuno resaltar en este análisis que, “el 73,8% convive en pareja, y, el 26,2% constituye un hogar monoparental, en las cuales la mayoría de las familias habitan en vivienda de propia, siendo otras de las características de los adolescentes que perpetúan la violencia” (Royo-Isach et al., 2021, p. 3). Por otra parte, se observa de manera general la prevalencia de la violencia perpetrada en mayor medida hacia la madre de tipo psicológica, en comparación con la violencia física y económica que se da en ambos sexos (Martínez et al., 2013, p. 245).

Estudios realizados resaltan, una prevalencia de VFP psicológica hacia ambos padres del 76,4%, del 7,4% de violencia física, del 41% de violencia económica Royo-Isach et al., (2021); Jiménez-García et al., (2020) y Ávila-Navarrete, (2021). No obstante, Cancino-Padilla et al., (2020) manifiestan que, la mayor incidencia de violencia filio parental psicológica va dirigida hacia la madre.

En consecuencia, con el objetivo de analizar los principales tipos de violencia dentro de la violencia filio parental y relevancia a la investigación, Jiménez-García, et al., (2020) y Aroca-Montolío et al., (2014), ostentan a la violencia psicológica y económica, estas se realizan en mayor medida hacia la madre, haciendo necesario tipificar las diferentes formas que los hijos tienen de agredir a sus padres.

Se estima prudente dar definición a las violencias ejercidas, psicológica aquella que menoscaba los sentimientos y las necesidades de tipo emocional en él o la progenitora, intimidando o atemorizando; violencia física, conducta que puede llegar a generar daño corporal en el progenitor y violencia económica, engloban todas aquellas conductas de los hijos que incluyan el robo o hurto tanto de pertenencias como de dinero, etc.

A nivel nacional, el estado de Ecuador no escapa de esta problemática latente en las familias que integran la sociedad ecuatoriana. Siendo evidente la agresividad que los adolescentes hoy en día emprenden hacia sus padres, quienes en muchos casos toman actitudes pasivas, evitando confrontamiento y el escarnio público que conduce a malestares emocionales de vergüenza ante el entorno social.

Desde esta perspectiva, el estudio en torno a la violencia filio-parental ha experimentado un acrecentamiento en los últimos años con objeto de determinar la prevalencia y variables que influyen en el objeto de investigación. Sin embargo, estas situaciones son muy dispersas, debido a la complejidad de la problemática y los estudios realizados por diversos autores a nivel nacional referente a este fenómeno social.

Con esa exclusiva, se evidencia en fuentes bibliográficas que los adolescentes de ambos sexos que incurren en estos comportamientos inapropiados, sus edades oscilan entre los 10 y 17 años, quienes manifiestan conductas violentas reiterativas hacia sus padres, desafiando las normas establecidas en el hogar, quienes son etiquetados como individuos agresores, que estabilizan la armonía de la convivencia familiar.

Corroborando lo anterior, la edad comprendida entre estos adolescentes encuestados es de 14 años con un 23%, 15 años con un 44% y 16 años un 33%. En cuanto a los padres de familia, la encuesta fue contestada por un 80% por parte de la madre y un 20 % por parte del padre. En relación a la estructura familiar, un alto porcentaje equivalente al 63.3% está constituido de manera nuclear (Ostaiza y Aveiga, 2021a, p. 28).

En base a las consideraciones antes señaladas, se aborda las sugerencias de Arias (2020), presenta en su investigación los siguientes hallazgos, “entre un 25 y un 30 por ciento de los adolescentes reconocen haber ejercido violencia psicológica de manera intermitente o frecuentemente hacia su madre” (p. 28). Llegando a hipotetizar este dato con lo referido por Jiménez (2017) al explicar: “Los victimarios consideran a las madres un eslabón más débil, por

ende, el menor agresor se percibe físicamente más fuerte que su progenitora, dando lugar a, si responde ante su agresión de ser una respuesta a su vez agresiva no conseguirá infligir el mismo daño que su padre” (p.13).

Por su parte, los casos de violencia filio parental se considera una problemática pluricausal, que amerita tomar medidas rigurosas y factibles, motivado a que, esta situación desfavorece el clima dinámico emocional de la familia, lo cual conduce a generar una diversidad de factores de riesgos, que ameritan de la atención en la resolución de los conflictos que deviene de los comportamientos agresivos con estilos autoritarios y hasta permisivos dirigidos hacia los progenitores.

En virtud de lo anterior, este tipo de violencia adhiere distintos factores relacionados, dinámica familiar y los factores individuales parecen tener gran influencia (González-Álvarez, Morán Rodríguez, y García-Vera, 2011; Pérez y Pereira, 2006), y los estilos de crianza que los padres ejercen sobre sus hijos, de igual forma, se cuenta con la presencia del entorno social, en el cual se desenvuelve diariamente el adolescente, es decir, el ambiente que emerge en sus relaciones con otras personas ajena a su familia, con quien interactúan diariamente.

Desde diversos enfoques para explicar la violencia filio-parental, se hace pertinente mencionar el modelo planteado por Cottrell y Monk, enmarcadas dentro de un modelo ecológico holístico, donde interactúan cinco niveles de influencia: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y factores ontogenéticos, principalmente, buscan las causas de esta violencia dentro del macrosistema y ecosistema, se describe cada una de las variables expuestas en el modelo de Cottrell y Monk (citado en Salazar-Alvarado, 2017):

- **Macrosistema:** modelado de los roles sexuales del poder del hombre sobre la mujer y exposición a violencia en los medios de comunicación.
- Ontogenéticos:** señala al déficit de afecto que demuestran los hijos hacia los padres, como resultado la victimización temprana, problemas mentales o uso y abuso de sustancias psicotrópicas, entre otros.

- **Exosistema:** engloba principalmente la pobreza, estrés familiar, influencia de un grupo de iguales desadaptado y aislamiento o ausencia de apoyo social. Desde este punto, las conductas violentas hacia los iguales, agresiones directas como indirectas concierne al factor escolar (Carrascosa, Buelga y Cava, 2018), corroborando con lo descrito por Castañeda, Suarez y Del Moral (2017), los factores influyentes a la violencia en este componente es la empatía negativa, baja autoestima y asociación de grupo de iguales.
- **Microsistema:** alude a los estilos de crianza inadecuados, conflictos maritales y problemas en el afrontamiento activo de los problemas familiares, enfatizando esta conceptualización, a una de las variables a analizar dentro de los resultados, como lo es el estilo de crianza emitido dentro del núcleo familiar.

Al respecto Manjarres- Carrizalez y Hederich-Martínez, (2020), mencionan que el estilo de crianza “representan los modos consistentes de actuar de los padres frente a la crianza de sus hijos y la forma como los educan y desarrollan su función paterna y materna” (p.62). Desde la indagación empírica y modelos de crianza informados, uno los aspectos más específicos es el de prácticas de crianza, visto desde un punto teórico, se señala así tres tipos de estilos de crianza:

- **Estilo de crianza democrático.** Expuesto por Jorge y González (2017), los padres democráticos se caracterizan por combinar un alto grado de control y afectividad. Son padres que suelen poner límites a la conducta de sus hijos, pero tienden a explicar y a razonar el porqué de las reglas. Atienden las objeciones que apostan los hijos y cuando son razonables no tienen ningún inconveniente en ser tolerantes con las demandas de sus descendencias.

- **Estilo de crianza autoritario.** Es caracterizado por la comunicación y el razonamiento como ejes fundamentales de la crianza, basándose en la aceptación de derechos, deberes de cada integrante de la familia y en la búsqueda de compartir las responsabilidades, generar independencia y autonomía (p. 46).
- **Estilo de crianza permisivo.** Los padres en cuanto a la crianza de sus hijos no ejercen reglas o parámetros que se alineen a los comportamientos de sus hijos, otorgándoles a ellos presidan sus acciones sin ejecutar ningún acto correctivo (Hernández y Montaña, 2021, p. 71). Es decir, proporciona altos niveles de autonomía, basado en gran medida en la tolerancia al límite de autorizar y permitir todo (Rojas-Solís, Vázquez-Aramburu, y Llamazares-Rojo, 2016).

2. METODOLOGÍA

Para el cumplimiento del objetivo planteado, analizar la relación entre la violencia filio-parental y los estilos de crianza que presentan las y los estudiantes hacia sus progenitores que cursan estudios en la Unidad Educativa Particular Sergio Núñez Santamaría de la ciudad de Guayaquil, Ecuador, se desarrolló una revisión sistemática de diferentes artículos de alto impacto y fuentes fidedignas para obtener información relevante al tema objeto de estudio, empleando un enfoque cuantitativo.

Tipo de estudio. La temporalidad de esta disquisición es de corte transversal, porque la recolección de los datos se realizó en un único momento, como lo expresa Cvetkovic-Vega et al. (2021) “el elemento clave que define a un estudio transversal es la evaluación de un momento específico y determinado de tiempo” (p.180). De esta manera, el diseño de la investigación es no experimental, donde se estudian las variables sin ser manipuladas.

Siendo el alcance de esta investigación de tipo correlacional, por cuanto permite analizar e interpretar la relación entre la violencia filio-parental y los estilos de crianza que presentan las y los estudiantes hacia sus progenitores en la unidad educativa Sergio Núñez Santamaría de la ciudad de Guayaquil,

descrito a lo anterior, Hernández-Sampieri y Mendoza, (2018), expresa que este tipo de alcance se presenta en un punto medio y tiene como finalidad medir el grado de asociación y/o relación entre dos variables o categorías desde un enfoque cuantitativo (p.109), de esta manera, se empleó la técnica de encuesta.

Dentro del proceso metodológico se emplearon los siguientes métodos:

Método inductivo-deductivo. Se hizo pertinente utilizar este método por lo expuesto por Rodríguez y Pérez, (2017): se establece generalizaciones a partir de lo común en varios casos, luego a partir de esa generalización se deducen diversas terminaciones lógicas, que por medio de la inducción se traducen en generalizaciones acaudaladas, por lo que forman una unidad dialéctica (p. 183).

Método Descriptivo. Se identificó la violencia filio-parental y su relación con el estilo de crianza que presentan los estudiantes hacia sus progenitores en la Unidad Educativa Aníbal San Andrés Robledo, de esta manera, obtener una descripción próxima al objeto de estudio. A tenor, se efectúa una exposición narrativa, numérica y/o gráfica, bien detallada y exhaustiva del problema objeto de estudio, realizando la interpretación de los datos obtenidos de los instrumentos utilizados en el proceso de desarrollo del trabajo investigativo.

En concordancia, Abreu (2014) sostiene que este método, “busca un conocimiento inicial de la realidad que se produce de la observación directa del investigador y del conocimiento que se obtiene mediante la lectura o estudio de las informaciones aportadas por otros autores” (p. 198).

Método Analítico- Sintético. Se realizó una investigación en la cual se documentó y analizó la relación de cada uno de los elementos de la investigación, “este método el análisis se produce mediante las dimensiones de las variables y características de cada parte, mientras que la síntesis se realiza sobre la base de los resultados del estudio” (Rodríguez y Pérez, 2017, p.182).

Población y Muestra. Los cuestionarios se administraron a 240 estudiantes de octavo y tercero año de bachiller de la Unidad Educativa Particular Sergio Núñez Santamaría, ciudad de Guayaquil, Ecuador. De ellos, 113 pertenecen al género masculinos y 127 de género femenino en edades comprendidas entre 12 y 17 años, siendo ellos la unidad de observación que representa la muestra total de la población, a quienes se les aplicó los instrumentos seleccionados.

Técnicas de investigación. Para obtener los datos de la investigación se consideró a la encuesta dirigida a estudiantes como técnica de aproximación para conseguir los resultados que den respuesta a la pregunta de investigación. López-Roldán y Fachelli, considera como la "recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida" (2015, p. 8).

Medición. Para la recolección de datos, se utilizó el cuestionario: "es un instrumento de recolección de datos utilizado comúnmente en los trabajos de investigación científica. Consiste en un conjunto de preguntas presentadas y enumeradas en una tabla y una serie de posibles respuestas que el encuestado debe responder" (Arias, 2020, p. 21). No existen respuestas correctas o incorrectas, todas acarrearán a un resultado diferente y aplicable a una población determinada, siendo el caso, estudiantes y progenitores que forman parte de la Unidad Educativa Sergio Núñez Santamaría.

A continuación, los cuestionarios utilizados en el proceso de recolección de datos:

Violencia Filio Parental, se midió con la Escala de Violencia Filio-parental, (Straus y Douglas, 2004), con la última adaptación de Calvete et al., (2013), en ella se añadieron 4 ítems referidos a violencia económica (por ejemplo, "robo o he robado dinero a mis padres"). Así, la escala final se compone de 10 ítems, usando una escala tipo Likert de 5 opciones de respuesta 0 –nunca- a 5 –muchas veces-, que miden agresión hacia el padre y hacia la madre, respectivamente.

Por consiguiente, cada subescala está compuesta por 10 ítems, diferenciando tres dimensiones: Agresión psicológica hacia el Padre/Madre: ítems 1+ 2+ 5+ 7+ 9+10; Agresión física hacia el Padre/Madre: ítems 3 + 4 + 6, y, Agresión económica hacia el Padre/Madre: ítems 8. De este modo, sus propiedades psicométricas, en cuanto a su fiabilidad, los estudios originales de sus coeficientes alpha de Cronbach están mencionadas por Normas y Exigencias (ENE), así mismo, se utilizó la Escala de Normas y Exigencias (ENE), este instrumento fue diseñado por Bersabe, Fuentes y Motrico, E. (2001), presentando la versión hijos, está constituidas por 28 ítems que permite evaluar y analizar si en las prácticas de crianza de los padres predomina un estilo: Democrático (ítems 1;6;8;11;14;17;19;22;26;28); Autoritario (ítems 2;4;9;12;15;18;20;23;25;27) o Permisivo (3;5;7;10;13;16;21;24).

Resaltando que, el formato de respuesta es escala tipo Likert con 5 grados de frecuencia (Nunca; Pocas veces; Algunas veces; A menudo; Siempre). La puntuación en cada factor se obtiene sumando las respuestas de sus ítems directos, antes enmarcados en el párrafo anterior, es decir, 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = A menudo; 5 = Siempre.

Los ítems se agrupan en tres factores: 10 ítems para evaluar el estilo Democrático: (los padres explican a sus hijos/as el establecimiento de las normas y les exigen su cumplimiento teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades de sus hijos/as); 10 ítems para evaluar el estilo Autoritario: (los padres imponen a sus hijos/as el cumplimiento de las normas y mantienen un nivel de exigencia demasiado alto o inadecuado a las necesidades de los hijos/as); y, 8 ítems para el estilo permisivo: (los padres no ponen normas ni límites a la conducta de sus hijos/as y si lo forjan no exigen su acatamiento).

Procedimiento. Una vez establecido el primer contacto con Unidad Educativa Sergio Núñez Santamaría vía telefónica, se concertó una entrevista con el director de la misma, para explicarle la investigación con detalle y la relevancia del trabajo investigativo.

Ya aceptada la colaboración de la institución, se hizo entrega de las cartas de consentimiento informado mediante los grupos de WhatsApp de cada paralelo de los estudiantes, misma, fue dirigida a progenitores de los menores que han participado en la investigación, solicitando de esta manera los permisos correspondientes.

De tal manera, garantizando la confidencialidad de los datos y ética del trabajo, se informó sobre la importancia de su colaboración y confidencialidad de los datos, siendo su participación voluntaria y anónima. Una vez recibida la carta de consentimientos autorizados, se procedió a enviar los instrumentos de recolección de datos especificados por la misma red social, corroborando la participación de los estudiantes que cumplimentaron las encuestas enviadas para su posterior análisis de información.

Posterior a ello, se obtuvo las doscientas cuarentas carta de consentimiento autorizadas por los progenitores de los adolescentes, contando así con un permiso para proceder a aplicar las encuestas enviadas de manera online, una vez realizadas, las respuestas fueron trasladadas a la base de datos estadísticos SPSS, el cual se utilizó para un mejor análisis, con ello, se analizaron los resultados y discusión dando lugar a las conclusiones.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Se analizaron 240 expedientes que conformaban la muestra, consecuentemente, setenta y cuatro hijas (30.8%) y cincuenta y nueve hijos (24.6%) corresponden a la tipología de familia nuclear; un 10.4% (veinticinco) de la muestra masculina provienen de una familia monoparental y el 9.2% (veintidós) son mujeres; por otra parte, el 10.0% (veinticuatro) de mujeres pertenecen al tipo reconstituida y el 8.8% (veintiún) son varones; por último, la familia extensa con un 3.3% (ocho) hombres y 2.9% (siete) mujeres, estos resultados estadísticos fueron analizados y se encuentran muy presentes en la muestra estudiada.

Como primer apartado se realizó la prueba de normalidad de violencia filio parental y estilos de crianza de Kolmogorov – Smirnof con (Z de Kolmogorov-Smirnova .20), como resultados p-valor es menor 0.5 indicando que la muestra no es normal, en relación a ello, se utilizó el estadístico no paramétrico de Rho de Spearman, en base a ello, se partió de una primera observación exploratoria y un análisis descriptivo por cada variable descritos en los resultados: en relación al nivel de violencia ejercida en adolescentes (ver Tabla 1); prevalencia de la violencia filio-parental según el género (ver Tabla 2). y en relación a la violencia filio-parental en relación a los estilos de crianza (ver Tabla 3).

Culminando con el estadístico del coeficiente de correlación de Spearman, cuantificar el grado de la correlación entre ambas variables (ver Tabla 4) y ver Tabla 5). Esta medida irá desde una puntuación de +1 que representa una “perfecta positiva” y -1 que representa una “perfecta negativa”, ejecutando este procedimiento en el programa estadístico IBM SPSS Statistics 23.0.

Tabla 1. Niveles de violencia filio-parental en adolescentes de la unidad educativa particular Sergio Núñez Santamaría de la ciudad de Guayaquil

NIVEL VFP	Madre		Padre	
	n	%	n	%
Alto	2	,8%	2	,8%
Medio	234	97,5%	237	98,8%
Bajo	4	1,7%	1	,4%
Total	240	100,0%	240	100,0%

Nota: Adolescentes de la Unidad Educativa Sergio Núñez Santamaría.
Fuente: Elaboración propia.

Acorde a la Tabla 1 los datos estadísticos, el nivel de violencia filio-parental prevalece en un nivel medio en 234 estudiantes con un 97,5% y 237 con 98,8%, respectivamente para la madre y el padre. Por consiguiente, el nivel alto ocupa un 0,8% para ambos progenitores y 1,7% para la madre el nivel bajo y 0,4% para el padre según los datos estadísticos del SPSS con respecto al el nivel de violencia filio parental ejercida por los adolescentes hacia ambos progenitores.

Tabla 2. Prevalencia de Violencia filio parental según el género

VIOLENCIA FILIO PARENTAL												
Tipo de violencia	Psicológica				Física				Económica			
Género estudiante	Hijo		Hija		Hijo		Hija		Hijo		Hija	
Género progenitor	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P
Violencia ejercida	1,3%	45,4%	50,8%	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	1,3%

Nota. Adolescentes de la Unidad Educativa Sergio Núñez Santamaría.
Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 en relación a la prevalencia de la violencia filio parental según el género de los progenitores, desde la perspectiva tanto del hijo como la hija prevalece la violencia psicológica hacia el padre y madre con 45,4%; 50,8% respectivamente, en menor porcentaje 1,3% la violencia económica es ejercida solamente de hijas e hijos 0,4% hacia el progenitor, por tanto, los datos estadísticos arrojados por el SPSS denotan que la VFP física no es ejercida en la muestra de estudio.

Tabla 3. Prevalencia de la violencia filio parental en relación a los estilos de crianza

Violencia Filio Parental	Estilos de Crianza	N	%
Psicológica	Democrático	77	32,1%
	Autoritario	93	38,8%
	Permisivo	66	27,5%
Física	Democrático	0	0,0%
	Autoritario	0	0,0%
	Permisivo	0	0,0%
Económica	Democrático	0	0,0%
	Autoritario	3	1,3%
	Permisivo	1	,4%

Nota. Adolescentes de la Unidad Educativa Sergio Núñez Santamaría.
Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 3 evidencia que en la violencia filio parental psicológica se ejerce con (n=93; 38,8%) bajo un estilo de crianza autoritario; (n=77; 32.1%) el estilo democrático; y, (n=66; 27.5%) crianza permisiva, por consiguiente, la VFP económica es ejercida sólo en los estudiantes bajo un estilo de crianza autoritario y permisivo (n=3; 1.3%) (n=1; 0.4%) respectivamente.

Tabla 4. Relación entre violencia filio parental y estilo de crianza en adolescentes

Rho de Spearman		Estilo de Crianza	
		Coefficiente de correlación	,051
Violencia Parental	Filio-	Sig. (bilateral)	,433
		N	240

Nota: Coeficiente de relación de Spearman.
Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4 se denota una relación entre violencia filio parental y estilo de crianza en adolescentes con un coeficiente de correlación Spearman de .051 siendo una correlación significativa, englobado en el nivel de 0.05 (95% de confianza en que la correlación sea verdadera y 5% de probabilidad de error).

En la Tabla 5 las dimensiones de Permisivo y Autoritario con la violencia filio parental presentan una correlación positiva, siendo las más significativas con violencia psicológica y económica hacia el padre respectivamente, por cuanto al estilo Democrática con las dimensiones de violencia filio-parental se presentan correlaciones positivas significativas con la violencia económica.

Tabla 5. Correlación entre los tipos de violencia filio parental y estilos de crianza en adolescentes

		VIOLENCIA FILIO-PARENTAL					
		violencia psicológica a madre	violencia física a madre	violencia económica a madre	violencia psicológica a padre	violencia física a padre	violencia económica a padre
Estilos de	Permisivo	,047	-,047	,029	,13*	,035	-,066
Crianza	Democrático	-,002	,122	,016	,002	,077	,255**
	Autoritario	,048	,081	,073	,192**	,048	,114

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

4. DISCUSIÓN

La violencia ejercida de hijos hacia sus progenitores es un problema social que ha permanecido y su reciente visibilidad (Arias-Rivera e Hidalgo, 2020, p. 228). Esto podría explicarse, en parte, a la violencia practicada en el seno familiar durante mucho tiempo y resuelta en la absoluta intimidad (Espinoza et al, 2018). Por ende, se realizó una revisión bibliográfica en relación a la variable violencia filio-parental, de esta manera, cumplir con el primer objetivo específico de examinar los postulados teóricos sobre la violencia filio parental y estilos de crianza de los hijos a los padres.

Dando realce a esta investigación, se estableció como principal objetivo analizar la relación entre la violencia filio-parental y los estilos de crianza que presentan las y los estudiantes hacia sus progenitores, en una muestra de 240 estudiantes de la Unidad Educativa Particular Sergio Núñez Santamaría de la ciudad de Guayaquil, Ecuador. Luego de un análisis estadístico de los datos, se obtuvo un coeficiente de Rho de ,051 en términos estadísticos corresponde a una correlación positiva media (Hernández et al., 2014).

Esta correlación positiva se manifiesta también en los estudios realizados por Contreras et al, (2019, p. 72) evidenció que la variable violencia filio parental fue igual a .78, lo que indica que la matriz de correlación era adecuada para el análisis factorial. Jiménez-García et al, (2020) corrobora en sus resultados cuantitativos las correlaciones de sus variables, fueron todas estadísticamente significativas y en la dirección esperada. En esta investigación, la correlación tuvo un nivel de significancia en cuanto a la violencia filio parental ejercida bajo los estilos democrático, autoritario y permisivo hacia el progenitor con ,138* ,255** ,192**.

En concordancia, Santos-Villalba et al, (2021) en su investigación evidencian una diferencia significativa en relación al género de los progenitores. No obstante, prevalece la violencia psicológica hacia el padre en mayor medida que son ejercidas hacia ambos. Destacando estudios estadísticos de Jiménez-García et al (2020, p. 42), los cuales contraponen este postulado respecto a las diferencias en el género, mencionando, un mayor porcentaje de violencia psicológica y física de las chicas hacia las madres.

En relación a los objetivos específicos, contrastar los tipos de violencia ejercida y estilos de crianza: evidencia a la violencia filio parental psicológica ejercida en mayor medida 38,8% bajo un estilo de crianza autoritario hacia los progenitores, esta prevalencia es baja comparada con otros estudios aplicando el mismo cuestionario (Martí et al., 2020). Corroborando lo anterior, “las tasas de prevalencia obtenidas para agresiones psicológicas son, en general, algo más bajas que las encontradas en otros países con el mismo cuestionario” (Calvete y Veytia, 2018, p. 56).

De esta manera, la segunda variable caracteriza en los estudiantes que están bajo un estilo de crianza democrático el 32.1% y un 27.5% crianza permisiva, esta última, se asocian con falta de límites y mayor intolerancia a la frustración en los adolescentes (Calvete, Orue, y González-Cabrera, 2017; Capano et al., 2016).

Por consiguiente, la perpetración de la económica es ejercida sólo en los estudiantes bajo un estilo de crianza autoritario (1.3%) y permisivo (0.4%) respectivamente.

En relación a las variables asociadas, el nivel de perpetración de la violencia filio parental se denota en un nivel medio hacia ambos progenitores (madre 97, 5%; padre 98, 8%), resaltando los argumentos de Cano-Lozano et al., (2023), reporta en su estudio un mayor nivel de violencia en todos los contextos, encontrando diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en variables individuales, familiares y sociales. Este presente estudio, al igual representa una correlación significativa en relación a los estilos de crianza, no obstante, esta valoración no es segura por múltiples factores estudiados por diversos autores (Cortina y Martín, 2020), (Ibabe et al., 2018).

5. CONCLUSIÓN

El análisis reflejado sobre la violencia filio parental destaca sus principales particularidades, su prevalencia y características definitorias, que en términos generales refleja la presencia de la violencia filio parental perpetrada hacia sus progenitores de los tres tipos: psicológica, económica hacia ambos parientes y física, esta última es ejercida en menor medida; en relación a la víctima, se denota mayor significancia hacia el padre.

Así mismo, se describen así mismos los tipos de estilos de crianza de los que perpetúan a la violencia filio parental: predomina el nivel autoritario tanto como en las hijas como hijos, caracterizado por las reglas estrictas aplicadas de forma rígida en el núcleo familiar. Democrático, el ideal estilo de crianza, sin embargo, no está exento al ejercicio de violencia filio parental, y permisivo, reflejo de la educación autoritaria impuesta en los progenitores.

Si bien la violencia filio-parental es un tema que se evidencia en la sociedad, se evidencia una correlación significativa media entre las dimensiones de los estilos de crianza y la violencia filio parental, determinando que los estilos de crianza influyen en la aparición o la nulidad de la violencia filio parental, sin embargo, la muestra es demasiado específica por lo que las posibilidades de generalización son muy limitadas.

En concordancia con lo anterior, se recomienda la necesidad de mejorar y/o profundizar la relación existente entre la violencia filio parental y cada uno de los estilos de crianza, estos en su mayoría favorecen la aparición de esta problemática social emergente en la actualidad. La investigación es producto de una investigación realizada previa al consentimiento informado, de forma anónima, declarando por parte de los investigadores que en el desarrollo del trabajo no aparecen datos de los participantes. El estudio fue aprobado por Comité Académico del Programa de Maestría en Trabajo Social Mención Técnicas e Instrumentos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. (2014). El método de la investigación. *Research Method. Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(3), 195-204. [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
- Arias, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica* (1ra ed.). Enfoques consulting.
- Arias-Rivera, S. e Hidalgo, V. (2020). Fundamentos teóricos y factores explicativos de la violencia filio-parental. Un estudio de Alcance. *Anales de psicología*, 36(2), 220-231. <https://doi.org/10.6018/analesps.338881>
- Arias, S. (2020). *La investigación en violencia filio-parental: Estado de la situación y avances recientes en Ecuador*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, <https://idus.us.es/handle/11441/109961>
- Aroca-Montolío, C., Lorenzo-Moledo, M., y Miró-Pérez, C. (2014). La violencia filio-parental: un análisis de sus claves. *Anales de Psicología*, 30(1), 157-170. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.149521>.

- Avila-Navarrete, V. y Correa-López, R. (2021). Violencia de hijos a padres. Factores que aumentan el riesgo de exposición y la responsabilidad penal. *Jurídicas Cuc* 17(1), 405–426. <https://doi.org/10.17981/juridcuc.17.1.2021.14>
- Bersabe, R., Fuentes, M. y Motrico, E. (2001). Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE): Versión hijos. *Psicothema* 13 (4): 678-684.
- Calvete, E. y Veytia, M. (2018). Adaptación del Cuestionario de Violencia Filio-Parental en Adolescentes Mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(1), <https://doi.org/49-60>. 10.14349/rlp.2018.v50.n1.5
- Calvete, E., Orue, I. y González-Cabrera, J. (2017). Violencia filio parental: comparando lo que informan los adolescentes y sus progenitores. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 9-15. <https://www.revistapcna.com/es/contenido/46>
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M., Orue, I., González-Díez, Z., López de Arroyabe, E. y Sampedro, R. (2013). *Cuestionarios para adolescentes. Violencia filio-parental*. <https://lisis.blogs.uv.es/instrumentos-y-fichas-2019-2023/>
- Cancino-Padilla, D., Romero-Méndez, C. y Rojas-Solís, J. (2020). Exposición a la violencia, violencia filio-parental y en el noviazgo de jóvenes mexicanos. *Interacciones*, 6(2), 228. <https://doi.org/10.24016/2020.v6n2.228>
- Cano-Lozano, C., Contreras, L., Navas-Martínez, M., León, S. y Rodríguez-Díaz, J. (2023). Agresores de violencia filio-parental (especialistas vs. Generalistas): el papel de la victimización directa en el hogar. *Revista Europea de Psicología Aplicada al Contexto Jurídico*, 15(1), 9-22. <https://dx.doi.org/10.5093/ejpalc2023a2>.
- Capano, Á., González, M. y Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: Estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología*, 34(2), 413-444. <https://doi.org/10.18800/psico.201602.008>
- Carrascosa, L., Buelga, S. y Cava, M. (2018). Relaciones entre la violencia hacia los iguales y la violencia filio-parental. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 19, 98-109. <https://doi:10.4995/reinad.2018.10459>
- Castañeda, A., Suarez, C. y Del Moral, G. (2017). Variables psicológicas comunes en la violencia escolar entre iguales y la violencia filio-parental: un estudio cualitativo. *Revista Criminalidad*, 59(3), 141-152.

- Contreras, L., Bustos-Navarrete, C. y Cano-Lozano, C. (2019). Cuestionario de Violencia Filio-parental (CPV-Q): Validación entre adolescentes españoles. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 19(1), 67-74.
- Cortina, H. y Martín, A. (2020). La especificidad conductual de la violencia filio-parental. *Anales de Psicología* 36(3), 386-399. <https://doi.org/10.6018/analesps.36.3.411301>
- Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama-Valdivia, J. y Correa, L. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179-185. <http://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>.
- Espinoza, S., Vivanco, R., Sepúlveda, R., Álvarez, A. y Veliz, A. (2018). Violencia ejercida hacia ambos padres desde adolescentes que cursan la educación secundaria en la ciudad de Osorno, Chile. *Espacios*, 39(17), 33.
- González-Álvarez, M., Morán Rodríguez, N. y García-Vera, M. (2011). Violencia de hijos a padres revisión teórica de las variables clínicas descriptoras de los menores agresores. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 11(1), 101-121.
- Hernández, J. y Montaña, S. (2021). Estilos de crianza y consumo de drogas. *Poliantea*. 16(28), 70-75. <https://doi.org/10.15765/poliantea.v16i28.2334>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación, las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Ibabe, Izaskun, A. y Elgorriaga, E. (2018). Programas de Intervención Destacados en Violencia Filio-Parental: Descripción de un Programa Innovador de Intervención Precoz. *Papeles del Psicólogo*, 39(3), 208-221.
- Jiménez-García, P., Contreras, L., Pérez, B., Cova, F. y Cano-Lozano, C. (2020). Adaptación y Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Violencia Filio Parental (C-VIFIP) en Jóvenes Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 56(3), 5-19. <https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.03>
- Jiménez, S. (2017). Madres victimizadas. Análisis jurídico de la violencia filio parental como un tipo de violencia hacia la mujer. *Anales de Derecho*, 35(1), 1-33.

- Jorge, E. y González, M. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-66. [https://doi: 10.18566/infpsic.v17n2a02](https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02)
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf
- Manjarrés-Carrizalez, D. y Hederich-Martínez, C. (2020). Permanencias y transformaciones de los estilos parentales en la crianza de personas con discapacidad. *CES Psicología*, 13(2), 61-84. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.2.5>
- Martí, A., Gabarda, C., Cava, M., & Buelga, S. (2020). Relaciones Entre La Violencia Filioparental Y Otras Conductas Violentas En Adolescentes. *Psicología Conductual*, 28(3), 415-434.
- Martínez, M., Estévez, E., Jiménez, T. y Vellilla, C. (2015). Violencia filio-parental: principales características, factores de riesgo y claves para la intervención. *Papeles del Psicólogo*, 36(3), 216-223.
- Ostaiza, J. y Aveiga, V. (2020). Intervención del Trabajador Social en la violencia filio-parental en la Unidad Educativa Fiscal San Isidro Manabí 2020. *Socialium* 5(2), 21-42. [https://doi:10.26490/uncp.sl.2021.5.2.930](https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2021.5.2.930)
- Pereira, R. (2017). Violencia filio-parental: factores que favorecen su aparición. *Revista Constr. psicopedag*, 25(26), 5-16.
- Pérez , T. y Pereira, R. (2006). Violencia Filio-Parental: Revisión de la Bibliografía. *Revista Mosaico*, 36, 1-13.
- Rodríguez, A. y Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 82, 175-179. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Rojas-Solís, J., Vázquez-Aramburu, G., & Llamazares-Rojo, J. (2016). Violencia filio-parental: una revisión de un fenómeno emergente en la investigación psicológica. *Ajayu*, 14(1), 140-161.
- Royo-Isach, J., Masana, A., Rams, I., Zapata, A., Hernández, C., Sala, J., Cuadrada, E. y Muntané, G. (2021). Percepciones parentales de incremento de violencia filio parental de los adolescentes españoles

durante el confinamiento por COVID19. *Revista española de salud pública*, 95, 1-11.

Salazar-Alvarado, M. (2017). El secreto familiar en la violencia filio parental. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, 15, 84-93.

Santos-Villalba, M., Matas, A., Alcalá, M. y Leiva, J. (2021). Perfiles de estudiantes y violencia filio parental: una identificación a través del análisis Jerárquico lineal. *Prisma Social*, 33, 261-268.

Vega, M. (2020). Estilos de Crianza Parental en el Rendimiento Académico. *Podium*, 37, 89-106. <https://doi:10.31095/podium.2020.37.7>



Profesionales del Trabajo Social y resiliencia comunitaria en el ámbito rural con baja densidad poblacional

Social Work professionals and community resilience: examples in rural areas with low population density

Ana Laura López Carlassare y María de las Olas Palma García

Universidad de Málaga (España)

Resumen: El objetivo del trabajo es conocer la percepción de los y las profesionales del Trabajo Social sobre su labor en zonas rurales despobladas o en riesgo, relacionándola con la resiliencia comunitaria. Tras la realización de grupos de discusión, se efectuó un análisis de contenido-descriptivo de las respuestas de 28 profesionales del Trabajo Social que realizan sus funciones en estas zonas o con interés particular por ellas. Les preocupa la despoblación rural y ocupar adecuadamente su rol de incidencia política al respecto. Manifiestan realizar intervenciones que favorecen la resiliencia comunitaria en estas zonas, pero no identificarlas como tales en el ejercicio cotidiano. Expresan necesitar formación e información específica sobre el contexto y el enfoque resiliente. Valoran los pilares de la resiliencia comunitaria como apropiados para el desarrollo de capacidades en estas zonas. Plantean abrir canales de comunicación de calidad en los municipios, crear espacios seguros para la participación de las personas residentes y las de localidades vecinas, apostando por reunirles en torno a intereses comunes. Consideran importante contar con los recursos endógenos y el capital social, con la intención de potenciarlos. Confían en la participación, la cohesión y la construcción de lazos sociales. El impulso de actividades intergeneracionales se contempla como interesante.

Palabras clave: Trabajo Social, Despoblación, Rural, Resiliencia comunitaria, Profesionales.

Abstract: The objective of the work is to know the perception of Social Work professionals about their work in depopulated or at-risk rural areas, relating it to community resilience. After holding discussion groups, we made a descriptive content analysis on the responses of 28 Social Work professionals who perform their duties in these areas or with particular interest in them. They are concerned about rural depopulation and adequately occupy their role of political influence in this regard. They claim to carry out interventions that enhance community resilience in these areas but do not identify them as such in daily practice. They express the need for specific training and information about the context and the resilient approach. They value the pillars of community resilience as appropriate for capacity development in these areas. They propose opening quality communication channels in the municipalities, creating safe spaces for the participation of residents and those from neighbouring towns, aiming to bring them together around shared interests. They consider the importance to mobilize endogenous resources and social capital, intending to enhance them. They rely on participation, cohesion and the construction of social ties. The promotion of intergenerational activities is interesting for this.

Keywords: Social Work, Depopulation, Rural, Community Resilience; Professionals.

Recibido: 30/01/2024 Revisado 16/02/2024 Aceptado: 11/03/2024 Publicado: 29/03/2024

Referencia normalizada: López Carlassare, A.L. y Palma García, M.O. (2024). Profesionales del Trabajo Social y resiliencia comunitaria en el ámbito rural con baja densidad poblacional. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 22, 57-82. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0013>

Correspondencia: María de las Olas Palma García, Universidad de Málaga (España). Correo electrónico: mpalma@uma.es

1. INTRODUCCIÓN

En el continente europeo se observan procesos de envejecimiento poblacional, disminución de personas jóvenes y baja natalidad, a los que en ciertos espacios geográficos se suman la pérdida de habitantes, dispersión territorial y baja densidad poblacional, suponiendo desafíos multidimensionales prácticamente para todos sus países (Bello, 2023, p. 125). Estas tendencias se reproducen en España, que presenta diferencias sustanciales entre sus regiones, incorporando un reto más a un fenómeno de por sí complejo (Collantes y Pinilla, 2022).

España es el país europeo con mayor número de celdas (espacios de 1km² que cubren el territorio de la Unión Europea) deshabitadas, por encima de países tales como Suecia (Eurostat, 2023). La densidad poblacional de los 4986 municipios españoles con menos de 1000 habitantes no ha parado de descender en las últimas décadas, situando al 86% en situación de despoblación (INE, 2023). Del total de 8131 municipios en el estado español, 3926 se encuentran situación de riesgo demográfico al cumplir con al menos uno de estos indicadores: densidad poblacional por debajo de 12.5 hab. /km²; pérdida de habitantes entre 2001 y 2018; variación residencial negativa desde 2011; saldo vegetativo negativo desde 2011 (Comisionado del Gobierno frente al Reto Demográfico, 2020).

La despoblación es un fenómeno eminentemente rural, que responde a dinámicas estructurales y de largo recorrido, surgidas por el foco puesto en el desarrollo urbano (Bello, 2023, p. 125). La baja cantidad y calidad de oportunidades laborales, así como las dificultades en el acceso a servicios, incluso básicos, han dado lugar a un despoblamiento rural (Esparcia, 2019, citado en Soler y San Martín, 2022).

Ser una zona despoblada enfrenta a estas regiones a adversidades compartidas. Estas hacen más difícil el bienestar, el desarrollo y la sostenibilidad social, económica y medioambiental. Dichas adversidades y necesidades concretas han hecho aumentar la preocupación por la sostenibilidad demográfica de estas áreas. Acompañando este cambio de sensibilidad (Del Molino, 2016), han surgido iniciativas de diferente tipo y origen que buscan revertir o al menos minimizar los efectos de la despoblación. Entre ellas, destacan experiencias que utilizan el enfoque de la resiliencia comunitaria para hacer frente al fenómeno (Hernández et al., 2022; Pineda, 2019, p. 232). Proceden de las instancias gubernamentales, de entidades públicas y privadas, y también de las propias personas que residen en estas áreas rurales en riesgo por su baja densidad poblacional. La resiliencia comunitaria resulta clave para el impulso de estrategias colectivas de transformación que hagan frente a este desafío de carácter marcadamente sociopolítico (López y Limón, 2017).

La movilización de capacidades para la supervivencia, organizarse de manera novedosa o diferente tras sucesos adversos o calamidades, comprometerse con el desarrollo colectivo, generar nuevas redes de apoyo, construir positivamente sobre la adversidad viendo en ellas una oportunidad, y utilizar los aprendizajes para hacerse más fuertes a futuro, etc. suponen procesos resilientes a nivel comunitario (Alzugaray et al., 2018; Uriarte, 2013, p. 7; Suárez, 2008, p. 67). Desarrollada teóricamente en clave latinoamericana, su peso como estrategia de recuperación, adaptación y resistencia frente a desastres de origen natural y/o ambiental fue muy claro. Sin embargo, su evolución ha permitido que en la actualidad la resiliencia comunitaria se contemple también como estrategia para afrontar exitosamente cambios sociales inesperados, situaciones de riesgo psicosocial, la exposición colectiva a la desigualdad, a la pobreza económica, cultural, moral y política y a las múltiples dificultades de tipo social que se comparten en las comunidades, incluyendo la violencia (Alzugaray et al., 2018; Bonanno, 2012, p. 753).

Todas estas cuestiones, sumadas al aislamiento socio-emocional o la estigmatización, o a la poca variedad en actividades productivas, se han descrito de forma habitual como debilitadoras de las capacidades resilientes de las comunidades (Uriarte, 2013, p. 7).

Por el otro lado, los pilares que sí la mantienen y alimentan son: a. solidaridad, fruto de un lazo social sólido; b. la honestidad estatal, entendida en un doble nivel. Por un lado, como la legitimidad de los líderes políticos de diferente nivel, considerando que el gobierno es apropiado y sintiéndolo como propio, y por el otro lado, percibiendo su gestión como honesta, transparente, justa e imparcial.

De esta forma, la comunidad está más dispuesta a cooperar y a asumir los éxitos y fracasos que ocurren; c. la identidad cultural, que refiere al sentimiento de pertenencia y de un “nosotros”, que se fundamenta en las características culturales tales como costumbres, valores, demostraciones culturales, propias y distintivas de otros colectivos; d. el humor social, como capacidad de encontrar la risa en el drama para superarlo, aligerar el sufrimiento a través de un análisis objetivo de las situaciones ocurridas; y e. la autoestima colectiva, entendida como el orgullo por el entorno físico y también las producciones humanas de sus gentes, sintiendo satisfacción por la pertenencia a la propia comunidad (Melillo y Suárez, 2001).

De esta manera, la resiliencia comunitaria supone un elemento para la emancipación, dinamismo, participación, derechos humanos y justicia social, empoderamiento y reconocimiento de las fortalezas y recursos de las personas. Esto le aproxima directamente a las profesiones de la acción social y en concreto al Trabajo Social (Palma y Villalba, 2016). Interpelando también a sus profesionales. El Trabajo Social y sus profesionales son parte de la red básica territorial de atención social y por tanto suponen un recurso clave para la promoción de la resiliencia en las poblaciones que residen en estos contextos rurales en riesgo de despoblación. De hecho, vienen trabajando bajo este enfoque incluso no siendo conscientes de ello (Villalba, 2006, p. 466). Sin embargo, la identificación de las estrategias que utilizan, reconocerlas e incluso avanzar en su capacidad de replicación, puede ser fundamental para que el Trabajo Social ocupe un rol clave en estas comunidades que viven los procesos y efectos de la despoblación.

El Trabajo Social que se realiza en estas zonas geográficas, tiene especificidades que suponen un desafío para la profesión y que provocan el impulso de capacidades concretas en quienes la desarrollan. Muchas de ellas, se acercan al enfoque de la resiliencia comunitaria, sin embargo no son demasiados los estudios que indagan en esta cuestión. De por sí son reducidas las investigaciones sobre el Trabajo Social en ámbitos rurales, algo que se observa con aún más intensidad al incorporar la variable despoblación

y el enfoque de resiliencia comunitaria en el ejercicio profesional (González y Ruíz, 2023).

En este marco, es relevante generar conocimiento sobre el que se puedan orientar las labores de intervención. Interesa identificar y analizar qué tipo de prácticas consideran como resilientes los y las profesionales que realizan sus labores en estos contextos geográficos y cómo consideran que podrían mejorarlas para aumentar esta capacidad comunitaria, ayudando a combatir la despoblación y sus efectos negativos. De ahí que el objetivo de este trabajo sea conocer las percepciones que los y las profesionales del Trabajo Social tienen sobre su trabajo en zonas despobladas o en riesgo de despoblación, poniéndolo en relación con la resiliencia comunitaria. Esto, con el fin de comprender mejor sus experiencias e ideas para estas áreas geográficas con baja densidad poblacional, pues suponen actores fundamentales en el desarrollo de estrategias que favorezcan el bienestar de las personas que en ellas residen.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño del estudio

El estudio ha sido de tipo cualitativo, partiendo de que este enfoque ayuda especialmente a interpretar y comprender los fenómenos o hechos sociales según los significados, acciones y forma en la que se viven por las propias personas que los transitan (Piña, 2023). En esta línea, se han realizado grupos de discusión. Esta metodología ha sido la seleccionada pues permite construir un proceso conjunto de reflexión sobre las creencias, inquietudes y preguntas, en un espacio de confianza. Esto permite que las personas participantes sean el centro y reconocidas como agentes fundamentales para el conocimiento y transformación de la realidad (Mena y Méndez, 2009). Estos grupos promueven el diálogo, intercambio y discusión sobre un asunto concreto, a través de propuestas que estimulan el debate, con el objetivo de reflexionar colectivamente. Tienen la particularidad de hacer emerger apreciaciones, percepciones e incluso sentimientos que en principio estaban latentes (Silveira et al., 2015).

2.2. Las personas participantes

En el estudio han participado un total de 28 personas, de las cuales 22 eran mujeres y 6 hombres. Se trata de profesionales del Trabajo Social, que realizan sus funciones en el ámbito rural del territorio español o bien presentan un interés específico en el desarrollo de la profesión en estos contextos. Su selección se ha realizado a partir de la invitación voluntaria a la participación en el marco de un evento colegial de la profesión con alcance en todo el territorio español.

2.3. Procedimiento

La sesión de hora y media de duración fue dirigida por la investigadora, contando con una persona observadora. El trabajo comenzó con una breve explicación teórica sobre resiliencia comunitaria y contextos rurales españoles con baja densidad poblacional. En primer lugar, se explicó el fenómeno de la despoblación y de riesgo demográfico, y sus efectos concretos sobre el panorama español. A continuación, se explicó cómo en estos espacios geográficos amenazados o atenazados por la despoblación se despliegan, o podrían desplegarse, estrategias de resiliencia colectiva. Por este motivo, se abordó el concepto de resiliencia comunitaria, utilizando para ello el modelo de los cinco pilares de Melillo y Suárez (2001).

Una vez explicados estos conceptos y abordadas cada una de las dimensiones o pilares de la resiliencia comunitaria, se planteó su relación con el Trabajo Social. Se abordó cómo los pilares interpelan y a la vez pueden ser una útil estrategia para la profesión en estos espacios geográficos.

Tras las explicaciones, se solicitó a cada persona reflexionar brevemente sobre una estrategia o práctica que conociera o haya experimentado personalmente en el ejercicio profesional. Debían ser ejemplos de Trabajo Social en el ámbito rural, preferentemente en zonas despobladas. Para facilitar dicha reflexión personal se utilizó el esquema que se plantea en la siguiente ficha.

Ficha creada ad-hoc y utilizada para facilitar la identificación de prácticas profesionales en zonas rurales con baja densidad poblacional

Para realizar este taller necesitamos una reflexión previa sobre ciertas prácticas profesionales en zonas rurales escasamente pobladas o con baja densidad poblacional. Puede tratarse de prácticas, estrategias y/o experiencias que tú hayas vivido directamente, que hayas podido observar o que conozcas en tu labor profesional como trabajador/a social. Lo importante es que podamos explorar aspectos más particulares y concretos a través de ellas. Las analizaremos grupalmente y plantearemos conclusiones sobre cómo puede el Trabajo Social apoyar el fortalecimiento de las capacidades resilientes de estas comunidades.

Denominación del servicio desde el que se haya llevado a cabo la práctica, estrategia, y/o experiencia:

Institución/Entidad que desarrolla el servicio en el que se ha llevado a cabo la práctica, estrategia, y/o experiencia:

- *Coordinación profesional:*
- *Localización geográfica:*
- *Tiempo que viene desarrollándose el servicio:*

Datos relevantes sobre el municipio en el que se desarrolla la práctica/estrategia/experiencia:

- *Población total:*
- *Presencia de servicios sociales (equipamientos, cantidad de horas, número de profesionales que trabajan en el municipio, etc.):*
- *Estructuras de participación relevantes en el municipio:*
- *Otros datos que puedan resultar de interés:*

Datos relevantes sobre el ejemplo (práctica/estrategia/experiencia) seleccionado:

- *Número de personas que lo han experimentado (puede ser aproximado):*
- *Tipo de servicio ofrecido bajo el marco de esta práctica/estrategia/experiencia (breve explicación): Tiempo que viene desarrollándose la práctica/estrategia/experiencia escogida como ejemplo:*
- *Origen del ejemplo escogido (profesional, comunitario, grupos organizados...):*
- *Destaca algunos aspectos de la puesta en marcha de la práctica/estrategia/experiencia: Datos que puedan resultar de interés:*

Fuente: Elaboración propia.

Tras algunos minutos de trabajo individual sobre la ficha, se procedió a la fase de trabajo grupal. Esta consumió gran parte del tiempo de la actividad. Se formaron cinco grupos de entre seis y siete participantes cada uno. El registro fue realizado a través de la puesta en común de las temáticas propuestas. Las investigadoras tomaron notas y una vez finalizada la sesión, trabajaron sobre las mismas para reunir todas las ideas del grupo. Estas fueron, tras el evento, enviadas a las personas participantes a través de correo electrónico para confirmar su acuerdo con las notas y reflexiones.

Se propuso a las personas participantes que realizaran un análisis de los ejemplos identificados individualmente bajo el enfoque de las cinco capacidades fundamentales de las comunidades resilientes de Melillo y Suárez (2001). A cada grupo se le dio un papel en el que debían responder conjuntamente a la pregunta ¿Qué ha hecho el Trabajo Social en relación a...? y se subdividía para cada uno de los pilares de la resiliencia comunitaria (autoestima colectiva, identidad cultural, humor social, honestidad estatal, solidaridad). A partir de las respuestas individuales de las personas participantes, los grupos debían ofrecer ejemplos concretos de aportaciones del Trabajo Social para cada una de las dimensiones.

A continuación, se realizó la puesta en común del trabajo de los grupos y se plantearon las conclusiones. De esta forma, cada grupo realizó una breve exposición del análisis realizado y se compartieron las reflexiones de cuáles son los mecanismos puestos en práctica desde el Trabajo Social para fomentar la resiliencia comunitaria. Se fueron planteando conclusiones grupales que fueron apuntadas en un papel grande a la vista de todo el grupo.

En última instancia, volvieron a trabajar en un solo grupo pero esta vez para responder a la pregunta ¿Qué puede hacer el Trabajo Social en relación a...? y se subdividía para cada uno de los pilares de la resiliencia comunitaria. En este caso, se podían plantear estrategias, acciones, ideas completamente nuevas o algunas que complementarían y/o mejorarían las que se habían planteado como respuestas a la pregunta de qué ha hecho ya el Trabajo Social. Al finalizar esta fase, se obtuvo no solo un análisis de de las

experiencias previas o que ya están ocurriendo, sino que también se abordó cómo puede el Trabajo Social apoyar el proceso de fortalecimiento de la capacidad resiliente de las comunidades rurales, con planteamientos concretos al respecto.

2.4. Análisis de datos

Con la finalidad de responder al objetivo planteado, se realizó un análisis de contenido de las respuestas de los y las profesionales participantes en el grupo de discusión. Este ha dado lugar a un informe de investigación que se estructura en torno al tema de relevancia. De este análisis han emanado categorías que se han ordenado para expresar diversas facetas y aspectos del tema abordado. Por otra parte, se han incluido citas textuales que sintetizan, representan ideas clave o bien son especialmente significativas, con elaboración e interpretación por parte de la investigadora para su contextualización.

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan atendiendo a la secuencia que se siguió durante el desarrollo del grupo de discusión. De esta forma, todas las cuestiones que han emanado de la breve exposición teórica efectuada, de los grupos reducidos y posteriormente las generalizaciones realizadas con el total de personas participantes, se presentan según el orden en que surgieron durante el grupo de discusión.

Durante la fase de exposición teórica por parte de la facilitadora, se observó un interés especial por parte de los y las profesionales participantes en conocer datos sobre despoblación en el territorio español. Los y las profesionales manifestaron una gran preocupación por el fenómeno, que pasa por cuestiones personales y también del ejercicio de las funciones laborales.

En varios casos, ambos aspectos se entrelazan y se trata de profesionales que desarrollan su labor en municipios de baja densidad poblacional donde han nacido, o pasado numerosas épocas durante su niñez o juventud. También, algunas de estas personas explican que tienen a sus padres o a sus familias viviendo en territorios de estas características y que por ello el tema les toca muy de cerca. Explicaron que trabajar en contextos geográficos de estas características supone desplazarse muchas horas por carretera, muchas veces en soledad. Destacaron que muchas veces no cuentan con los recursos necesarios para hacer su trabajo de la mejor forma posible, que la presencia en los municipios pequeños suele ser insuficiente.

Sin embargo, lo que mencionaron como motivo principal para participar en la actividad fue conocer mejor el constructo de resiliencia comunitaria, en una doble variante. En primer lugar, plantearon la necesidad de conocer cuáles son las características o capacidades desarrolladas por las comunidades resilientes. En segundo lugar, suscitaron especial interés la efectiva identificación de prácticas con enfoque resiliente que ya están llevando a cabo como profesionales y cómo mejorar dichas prácticas para hacerlas aún más favorecedoras de la resiliencia comunitaria.

En la primera pregunta, ¿qué ha hecho/hace el Trabajo Social en relación a la Resiliencia Comunitaria?, las personas participantes contestaron, en términos generales, que seguramente mucho pero que es escasa la identificación y puesta en valor de dichas prácticas. En este sentido, destacaron aspectos como fortalecer la confianza de los y las profesionales en que su trabajo en estas áreas geográficas despobladas o en riesgo de despoblación tiene una misión clave. Consideran que muchas veces no tienen suficiente seguridad en que sus intervenciones pueden favorecer la resiliencia comunitaria y tener un impacto en estas zonas y en las personas que en ellas residen.

Al trabajar en la respuesta a esta primera pregunta en grupos reducidos, salieron a la luz cuestiones relacionadas con el fomento de la participación en cantidad y calidad. Esto pasa por la realización de intervenciones, pero también el apoyo a las iniciativas que ya están puestas en marcha en estos territorios. Consideran que el Trabajo Social realiza una labor basándose en las fortalezas ya existentes y en las capacidades que ya se han venido desarrollando y no centrada en déficits o carencias, al menos en la mayoría de las ocasiones. También plantean que potencian canales de comunicación dentro de los municipios y con otros municipios de los alrededores, intercambiando y estableciendo sinergias entre los agentes que operan en ellos. Confían en el trabajo intergeneracional y el apoyo mutuo y plantean utilizarlo como herramienta para favorecer la resiliencia comunitaria. Consideran especialmente importante que se dé honestidad estatal, gubernamental pero también que los y las profesionales sean capaces de ajustar las expectativas a las realidades de los servicios sociales que pueden ofrecer en estos espacios geográficos.

De acuerdo a las diferentes dimensiones o pilares de la resiliencia comunitaria, aquí se observan algunos ejemplos de respuestas de los grupos reducidos y la posterior generalización realizada por el grupo en conjunto con el objetivo de conceptualizar dichas respuestas:

Tabla 1. Ejemplos de respuestas a ¿qué ha hecho/hace el Trabajo Social en relación a la Resiliencia Comunitaria? y conceptualización de las respuestas

Pilares	Ejemplos de respuestas	Generalización/Conceptualización
Autoestima colectiva	- Realización de presupuestos participativos con infancia pues son presente y debe atenderse a su capacidad de proponer y participar.	- Facilitar la construcción y mantenimiento de espacios de escucha y comunicación, pues solo así es posible demostrar que las capacidades ya existen y que solo hay que sacarlas a la luz.
	- Mesa de agentes sociales que trabaja desde la humildad, entendiendo que no se puede trabajar en soledad.	- Poner en valor las capacidades de la ciudadanía, tú puedes!
	- Desarrollo de grupos de mujeres, lo que facilita la cohesión social, el sentimiento de pertenencia y el orgullo de grupo. Animarlas a empoderar su propio municipio.	- Empoderamiento de las mujeres.
	- Residencias de mayores, talleres en pueblos, proyectos con juventud en los que se siente respaldada y protagonista.	- Trabajo y empoderamiento de las personas mayores.
	- Partir de fortalezas y recursos comunitarios.	- Fomento de la creación de asociaciones en estos municipios.
	- Proyecto Historia del arte desde perspectiva de género.	- Realizar Trabajo Social comunitario.
	- Apoyo a personas mayores, mejorando la autoimagen del pueblo sobre sí mismo.	
Identidad cultural	- Mujeres en arte. Formación para mujeres mayores de 65 años (aprendizajes desde el arte, comparten experiencias y resiliencia, espacios de solidaridad).	- Establecimiento de canales de comunicación en estos municipios.
	- Utilizar la identidad cultural del pueblo como "pegamento".	- Promoción de redes y sinergias que destacan los valores y lo característico de cada zona rural.
	- Proyecto joven: la nacionalidad se diluye y se empodera el concepto de vecino/a del pueblo.	- El trabajo social ayuda a "ver al otro como bueno", generando una identidad común y compartida positiva.
	- Conectar a personas con intereses comunes desde la profesión.	- "Estamos en el mismo barco". Nadie va a venir a solucionar nuestro problema.
	- Transmisión de tradiciones.	
	- Intercambio de información. Mitos culturales que se disuelven. Confianza genuina.	
	- Asociación en el pueblo: fomenta las fiestas, tradiciones culturales propias de ese pueblo y/o alrededores (artesanía...) y conocimiento de hechos pasados (antiguos alcaldes, tiendas...)	
	- Café con mujeres (centro de salud): detectar la situación de mujeres, compartir, encuentros interculturales.	
	- Proyecto participativo "Barrio El Polvorín". -"Entreparques".	

Humor social	- Asociación cultural: organizan actividades en Carnavales, se disfrazan...	- Libertad de expresión en todas las actividades, iniciativas e intervenciones que se realicen desde el Trabajo Social.
	- La risa ha sido siempre transversal en nuestras reuniones, algunas venían y participaban por eso!	- Humor terapéutico, la risa como cuestión transversal. Entender que es un valor añadido tomarse las cosas con humor a la hora de realizar intervenciones sociales en contextos de despoblación y rurales en general.
	- Acompañamiento haciendo uso de estrategias que utilizan el humor para hacer mejores los problemas.	
	- Se hacen actividades desde lo lúdico. TS comunitario, servicio convivencia e intercambio entre barrios.	
	- Organización de talleres grupales que utilizan el humor para hablar de cuestiones que preocupan a la gente (risoterapia, teatro social...)	
Honestidad estatal	- Se implica a los tres protagonistas: vecinos/as, técnicos/as y políticos/as. Trabajo Social Comunitario.	- La profesión suele considerar su influencia política.
	- Uso de recursos de los ayuntamientos para necesidades de la intervención social y servicios sociales (ej. furgonetas)	- Generalmente somos claras/os respecto a las expectativas y logramos que haya un ajuste respecto de los recursos existentes y de las alternativas viables.
	- Ajustar expectativas: "esto es lo que hay, cómo lo hacemos?".	- Solemos evitar la "mala leche comunitaria", buscando encontrar lo positivo a pesar de situaciones adversas.
	- Ajustar expectativas desde la honestidad, claridad, horizontalidad.	- El Trabajo Social y sus profesionales suelen estar abiertos a las decisiones de las personas con las que trabajan y asumirlas para trabajar desde ellas.
	- Compartir locales municipales o autonómicos. Al servicio de la ciudadanía.	- Trabajo en rural. Administración. 3er sector.
	- Facilitador sociocultural (El Real de San Vicente OCLM Rural).	
	- Mediación institucional + ciudadanía + técnicos. M. Marchioni. Recursos por la comunidad.	
- Presupuestos participativos.		
Solidaridad	- Proyecto con jóvenes.	- Fomento del voluntariado entre el vecindario para acciones variadas.
	- Apoyo a las personas mayores. Otras personas del pueblo que como "voluntariado" les visitan y acompañan.	- Creación y mantenimiento de bancos del tiempo.
	- Red de ayuda entre ellos. Ayuda real!! en el día a día.	- Creación y mantenimiento de espacios de apoyo mutuo que ayuden a generar puentes, vínculos y redes.
	- Hoy por ti, mañana por mí. Si no puedes, yo te ayudo.	
	- Las personas participan, analizan y realizan diagnóstico. Hacen propuestas y las llevan a cabo.	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los datos obtenidos durante el grupo de discusión.

En la segunda pregunta, ¿qué puede hacer el Trabajo Social en relación a...? las personas participantes trabajaron directamente con todas las demás, sin elaborar las respuestas en grupos reducidos. En este caso, muchas de las cuestiones destacadas relacionaban directamente con las previamente expresadas respecto de la pregunta anterior. Siendo, de alguna manera, formas de mejorar esas prácticas para hacerlas aún más favorecedoras de la resiliencia comunitaria. O incluso algunas ideas para transformarlas en promotoras del enfoque resiliente en estos colectivos.

Respecto a cada uno de los pilares de la resiliencia comunitaria según el modelo teórico previamente planteado, surgieron diferentes ideas. Para la dimensión de autoestima colectiva, consideran que el Trabajo Social que se realiza en estas zonas rurales despobladas o en riesgo de despoblación debe tener un enfoque eminentemente comunitario, incluso cuando se trata de intervenciones individuales y familiares. Contar con los recursos endógenos de la propia comunidad y *"partir del capital"* que ya existe en estos colectivos a la hora de trabajar con ellos. También mencionaron *"fijar una mirada positiva sobre las comunidades, siendo capaces de observar fortalezas de las mismas"*. Esto con el objetivo de alimentar una autoimagen positiva de la comunidad que les empodere y aumente sus oportunidades de hacer frente a la despoblación y otras posibles adversidades compartidas.

En lo referente a la identidad cultural plantearon que solo puede lograrse a través de una comunicación de calidad y abierta en los municipios. Consideran que los y las profesionales tienen mucho que hacer en este sentido, al conocer bastante estos territorios y a las gentes que les habitan. Por esto, podrían por ejemplo *"conectar según intereses"* a diferentes personas y también grupos. Y en este sentido mencionaron que al trabajar en diferentes municipios de una misma zona, podrían hacer lo propio con personas que residen en pueblos vecinos, tratando de conectarles, generar espacios comunes y sinergias. Así, han mencionado que debe favorecerse la *"identificación de aspectos comunes de las personas que residen en estos espacios geográficos para potenciar su identidad y sentimiento de"*

pertenencia" y la "identificación de potencialidades comunitarias y también individuales".

Para favorecer el pilar de humor social de la resiliencia comunitaria, consideran fundamental la *"creación de espacios seguros para el humor y en general. Las personas deben poder participar en confianza"*. En este sentido, piensan que los y las trabajadoras sociales tienen un rol importante en la constitución de estos espacios, pero sobre todo en su desarrollo en un clima de libertad y seguridad que les permita forjar relaciones de apoyo social en los diferentes municipios y con los pueblos vecinos.

En lo referente a la honestidad estatal, plantean que el Trabajo Social debe tener muy claras y definidas sus capacidades de influencia política. Piensan que la profesión tiene canales y fortalezas para comunicar lo que está ocurriendo en estas zonas, pero sobre todo para plantear cuáles con los intereses y las necesidades de las comunidades. También consideran importante realizar *"acciones de transparencia, tales como asambleas en las que se expliquen los gastos sociales, los gastos de la asociación..."*.

Por último, en lo que refiere a la solidaridad, surgieron ideas que sobre todo tienen que ver con poner en valor recursos que ya existen en estas comunidades y que quizás no son tan frecuentes en otros espacios geográficos más masificados, por ejemplo. Así, apuestan por proyectos que reúnan a diferentes grupos de edad para generar vínculos que respondan a las problemáticas y adversidades que se presentan en las zonas rurales con baja densidad poblacional.

4. DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo conocer las percepciones que los y las profesionales del Trabajo Social tienen sobre su trabajo en zonas despobladas o en riesgo de despoblación, poniéndolo en relación con la resiliencia comunitaria. El trabajo buscó explorar ideas, iniciativas, proyectos, programas, estrategias, enfoques que se vienen desarrollando desde el Trabajo Social en estas zonas. Incorporando, además, la reflexión sobre posibles áreas de mejora en estas prácticas. Respecto de los y las profesionales participantes en el grupo, destaca su preocupación por el fenómeno de la despoblación en estas zonas, haciendo hincapié en la escasez de recursos y alternativas para las personas que en ellas residen. Se destaca, en este sentido, cierta imposibilidad en desmarcar ambas facetas, la personal y la profesional. Existen vínculos potentes, pasados y vigentes, de estas personas con los territorios y esto produce que la acción profesional no pueda desligarse de la personal. Algo que, según ellas mismas, puede dificultar la intervención a la vez que aumentar el compromiso en la realización de su labor. En este sentido, manifiestan que el rol fundamental de la profesión en estos contextos debe pasar por utilizar bien su capacidad de incidencia política. Esto resulta coincidente con trabajos previos que resaltan la labor de incidencia en las políticas sociales como función crucial de las y los profesionales del Trabajo Social. Los cambios demográficos y las políticas sociales que se están implementando impactan sobre los derechos humanos y el bienestar de las personas usuarias. Por esto, los y las profesionales deben recibir formación e información específica que les permita ejercer sus funciones de promoción de políticas sociales positivas y transformadoras con eficiencia y seguridad (Martínez y Mateo, 2014). El Trabajo Social, a través de sus profesionales, tiene que ser agente activo y asumir un rol mediador entre las necesidades y derechos y la toma de decisiones al respecto (Cordova et al., 2021). Esto supone, entre otras cuestiones, recibir u obtener información y formación sobre estas zonas y sobre la situación específica del municipio o región: recursos, entidades, redes, necesidades, fuentes, ruralidad, regímenes específicos, etc. Sin embargo, también sería relevante que reciban u obtengan formación e información sobre derechos humanos, enfoque resiliente en la labor profesional y promoción de la resiliencia

comunitaria en el ámbito rural, entre otras. Sin olvidar que se trata de un desafío de carácter sociopolítico que puede presentar mejoras con enfoques tales como el de la resiliencia (López y Limón, 2017).

Otra cuestión manifestada es la función primordial de acompañamiento de los procesos comunitarios que se generan en las comunidades. También por ello, se comprende como fundamental que los y las profesionales del Trabajo Social conozcan en profundidad el tejido asociativo, los movimientos sociales, las entidades y sus proyectos para desarrollar mejor esta función. Esto implica diagnósticos de calidad. Construidos desde la perspectiva de los mismos como proceso y como instrumento transformador al involucrar a las propias comunidades en su valoración y decisiones relevantes (Ferrer et al., 2017). Se trata, entre otras cuestiones, de avanzar conjuntamente en la construcción, mantenimiento y fortalecimiento de las comunidades rurales como sujetos políticos (López y Palma, 2022). Para esto, se presenta indispensable la presencia de los equipos profesionales, y en especial de la profesional de referencia, en el territorio. Existen conocimientos que no pueden extraerse únicamente desde la revisión documental o la participación puntual en eventos concretos, sino que necesitan de un acercamiento a la realidad y dinámicas cotidianas. En este sentido, es importante que los y las profesionales cuenten por tanto con posibilidades de permanencia en el territorio, con tiempos adecuados para la realización de sus actividades y estabilidad en el puesto de trabajo. Las intervenciones de estos espacios geográficos necesitan, más que en otros, considerar la relación de las personas con el entorno en el que habitan.

En esta misma línea, se observó una intención de respaldar teóricamente iniciativas, proyectos, enfoques, estrategias y aplicaciones prácticas que ya están desarrollando en sus respectivos contextos de trabajo. De esta manera, se hace indispensable el aprendizaje permanente, la formación y la actualización de las profesionales, que les permita acompañar desde la profesión los procesos de base comunitaria con solvencia.

Esto, está en línea con el interés manifestado por utilizar los aprendizajes que en el ejercicio profesional adquieren gracias a las personas usuarias. Obtienen, gracias a la interacción con ellas, un repertorio de herramientas útiles para enfrentar las adversidades que, en muchas ocasiones, utilizan con otras personas con las que trabajan (Villalba, 2006, p. 466). Lo mismo debiera ocurrir con las comunidades. Sobre todo aquellos/as profesionales que tienen la oportunidad de ejercer profesionalmente en diferentes municipios de características similares. Podrían oficiarse como trasvase de dichos conocimientos, estrategias, capacidades, herramientas, iniciativas, formas de proceder o de enfrentar el fenómeno de la despoblación y sus efectos. El Trabajo Social Comunitario aparece aquí como imperativo ético, para volver a cuidar la labor de organización y progreso social en las comunidades. El Trabajo Social Comunitario podría "utilizar la adversidad compartida" que supone la despoblación como fundamento para abandonar el Trabajo Social puramente individual y fortalecer la resiliencia de las comunidades que la enfrentan (Gimeno y Álamo, 2018).

Los y las participantes plantean como posible mejora el incluir el análisis de la variable resiliencia comunitaria a la hora de diseñar acciones de intervención social. Refieren a que en estos contextos puede resultar especialmente valioso considerar el impacto en la resiliencia comunitaria de intervenciones sociales incluso de carácter individual o familiar, sobre todo si estas implican fortalecer la resiliencia en estos niveles. Los vínculos entre la resiliencia individual y la comunitaria son notables y especialmente importantes en comunidades vulnerables que se enfrentan constantemente a adversidades, tales como estas (Negrín et al., 2023). Pero además, puede resultar un revulsivo que a la hora de diseñar este tipo de intervenciones individuales y familiares, se contemple hacerlo bajo el enfoque de la resiliencia comunitaria, para utilizarla como instrumento y a la vez potenciarla. En contextos geográficos de tamaño pequeño como estos, seguir este paradigma podría ser especialmente útil y notorio. Supondría una práctica de fácil implementación e interesantes alcances.

Según la perspectiva de la psicología del desarrollo y la salud mental, la construcción de resiliencia se basa en el impulso de fortalezas colectivas. Haciéndolo mediante la participación, la acción y la auto-organización, y atendiendo a la identidad, al conocimiento adquirido, una gobernanza cooperativa, liderazgos potentes, diversificación económica y el establecimiento de redes sociales (Berkes y Ross, 2013). Esto resulta coincidente con la tendencia observada entre los y las participantes de afianzar la autoestima colectiva a través de la participación comunitaria de diferentes grupos de edad y sobre todo consiguiendo la intergeneracionalidad en las iniciativas diseñadas y puestas en marcha en estas comunidades. La realidad demográfica de estas zonas exige programas novedosos que faciliten el encuentro, el apoyo social y la solidaridad entre las diferentes generaciones, pues se han observado como los más efectivos para mejorar la calidad de vida y percepción de bienestar de las personas (Morcillo, 2021, p. 106). Los y las profesionales constatan que la participación y la promoción de la integración social, la cohesión y la interconexión, y contar con el apoyo de los demás resulta vital en estas áreas. Algo que coincide con estudios previos, que mantienen que estas cuestiones aportan también a la percepción de dominio comunal y eficacia personal, consiguiendo comunidades más resilientes (Alzugaray et al., 2018).

La resiliencia comunitaria se asocia a un clima socioemocional positivo de confianza, solidaridad y libertad para expresarse, compromiso y lazos sociales (Uriarte, 2013, p. 7). Los resultados indican que las y los profesionales que realizan su labor en estos ámbitos geográficos, consideran fundamental conseguir que los grupos se conformen y sobre todo se consoliden, manteniéndose en el tiempo. Para ello, confían en uno de los pilares de la resiliencia comunitaria para alcanzarlo.

Concretamente se centran en el humor social como estrategia a potenciar en las acciones que realizan, intentando que mediante el mismo se fortalezca la resiliencia de las comunidades. El humor hace repensar la realidad y buscarle sentidos distintos. Utilizarlo en las intervenciones sociales e intentar reforzarlo en las comunidades, es una forma más para apoyar su

empoderamiento y emancipación colectivas. Esto puede servir, además, para favorecer la identidad cultural de dichos colectivos, al partir de intereses comunes y valores compartidos.

Es fundamental, tal y como comentaron los y las profesionales de forma unánime, partir de los recursos endógenos y el capital social de estas comunidades rurales despobladas o en riesgo de despoblación. Partir del análisis de estas variables y encontrar los mejores mecanismos para potenciarlas. Sin dudas, la participación de diferentes agentes y realizar acciones conjuntas, aumentará el apoyo social, la solidaridad y por ende la resiliencia comunitaria, facilitando el enfrentamiento de las adversidades compartidas (Pastor, 2012, p. 91). Pero además, favorecerá las capacidades preventivas frente a adversidades futuras que se presenten. Cuestión clave en una concepción empoderadora de la resiliencia comunitaria (López y Palma, 2022). Y que contribuye, de forma simultánea, a aumentar la autoestima colectiva y a conseguir los fines transformadores del Trabajo Social.

Este trabajo tiene como limitaciones que el número de participantes es reducido y no se pueden generalizar los resultados. A pesar de ello, se ha procurado profundizar en las aportaciones para esbozar la realidad del fenómeno.

5. CONCLUSIONES

Para mitigar o reducir los efectos de la despoblación es importante que todas las personas asumamos nuestro rol: las propias comunidades, quienes trabajan en las entidades que en ellas operan, las autoridades políticas y también los y las profesionales del Trabajo Social. En correspondencia con el objetivo planteado, el trabajo ha permitido conocer la percepción de estas y estos profesionales sobre su trabajo en zonas despobladas o en riesgo y el enfoque de la resiliencia comunitaria.

Los resultados apuntan a que la resiliencia comunitaria se viene fortaleciendo gracias a las intervenciones de la profesión, incluso sin ser conscientes de ello. Los y las trabajadores/as sociales consiguen diseñar e implementar acciones que fortalecen a las comunidades y que les acompañan para enfrentar adversidades compartidas, tales como la despoblación de sus municipios. De aquí la primera de las áreas de mejora, que pasa por la identificación de dichas intervenciones como favorecedoras de la resiliencia. Para ello, se hace indispensable que los y las profesionales dispongan y/u obtengan información y formación especializada sobre el constructo, sus dimensiones, pilares, y se trabaje sobre fórmulas y estrategias para su fortalecimiento. Esto deberá complementarse con formación e información específica sobre el territorio y sus habitantes.

Se detectan espacios de mejora que pasan sobre todo por fomentar la participación, la construcción de lazos sociales, la confianza y la solidaridad, incluso cuando las intervenciones sean de carácter individual y/o familiar. A la luz de estos hallazgos, el impulso de actividades intergeneracionales desde el Trabajo Social puede ser un revulsivo especialmente interesante. Estas intervenciones deberán, además, mantenerse en el tiempo para así no propiciar un sentimiento de abandono en estas personas y comunidades.

Por último, se hace necesario que el Trabajo Social asuma su rol de incidencia política. Sus profesionales deben, por tanto, equilibrar sus funciones de intervención social con su papel de agentes activos en la transformación social y de las causas que perturban el bienestar de estas comunidades.

Este estudio plantea un escenario en el que hace falta profundizar. Comprender los procesos resilientes de las comunidades rurales despobladas o en riesgo de despoblación pasa principalmente por dos cuestiones. Por un lado, por observar y analizar las prácticas que los y las profesionales están realizando en estos territorios. Por este motivo, futuros estudios podrían continuar la línea de este, aumentando el número de profesionales participantes o incluso encaminándose hacia enfoques

cuantitativos, que completen la información sobre el impacto de la labor profesional sobre la resiliencia comunitaria en estas zonas. Por otro lado, futuros estudios deberían incorporar también la perspectiva de los individuos y de las propias comunidades rurales despobladas o en riesgo, analizando su percepción sobre la resiliencia comunitaria y la labor de los y las profesionales de la acción social. Pudiendo incorporar de manera específica la percepción de las personas usuarias de los servicios sociales, para así establecer comparativas.

6. AGRADECIMIENTOS

A las y los Trabajadoras/es Sociales participantes en el estudio, que colaboraron con la aportación de sus experiencias personales y profesionales en los grupos de discusión a la realización de esta investigación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzugaray, C., Basabe, N., Muratori, M., García, F. y Mateos-Pérez, E. (2018). Psicología comunitaria positiva y resiliencia comunitaria: una propuesta de instrumento. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*, 4, 169-184.
- Bello-Paredes, S. A. (2023). La despoblación en España: Balance de las políticas públicas implantadas y propuestas de futuro. *Revista de Estudios de la Administración Local y Autonómica*, 19, 125-147. <https://doi.org/10.24965/reala.11167>
- Berkes, F., y Ross, H. (2013). Community Resilience: toward an integrated approach. *Society & Natural Resources*, 26(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/08941920.2012.736605>
- Bonanno, G. A. (2012). Uses and abuses of the resilience construct: loss, trauma, and health-related adversities. *Social Science & Medicine*, 74(5), 753-756. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.11.022>
- Collantes, F., y Pinilla, V. (2022). *La despoblación de la España rural: ¿una anomalía dentro de Europa? DT-SEHA, 2201*. Sociedad de Estudios de Historia Agraria - Documentos de Trabajo. <http://hdl.handle.net/10234/196534>

- Comisionado del Gobierno frente al Reto Demográfico (2020). Diagnóstico estrategia nacional frente al reto demográfico. Eje despoblación. Madrid, Gobierno de España. Disponible en https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/reto-demografico/temas/analisiscartografia/diagnostico_eje_despoblacion_tcm30-517769.pdf
- Cordova-Montiel, F. N., Silva-Hernández, F., & Martínez-Prats, G. (2021). El rol del trabajador social en procesos de solución de conflictos en institución del sector salud. *Revista Investigación y Negocios*, 14(24), 101-109. <https://doi.org/10.38147/invneg.v14i24.151>
- Del Molino, S. (2016). *La España vacía: viaje por un país que nunca fue*. Madrid, Turner.
- Esparcia, J. (2019). Prohibido teorizar: del diagnóstico a la acción en la lucha contra el despoblamiento rural. En Universitat de Valencia (Ed.), *Reptes de la vertebració territorial valenciana* (pp. 55-69). Valencia.
- Eurostat (2023). Population and housing census 2021: first EU results. Oficina Europea de Estadística. Disponible en <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/w/DDN-20230330-2>
- Ferrer-Aracil, J., Álamo-Candelaria, J. M., Morín-Ramírez, L. M., y Marchioni, M. (2017). El diagnóstico social en trabajo social comunitario. *Revista de Treball Social*, 211, 103-115.
- Gimeno-Monterde, C., y Álamo-Candelaria, J. M. (2018). Trabajo Social Comunitario: hacia unas políticas públicas sostenibles. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 8(14), 167–194. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i14.6457>
- González-Portillo A. y Ruiz-Ballesteros E. (2023). Ruralidad y Trabajo Social. Una aproximación desde el caso andaluz. *Cuadernos de Trabajo Social*, 36(2), 281-292. <https://doi.org/10.5209/cuts.84694>
- Hernández-Ramírez, M., Cáceres-Feria, R., y Ruiz-Ballesteros, E. (2022). Housing tactics: Searching for community resilience in depopulated rural contexts (Huertas, South West Spain). *Sociologia Ruralis*, 62(1),24-43. <https://doi.org/10.1111/soru.12367>
- Instituto Nacional de Estadística (2023). *Cifras de población e Indicadores demográficos básicos. Datos definitivos 2022*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Disponible en https://www.ine.es/prensa/mnp_2022.pdf

- López-Bracamonte, F. y Limón-Aguirre, F. (2017). Componentes del proceso de resiliencia comunitaria: conocimientos culturales, capacidades sociales y estrategias organizativas. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(3), 1-13.
- López-Carlassare, A. L., y Palma-García, M. O. (2022). Resiliencia comunitaria en zonas rurales. Aliada para la sostenibilidad. *Parámetros de Sostenibilidad*, 11-12, 22-30. <https://doi.org/10.24310/wps.vi11-12.15908>
- Martínez-Román, M. A. y Mateo-Pérez, M. (2014). Incidencia e influencia de las políticas en el cambio social: responsabilidad de las trabajadoras sociales e implicaciones para su educación teórica y práctica. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 72, 41-57.
- Melillo, A., y Suárez-Ojeda, E. (comps.) (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mena-Manrique, A. M., y Méndez-Pineda, J. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3). <https://doi.org/10.35362/rie4932094>
- Morcillo-Martínez, J. M. (2021). Programas intergeneracionales que fomentan la participación social de las personas mayores en España. Una mirada desde el Trabajo Social. *Comunitania: International Journal of Social Work and Social Sciences*, 22, 103-118. <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.22.5>
- Negrín-Plata, A., China-Montesdeoca, C., Hernández-Hernández, M., y Suárez-Rodríguez, E. J. (2023). Relación entre la Resiliencia Individual y Comunitaria en Población Ambientalmente Vulnerable. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 19, 11-40. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0001>
- Palma-García, M. O., y Villalba-Quesada, C. (2016). Trabajo social y resiliencia: reenfocando la intervención e investigación social en E. Raya Díaz (Ed.) y E. Pastor Seller (Ed.), *Trabajo social, derechos humanos e innovación social* (pp. 49-56). Thomson Reuters Aranzadi.
- Pastor-Seller, E. (2012). Trabajo social, capital social, inteligencia cooperativa y diálogo significativo en el ámbito local. *Portularia*, XII, 91-99. <https://doi.org/10.5218/prts.2012.0010>

- Pineda-Iglesias, S. (2019). Almócita, ecomuseo y agroecología para ganar a la despoblación. *Revista PH, 98*, 232-243. <https://doi.org/10.33349/2019.98.4442>
- Piña-Ferrer, L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8*(15), 1–3. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440>
- Silveira-Donaduzzi, D. S., Colomé-Beck, C. L., Heck-Weiller, T., Nunes da Silva Fernandes, M., y Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería, 24*(1-2), 71-75. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>
- Suárez-Ojeda, E. N. (2008). Una concepción latinoamericana: la resiliencia comunitaria. En Suárez-Ojeda, E. N., Melillo, A., Grotberg, E. H. y de Paladini, M. A. (Comps), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 67-82). Paidós.
- Uriarte-Arciniega, J. de D. (2010). La resiliencia comunitaria en situaciones catastróficas y de emergencia. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 687-693.
- Uriarte-Arciniega, J. de D. (2013). *La perspectiva comunitaria de la resiliencia. Psicología Política, 47*, 7-18.
- Villalba-Quesada, C. (2006). El enfoque de resiliencia en trabajo social. *Acciones e investigaciones sociales, N° Extra 1*, 466.



Marco Marchioni y la acción comunitaria: Descripción sistemática de sus ideas principales

Marco Marchioni and Community action: Systematic overview of his main ideas

Carlos Vecina-Merchante

Universitat de les Illes Balears (España)

Resumen: Este trabajo presenta una revisión sistemática de la obra de Marco Marchioni. Una figura destacada en el ámbito de la acción social comunitaria, desarrollada durante las últimas décadas en España. El autor aborda la resolución de problemas comunitarios desde procesos participativos y el conocimiento compartido, como base para el diagnóstico comunitario y el trabajo conjunto de tres protagonistas: representantes institucionales, recursos técnicos y ciudadanía. Considera imprescindible una intervención social territorializada que involucre a la comunidad. Si bien, esto no está exento de dificultades y representa uno de los retos sin acabar de resolver para el Trabajo Social, la Educación Social u otras disciplinas de acción directa territorializada. La propuesta por la que aboga el autor destaca la participación, la metodología de la Audición, como estrategia de Investigación Participativa Comunitaria, la planificación conjunta y la evaluación, como elementos clave de su argumentación teórico-metodológica. Aunque se pueda cuestionar la viabilidad práctica de la participación propuesta, su obra contribuye al debate de las políticas sociales y a la consideración de una vía para iniciativas participativas, promoviendo una democracia real e inclusiva.

Palabras clave: Desarrollo y Participación comunitarios, Trabajo Social Comunitario, Investigación Aplicada y Participativa, Planificación social.

Abstract: This paper is a systematic review of Marco Marchioni's work. A leading figure in the field of community social action, developed over the last few decades in Spain. The author approaches the resolution of community problems from participatory processes and shared knowledge, as a basis for community diagnosis and the joint work of three protagonists: institutional representatives, technical resources and citizens. He considers a territorialised social intervention that involves the community to be essential. However, this is not without its difficulties and represents one of the unresolved challenges for Social Work, Social Education, or other disciplines of territorialised direct action. The proposal advocated by the author highlights participation, the Auditing methodology as a strategy for Community-Based Participatory Research, joint planning and evaluation as key elements of his theoretical-methodological argumentation. Although the practical feasibility of the proposed participation may be questioned, his work contributes to the debate on social policies and to the consideration of a way forward for participatory initiatives, promoting a real and inclusive democracy.

Keywords: Community development, Community Participation, Community Social Work, Applied Research, Participatory Research, Social planning.

Recibido: 05/01/2024
29/03/2024

Revisado: 20/02/2024

Aceptado: 07/03/2024

Publicado:

Referencia normalizada: Vecina-Merchante, C. (2024). Marco Marchioni y la acción comunitaria: Descripción sistemática de sus ideas principales. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 22, 83-112. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0014>

Correspondencia: Carlos Vecina-Merchante, Universitat de les Illes Balears (España). Correo electrónico: carlos.vecina@uib.es

1. INTRODUCCIÓN

La obra de Marco Marchioni se ha consolidado en el ámbito de la investigación participativa comunitaria. Sus publicaciones aparecen referenciadas en multitud de guías de perspectiva comunitaria y manuales de disciplinas relacionadas con las Ciencias Sociales (Barbero y Cortés, 2005; Marín y Martínez, 2020; Pastor, 2015, 2021) y de la Salud (Cassetti et al., 2018; Zarco et al., 2019).

Este trabajo pretende analizar la obra de Marco Marchioni, desde un recorrido paralelo a planteamientos histórico-políticos y teóricos, vinculados a la acción social y a los Servicios Sociales territorializados. Para ello, se transita por conceptos como la investigación participativa, la organización comunitaria, la planificación social y la intervención en la comunidad, aspectos teórico-metodológicos... sin dejar de lado su concepción de la participación en toda su dimensión, en la que se reflexiona sobre ésta y la democracia participativa. Principios fundamentales a tener en cuenta en intervenciones desde diversas disciplinas como el Trabajo Social con Comunidades (Pastor, 2021), la Educación Social y los programas de animación sociocultural con enfoques hermenéuticos o emancipatorios (Úcar, 2022); la Pedagogía Social y su acción educativa desde principios como la participación ciudadana, la equidad e inclusión social y el empoderamiento de la población en su propio contexto (Caride, 2023) o la Promoción de la Salud Comunitaria (García et al, 2021).

El punto de partida de este estudio se sitúa en los inicios de la democracia en España. Un momento en el que surgen con fuerza movimientos reivindicativos, dirigidos hacia las políticas sociales y la gestión de procesos de intervención desarrollados desde la base comunitaria y la participación ciudadana (Castells, 2001; Gutiérrez, 2017). En el artículo 22 de la Constitución, se reconoce la relación entre el movimiento asociativo y los procesos participativos en la democracia. Este hecho dará un soporte legal a las actuaciones de movilización ciudadana, para incidir en la política local (Gail, 1979). El liderazgo natural comunitario (Soler, 2011) representa un impulso para la movilización y un reto para su integración en las políticas territoriales (Alberich, 2003). Un escenario en el que los y las trabajadoras sociales tienen un peso importante en una labor activista de dinamización comunitaria y vecinal en los barrios obreros, liderando acciones de reivindicación y denuncias sobre los problemas sociales que se generalizan en estos contextos (Oliver et al, 2022). Los cambios sociales que van produciéndose en los años '70 y '80 traen consigo también nuevas propuestas metodológicas para la intervención social. Es en este contexto, en el que va configurándose el Trabajo Social Comunitario en España, destacando las primeras aportaciones de Marchioni, de Colomer y de Ander-Egg con libros de metodología social; así como las iniciativas comunitarias de Cáritas (Gutiérrez, 2017; Lillo y Roselló, 2024).

Un momento histórico que coincide con cambios legislativos que impulsarán el desarrollo de los Servicios Sociales. Entre 1983 y 1985 se producirán las primeras transferencias a las Comunidades Autónomas (CCAA); entre 1985 y 1987 se llevarán cabo las planificaciones territoriales y la coordinación de los niveles político-administrativos autonómicos y regionales con los ayuntamientos. Tendrá lugar la aprobación de la Ley Reguladora de las Bases de Régimen Local en 1985. El Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales en Corporaciones Locales marcará el inicio del desarrollo de una red de centros de atención social territorializados y la posterior consolidación de la atención primaria en el Sistema Público de Servicios Sociales.

Esta iniciativa generará un profundo debate y reestructuración en todos los niveles de la Administración Pública. Se establecerán uno a uno convenios con las CCAA. Los proyectos financiados en España desde dicho plan se han incrementado, pasando de los 417 en 1988, hasta los 1.255 en 2020. Evaluación marcada por el incremento constante hasta 2011, con 1.593 proyectos, seguida de un período de altibajos (Dirección General de Diversidad Familiar y Servicios Sociales, 2021).

La obra de Marchioni surge en un momento clave para teorizar e ir argumentando su posicionamiento en torno a la territorialización de los Servicios Sociales. Se dirige a dinamizar la comunidad para que sea protagonista en la resolución de sus problemas. Una consideración abierta a la participación, la prevención, los equipamientos, la identidad cultural y la inserción social (Gutiérrez, 1993). El concepto de comunidad constituye un elemento de debate persistente en la teoría y la praxis de la intervención social. Se podría considerar un espacio en el que “se realizan acciones en común y dónde existen relaciones de afectividad entre las personas.” (Llena y Úcar, 2006, p.42). Las iniciativas comunitarias son variadas y se desarrollan desde diversos liderazgos: técnicos, ciudadanos y mixtos (Barbero y Cortés, 2005). Es imprescindible contar con el resto de los recursos que tengan influencia en el territorio y con la participación ciudadana, favoreciendo un acercamiento entre ésta y las políticas públicas locales (Casquilho et al, 2020; Soler et al, 2022).

La mediación comunitaria ha resultado eficaz para construir capital social, fomentar la participación ciudadana, favorecer la toma de decisiones compartida y el desarrollo social (Munuera y Minguela, 2019). Con el paso del tiempo y la evolución de ciertas zonas urbanas, estas figuras han resultado imprescindibles para la gestión de conflictos y construir espacios de convivencia (Pizarro, 2020). Una deriva a la que se han visto abocados algunos de los barrios de edificaciones sociales construidos en la periferia de las ciudades, durante los años '60 y '70 (Oyón et al, 2021).

Esta forma de integrar a la ciudadanía favorece su implicación y la coherencia entre la realidad y la implementación que se desarrolla (Chouinard y Milley, 2018), si bien, toda intervención comunitaria participativa, liderada por un grupo de profesionales, no está exenta de dificultades, como la rotación de profesionales o las diferencias entre intereses grupales (Suarez-Balcazar et al., 2003), el liderazgo compartido, contando para ello con la visibilización de todos los agentes implicados, es crucial para la creación y transformación social (Redondo y Elboj, 2018).

No existen posiciones homogéneas para dar respuesta a los retos que plantean la garantía de los derechos sociales, aunque es evidente la necesidad de recursos, ampliar el reconocimiento de derechos y el impulso científico-técnico del Trabajo Social, más allá de las funciones de gestión (Acevedo, 2023). Retos que acogen elementos de la reconceptualización del Trabajo Social ('60 y '70) en Latinoamérica y su consideración del desarrollo comunitario como una cuestión de peso en la intervención social (Ander-Egg, 1982), el cambio de perspectiva de las intervenciones (Ferguson et al, 2018; Raya et al., 2022) y su evolución hacia la interrelación entre las dimensiones de la disciplina: trabajo individual, familiar, grupal y comunitario (Fernández y Ponce de León, 2019). La acción en una sociedad más líquida y diversa (Bauman, 2003), junto a los nuevos retos y problemas sociales, estarían configurando un avance en las perspectivas que ponen el foco metodológico en una atención mucho más holística y global (Carbonero et al., 2015; Lillo y Roselló, 2023).

En la actualidad, surgen iniciativas dirigidas a reducir la brecha entre la política municipal y las propuestas ciudadanas. Aunque el análisis de estas experiencias vislumbra deficiencias derivadas de la diversidad de propuestas, de la falta de una comprensión real y efectiva del concepto de participación y, en definitiva "... una falta de modelo de participación local capaz de enmarcar las políticas de participación..." (Grau y Montalbá, 2019, p.154). En ocasiones, la instrumentalización del movimiento asociativo (Oca y Lombardero, 2018) y otros cambios en las políticas han acabado por debilitar la participación ciudadana (Alberich, 2022). Hecho que ha favorecido la

desestructuración del tejido social de muchos barrios, quedando únicamente la iniciativa comunitaria liderada desde la Administración (Cano y García, 2012). Experiencias comunitarias desarrolladas en muchas ocasiones de manera estanca y parcelaria, sin visión o capacidad de llevar a cabo intervenciones integrales y sostenibles en el tiempo, dependientes de un liderazgo técnico y proyectos temporales (Marchioni y Vecina, 2014). La fragmentación de la concepción de lo social y de los agentes encargados de intervenir en ese ámbito dificultan la optimización de los recursos y el éxito de las acciones comunitarias (Fantova, 2019), cuando en realidad sus finalidades convergen en lo que a la intervención comunitaria se refiere (Giménez-Bertomeu, 2021).

Se precisan competencias holísticas para hacer frente a los retos comunitarios (Barbero y Cortés, 2005). Unas necesidades formativas que se adapten a contextos más complejos, desde intervenciones innovadoras y diagnósticos compartidos elaborados con la ciudadanía (Vecina-Merchante et al., 2023). En una sociedad líquida con formas de participación, intereses, referentes y modalidades de acción o pasividad muy heterogéneos (Bauman, 2003). En las que los movimientos demográficos traen consigo nuevas necesidades, ante las que las políticas sociales deben actuar (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021) poniendo en valor la prevención social y la relación entre la resiliencia individual y la comunitaria (Negrín et al, 2023). En la que las tecnologías de la información y la comunicación favorecen nuevas formas de interacción social y redes de relaciones interterritoriales (Alberich, 2022). Nos ubicamos en un contexto de elevada complejidad social, en el que las iniciativas no pueden realizarse unidireccionalmente, sino más bien a través de engranajes y sinergias entre los Servicios Sociales públicos, el tercer sector, la ciudadanía en todas sus formas de organización e incluso la iniciativa privada (Fantova, 2019).

En realidad, la participación de la ciudadanía continúa siendo un reto para garantizar proyectos de intervención comunitaria fieles a la realidad vivida por sus protagonistas. Entre otros, depende de elementos como el rol que asuma el equipo comunitario u otros profesionales, los intereses y poder de la

ciudadanía y las posibilidades reales de esa participación (Botes y Van Rensburg, 2000), además de los límites que la evaluación e implicación de dicha ciudadanía tiene a la hora de aprehender los procesos comunitarios como propios (Kanyamuna y Zulu, 2022).

Por todo ello, se considera esencial recuperar el análisis crítico por el que transita la obra de Marco Marchioni, como un elemento de debate aplicable a la forma de afrontar los nuevos retos de una sociedad cada vez más global y diversa, con transformaciones que inciden en la dinámica local y cotidiana de las comunidades (Gutiérrez, 2017). Un enfoque participativo presente en muchas de las iniciativas comunitarias que se desarrollan (Ferrer-Aracil y Cortés-Florín, 2021).

2. METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo una revisión con enfoque sistemático de la bibliografía de Marco Marchioni, siguiendo las siguientes fases (Sureda y Comas, 2017):

a) *Centrar el objeto de investigación*: Las ideas principales del autor en torno a la metodología de intervención comunitaria.

b) *Identificación de los documentos*: Acceso a buscadores académicos y bases de datos: Google Académico, Dialnet, Web of Science, Scopus y el repositorio bibliográfico del Instituto Marco Marchioni. Rechazando previamente “literatura gris” (Tabla 1).

Tabla 1. Resultados de la búsqueda bibliográfica

Base bibliográfica	Doc. localizados	Autoría única	Coautoría
Google Académico	56 obras	41	15
Dialnet	32 obras	23	9
Web of Science	2 obras	2	
Scopus	-		
Fondo bibliográfico del Instituto Marco Marchioni	95 obras (incluye las anteriores)	75	20

Fuente: Elaboración propia.

El análisis bibliométrico ha permitido establecer una clasificación por etapas, éstas se corresponden con un cambio o avance significativo en el argumentario de su planteamiento teórico-metodológico (Tabla 2):

Tabla 2. Clasificación de las obras por etapa, período y autoría

Etapa	Período	Autor	Coautor
1ª: Énfasis en la organización e integración comunitaria de los Servicios Sociales en el territorio.	1963-1989	14	6
2ª: Período de desarrollo y reorganización de las estrategias comunitarias en el territorio. Énfasis en las estrategias y técnicas para consolidar la integración comunitaria de los Servicios Sociales y la participación ciudadana.	1990-2000	14	4
3ª: Pesimismo y crítica ante el incremento o continuidad de la sectorización de las intervenciones comunitarias, de la crisis del movimiento ciudadano su pasividad e instrumentalización política. Énfasis en la necesidad de reactivar la participación ciudadana e incluirla en la política social municipal.	2001-2010	25	2
4ª: Coincide con la reactivación de numerosos proyectos comunitarios y un cambio de mirada de los Servicios Sociales hacia esta estrategia metodológica. En esta etapa se llega a la culminación de su carrera. Al mismo tiempo que desarrolla su función como asesor de 37 proyectos comunitarios sincrónicos y desarrollados bajo la misma coordinación, aplicando sus principios metodológicos e interrelacionados con la mediación intercultural (proyectos ICI). Período caracterizado por el énfasis en la interculturalidad de los proyectos comunitarios y la creación de espacios de relación institucional, para garantizar el apoyo de las políticas sociales.	2011-2020	22	8

Fuente: Elaboración propia.

c) *Selección de los documentos* (Tabla 3), criterios: 1. Obras de mayor impacto según número de citas bibliográficas en Google Académico (Tabla 1, no se aplica en todos los casos); 2. Etapa (véase la Tabla 2); 3. Período y significatividad de esa obra en el mismo. Para la selección de su significatividad en el período, se ha revisado la totalidad de las obras y clasificado por etapas, coincidiendo con períodos temporales (Tabla 2).

Tabla 3. Selección de las obras para realizar el análisis

Obra	Citas	Justificación*
Marchioni (1989/2007)	429	2ª obra más citada. 1ª Etapa. Esta publicación culmina las correspondientes al período 1963-1989.
Marchioni (1999/2010)	605	1ª obra más citada 2ª Etapa. Culmina las correspondientes al período 1990-2000.
Marchioni (2004).	99	3ª obra más citada** y referencia de la 3ª Etapa: período 2001-2010.
Marchioni et al. (2015)	No procede, se prioriza la significatividad.	Referencia de la 4ª Etapa: período 2011-2020.
Marchioni (1992)	No procede, se prioriza la significatividad.	Pertenece a la 1ª Etapa, obra monográfica de una metodología a la que hace referencia en multitud de publicaciones anteriores (La Audición), pero que no llega a desarrollar en profundidad hasta este momento.
Marchioni (2020)	No procede, se prioriza la significatividad.	Corresponde a la 4ª Etapa. Se ha seleccionado por ser una de sus últimas aportaciones el año de su fallecimiento y por representar la culminación de su planteamiento político en torno a la participación ciudadana comunitaria como elemento democrático.

Fuente: Google Académico y elaboración propia.

* Para la selección de las obras se ha contado también con la colaboración de una persona clave para el autor, Luz Morín, además de su compañera, miembro del Instituto Marco Marchioni y persona que trabaja en la continuidad de su legado metodológico.

** La tercera obra más citada se corresponde con la siguiente referencia: Marchioni, M. (coord.) (2001). Comunidad y cambio social. Editorial Popular. Se ha optado por (Marchioni, 2004) debido a que en la anterior (2001) el autor tiene únicamente un rol de coordinador, la autoría de su contenido pertenece a otros autores y autoras.

d) *Análisis documental.*

El procedimiento ha consistido en identificar y sintetizar los puntos clave de su metodología, los aspectos novedosos y contrastar si representan un avance, así como su vinculación con el contexto social del momento. Para la lectura detenida y analítica se ha procedido a identificar patrones, convergencias e incorporaciones metodológicas desde una lectura cruzada y comparativa (Massot et al, 2009).

Se identifican aspectos como: 1) la planificación y organización de la comunidad, iniciada en un contexto de reorganización territorial de los Servicios Sociales; 2) la necesidad ética y metodológica de contar con la comunidad como principal protagonista, frente a las intervenciones ajenas a su integración comunitaria; 3) la convivencia intercultural comunitaria; junto a otros temas como: 4) la metodología de la Audición en la investigación aplicada al contexto comunitario y 5) la consolidación de su concepción política y comunitaria de la participación ciudadana.

3. RESULTADOS

Los resultados se organizan en torno a las etapas por las que ha ido evolucionando el argumentario teórico-metodológico del autor.

3.1. *Planificación social y organización de la comunidad (1ª Etapa)*

Marchioni (1989) entra de lleno en el debate, presentando un recorrido por las circunstancias y causas de unos problemas sociales ante los que las políticas deben ser capaces de configurar una acción organizada, coherente y eficaz. Un contexto coincidente con los primeros años de la democracia en España, tras el fin del régimen franquista, acompañados de grandes transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas.

En este marco sociohistórico y político, Marchioni (1989) considera clave la necesaria organización del sistema de Servicios Sociales. Aparece así la crítica constructiva de una realidad a la que hacer frente, para la que se precisa actuar desde el trabajo conjunto entre Administraciones, profesionales y ciudadanía. Se alude a una acción social dirigida y organizada en tres direcciones: “Una acción social para la comunidad (...) en ella (...) y con ella” (Marchioni, 1989/2007, p.47). Implicando metodologías y finalidades específicas, sin olvidar que el mero hecho de la territorialidad no significa una acción comunitaria *per se*. El autor hace referencia a unos servicios de base realmente comunitarios, dirigidos a ámbitos y sectores poblacionales intercomunicados.

Nos encontramos con algunos de los elementos clave del discurso de Marchioni que transversalmente no abandonarán sus propuestas teórico-metodológicas: la necesaria inclusión de los Servicios Sociales Comunitarios, sin acciones inconexas, siendo un recurso al servicio de una ciudadanía activa y participativa en los procesos desarrollados. Aparece el elemento de la participación como un factor más de la política activa; teniendo en cuenta la existencia de tres actores clave en la planificación e intervención social, cada uno con su papel en una actuación compartida. El escenario comunitario como elemento clave para la acción directa y preventiva, una estrategia sobre la que Marco Marchioni no dejará de insistir en toda su trayectoria. En ocasiones, aludiendo a la metáfora de “trabajar también con las gallinas”, es decir, con toda la comunidad y sus protagonistas.

Una definición del concepto de “comunidad” resulta imprescindible para su planteamiento metodológico. Su experiencia en la praxis le lleva a reforzar la definición de uno de sus referentes, se trata de la que Marco Marchioni considerará su maestra, Angela Zucconi. En esa búsqueda de una idea del concepto que sea realmente operativa para la intervención y el proceso que genere.

La comunidad se compone de cuatro elementos fundamentales de tipo estructural (...) el territorio, la población, la demanda y los recursos (...) una acción social comunitaria se alimenta de estos cuatro elementos y de sus interrelaciones... (Marchioni, 1989/2007, p.70).

Marchioni describe minuciosamente el proceso por el cual el profesional de la intervención comunitaria, en este caso del trabajo social, ha de ir integrándose en la comunidad. Una estrategia que avanza por diversas fases encadenadas, en las que esa figura va asumiendo nuevos roles, desde el trabajo de apoyo individual y familiar al comunitario, favoreciendo el reconocimiento como tal, por el resto de las agentes de la comunidad. La escucha activa, desde coloquios individuales o grupales, está presente en todo el proceso, siendo una estrategia con múltiples resultados: ganar confianza y vínculo, recoger información, formarse, generar proceso en sí

mismo, dar protagonismo a las personas que participan aportando su visión de la realidad y recibiendo un reconocimiento como tales (Marchioni, 1989/2007).

Marchioni es consciente de las dificultades a las que se enfrentan los agentes comunitarios: profesionales sin suficiente formación para asumir un rol comunitario, la falta de apoyo institucional y la fragmentación de las intervenciones “Los servicios sociales deben constituir un conjunto que trabaja (...) teniendo en cuenta los otros servicios y las otras intervenciones para llegar a un trabajo social coordinado e integrado que evite dispersiones...” (Marchioni, 1989/2007, p.41). Esta realidad le lleva a verse en el compromiso ético de una descripción, a modo de guía por la que ir avanzando en la intervención comunitaria. Un apoyo a la planificación y la organización de la comunidad, para hacer frente a sus propios retos y contradicciones sociales, desde las que actuar mediante la elaboración conjunta de un plan global de desarrollo. Una estrategia metodológica que puede incluso buscar la transferencia e influencia hacia una nueva fase, ya a nivel intercomunitario o comarcal. Cabe mencionar que algunos autores han hecho referencia a la organización de la comunidad como idea y principio de una acción comunitaria, una dinámica en la que la población se moviliza para actuar conjuntamente. Diferenciando entre organización y desarrollo como dos líneas metodológicas, paralelas, pero distintas en su origen, que acaban coincidiendo, e incluso fusionándose como fases o dimensiones de los procesos comunitarios (Ander-Egg, 1982; Lillo y Roselló, 2024).

3.2. Comunidad, participación y desarrollo (2ª Etapa)

Para tal pretensión, es necesario argumentar sobre la reconciliación de diversas tradiciones y acciones con enfoque comunitario. Abre a otras figuras profesionales las funciones comunitarias y aporta pinceladas de los diferentes conceptos teórico-metodológicos inherentes a su planteamiento, reforzando así un ideario de cada uno de los elementos a considerar, manteniendo la flexibilidad y adaptación a las diferentes intervenciones: ser precavidos en no herir sensibilidades en las personas que ya trabajan en el ámbito comunitario previamente a la llegada del equipo; trabajar

conjuntamente, favorecer la participación de toda la comunidad... y partir de lo existente, éste último ha de ser el punto de salida (Marchioni, 1999).

El equipo comunitario debe actuar junto a otros recursos técnicos y contando con los tres protagonistas. De los que recoge información, la comparte, da cuenta del proceso y ayuda a generar dinámicas de organización para afrontar los retos comunitarios. Se trata de profesionales que no están destinados a atender demandas específicas, "... trabajan desde el despacho y desde la calle (...) una gran finalidad: llevar adelante el proceso, fomentar la participación..." (Marchioni, 1999/2010, p.28). Los denominados "mediadores" son de gran ayuda a la hora de extender la información, la colaboración y generar proceso, puesto que son aquellas personas implicadas que trabajan en pro del proyecto comunitario, multiplicando el efecto del equipo con su participación.

"La asociación comunitaria" aparece como un concepto clave de lo que representa la participación de la ciudadanía en el proceso. Se trata de un grupo constituido por representantes de asociaciones del territorio y de personas a título individual con inquietudes comunitarias. Tiene como finalidad llevar adelante el plan comunitario y ser canal de comunicación hacia el resto de la población.

La apuesta por el liderazgo municipal de los procesos comunitarios encierra una declaración de intenciones y una hoja de ruta, "... el gobierno municipal, el que asume la iniciativa, tendrá que ir implicando a los diferentes recursos (que no dependen todos de la administración local) y evidentemente a los ciudadanos." (Marchioni, 1999/2010, p.16). Junto a esto, se plantea una propuesta para la reorganización de los recursos y de la participación ciudadana, buscando eficacia, optimización y un mayor desarrollo democrático, en un sentido de protagonismo, acción y corresponsabilidad de la población, "Partimos del supuesto de que la participación de los ciudadanos en la vida pública es un elemento fundamental de todo sistema democrático." (1999/2010, p.62). Una oportunidad para mejorar en las

respuestas locales a las nuevas necesidades, desde una política más cercana e integrada en la comunidad y menos fragmentada.

El autor advierte de la existencia de actuaciones inconexas; en contextos en los que faltan diagnósticos compartidos y una organización comunitaria que favorezca la coordinación de los recursos “Si no hay coordinación de los servicios (...) la multiplicidad de los recursos técnicos y científicos que en ellos se encuentran, no van a poder desarrollar ese papel de sustento y asesoramiento a la comunidad (1999/2010, p.54). Ante esto, propone la implementación de una metodología comunitaria, con una secuenciación de procesos que devuelvan a la ciudadanía su protagonismo, a las políticas un sentido cercano al territorio y a las y los profesionales la gratificación de un trabajo que optimice las intervenciones.

Marchioni recurre a múltiples ejemplos inspiradores buscando la evidencia científica y la praxis. Se profundiza en lo global y en lo específico, presentando de forma sistematizada las funciones de los espacios de organización, los procedimientos para la elaboración de diagnósticos compartidos y de los planes comunitarios (1999/2010).

3.3. La necesidad ética y metodológica de contar con la comunidad como principal protagonista (3ª Etapa)

El autor da un paso cualitativo y rotundo, no puede sostenerse ya una acción social que no contemple la relación sinérgica de interrelación entre lo que representa una intervención asistencial de una comunitaria, algo necesario para garantizar el éxito y la optimización de los recursos en el contexto actual. “... acciones asistenciales, promocionales y preventivas de manera conjunta y conexas, superando la fragmentación de programas (...) atendiendo también a sus causas y no sólo a sus consecuencias.” (Marchioni, 2004, p.84).

Marchioni (2004) acuña el término de “delegación pasiva” para referirse a la pérdida de protagonismo directo de la ciudadanía en la resolución de sus problemas. Considera que la clase política y sus agrupaciones ha tendido a

alejarse de la realidad local, mientras que la ciudadanía ha delegado todo aquello que tiene que ver con las necesidades y problemas sociales. Considera que lo colectivo y lo global transitan desde concepciones ideológicas alejadas del trabajo conjunto. Critica esa delegación y la consecuente parcelación y corporativismo, junto a la instrumentalización de las asociaciones por parte de la política y la privatización, convirtiendo a ONGs en empresas camufladas.

Frente a lo que considera una organización inoperativa, presenta un modelo de intervención basado en la reconstrucción comunitaria, desde un proceso educativo y de capacitación. Considera dos elementos clave: la participación y la organización comunitaria y unos permanentes dirigidos a garantizarlos, como son: a) la información continua del proceso a los tres protagonistas, para que se sientan parte de éste y evitar la sectorialización por falta de conocimiento; b) la coordinación del proceso de forma global desde un “Comité Técnico Asesor”; c) El desarrollo de una investigación participativa, con la metodología de la “audición” y, por último d) la programación y evaluación comunitaria, un plan elaborado e implementado por la comunidad organizada. Acabando con la evaluación participativa de todo el proceso, previa y continuamente documentado, con el fin de retroalimentar su continuidad con los cambios que se precisen (Marchioni, 2004).

El autor detalla con profundidad aspectos como las funciones del equipo comunitario; la monografía o los diferentes aspectos sectoriales como la salud y su papel en la comunidad como el espacio en el que promocionarla; la educación en todas sus dimensiones; la coordinación del proceso desde un grupo organizado y la búsqueda de recursos e iniciativas políticas que puedan representar una oportunidad para la sostenibilidad de los planes comunitarios. Esta obra representa un punto importante con el que poder cerrar la praxis metodológica, en un contexto y realidad política aún por madurar en lo que se refiere a la acción social, lejos todavía de encontrar el camino que cierre el círculo entre la atención individual y la comunitaria “con la comunidad”.

3.4. *Convivencia intercultural e intervención comunitaria (4ª Etapa)*

La metodología defendida por Marchioni se verá ampliamente implementada en el desarrollo del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI). Una iniciativa impulsada por la Obra Social “la Caixa” en 37 territorios del Estado Español, entre 2010 y 2020. Una metodología que combina la mediación intercultural, como elemento de prevención y resolución de conflictos intergrupales (Giménez et al, 2015) y la participación comunitaria desde los tres protagonistas, buscando crear espacios de relación y organización de la comunidad en un nuevo contexto comunitario, caracterizado por diversidad social y etnocultural (Marchioni et al, 2015).

Este macroproyecto representa uno de los últimos eslabones que cierran la trayectoria de trabajo de Marchioni, dedicada durante décadas a la reflexión y práctica política, científica y técnica, de una estrategia metodológica dirigida a la sistematización y confirmación de una hipótesis de trabajo, cuya implementación ha significado un antes y un después en la intervención comunitaria. Representa la oportunidad de implementar y hacer seguimiento a una experiencia de múltiples proyectos diacrónicos. Una praxis en la que las aportaciones de Marchioni son fundamentales y se convierten en un punto central del desarrollo y la organización comunitaria desarrollada.

Más allá de la descripción del proyecto de intervención particular, este manual presenta una descripción sistemática y detallada de todos y cada uno de los principios básicos de la metodología desarrollada (Marchioni et al., 2015). Una aportación de gran valor, pues coincide con el final de su carrera, con la riqueza de otras miradas, como por ejemplo las concernientes a la mediación intercultural (Giménez et al, 2015) y con la sistematización y evidencia científica de los resultados obtenidos. Todos los aspectos básicos de la argumentación de Marchioni tienen aquí un espacio teórico y práctico. Su seguimiento y evaluación constante permiten ser contrastados, representando un avance importante en multitud de procesos comunitarios que se desarrollan de forma sincrónica.

Una vez comentadas y contextualizadas algunas de sus obras que permiten acercarnos a una extensa descripción de su posicionamiento en torno a la acción comunitaria y a las raíces políticas, científicas y metodológicas de ésta; se han seleccionado dos obras en las que se desarrollan dos ideas también centrales e incluidas en los textos anteriores. Ambas representan dos elementos distintos, aunque interrelacionados y fuertemente enraizados en el planteamiento técnico y político de nuestro autor. Se trata de la “Audición” como metodología de investigación participativa (Marchioni, 1992), y de la participación ciudadana como expresión democrática (Marchioni, 2020).

3.5. La audición. Un método de investigación participativa y comunitaria

La Audición es presentada como metodología de investigación participativa comunitaria. Se constata su significatividad en obras anteriores, pero hasta la fecha no había sido objeto de un monográfico formal, un capítulo dedicado expresamente a presentar y describir el método y sus técnicas, tanto para ser utilizado como para reforzar aún más la defensa, ya no de una hipótesis de trabajo, sino de una teoría de la intervención que va poco a poco reforzándose con las evidencias de su praxis y los resultados obtenidos en una variedad de proyectos comunitarios.

Se trata de una escucha activa y participativa, en la que los tres protagonistas adquieren un papel fundamental en la aportación de conocimiento, un elemento del que surgirá no sólo una monografía comunitaria y el consecuente diagnóstico y plan, sino también la comprensión compartida de la realidad. El resultado es la generación de un elemento común a todas las partes, integradas ahora en una programación para actuar en la comunidad.

La Audición no es sólo un método de investigación, es acción “se escucha para actuar”. Pretende generar un dinamismo que favorezca la implicación y la disposición a participar activamente en la resolución conjunta de los retos, necesidades o problemas sociales de una comunidad. Favorece la acción sobre aquello para lo que se han puesto de acuerdo todos los protagonistas,

organizando una intervención consecuente y racional, según los recursos de los que se dispone, organizados para poder actuar y optimizar sus resultados. A través de este método se procede a organizar coloquios con los protagonistas, unos coloquios abiertos a la temática y al contenido que los participantes consideren significativo en su comunidad.

Marchioni (1992) con esta propuesta defiende un método de investigación generador de participación e implicación, que a su vez cohesiona, una intereses hacia objetivos comunes desde la comprensión de la realidad cercana, concreta y a la vez global. Un estudio que lleva intrínseca la acción como resultado generado por el propio proceso de investigación. Un planteamiento que coincide con Paulo Freire al considerar la necesidad de un conocimiento compartido, que no surja únicamente de los representantes políticos y/o de los técnicos, sino del conjunto, de un proceso dialógico, en el que se integran las posiciones de éstos y la ciudadanía. Dando lugar a un contenido programático participativo, generado por todos y acorde a un contexto real y no bajo suposiciones de quién diseña sin conocerlo ni comprenderlo. “No podemos esperar resultados positivos de un programa (...) que no respete la visión particular del mundo que tenga el pueblo. Sin ésta el programa se constituye en una especie de invasión cultural...” (Freire, 2000, p.115).

3.6. Participación, ciudadanía y democracia participativa. Consolidación de un concepto (4ª Etapa)

Una de las últimas publicaciones de Marchioni (2020), aborda un tema concreto que ha representado el núcleo de una de sus mayores inquietudes a lo largo de su obra, la participación como elemento indispensable de la madurez democrática. Habla de una participación más allá de los patrones establecidos de la representación democrática, pero no lo hace como una cuestión simplista y prácticamente desconexa de todo su planteamiento metodológico, sino como una condición *sine qua non* de su teoría. La idea de “sin participación no hay proceso” adquiere aquí su ubicación en un planteamiento político capaz de enlazar la historia de nuestra democracia y la trayectoria de su implementación, con la necesaria mirada de la política

social municipal hacia el territorio, hacia la intervención en la comunidad, contando con los tres protagonistas y un liderazgo compartido capaz de posibilitar la conciliación entre representantes de la Administración, técnico-profesionales y ciudadanía. Favoreciendo una democracia participativa, superando así las carencias y aspectos inoperantes a los que se ha ido llegando. Un ejemplo es “la delegación pasiva de la ciudadanía” respecto a los representantes institucionales, o a espacios de participación como las juntas de asociaciones, cada vez menos representativas de la ciudadanía no organizada y apática. También tenemos un ejemplo en el uso que se ha hecho de las asociaciones u otros colectivos de la sociedad civil, utilizadas por intereses políticos y manejadas con subvenciones dirigidas a intereses específicos e ideológicos.

El conocimiento científico y compartido, puesto al servicio de los tres protagonistas, aparece como un factor significativo, para operar a partir de una realidad objetivada con base en las evidencias recogidas y aportadas por todos.

Estos elementos sólo pueden pasar por una mayor implicación de todos los protagonistas en la mejora de las condiciones de vida de la comunidad, colocando en el centro las relaciones colaborativas entre todos los actores (...) para una gestión de la cosa pública transparente y democrática, para un uso racional y responsable de los recursos y una participación activa de la ciudadanía, consciente de su realidad y protagonista de los cambios (Marchioni, 2020, p.30).

Un posicionamiento acorde con el “derecho a tomar parte”, en el que las decisiones de la ciudadanía se trasladan al poder. La consideración de espacios de relación entre los tres protagonistas podría ubicar (principalmente) la propuesta del autor en el peldaño 6 de la Escalera de la Participación de Sherry Arnstein, al ser un proceso compartido de poder redistribuido (Arnstein, 1969).

4. DISCUSIÓN

Marchioni plantea un modelo de reconstrucción de los Servicios Sociales acorde con la planificación de éstos en los territorios, con un papel destacado de los centros de atención primaria. Un proceso que ha ido a la par del incremento en su financiación estatal y el número de proyectos desarrollados (Dirección General de Diversidad Familiar y Servicios Sociales, 2021). Un planteamiento que va evolucionando junto al propio desarrollo del Trabajo Social como disciplina y los retos científico-técnicos que se le plantean, para dar respuesta a las nuevas necesidades y problemas sociales desde un trabajo comunitario (Acevedo, 2023).

Una sociedad líquida en continua transformación y diversificación social precisa de intervenciones sociales adaptadas a esa realidad (Bauman, 2003; McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). De ahí, la importancia de involucrar a la comunidad en la resolución de sus propios problemas, hecho que implica contar con todos sus protagonistas, de los que Marchioni destaca a los representantes institucionales, a los y las técnicas y a la ciudadanía. Cita también la figura de mediadores y asociaciones comunitarias, como un elemento favorecedor del tejido social. En este sentido, autores como Munuera y Minguela (2019) abogan por la mediación comunitaria en su papel generador de capital social, fomento de la participación ciudadana y de la convivencia en la complejidad social comunitaria.

Estos planteamientos resaltan la necesidad de que las intervenciones comunitarias sean dinámicas y se adapten a las cambiantes realidades sociales. A pesar de las continuas referencias del autor a la necesidad de que el Trabajo Social y los Servicios Sociales se abran a la comunidad, que generen espacios participativos y el trabajo interprofesional, sigue sin acabar de resolverse (Fantova, 2019) a pesar de que existen en los centros de atención primaria profesionales destinados deontológicamente a esas funciones (Giménez-Bertomeu, 2021).

La participación se sitúa, en la propuesta metodológica del autor, en el centro de la toma de decisiones y en la implementación de las políticas sociales. Aunque existe la dificultad de un modelo de participación local, susceptible de integrar hasta ese grado las políticas de participación (Grau y Montalbá, 2019).

El análisis bibliográfico permite identificar la recurrencia a ejemplos que permiten observar una praxis que sustenta la teoría comunitaria. Se destacan los avances en el desarrollo de los Servicios Sociales y la importancia de las asociaciones ciudadanas en la movilización social. El liderazgo natural comunitario también se menciona como un impulsor de la movilización y un reto para su integración en las políticas territoriales (Alberich, 2003), siendo un elemento a trabajar desde los recursos técnicos (Soler et al, 2011 y 2022).

Respecto a los modelos de intervención, se resalta la necesidad de un enfoque holístico en la intervención comunitaria, que tenga en cuenta la complejidad de los problemas sociales y las dimensiones del trabajo social (Carbonero et al., 2015). Este enfoque se alinea con la idea de que las intervenciones deben ser integrales y sostenibles en el tiempo; además de que los profesionales son un recurso más al servicio de la comunidad. Esta afirmación enlaza con la argumentación de que el Trabajo Social debe avanzar más allá de las funciones de gestión (Fantova, 2019) y considerar los retos contemporáneos, que requieren intervenciones más innovadoras y en colaboración con otros agentes sociales y educativos (Vecina-Merchante et al, 2024).

Frente a ello, Marchioni aporta líneas de planificación y acción integrales, considerando la complejidad comunitaria y una continua retroalimentación para dar respuesta a nuevos contextos sociales (Giménez et al, 2015; McAuliffe y Triandafyllidou, 2021).

Algunos ejemplos permiten confirmar resultados óptimos y carencias en la práctica de la metodología presentada en este estudio. Podemos realizar una aproximación a los Proyectos de Intervención Intercultural (ICI), por ser los

más recientes y desarrollados con amplio seguimiento. La flexibilidad de su aplicación metodológica facilita la integración y el impulso de procesos que ya estaban en marcha, como por ejemplo los vinculados a presupuestos participativos de Paterna (Pérez, 2016). Los resultados del proyecto ICI han mostrado evidencias como la potenciación de la participación, el desarrollo de acciones preventivas y promocionales, la generación de consenso y priorización de las acciones comunitarias y la optimización de los recursos. Aunque, el modelo ha contado también con limitaciones, éstas ponen en cuestión el resultado en la práctica del trabajo conjunto entre los tres protagonistas a los que hace alusión Marchioni: dificultades para que la colaboración de los representantes institucionales sea una realidad que garantice alianzas sostenibles y estrategias comunes; la falta de personal técnico de Servicios Sociales liberado y con dedicación a la intervención comunitaria, y mucho menos para liderar procesos comunitarios en su territorio; falta de profesionales en los territorios de intervención con competencias en gestión comunitaria, en diversidad cultural o en resolución de conflictos (Álamo, 2016). Estos elementos representan un reto sobre el que seguir investigando y generando propuestas, acordes a cada una de las realidades en las que actuar y generar proceso comunitario.

Futuras investigaciones podrían focalizarse en torno a las carencias y/o dificultades prácticas a la hora de implementar esta metodología comunitaria, así como sobre estrategias de mejora e innovación que se han ido aplicando a partir de ésta. También resultaría interesante llevar a cabo un estudio comparativo, identificando primero las metodologías comunitarias más utilizadas en los Servicios Sociales de Atención Primaria y compararlas después, para conocer pros y contras de cada una, con el fin de elaborar nuevas propuestas de mejora.

Para finalizar, cabe señalar las principales limitaciones a la hora de realizar este estudio, éstas hacen referencia a la dificultad de acceder a la amplia bibliografía, en ocasiones de literatura gris (desechada posteriormente) y en otras, con obras no reeditadas o de difícil acceso. El establecimiento de las etapas por la que transita el planteamiento del autor, junto a la necesaria

selección de las obras más significativas o representativas, ha obligado a revisar toda su obra para posteriormente clasificarla.

5. CONCLUSIONES

Este estudio permite focalizar la mirada en torno a una serie de ideas-fuerza en el enfoque metodológico defendido por Marco Marchioni. Sustentadas siempre en una posición política vinculada a la gestión compartida de lo público. Una premisa imprescindible para abordar la planificación y la organización comunitaria.

Su obra se inicia destacando la importancia de configurar la organización de los Servicios Sociales de manera coherente y conectada con la comunidad. Su enfoque se centra en la interconexión entre territorio, población, demanda y recursos. Esta premisa surge en sus primeras obras, coincidiendo con los inicios de la organización de dichos servicios en los territorios. Una aportación que actualmente vigente en la continua readaptación que precisa una realidad social en continua transformación.

El autor aboga por la participación activa de las administraciones, profesionales y la comunidad, como actores clave en la planificación e intervención social. Los define como los tres protagonistas de la planificación y la acción comunitaria. Una iniciativa sustentada en la coordinación de los servicios sociales y la involucración de la comunidad en la resolución de problemas sociales. Para ello, necesita definir el contexto en el que enmarcar dicha acción, aparece en su argumentación una definición de “Comunidad” como un espacio en el que confluyen cuatro elementos estructurales: territorio, población, demanda y recursos; necesariamente interrelacionados en la acción comunitaria.

En su obra, trata de resolver las dificultades inherentes a la intervención comunitaria, entre las que se encuentra la configuración de una figura profesional capaz de dar respuesta a actuaciones integrales, holísticas, social y políticamente complejas. En un principio, las define en línea con especialistas en trabajo social, si bien, posteriormente considera la

necesidad de profesionales diversos aptos para un trabajo interprofesional y colaborativo. Propone la figura de "mediadores" para multiplicar el impacto del equipo comunitario y promover la participación ciudadana. También destaca el papel de las "asociaciones comunitarias" como canales de comunicación hacia la población y su organización.

Enfatiza la necesaria coordinación entre todos los recursos comunitarios, al servicio de la ciudadanía y trabajando desde un proceso de desarrollo comunitario, bajo la mirada compartida y unos retos consensuados. Advierte sobre la falta de coordinación en intervenciones inconexas y propone actuar desde una metodología comunitaria, secuenciada y que devuelva a la ciudadanía su protagonismo y optimice las intervenciones sectoriales y globales. En este sentido, considera como uno de los principales problemas endémicos del Trabajo Social la falta de coordinación y apoyo institucional, y se hace hincapié en estrategias que favorezcan diagnósticos compartidos y de participación ciudadana. Como un medio para adquirir protagonismo y recuperar el liderazgo comunitario de un servicio integrado en las diferentes dimensiones de los problemas sociales.

Otra de las aportaciones del autor hace referencia a un método de Investigación Participativa. Se trata de la Audición, un proceso que pretende compartir conocimiento con el fin de impulsar la acción comunitaria, desde la adquisición de una perspectiva común, la percepción crítica y conjunta de la realidad y la concienciación de las personas participantes. Elementos que ayudan a favorecer la implicación de los tres protagonistas y a sustentar un diagnóstico compartido para desarrollar una posterior planificación de las intervenciones.

Si bien, Marchioni contempla desde sus inicios la participación de la ciudadanía como un elemento clave de toda propuesta comunitaria, al final de su carrera sintetiza esta idea en la de una democracia participativa y la importancia de la participación como elemento esencial en una democracia madura, que supere la "delegación pasiva" de la ciudadanía y promueva una activa en la toma de decisiones y la mejora de su entorno.

Entre sus argumentaciones principales, se encuentra la defensa de una metodología comunitaria, cuya participación de los representantes institucionales, técnicos y ciudadanía resulta inherente a todo un proceso de organización comunitaria, con un diagnóstico y una programación compartida y configurada desde los espacios de relación generados. Medidas que pueden ayudar a los Servicios Sociales a optimizar recursos e intervenciones, para dar una respuesta más contextualizada, a unas necesidades cada vez más insertas en la complejidad social.

Se trata de una propuesta que ofrece una respuesta a los retos del Trabajo Social Comunitario presentados en este estudio, favoreciendo la apertura hacia la ciudadanía como protagonista de su propio desarrollo. También representa un reto para las políticas sociales, poniendo en entredicho su particular uso de la participación. Al ser una metodología generadora de compromiso público, desde espacios de poder y decisión compartida.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, J. (2023). La 2ª reconceptualización del Trabajo Social en Latinoamérica ¿Realidad, ficción o el sueño del Fauno? *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 20, 11-34. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0011>
- Álamo, J.M. (2016). Investigación, desarrollo e innovación en trabajo social comunitario. Reflexión crítica desde el trabajo social sobre el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI). *Servicios Sociales y Política Social*, 33, 112, 15-32.
- Alberich, T. (2003). La crisis de los movimientos sociales y el asociacionismo de los años 90. *Documentación Social*, 90, 101-113.
- Alberich, T. (2022). *Desde las Asociaciones de Vecinos al 15M y las mareas ciudadanas*. Dykinson.
- Ander-Egg, E. (1982). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Humanitas.
- Arnstein, S. (1969). A leader of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.

- Barbero, J.M. y Cortés, F. (2005). *Trabajo comunitario, organización y desarrollo social*. Alianza Editorial.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Botes, L., y Van Rensburg, D. (2000). Community participation in development: nine plagues and twelve commandments. *Community development journal*, 35(1), 41-58. <https://doi.org/10.1093/cdj/35.1.41>
- Cano, A. B. y García, M. (2012). Políticas de acción comunitaria en las periferias urbanas. Problemas de transferibilidad. *Gestión y Política Pública*, vol. 2012, 131-157.
- Carbonero, M^a.A., Caro, F., Mestre, J.M^a, Oliver, M.A. y Socías, C. (2015). Reconceptualizando los Servicios Sociales. Recuperar el Trabajo Social Comunitario como respuesta al nuevo contexto generado por la crisis. *Documentos de Trabajo Social*, 51, 9-27. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3630.0249>
- Caride, J.A. (2023). La pedagogía social en las comunidades: Realidades y desafíos de la educación como un bien común. *Saber & Educar*, 32, 1-13.
- Casquillo, I., Belchior, H. y Ferreira, J. (2020). Estrategias comunitarias para la participación intercultural. *Trabajo Social Global*, 10(19), p. 157-179.
- Cassetti V, López-Ruiz V, Paredes-Carbonell JJ. (2018). *Participación comunitaria: mejorando la salud y el bienestar y reduciendo desigualdades en salud*. Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Castells, M. (2001). La formación de un movimiento social urbano: El movimiento ciudadano de Madrid hacia el final de la era franquista. En I. Susser (Ed.), *La sociología urbana de Manuel Castells* (pp.166-326). Alianza Editorial.
- Chouinard, J.A. y Milley, P. (2018). Uncovering the mysteries of inclusion: Empirical and methodological possibilities in participatory evaluation in an international context. *Evaluation and Program Planning*, 67, 70-78.
- Dirección General de Diversidad Familiar y Servicios Sociales (2021). *El Sistema Público de Servicios Sociales. Plan concertado de prestaciones básicas de servicios sociales en corporaciones locales 2019-2020*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, Gobierno de España.

- Fantova, F. (2019). Los agentes en la transformación de los servicios sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(2), 431-444.
- Ferguson, I., Ioakimidis, V. y Lavalette, M. (2018). *Global Social Work in a Political Context: Radical Perspectives*. Policy Press.
- Fernández, T. y Ponce de León, L. (2019). *Nociones básicas de Trabajo Social*. Alianza Editorial.
- Ferrer-Aracil, J. y Cortés-Florín, E.M^a. (2021). Fundamentos teóricos y metodológicos sobre la intervención social en territorios vulnerables: los procesos comunitarios. En V.M. Giménez-Bertomeu y J. Ferrer-Aracil (dir.). *La intervención social en territorios vulnerables, desde la perspectiva de los Servicios Sociales de Atención Primaria* (pp.43-80). Universidad de Alicante.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Gail, A. (1979). "Vox populi": El desarrollo de las asociaciones de vecinos en España. *Papers: Revista de Sociología*, 11, 169-183.
- García, D., López, S. y Hernán, M. (2021). *Acción Comunitaria para ganar Salud*. Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones. Ministerio de Sanidad.
- Giménez, C., Álamo, J.M., & Pérez, F. (2015). *Juntos por la Convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural. Convivencia y cohesión social*. Obra Social "la Caixa".
- Giménez-Bertomeu, V.M. (2021). Fundamentos profesionales de la intervención social en territorios vulnerables desde la perspectiva de los Servicios Sociales de Atención Primaria. En V.M.Giménez-Bertomeu y J. Ferrer-Aracil (dir.). *La intervención social en territorios vulnerables, desde la perspectiva de los Servicios Sociales de Atención Primaria* (pp.25-41). Universidad de Alicante.
- Grau, A. y Montalbá, C. (2019). El impulso de las políticas de participación en la política local del País Valencià: confusiones y derivas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 44, 135-157. <https://doi.org/10.5944/empiria.44.2019.25355>
- Gutiérrez, A. (1993). El Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales en España (once años del Plan Concertado). *Revista Española de Investigaciones Sociológicas Reis*, 1, 89-130.

- Gutiérrez, A. (2017). De vuelta a la comunidad del futuro. En A. Gutiérrez (Ed.), *Sobre los orígenes, transformaciones y actualidad del trabajo social* (pp.95-108). Ediciones Académicas.
- Kanyamuna, V., & Zulu, K. (2022). Participatory Research Methods: Importance and Limitations of Participation in Development Practice. *World Journal of Social Sciences and Humanities*, 8(1) 9-13. <https://doi.org/10.12691/wjssh-8-1-2>
- Lillo, N. y Roselló, E. (2023). *Manual para el trabajo social comunitario*. Narcea.
- Llena, A. y Úcar, X. (2006). Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinarios e interprofesionales. En X. Úcar y A. Llena (coord.). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (pp. 11-56). Graó.
- Llena, A., Parcerisa, A. y Úcar, X. (2009). *10 ideas clave. La acción comunitaria*. Graó.
- Marchioni, M. (1989/2007). *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Editorial Popular.
- Marchioni, M. (1992). La audición. Un método de investigación participativa y comunitaria. Teoría, metodología y práctica. Bencho.
- Marchioni, M. (1999/2010). *Comunidad, Participación y Desarrollo*. Editorial Popular.
- Marchioni, M. (2004). *La acción social en y con la comunidad*. Libros Certeza.
- Marchioni, M. (2020). Participación, Ciudadanía y Democracia Participativa. En A. Álamo, A. y J. Pérez, J. (coord.), *Participación ciudadana y gobernanza. Materiales para la facilitación* (pp.17-32). Octaedro.
- Marchioni, M.; Morín, M^a.L.; Giménez, C. y Rubio J.A. (2015). *Juntos por la convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural. 2 Metodología*. Obra Social “la Caixa”.
- Marchioni, M.; Rubio, J.A.; Álamo, J.M. y Basso, F. (2015). *Juntos por la convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural. 2 Participación*. Obra Social “la Caixa”.
- Marchioni, M. y Vecina, C. (2015). Iniciativas comunitarias, convivencia e interculturalidad. En Ballester, Ll., Pascual, B. y Vecina, C. (coords.) *Comunidad, Trabajo en Red e Intervención Socioeducativa* (pp. 287-340). Universitat de les Illes Balears.

- Marín, T. y Martínez, M.C. (2020). *Guía sobre participación en intervención comunitaria*. Departamento de Presidencia, Igualdad, Función Pública e Interior. Gobierno de Navarra
- Massot, I., Dorio, I y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. R. Bisquerra (coor.). *Metodología de la investigación educativa* (pp.329-368). La Muralla.
- McAuliffe, M. y Triandafyllidou, A. (2021). *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration. https://publications.iom.int/system/files/pdf/WMR-2022-EN_3.pdf
- Munuera, P. y Minguela, M.A. (2019). Mediación comunitaria: bonding y bridging. *Revista Trabajo Social UNAM*, 17, 49-65.
- Negrín, A., Chinae, C., Hernández, M. y Suárez, J. (2023). Relación entre la Resiliencia Individual y Comunitaria en Población Ambientalmente Vulnerable. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 19, 11-40. <https://doi.org/10.15257.ehquidad.2023.0001>
- Oca, L. y Lombardero, X. (2018). La participación política de las mujeres migrantes a través de las asociaciones en Galicia. Liderazgo y relaciones de poder. *Papers*, 103,4, 577-604. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2507>
- Oliver, M.A., Alves, V. y Matos, R. (2022). Paulo Freire y Trabajo Social en España: análisis sociohistórico y contribuciones para el contexto actual. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 29(2), 236-258. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.20331>
- Oyón, J.L., Guàrdia, M., Rosselló, M., Falagán D.H. y Roger, J. (2021). La revolución residencial de la periferia obrera en Barcelona, 1939-1980: Nous Barris como estudio de caso. *Scripta Nova*, 25(2), 271-306.
- Pastor, E. (2015). *Trabajo Social con Comunidades*. Universitas.
- Pastor, E. (2021). *Trabajo Social con Comunidades. Teoría, Metodología y Prácticas*. Universitas.
- Pérez, J.V. (2016). Gestando comunidad en barrios de Paterna. Un método de trabajo social comunitario. *Servicios Sociales y Política Social*, 33, 112, 117-130.
- Pizarro, M.R. (2020). Neighborhood conflicts and community mediation: the moral construction of neighborhood in conflictive situations. *Revista Pilquen*, 23(3),13-25.

- Raya, E., Cuesta, A.B. y Serrano, C. (2022). Objeto y principios del Trabajo Social. En S. Segado y F.J. García (eds.). *Fundamentos de Trabajo Social* (pp.24-48). McGraw-Hill.
- Redondo, G. y Elboj, C. (2018). Liderazgo y creación social: una aproximación a las principales aportaciones. *Revista Internacional de Organizaciones*, 21, 109–125
- Soler, P. (coor.) (2011). *El concepte. Dins: L'animació sociocultural. Una estratègia pel desenvolupament i l'empoderament de comunitats*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Soler, P., Calvo, A. y Trilla, J. (2022). La animación sociocultural: un antídoto contra la resignación. En A. Novella y A. Alcántara (coord.). *Voces con esencia. Para una Animación Sociocultural posicionada* (pp. 19-54). Octaedro.
- Suarez-Balcazar, Y., Orellana-Damacela, L., Portillo, N., Sharma, A., & Lanum, M. (2003). Implementing an outcomes model in the participatory evaluation of community initiatives. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 26(2), 5-20. https://doi.org/10.1300/J005v26n02_02
- Sureda, J. y Comas, R. (2017). La revisión bibliográfica desde una perspectiva sistemática. S. Redon-Pantoja y J.F. Angulo-Rasco (coord.) *Investigación cualitativa en educación* (pp.387-400). Miño y Davila editores.
- Vecina-Merchante, C., Bernad-Cavero, O., Oliver-Barceló, M., Morey-López, M. (2024). Barreras y facilitadores de la práctica docente en contextos de elevada vulnerabilidad y diversidad etnocultural. Una aproximación desde la relación familia-escuela. *Revista Internacional de Organizaciones*, 32 (en prensa).
- Vecina-Merchante, C., Krawietz-García, M. y Quintana-Murci, E. (2023). *Estudio para la detección de necesidades formativas en entidades que trabajan en Mediación Comunitaria*. Laboratori de Recerca i Innovació en Formació Professional, Universitat de les Illes Balears.
- Úcar, X. (2022). Tejidos y tramas de lo social: perspectivas desde la pedagogía y la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, 35.
- Zarco, J., Ramasco, M., Pedraz, M. y Palmar, A.M^a. (2019). *Investigación cualitativa en salud*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).



Habitabilidad doméstica en condiciones de confinamiento. Una visión prospectiva postpandemia

Domestic habitability in conditions of confinement. A prospective post-pandemic vision

Luis Navarrete Valencia

Tecnológico Nacional de México (México)

Resumen: El objetivo de esta investigación fue analizar las habitabilidades domésticas vividas por jóvenes mexicanos durante la pandemia y el confinamiento por Covid-19, a partir de los usos, adecuaciones, percepciones y significaciones que hicieron de sus casas, con el propósito de acceder a una comprensión más amplia de la realidad social en torno al acontecimiento. Desde un enfoque cualitativo, descriptivo y exploratorio, mediante la técnica de relatos de vida, se recabaron los datos que luego fueron codificados y categorizados para construir la información. Los resultados revelan experiencias de habitabilidad diferenciadas, en algunos casos ambivalentes e incluso contradictorias entre los/as jóvenes. Se concluye que la pandemia y el confinamiento constituyen un fenómeno sociocultural complejo que dista de ser tema superado. Por eso es pertinente repensar la forma en que se produce y reproduce el espacio arquitectónico, como medio para atender las necesidades de habitabilidad doméstica postpandemia, que el mundo demanda y no han sido resueltas.

Palabras clave: Casa, Habitabilidad, Juventud, Confinamiento, Covid-19.

Abstract: The objective of this research was to analyze the domestic habitability lived by young Mexicans during the pandemic and confinement due to Covid-19, from the uses, adaptations, perceptions and meanings that they made of their houses, with the purpose to access a broader understanding of the social reality around the event. From a qualitative, descriptive and exploratory approach, through the life story technique, the data was collected and then coded and categorized to construct the information. The results reveal differentiated and in some cases ambivalent and even contradictory experiences of habitability among young people. It is concluded that the pandemic and confinement constitute a complex sociocultural phenomenon that is far from being an overcome issue. That is why it is pertinent to rethink the way in which architectural space is produced and reproduced, as a means to attend the post-pandemic domestic habitability needs, which the world demands and have not been resolved.

Key words: Home, Habitability, Youth, Confinement, Covid-19.

Recibido: 01/02/2024 Revisado: 25/02/2024 Aceptado: 19/03/2024 Publicado: 30/03/2024

Referencia normalizada: Navarrete Valencia, L. (2024). Habitabilidad doméstica en condiciones de confinamiento. Una visión prospectiva postpandemia. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 22, 113-142. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0015>

Correspondencia: Luis Navarrete Valencia, Tecnológico Nacional de México (México). Correo electrónico: lnavarrete@ittecpic.edu.mx

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia por Covid-19, que inició en el año 2020 y terminó oficialmente en el año 2023, si bien en términos sanitarios fue controlada o mitigada, en otros ámbitos, en los albores del año 2024 (cuando se redacta este artículo), muchos de sus efectos aún permanecen. Eso es parte del problema que aquí se advierte, ya que al disiparse la amenaza de la enfermedad y regresar a la aparente normalidad, muchos de los tópicos que cobraron relevancia durante la pandemia, al paso de ésta volvieron a ser invisibilizados y soslayados sin haber sido atendidos ni comprendidos. Por lo tanto, sería un error considerar que la pandemia y sus efectos son objeto de estudio superado. De acuerdo con lo dicho, como premisa, se afirma que independientemente de que la crisis sanitaria por Covid-19 haya sido controlada, la pandemia y el confinamiento constituyen un acontecimiento sociocultural trascendente, que se mantiene vigente, pues es contenedor de experiencias que subyacen latentes y a la espera de ser develadas para aprender de ellas.

Parte de estas experiencias están relacionadas con la habitabilidad de los espacios, entendida como la forma en que las personas utilizan, perciben y significan los espacios arquitectónicos, urbanos y otros, apropiándose los y transmutándolos en sus lugares de vida. Entre sus variantes, la que aquí se estudia es la habitabilidad doméstica, concerniente al espacio doméstico, de uso cotidiano, propio de la casa o vivienda (aquí consideradas como sinónimos).

El estudio de la habitabilidad doméstica abarca, por un lado, aspectos tangibles, funcionales y técnicos, de índole cuantitativa, a partir del manejo de indicadores que evalúan, por ejemplo: tamaño de la vivienda y sus espacios, calidad de los materiales constructivos, disponibilidad de servicios como agua potable, energía y conectividad, criterios bioclimáticos, entre otros. Por otro lado, el concepto de habitabilidad doméstica "hace referencia a la cualidad de habitable que posee una vivienda" (Ziccardi, 2015, p. 34); es decir, la consideración de aspectos cualitativos, simbólicos, intangibles y subjetivos, inherentes al acto de habitar la casa.

Para evitar sesgos y aproximaciones parciales, es conveniente estudiar ambas componentes: la cualitativa y la cuantitativa, aunque no necesariamente de forma simultánea. Empero, en la práctica, se encuentra que los temas de vivienda y habitabilidad doméstica han sido abordados mayormente desde una "visión cuantitativista que prevalece tanto en el mercado habitacional como en las instituciones gubernamentales" (Ziccardi, 2015, p. 35). Es una postura cuantitativa y pragmática, que se ha tomado ya sea para alcanzar el objetivo mercantil de obtener utilidades, para cubrir criterios mínimos de habitabilidad o para abatir el déficit de vivienda, pero, sin atender adecuada ni suficientemente los aspectos cualitativos que envuelven al objeto.

La situación no fue distinta en el marco de la pandemia, pues la mayoría de los estudios se centraron en aspectos funcionales de las viviendas, relacionados directa e indirectamente con cuestiones sanitarias e higienistas. Ello fue así al menos dentro del contexto Iberoamericano, particularmente mexicano, que es el que aquí se aborda. En términos metodológicos y de enfoque, este tipo de investigaciones se ha conducido principalmente desde la estadística, con manejo de datos e indicadores cuantitativos y mediante la aplicación de encuestas y formularios en línea (Marcús et al., 2020, Alonso et al., 2021, López et al., 2021, Ramos, 2021, Ziccardi et al., 2021, y Salazar y Vázquez, 2021). Sin embargo, por las mismas limitaciones metodológicas que tuvo la práctica investigativa durante la contingencia, junto con otros factores, "es de esperar que los resultados de

[estos] trabajos no sean generalizables" (Ramos, 2021, p. 31), ni necesariamente representativos en términos estadísticos (Ordóñez, 2020). Además de que, como ya se mencionó, son estudios que soslayan o no abordan suficientemente la componente subjetiva y experiencial de las personas.

Como alternativa, en esta investigación se pondera "la necesidad de estudiar a la persona y su cultura, así como su relación con el espacio que habita y el cómo lo habita" (De Hoyos y Albarrán, 2022, p. 51), mediante la inclusión de "indicadores subjetivos [que consideren] la apreciación de los habitantes" sobre sus casas (Hernández y Treviño, 2021, p. 9). Y es que, aunque se han hecho algunos estudios afines, estos aún son escasos (Galeana, 2020 y Verdugo, 2021). Por lo tanto, para tener una mejor comprensión del desarrollo de la habitabilidad doméstica durante la pandemia, especialmente bajo condiciones de confinamiento, hacen falta "investigaciones cualitativas que rescaten la experiencia [subjetiva] de los meses de encierro" (Giglia, 2020, p. 299), y estudios que revelen simultáneamente el "pensar y sentir" de las personas (Silva, 2020, p. 228). Así, de manera intrínseca e integral, se estaría estudiando a la casa como objeto arquitectónico material y se podría "repensar su forma de organización y funcionamiento, [pero,] con las herramientas de las ciencias sociales" (Giglia, 2020, p. 294), y las humanidades, lo cual es algo que en este trabajo se hace.

En cuanto a sujetos de estudio, la investigación se enfoca en jóvenes, ya que conforman un grupo etario que durante la pandemia fue considerado poco vulnerable y, consecuentemente, ha sido menos atendido, escuchado y comprendido. En ese tenor, se busca "empoderar a los sujetos como agentes que construyen, deconstruyen y resignifican los saberes [sobre la pandemia,] abriéndose paso entre las voces del academicismo o la univocidad de la ciencia" (Ascencio y Ramírez, 2020, p. 114). Bajo el precepto de que los "estudios basados en mediciones realistas [cientificistas,] muchas veces se equivocan por no tener presente los estados emocionales" (Silva, 2020, p. 229), en este caso, de los/as jóvenes.

De acuerdo con lo planteado, el objetivo es analizar las habitabilidades domésticas vividas por jóvenes mexicanos durante la pandemia y el confinamiento por Covid-19. Ello con el propósito de acceder a una comprensión más integral de la realidad social en torno al acontecimiento. Como parte de la organización del manuscrito, se inicia por explicar el método utilizado, el cual incluyó la recolección de datos a partir de la técnica de relatos de vida (Cornejo, 2008, Grinberg y Verón, 2021 y Leal, 2015). Enseguida, como producto de un análisis cualitativo (Gibbs, 2012), los datos recabados se tradujeron en resultados que se muestran de acuerdo a los tópicos más recurrentes referidos por los/as jóvenes; es decir, derivados de un ejercicio inductivo. De manera imbricada, pero debidamente diferenciada, conforme se exponen dichos resultados se contrastan con algunos planteamientos teóricos y se hacen reflexiones propias a manera de discusión. Por último, se emiten conclusiones y recomendaciones.

2. LOS RELATOS DE VIDA COMO MEDIO DE ACCESO A LAS EXPERIENCIAS DE HABITABILIDAD

En este apartado se explica el proceso metodológico que siguió la investigación. Para empezar, acorde con el posicionamiento cualitativo, exploratorio y descriptivo del trabajo, como técnica para la recolección de datos se utilizaron relatos de vida, que son "enunciaciones escritas u orales por parte de un narrador, de su vida o parte de ella" (Cornejo, 2008, p. 30). Los relatos de vida son narraciones experienciales y subjetivas acerca de un acontecimiento, generalmente social más que individual, suficientemente identificado, caracterizado y delimitado espacial y temporalmente, como en este caso lo fue la pandemia.

Como fuente de información se tomó el repositorio digital del Tecnológico Nacional de México (TecNM), institución pública de educación superior, que tiene una de las matrículas estudiantiles más grandes de Latinoamérica y que cuenta con sedes en distintas partes del país. Dicho repositorio, denominado "Memorias de Cuarentena", pasa a formar parte de los archivos históricos que pueden ser consultados libremente, vía internet, sin requerir de una autorización especial para su utilización, cuando los motivos son académicos y sin fines de lucro (TecNM, 2020).

El material fue producto de una convocatoria que lanzó el Instituto el día 11 de mayo de 2020, donde se invitó a los/as jóvenes estudiantes a escribir, de forma voluntaria y anónima, en el portal institucional, sus experiencias, percepciones y valoraciones acerca de la pandemia que se vivía. Ello en el marco de la campaña denominada "Quédate en casa", implementada por el Gobierno de México, como medida de aislamiento de la población para contener la propagación de los contagios. Por lo tanto, fueron relatos de vida escritos durante los momentos más álgidos de la pandemia, bajo las condiciones físicas, mentales y emocionales impuestas por el sorpresivo confinamiento, ese "plan de intervención comunitario que implicó permanecer refugiado el mayor tiempo posible, bajo nuevas normas socialmente restrictivas" (Sánchez y De La Fuente, 2020, p. 74).

Al momento de su consulta, el día 1º de diciembre de 2022, el repositorio estaba compuesto por 320 relatos, cada uno con una extensión promedio de media cuartilla. A partir de eso, se procedió con la fase analítica e interpretativa de la investigación. Primeramente, ante la imposibilidad de ser descargados del portal de internet, los relatos fueron transcritos manualmente para poder trabajarlos como datos, o sea, como datos textuales. Enseguida, dada la ingente cantidad de material textual obtenido, se optó por elaborar un muestreo teórico, no aleatorio, sino sustentado en la selección de elementos de análisis por conveniencia; es decir, acordes con la temática y el objetivo que se perseguía. Así, del total de 320 relatos fueron elegidos 50, en los cuales se hace referencia directa a los usos, adecuaciones, percepciones y significaciones de la casa y sus espacios

habitables. Además, se incluyeron otros 15 relatos donde se mencionan algunos espacios de la ciudad que, aunque externos, ayudaron a contextualizar y comprender mejor, precisamente, lo que sucedía al interior de la casa. Finalmente, acorde con el criterio analítico propuesto por Gibbs (2012), se hizo la reducción de los datos textuales mediante su codificación y categorización (agrupación) por temas.

Así fue como se construyeron, de manera inductiva, tres categorías: 1) las relaciones interpersonales que se entablaron; 2) las significaciones espaciales que se elaboraron; y 3) los usos que se hicieron de los espacios arquitectónicos al interior de la casa. Estas categorías no se exponen por separado, sino transversalmente a lo largo de los resultados, los cuales muestran los tópicos más importantes y recurrentes entre el estudiantado. Este criterio de organización y presentación de los hallazgos no necesariamente atiende a un orden jerárquico en términos de representatividad (cuantitativa) y tampoco es reflejo de un juicio de valor por parte de quien investiga. Como se verá, aunque se hace alusión a tópicos y significaciones ya sea en sentido negativo o positivo, no quiere decir que las experiencias y opiniones de los/as jóvenes estén estrictamente polarizadas o perfectamente delimitadas. Simplemente, fue la manera que se encontró más conveniente e ilustrativa para mostrar lo imbricado de las narrativas y lo complejo de sus contenidos. A lo largo del texto, los relatos que se citan son identificados mediante una simbología numérica: el primer número indica la página (pestaña) en la que se encuentra en el portal web (de la 1 a la 64) y luego, separado por un punto, un segundo número corresponde al lugar que ocupa dentro de dicha página (del 1 al 5).

Solo resta decir que el método implementado tuvo fortalezas y limitaciones. En lo primero, la condición de anonimato y el formato de escritura libre, sin preguntas dirigidas, permitieron que los/as jóvenes se expresaran con mayor libertad y, por lo tanto, se obtuvieron relatos más genuinos y naturales (al menos eso se piensa). Sin embargo, como limitante, la misma libertad de escritura y la carencia de preguntas guía u orientadoras, condujo a la narración de temáticas múltiples, muchas de las cuales tuvieron que ser discriminadas ya que no abonaban al objetivo. Además de que, en este tipo de ejercicios trabajados de manera virtual y asíncrona, al no haber contacto visual entre el/la investigador/a y los sujetos de estudio, se pierde la oportunidad de registrar información de otro tipo, por ejemplo, el lenguaje no verbal. No obstante, el método particular elegido fue de utilidad y pudo arrojar resultados.

3. RESULTADOS

3.1. *La casa como lugar de encierro*

El análisis e interpretación de los relatos de vida reveló distintas formas de habitar y significar la casa. En principio, habrá que decir que la pandemia, y sobre todo el confinamiento, pusieron "en el centro de la vida cotidiana a la vivienda" (Giglia, 2020, p. 296), o lo que es igual, a "la vivienda como espacio cotidiano" (Guillén, 2021, p. 13), donde se objetiva "el sentido del habitar en cuanto construcción social de lo doméstico" (Giglia, 2020, p. 299). Dentro de ese marco de construcción de sentidos, aunque hubo quienes asimilaron positivamente al confinamiento (lo cual se detallará más adelante), en esta primera parte se muestran las experiencias de jóvenes para quienes la consigna de quedarse en casa fue significada, negativamente, como un encierro. Y es que, a partir de la experiencia vivida, una parte del estudiantado descubrió que "estar en casa [por decisión propia] no es lo mismo que estar por obligación" (38.1), ya que "nadie nos dio a escoger si queríamos [o no,] estar encerrados" (7.3).

Esta situación ha sido objeto de reflexión por parte de otros autores y autoras, como Giglia, quien explica que lo que se vivió fue un encierro doméstico, donde el eslogan "quédate en casa" fue interpretado por una parte de la población como "una invitación enérgica a no salir" (2020, p. 295). El confinamiento fue una medida restrictiva que incluso, como encontró Silva, a algunos individuos les generó la sensación de estar "aprisionados en [sus propias] casas" (2020, p. 231). Como se dijo en los relatos: "jamás imaginé, ni en mis sueños más locos, que pasaría por una situación donde tendría que quedarme [sin salir de] casa" (17.1); "la reclusión me está afectando" (11.4).

La sensación de encierro no fue homogénea ni estable entre el estudiantado, sino sentida y percibida a distintas intensidades, agudizándose conforme transcurrían los días de confinamiento. En ese transitar, uno de los primeros niveles y efectos fue el estado o condición de aburrimiento, donde "un día [estabas] feliz por no hacer nada y al otro te [parecía] de lo más aburrido" (17.1). Ello quizás podría entenderse mejor en los casos de jóvenes que manifestaron comportamientos sedentarios en sus casas; sin embargo, de acuerdo con otras memorias, se encontró que, aunque se permaneciera en actividad, la repetición de rutinas rápidamente se transformaría en monotonía y eso también se traduciría en aburrimiento; por el hecho de estar "en casa realizando las mismas actividades a diario" (10.3).

Cabe señalar que eso no necesariamente tiene que ver con las posibles carencias materiales al interior de la casa, pues incluso, según se explica, aunque se contara con medios de distracción y "entretenimiento como la televisión, libros, internet, entre otros, poco a poco te empezaban a hartar" (8.3). Fue una experiencia paradójica en la que se "deseaba estar en casa [pero al mismo tiempo se quería] salir" (38.1). Además del aburrimiento, esta incertidumbre de "quedarse en casa día tras día, sin saber cuándo [acabaría] la situación" (63.1), trastocaría la noción del paso del tiempo y ocasionaría, por ejemplo, que "las noches se hicieran cortas y los días largos" (17.1) y que se presentaran alteraciones del sueño e insomnio, entre otros trastornos y afectaciones a la salud.

3.2. *Calidad de vida, afectaciones a la salud y violencia doméstica*

El hecho de habitar la casa permanentemente, bajo confinamiento, con el paso del tiempo repercutió de forma negativa en la calidad de vida y en la salud física y mental del estudiantado. Por experiencia propia, los y las jóvenes confirmaron que "el aislamiento afecta a las personas, [por eso es que] la cuarentena me tiene realmente mal" (17.3). Como consecuencia, "después de tantos días de encierro [...] nuestra calidad de vida se vio afectada, además de manifestarse sentimientos encontrados en mi persona, [los cuales] se vieron reflejados en mi comportamiento" (15.3). Como parte de estos sentimientos, "una se siente cabizbaja, [al grado que] me ha costado hallar mi motivación" (17.3). Esto de permanecer encerrados en casa todo el día "ha sido frustrante" (24.4), "estresante y hasta cierto punto deprimente" (16.5), y es la razón por la que "a veces lloro mucho o tengo mucha ansiedad" (62.3). Así mismo, en algunos casos estas afectaciones a la salud mental alcanzaron niveles superlativos, pues según relatan, "muchos compañeros no [soportaron] estar más tiempo encerrados" (22.2) y hubo "días en los que [daban] ganas de tirar todo por la borda" (23.1). Incluso, alguien dijo: "emocional y psicológicamente estoy por los suelos [...] cada vez este encierro se vuelve tentador al suicidio [...] no le deseo esto a nadie" (40.1). Cabe señalar, que, las experiencias de este tipo fueron narradas casi en su mayoría por mujeres.

Las alteraciones conductuales y afectaciones a la salud mental no solo se presentaron en lo individual, sino también a nivel del grupo o familia que cohabitó la casa. Sobre este tópico, en el repositorio son recurrentes las memorias de estudiantes que tuvieron "conflictos con familiares" al interior de su vivienda (27.5). Algunos de estos altercados derivaron en "peleas en casa" (28.1), que incluso a veces llegaban hasta los golpes y daños físicos entre los ocupantes del espacio doméstico. Fueron "situaciones de tensión y de violencia intrafamiliar" (Ziccardi, 2021, p. 23), que también puede ser entendida como "violencia doméstica" (Silva, 2020, p. 232).

Esta especificidad de la violencia, si bien no es problema nuevo, se incrementó exponencialmente durante la contingencia. Por lo tanto, con base en los hallazgos tanto de ésta como de otras investigaciones, es posible aseverar que "la cuarenta impuesta por la pandemia [...] profundizó comportamientos como el conflicto y la violencia" (3.3) al interior de la vivienda.

De acuerdo con lo relatado, a reserva de la existencia de otros factores, se puede afirmar que, para una parte del estudiantado, el hecho de permanecer sin salir de casa, por sí mismo, trastocó la calidad de vida, afectó la salud física y mental, y actuó como catalizador de la violencia doméstica. Además, habrá que agregar que, "las características concretas de la vivienda favorecen o dificultan la relación dentro del hogar y la salud psicosocial de las personas que lo habitan" (Serrano, 2021, p. 41). Por eso, para esta investigación resulta importante resaltar la existencia de cierta correlación de variables, pues en gran parte de las memorias en las que se narran situaciones adversas como las citadas, también se menciona, o en su caso se infiere, que los espacios arquitectónicos de la casa no presentan condiciones de habitabilidad adecuadas. Con ello, "el confinamiento social [y físico] ha puesto de manifiesto la importancia de las condiciones de habitabilidad en los hogares" (Verdugo, 2021, p. 106).

Ahora bien, el que la habitabilidad doméstica adquiriera un significado u otro, dependió en gran medida de las características materiales y constructivas de la casa, así como de sus cualidades menos tangibles. Entre las primeras, por ejemplo, está el tamaño de los espacios arquitectónicos que, cuando son muy reducidos, limitan la habitabilidad y consecuentemente repercuten negativamente en la calidad de vida de las personas. Dicho en palabras de Serrano, "el encierro físico repercute de manera directa en la salud psíquica de aquellas personas con espacios muy reducidos para vivir" (2021, p. 41).

Precisamente por eso, como menciona Ziccardi, "en términos generales puede afirmarse que el confinamiento es extremadamente difícil cuando se habita en pequeñas viviendas que ofrecen precarias condiciones de habitabilidad" (2021, p. 22). Por otro lado, como parte de las cualidades, está el hecho de que la casa cuente con espacios abiertos como son jardines, patios, terrazas, balcones, etc., independientemente de su tamaño. Esto es de suma importancia en términos psicológicos, ya que, luego de permanecer dentro de casa por largos periodos, "la falta de espacios abiertos provocó sensaciones de ansiedad y angustia" (Serrano, 2021, p. 41), entre otras afectaciones.

3.3. La casa como lugar de resguardo

Sin ser ajenos a las adversidades que implicó el confinamiento, una parte del estudiantado recibió la consigna de quedarse en casa no necesariamente como una imposición, sino como una estrategia que consideraron adecuada y conveniente para contener la propagación del virus y la enfermedad. Fue un posicionamiento fundamentado en el precepto de que la búsqueda del bienestar colectivo justificaba las posibles limitaciones e incomodidades que se tuvieran que afrontar al habitar y cohabitar la casa durante tiempos prolongados. Precisamente por eso, estos/as jóvenes significaron su casa como el lugar que les brindó resguardo y actuó como barrera de protección contra esa amenaza externa e invisible que representa el virus.

La experiencia vivida durante el confinamiento, sobre todo en su primera fase, se podría decir que fue una especie de retorno a los orígenes de la humanidad, cuando la caverna, la choza o cualquier otro tipo de habitáculo, desempeñaron un papel fundamental para la supervivencia al brindar refugio y protección contra amenazas externas. Así es como la medida de contención sanitaria condujo "ineludiblemente a pensar en la importancia de las condiciones de habitabilidad de los hogares para brindar seguridad y protección a las personas" (García, 2021, p. 201) y, con ello, "la vivienda se convirtió en un refugio" (Guillén, 2021, p. 12) que brindó protección contra el Covid-19.

De acuerdo con lo dicho, es de entender que, dada la amenaza que representaban el virus y la enfermedad, aunque se tuviera la "enorme necesidad de salir a la calle y seguir realizando actividades habituales [...] la situación dictaba estar en casa" (9.3). Inclusive, no fueron pocos/as los convencidos/as de que, de ser necesario, la medida debía ser asumida como ordenanza, es decir, "acatar la orden de quedarse en casa" (17.4). Fue entonces que muchas personas (no solo jóvenes), por convicción propia, atendieron al pie de la letra las indicaciones oficiales y siguieron "los lineamientos para así, [colectivamente,] contribuir al cuidado de todos" (50.3). Principalmente, atender la indicación de "quedarse en casa, porque en casa no estábamos expuestos al Covid-19" (15.4), lo cual era "por nuestro bien, para que [la] pandemia [llegara] a su fin" (17.1).

En cuanto al tiempo de duración de la medida de contención de los contagios, muchos de los/as jóvenes estuvieron de acuerdo en que habría que permanecer bajo confinamiento el tiempo que fuera necesario, hasta que las autoridades competentes informaran que ya se podía salir de casa "de forma tranquila y segura, sin miedo [y sin riesgo] a contagiarse" (20.1). Sin embargo, asimilar el cambio abrupto que provocó la pandemia Covid-19 en el modo de vida de las personas, no fue asunto menor ni espontáneo, sino un proceso de adaptación paulatina que cada quien vivió a su propio ritmo e intensidad. Como alguien explicó: al comienzo, "como uno no estaba acostumbrado a estar tanto tiempo así, [encerrado en casa], los días se hacían eternos, [pero] después de unas semanas me empecé a acoplar" (16.1).

Fue precisamente en esa fase de acoplamiento, o si se quiere de resignación, cuando una parte del estudiantado cayó en cuenta de que quedarse en casa no era del todo malo. Por eso, hubo relatos que reflejaban posturas optimistas ante la adversidad, como el de una joven, quien dijo: "al principio me sentía muy desesperada o reprimida por el hecho de no salir [:] sin embargo, conforme fue transcurriendo el tiempo, mi familia y yo fuimos encontrando formas [...] de ver el lado positivo" de la pandemia (12.5). "Debo sacar algo de provecho de esto" (1.3), dijo alguien más.

3.4. *La casa como lugar de oportunidades*

Como parte de este lado positivo de la pandemia y el confinamiento, en muchas de las memorias se encontró que el acto de habitar y cohabitar la casa, permanentemente, también representó la oportunidad de llevar a cabo actividades diversas. Se trató de actividades que fueron realizadas tanto de forma individual como grupal o en familia, que anteriormente no se hacían o al menos no de forma habitual. Digamos que, "esta pandemia destapó áreas de oportunidad que no habrían podido observarse desde la comodidad de la normalidad" (9.1). Por eso, alguien recomendó: para que el hecho de quedarse en casa no se torne "agobiante y aburrido [...] mi consejo es estar siempre ocupados" (51.4); "dediquemos tiempo a todo eso que [antes] no hacíamos" (7.3). En grado superlativo, hubo quien consideró a "la cuarentena [como] una oportunidad única y probablemente irrepetible, para realizar actividades que en circunstancias normales perdemos de vista o no tenemos tiempo para realizar" (9.3).

Incluso, bajo esta postura optimista, hubo casos de estudiantes a quienes no se les dificultó el hecho de permanecer bajo confinamiento, pues como alguien dijo: "en realidad, el hecho de mantenerme en casa no me resulta difícil, pues no acostumbro mucho a salir" (17.4). En sentido similar, otros jóvenes comentaron: a mí "no me afectó tanto el no salir [...] así que me puse de acuerdo con varios amigos para jugar videojuegos online" (10.1); "al pasar el tiempo me di cuenta de que ya estaba acostumbrado a estar encerrado, jugando videojuegos con mis amigos" (23.3). Cabe señalar que los relatos en los que se alude a la práctica de videojuegos fueron recurrentes y redactados en su totalidad por hombres.

3.5. La casa como espacio multifuncional emergente

Aunque son escasos los relatos en los que se hace mención directa de los espacios arquitectónicos que conforman la casa, las que sí son recurrentes son las descripciones de usos y actividades realizadas, a partir de las cuales pueden deducirse o inferirse, precisamente, los espacios donde dichas prácticas se llevaron a cabo. Entre las distintas funciones de los espacios que se mencionan, además de aquellas para las cuales fueron destinados desde su origen (independientemente de que se trate de viviendas diseñadas profesionalmente, adaptadas o incluso auto construidas), en las narrativas destacan las funciones que, durante el confinamiento, convirtieron a la casa "de un día para otro [...] en un lugar altamente multifuncional" (Giglia, 2020, p. 297).

Dicha multifuncionalidad, si bien en algunos casos ya se presentaba antes de la pandemia, con la llegada de ésta se potenció, se visibilizó, y, sobre todo, se asumió de manera consiente por parte de quienes habitan las viviendas. En este proceso de adaptación multifuncional, el mobiliario y la disponibilidad de servicios en la casa desempeñaron un papel fundamental, pues hasta cierto punto condicionaron la manera de utilizar los espacios y "adaptarse a las circunstancias" (58.3). Eso tiene que ver con "lo que Hall denominaba los espacios de caracteres semifijos, compuestos de elementos que pueden moverse [o adaptarse] según las necesidades de cada momento del día o de cada situación" (1972, p. 133 citado en Giglia, 2020, p. 297).

Como parte de estas necesidades y usos emergentes, dada la crisis económica y la pérdida de empleos que trajo consigo la pandemia y que afectó a gran parte de la población, en muchos casos la vivienda se transformó en lugar para el trabajo. Es así como la casa, sin perder su uso habitacional, también albergó las funciones de oficina, taller, establecimiento comercial, etc. No obstante, fueron las actividades conocidas como virtuales o a distancia, las que quizás mejor caracterizaron a la pandemia.

Entre estas actividades destaca el teletrabajo, modalidad laboral que hasta antes de la emergencia sanitaria mucha gente desconocía y que consiste en "trabajar desde casa" (10.5), además de las clases en línea, modalidad educativa en la que el espacio doméstico se convierte en aula escolar. Ambas prácticas se fundamentan en la utilización de tecnologías de información y comunicación, como el internet y dispositivos como las computadoras, tabletas, teléfonos inteligentes, etc., además de la disponibilidad de una fuente de energía eléctrica, como requisito imprescindible para el funcionamiento de lo demás.

Las clases en línea, con sus ventajas, condicionantes y limitantes de diversa índole, fueron tópico que no pudo faltar en las memorias estudiantiles del repositorio; sin embargo, abundar en ello no es la intención de esta investigación. A cambio, es de interés destacar otro tipo de actividades, más triviales, comunes y corrientes, pero que no por eso dejan de ser importantes, sobre todo para quienes las realizan y las significan como parte de sus vidas cotidianas. Se trata de actividades que, como dicen los y las jóvenes, antes de la pandemia "no solían hacer" (12.5). Entre estas, hay quienes decidieron que al estar en casa era buena opción aprender a "hacer repostería" (12.5), preparar "postres y comidas" (12.4), entre otras actividades que, aunque no se declaró fehacientemente (quizás por considerarlo obvio), es de suponer que se llevaron a cabo en la cocina.

Fue así como el cocinar y la cocina, como actividad y como espacio, respectivamente, ganaron importancia y protagonismo durante la pandemia. Esto no solo por el hecho de que la cocina es el espacio funcional y de servicio donde se cubre la necesidad básica de preparar y consumir alimentos, sino porque durante el confinamiento la cocina fue un espacio doméstico que ganó centralidad y reivindicó su papel como lugar donde se lleva a cabo el acto de habitar, en un sentido integral e incluso holístico, que transmuta a la casa en hogar.

El hogar, entendido "en su acepción ontológica más profunda, la cual va más allá del mero espacio físico de la vivienda" (García, 2021, p. 201), donde se ejerce "el acto simbólico de habitar un espacio (la casa, la vivienda) que organiza el mundo de los que viven ahí" (Pallasma, 2016 citado en García, 2021, p. 201).

Empero, entre los/as jóvenes, no fue el acto de cocinar, sino el hacer ejercicio en distintos espacios de la casa, una de las actividades más citadas en las memorias de cuarentena. Fue un tipo de actividad que se llevó a cabo no solo por los beneficios físicos que conlleva, sino también para mantener una buena salud mental, y así se relata: luego de "aceptar que estaría mucho tiempo sola, comencé a hacer actividades para mantenerme activa física y mentalmente; establecí una rutina para no caer en depresión o ansiedad" (16.5). "Para no aburrirme en mi casa me puse a hacer ejercicio" (12.1); "en la cochera" (28.1). "Para relajarnos y liberar la tensión de sentirnos encerrados, mi mamá, mi hermana y yo realizamos ejercicio por las tardes [y] en ocasiones juego voleibol con mis hermanos" (12.5).

En este último testimonio, en particular, puede inferirse que quien relata habita en una casa con al menos un espacio suficientemente amplio, quizás un patio o jardín, que posibilita la realización de la actividad que se indica (jugar voleibol); sin embargo, esa no es la regla sino la excepción, pues la mayor parte del estudiantado señaló que tuvo que adaptarse a "realizar actividades físicas en espacios reducidos" (58.3). Lo anterior coincide con lo que explica Serrano, sobre el por qué "las familias con viviendas de mayor superficie y las que disponen de amplias terrazas, balcones y jardines, han valorado positivamente la experiencia de confinamiento" (2021, p. 42).

Como pudo observarse, ante la necesidad de adaptarse y adaptar la casa y los espacios a las habitabilidades emergentes, las personas recurrieron a "soluciones improvisadas y obligadas por las circunstancias" (Guillén, 2021, p. 14), que no siempre resultaron adecuadas o satisfactorias.

En ese sentido, como apunta Verdugo, "la vivienda [...] ha pasado a ser durante el confinamiento un recinto ampliado que alberga la escuela, el trabajo, los negocios, los cuidados médicos y lugar de múltiples actividades para las cuales no fue diseñada" (2021, p. 106). Y aunque hay viviendas en las que las adaptaciones de los espacios arquitectónicos lograron satisfacer adecuadamente o al menos medianamente las múltiples necesidades de habitabilidad, también, en otros casos, esta misma multifuncionalidad se ha traducido en "saturación de funciones en los espacios habitables [lo cual] ha llevado a consecuencias físicas, sociales, económicas y psicológicas que afectan la calidad de vida de las personas" (Galeana, 2020, p. 59).

Como quiera que sea, la investigación encontró que, junto con Serrano, "el confinamiento ha servido para que los [y las] residentes de los hogares tengan una mayor percepción de las ventajas o las carencias presentes en el espacio que habitan" (2021, p. 34), con la consecuente significación o resignificación del mismo. A la vez, se reveló que más allá de la transformación de la casa en sentido de su materialidad tangible, "el reacondicionamiento del espacio doméstico permite descubrir nuevas posibilidades para el habitar" (Giglia, 2020, p. 297).

3.6. La casa como lugar para la convivencia grupal y familiar

Como parte de estas posibilidades en cuanto a la forma de habitar la casa, algo característico del confinamiento fue la intensificación de las relaciones interpersonales entre los/as integrantes del grupo o familia que compartieron los espacios. Se encontró, al igual que en otras investigaciones, que "la dinámica de relaciones intrafamiliares cambia, es más intensa por el solo hecho de estar confinados" (García, 2021, p. 201), pues eso implica, ineludiblemente, "la presencia de los sujetos en el espacio en relación con otros sujetos" (Espinoza et al., 2015, p. 6 citados en Galeana, 2020, p. 61).

Como ya se explicó, aunque dicha interacción social permanente y prolongada en algunos casos desencadenó situaciones de estrés y violencia doméstica, también, en sentido inverso, en otros casos representó la oportunidad para convivir armoniosamente y con ello reforzar los vínculos afectivos familiares y de grupo.

Por eso es que, a una parte del estudiantado, la pandemia "dejó como enseñanza el valor de la familia" (6.1), "esa que tanto descuidamos y que solo veíamos poco tiempo" (7.3). En igual sentido, luego de enterarse que entraría en cuarentena, alguien comentó: "me sentí bien porque sabía que estaría con mi familia [...] realmente me faltaba estar más cerca de ellos" (45.4); aprovechar el tiempo en casa para "conocernos más y llevarnos mejor" (13.2). De hecho, un participante aseguró: "lo único bueno que he visto de esta cuarentena ha sido la convivencia con mi familia" (38.1).

Este tipo de experiencias sacó a la luz el papel crucial que desempeñó la vivienda durante la contingencia, pues como alguien afirmó: durante la pandemia, "la convivencia familiar se reforzó, [precisamente,] por el [solo] hecho de estar en casa" (17.4). O sea que, más allá de su carácter funcional, emergió la importancia de "la vivienda como espacio relacional vinculado con el desarrollo individual y familiar" (Serrano, 2021, p. 43), donde el acto de cohabitar la casa incluyó, además del uso común de los espacios, la percepción de "sentimientos y emociones compartidos" (Galeana, 2020, p. 61).

3.7. La casa como lugar para la introspección

Precisamente sobre lo sentimental y emocional, en un sentido más existencial, para algunos/as jóvenes el espacio doméstico se transmutó en lugar para la reflexión e introspección personal. Como parte de esto, mientras una joven trató de "relajarse dibujando" (11.4), otra comenzó "a leer y [a dedicarse] tiempo a [sí] misma" (16.5) y una más aseguró: "me gusta el silencio, me gusta estar sola, prefiero quedarme en casa leyendo [...] así que el no salir a mí no me incomoda para nada" (41.1). Bajo dicha asimilación, otros/as jóvenes dijeron: el permanecer en casa "todo este tiempo me ha

dado la oportunidad de pensar (más de lo que quisiera) y reflexionar sobre algunas cosas" (17.3); "empecé a crecer como persona" (16.5); "este encierro ha provocado encontrarme a mí mismo [y] he comprendido más [a mi madre], la he amado más, [aunque,] también, he sentido más la ausencia de mi padre" (10.2). Relatos como el anterior dan cuenta de que la casa, aparte de ser lugar donde se objetivan relaciones afectivas en tiempo presente, es lugar de memoria, donde los recuerdos y experiencias vividas encuentran anclaje en los espacios físicos y objetos materiales.

De acuerdo con estas narrativas juveniles, queda claro que, la casa trascendió de una denotación utilitaria a una connotación simbólica. Como muestra de ello, una joven encontró que "el hogar es un lugar poderoso para todos" (12.4), mientras otros mencionaron: "esta cuarentena me ha servido para reflexionar sobre lo privilegiados que somos algunos de tener salud, comida y donde dormir" (22.1); el "privilegio de tener donde dormir y que comer" (24.2). Además de entender, por supuesto, que "es un privilegio muy grande estudiar desde casa" (18.4); "desde mi casa en una zona de confort" (24.2). Por todo esto, una estudiante se sintió "feliz y agradecida de tener una casa" (13.2), e incluso, alguien más sostuvo: "mi casa es mi vida" (22.4). Es ésta, entonces, la relevancia de la casa como objeto de investigación, y "la importancia del estudio del habitar en cuanto hecho cultural que hace posible la relación con nuestro entorno [en primera instancia con el entorno doméstico], dándole sentido a nuestra posición en el mundo y a la relación con los demás" (Giglia, 2012, p. 143). Una relación en la que, "los espacios que habitamos pasan a formar parte de nosotros mismos y [...] dan continuidad a nuestra identidad y a nuestras distintas formas de estar en el mundo que se van desarrollando a lo largo del curso de vida" (De Alba, 2022, p. 434).

3.8. *La casa como lugar de privilegios y marcador social*

Empero, para otra parte del estudiantado, estos mismos aprovechamientos del tiempo y del espacio doméstico fueron significados, más que como oportunidades, como privilegios clasistas. Es así como se comenta que, mientras "algunos disfrutaban de sus lujosas casas [y] el tiempo en familia" (17.3), y a la vez lamentaban la prohibición del "uso de albercas en el club" privado (44.4) o "el no poder ir al gimnasio" (34.1), otros/as estaban "desempleados sin poder llevar alimento a sus hogares" (17.3), enfrentándose con "la ineludible necesidad de salir a trabajar para allegarse de medios para subsistir" (Rea, 2020, p. 21). De esta forma, el confinamiento sacó a la luz las desigualdades socioeconómicas que existen entre los/as estudiantes que radican en distintas ciudades y localidades de México, reflejadas directamente en los estilos de vida y en las características materiales, arquitectónicas y de habitabilidad de sus casas. En palabras de Giglia, se reveló el papel que desempeña "la vivienda como un marcador de la posición social de sus habitantes" (2020, p. 297).

Asociado a lo anterior, en algunas de las memorias se lamentó el hecho de que solo "las clases [socioeconómicas] altas pudieron darse el lujo de no salir [de casa] y realmente cumplir con la cuarentena" (15.2). Al mismo tiempo, se acusó: fue "indignante" darse cuenta de que había personas que, aunque contaban (al menos en apariencia) con medios económicos que les permitían acatar la indicación de no salir, paradójicamente, fueron "las primeras en romper las reglas saliendo de casa cuando no era necesario" (14.4). Esto sacó a relucir el hecho de que entre los individuos y grupos subyace la necesidad de satisfacer necesidades que trascienden a las básicas o de supervivencia, por ejemplo, la "necesidad sociocultural de [establecer] contacto [físico] con el otro (sic) sin importar el riesgo" (Rea, 2020, p. 21), en este caso, el riesgo a contagiar o ser contagiado.

3.9. La casa como espacio interior desde donde se añora el espacio exterior

Como pudo identificarse en gran parte de los relatos, el hecho de estar permanentemente en casa, aparte de develar aspectos sobre la habitabilidad doméstica, también motivó a los/as jóvenes a reflexionar acerca de la ciudad y los espacios exteriores, cuyo uso fue restringido como parte de la estrategia de contención sanitaria. En ese sentido, junto con la necesidad de socialización y el echar "de menos el contacto con las personas" (11.3), en las memorias se expresa la añoranza por acudir a lugares y espacios públicos, principalmente con fines deportivos, de ocio y diversión. Según se relata, fue una situación que afectó mucho, pues mientras hubo quienes extrañaron "salir los fines de semana con [sus] amigas e ir al cine" (23.1), otros lamentaron no poder ejercitarse en instalaciones deportivas (5.2), "ya que todo tipo de [lugar de] entretenimiento fuera de casa [estuvo] cerrado" (10.3).

Junto con los citados lugares y espacios arquitectónicos concretos, en algunas narrativas se hace alusión a la calle, donde la libertad de ser, estar y transitar, fue suspendida o limitada por parte de las autoridades. Por eso es que un estudiante relató: "cuando escuche que ya no podríamos salir de casa, fue como si se me hubiera cerrado el mundo, lo digo realmente, pues no es tan fácil aceptar que un día podías caminar libremente por las calles y para el siguiente ya no" (31.1). Mientras alguien más aseguró: "ver todo muy solitario causó tristeza, sin nadie en las calles" (33.4).

Como se aprecia, en las citadas declaraciones no se hace referencia a lugares o edificios en específico, sino en general a la calle, espacio público por excelencia según Jacobs (2011). De allí la importancia y reivindicación que este espacio público adquirió durante la pandemia. Además, se reveló que la esencia de la calle, y de la ciudad en general, no solo radica en su materialidad, sino, sobremanera, en las personas que la habitan, construyen y reconstruyen, de manera utilitaria, simbólica, colectiva y cotidiana.

Lo cotidiano, especialmente, fue objeto de añoranza y puesta en valor por parte de los/as jóvenes. Durante el confinamiento salió a flote la valencia de aquellas prácticas triviales y rutinarias que forman parte esencial de la vida cotidiana y sobre las cuales el estudiantado no había sido suficientemente consciente. Así, por ejemplo, fueron recurrentes las experiencias asociadas a la movilidad en la ciudad. Incluso, se lamentó el no poder "tomar el transporte público" para trasladarse al Instituto (9.1). Como alguien relató: para ir a la escuela, "caminaba para tomar una 'combi' que me dejaba cerca de una estación del metro [...] viajaba por varias estaciones y realizaba un transbordo de línea [era algo] complejo y agotador, pero ahora es de las muchas cosas que extraño" (60.4). Allí radica la paradoja, la de añorar algo no obstante haber sido agobiante, monótono o anodino.

De esta manera, la pandemia y el confinamiento "nos obliga a repensar la relación de los seres humanos con el espacio" (Giglia, 2020, p. 301) y nos conduce a "una nueva forma de vincularnos con la ciudad, con el barrio y con la vida cotidiana" (Marcús et al., 2020, p. 98). Por eso mismo, como sugiere Giglia, "es imperativo colocar en el centro de la reflexión las problemáticas de la conexión entre la vivienda y el vecindario mediante la dignificación del espacio público ordinario y cotidiano" (2020, p. 301). En otras palabras, resignificar el papel de los espacios exteriores, especialmente en el barrio o vecindario, como extensión de la casa y como espacio de proximidad donde también se da la habitabilidad.

3.10. *La escuela como segunda casa*

Entre los diversos espacios urbanos y tipologías arquitectónicas, la escuela es, por mucho, el espacio más referido, evocado y añorado por los/as jóvenes, obviamente, por su condición de estudiantes. De allí la importancia de reflexionar al respecto, no obstante que el objeto principal de la investigación sea la casa. Para explicar lo concerniente a la habitabilidad en la escuela, resulta útil entenderla de tres formas: como espacio social, como espacio físico y como espacio simbólico. Sobre el espacio social, aquel en el que se da la convivencia y el compañerismo, algunos/as jóvenes dijeron: "sufrí cuando vi que no podía regresar a la escuela, cuando me di cuenta que

ya no podría estar cerca de mis amigos" (31.1), ya que el "no saber nada de mis amistades es algo desalentador" (1.2). Además de los amigos y compañeros, hubo quienes extrañaron también a "los maestros" (33.5) y a otras personas que indirectamente tienen que ver con la escuela. Por eso es que afirmaron: "hace falta ir a la universidad donde tenemos contacto social directo con las personas externas a nuestro círculo familiar" (20.1), para así "tener ese apoyo emocional que los amigos y maestros te pueden brindar" (43.5). Estas últimas declaraciones dejaron entrever que para algunos/as jóvenes su círculo familiar, nuclear, no satisfizo totalmente sus necesidades de socialización, pero tampoco fue algo que les causara afectación mayor; sin embargo, no en todos los casos fue así, pues hubo quienes vivieron relaciones intrafamiliares violentas y, por eso mismo, dijeron que asistir a "la escuela era una forma de escapar de los problemas que [tenían] en casa" (27.3). En cuanto al espacio físico, hay relatos que evocan a la escuela en un sentido más concreto y con alusión a los objetos materiales. Esto abarca a los espacios arquitectónicos como son aulas, cafeterías y canchas deportivas, así como espacios que en apariencia son menos importantes, como andadores, bancas y otros muebles y objetos, e incluso árboles y áreas verdes. Todos estos son elementos que cumplen con determinadas funciones preestablecidas, pero que, al mismo tiempo, se constituyen en espacios vivenciales para los/as jóvenes. De allí que la añoranza implique querer "ver gente entre los pasillos, riendo, platicando" (41.1) o simplemente "extrañar mucho [...] platicar en las bancas" (16.4); "platicar entre clases" (33.5), bajo la sombra de los árboles, tendidos/as en la hierba, como usualmente lo hacen los/as estudiantes.

A lo anterior se suma el espacio simbólico, conformado por las emociones, percepciones, afectos y valoraciones que los/as estudiantes construyen sobre los paisajes y espacios escolares. Ejemplo de ello es el testimonio de una joven que, mientras estaba confinada en su casa, recordaba "lo bello que era ver el atardecer desde algunos edificios del Instituto" (48.2). Ésta y otras declaraciones son testimonio de que, como destaca Verdugo, "en cuanto a la habitabilidad externa, el confinamiento confirmó la importancia simbólica y estética del entorno como ambiente restaurador de las alteraciones del

estado de ánimo individual y colectivo" (2021, p. 104). Por eso es que los/as jóvenes dijeron: "estamos deseosos de poder [regresar] a nuestro bello tecnológico" (48.2); "el único lugar que tenía para distraerme todos los días era la escuela" (23.1); "la escuela es el refugio de muchos, necesitamos la escuela, es nuestra segunda casa" (1.1). De acuerdo con lo expuesto, es oportuno aseverar que, la escuela debería ser entendida no solo como un edificio funcional destinado a la educación formal, sino, además, como el lugar de vida que ofrezca a los/as estudiantes la posibilidad de acceder a una educación, auténticamente, integral.

4. CONCLUSIONES

Con el trabajo realizado, el objetivo fue alcanzado. A partir de los relatos de vida que contiene el repositorio del TecNM, fueron analizadas las habitabilidades domésticas vividas por jóvenes mexicanos durante la pandemia y el confinamiento por Covid-19. Las categorías transversales de relaciones interpersonales, significaciones espaciales y usos de los espacios arquitectónicos al interior de la casa, construidas inductivamente, fueron recurso útil para organizar los resultados, identificar hallazgos, y con ello tener una mejor comprensión del acontecimiento.

Primeramente, en lo general, se encontró que la pandemia, si bien repercutió a escala global, no lo hizo de forma homogénea sino con distintas especificidades en las regiones, ciudades y localidades, así como entre grupos sociales e individuos. Por eso mismo, aunque podría pensarse que la juventud, como grupo etario concreto, presenta cierta homogeneidad, en esta investigación no fue así, ya que entre los relatos se detectó una diversidad de posicionamientos. Se trata de experiencias, percepciones y opiniones que no están bien delimitadas entre sí, sino imbricadas; sentimientos encontrados y a veces contradictorios, tanto entre participantes como al interior de los propios discursos individuales. Dicha diversidad de experiencias se tradujo en habitabilidades domésticas, también diferenciadas, que derivaron en significaciones ambivalentes sobre la casa y sobre el acontecimiento pandémico en sí. Por un lado, para una parte del estudiantado, el hecho de permanecer confinado/a en casa fue recibido de

forma negativa, como un encierro, no solo porque se vio limitada la socialización y el contacto con el exterior, sino, también, porque se intensificó el contacto interpersonal entre los/as cohabitantes al interior de la casa, lo cual, en algunos casos, más que una interacción armoniosa fue una fricción que generó estrés, afectaciones mentales y violencia doméstica. Sin embargo, por otro lado, otros/as jóvenes significaron a la casa como lugar de resguardo; como el habitáculo que brindó protección contra la amenaza del virus y, a la vez, como el lugar que ofreció la oportunidad para convivir en familia y realizar actividades poco habituales. De cualquier forma, es un hecho que la pandemia y el confinamiento alteraron la vida cotidiana y sacaron a la luz la necesidad de repensar la manera en que se produce el espacio habitable, particularmente, el de uso doméstico. Por eso mismo, se puede afirmar que durante el confinamiento la habitabilidad doméstica fue reivindicada, ya que las personas, desde una postura más integral y holística, tomaron conciencia del acto de habitar la casa y no simplemente ocuparla.

Para comprenderla mejor, la habitabilidad doméstica puede explicarse en dos sentidos: uno utilitario y otro simbólico. Sobre lo primero, fueron reveladas o inferidas algunas de las condiciones espaciales y materiales de las viviendas, las cuales dieron cuenta de las diferencias socioeconómicas que existen entre el estudiantado. Y es que, aunque en algunos relatos se dejó entrever que las casas presentaban características arquitectónicas adecuadas en cuanto a su tamaño y equipamiento, en la mayoría se evidenciaron las carencias y deficiencias espaciales, materiales y de diseño. Ante esta situación, los/as jóvenes y sus familias se vieron obligados/as a hacer adaptaciones e improvisaciones en sus casas, espacios y mobiliario, para poder así, al menos medianamente, satisfacer las necesidades de habitabilidad que emergieron o se intensificaron durante la pandemia.

Asociado a este sentido utilitario, el confinamiento visibilizó el hecho de que los espacios domésticos generalmente son monofuncionales, condición ésta, que limita su utilización para fines distintos a los concebidos desde su origen. Esto forma parte de una tendencia funcionalista, canónica y frecuentemente dogmática, que tuvo su auge durante el periodo de la Arquitectura del

Movimiento Moderno, en el siglo XX, pero que aún ejerce influencia. Como alternativa, lo que aquí se propone es generar diseños de espacios arquitectónicos que sean multifuncionales, flexibles y adaptables a los distintos y cambiantes requerimientos de habitabilidad doméstica actuales (posmodernos), donde la casa sea la que se adecue a los modos y estilos de vida de las personas, y no a la inversa. Ello, cabe señalar, con o sin pandemia. Sobre el sentido simbólico de la habitabilidad doméstica, la investigación reveló algunas de las cualidades que ostentan los espacios de la casa, no solo los destinados a usos principales, sino también aquellos espacios complementarios o de servicio, generalmente no estudiados. Como parte de esto, se encontró que para las personas no basta con cubrir las necesidades básicas y de supervivencia, sino que, tarde o temprano, se vuelve indispensable satisfacer también necesidades afectivas, emocionales y espirituales al seno de la vivienda. Así es como el acto de habitar adquiere una connotación que trasciende a lo meramente utilitario y hace que la casa sea significada como lugar de vida y, sobre todo, como hogar.

Por eso mismo, es preciso dejar de ver al diseño arquitectónico habitacional como asunto exclusivo de la técnica, y otorgar la debida importancia a la dimensión simbólica, componente inherente a la casa y a la habitabilidad. Tal planteamiento implica un cambio de paradigma por parte de los/as expertos/as con respecto a la manera de entender y diseñar los espacios arquitectónicos, asunto éste, que debería trabajarse desde las Universidades e Institutos en los que se forma a los/as futuros/as profesionales de la arquitectura, el interiorismo, el urbanismo y disciplinas afines.

Solo resta mencionar que la pandemia y el confinamiento constituyen un fenómeno sociocultural complejo que, como objeto de estudio, dista de ser tema superado. Al contrario, su vigencia y relevancia justifican continuar con la realización de este tipo de investigaciones, sistemáticas, multidisciplinarias y prospectivas, para que contribuyan al bienestar social al menos en tres sentidos: 1) para que se reconozca a la juventud (estudiantil o no, mexicana o de cualquier nacionalidad) como grupo social que también tiene necesidades, deseos y aspiraciones que deben comprenderse y atenderse; 2) para

impulsar políticas públicas de vivienda con enfoque social, direccionadas sobre todo a las poblaciones más vulnerables; y 3) para implementar estrategias de diseño arquitectónico acordes a las necesidades de habitabilidad doméstica postpandemia, que el mundo demanda y no han sido atendidas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, M., Rubio, A., Escrig T., Soto, T., Serrano-Lanzarote, B. y Matarredona-Desantes, N. (2021). Identification of Measures to Strengthen Resilience in Homes on the Basis of Lockdown Experience during COVID-19. *Sustainability*, 13(11), 1-37. <http://doi.org/10.3390/su13116168>
- Ascencio, R. y Ramírez, M. (2020). Algunas reflexiones desde lo local: COVID-19 y educación superior en Nayarit. En C. Rea (Coord.), *Nayarit ante el COVID-19: Crisis y respuestas sociales* (pp. 113-130). México, UAN, Ediciones del Lirio.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La Investigación con relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *PSYKHE*, 17(1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- De Alba, M. (2022). Representaciones sociales y curso de vida. En F. Aliaga (Edi.), *Investigación Sensible. Metodologías para el estudio de imaginarios y representaciones sociales* (pp. 421-460). Bogotá, USTA.
- De Hoyos, J., y Albarrán, V. (2022). Habitabilidad un estudio desde la vivienda social en México como espacio habitado. *Vivienda y Comunidades Sustentables*, 11, 51-61. <https://doi.org/10.32870/rvcs.v0i11.192>
- Galeana, S., y Maya, E. (2020). Habitar la vivienda en cuarentena. Quédate en casa. *Revista RUA*, 24, 59-69. <https://rua.uv.mx/index.php/rua/article/view/109>
- García, R. (2021). Habitabilidad en los hogares de Sonora. Repensando el tema durante la pandemia. En O. Contreras (Coord.), *Ciencias Sociales en Acción. Respuestas frente al Covid-19 desde el norte de México* (pp. 200-217). Tijuana, COLEF.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata.

- Giglia, A. (2012). *El habitar y la cultura: Perspectivas teóricas y de investigación*. Barcelona, Anthropos, México, UAM-I.
- Giglia, A. (2020). Repensar las ciudades desde el encierro doméstico. En G. Delgado y D. López (Edit.), *Las ciudades ante el COVID-19: nuevas direcciones para la investigación urbana y las políticas públicas* (pp. 294-303). México, INGSA. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3894075>
- Grinberg, S. y Verón, E. (2021). #COVID-19: *Shock* y el derecho a tener derechos en las periferias metropolitanas. Un estudio en la Región Metropolitana de Buenos Aires. En G. Gutiérrez, S. Herrera y J. Kemner (Coord.), *Pandemia y crisis: El COVID-19 en América Latina* (pp. 232-257). Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Guillén, T. (2021). Prólogo. En A. Ziccardi (Coord.), *Habitabilidad, Entorno Urbano y Distanciamiento Social. Una investigación en ocho ciudades mexicanas durante COVID-19* (pp. 9-14). México, UNAM.
- Hernández-Rejón, E. y Treviño-Hernández, R. (2021). Análisis de la “vivienda digna y decorosa” en localidades rurales de Tamaulipas a través de un indicador integrado. *Vivienda Y Comunidades Sustentables*, 9, 9–26. <https://doi.org/10.32870/rvcs.v0i9.161>
- Jacobs, J. (2011). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Madrid, Capitán Swing.
- López-Villanueva, M., Hernández-Ruiz, J., y Ríos-García, D. (2021). Habitabilidad en Espacios de Vivienda de la Ciudad de Oaxaca: Tiempo Pandémico. *Procesos Urbanos*, 8(2), 1-9. <https://doi.org/10.21892/2422085X.545>
- Marcús, J., Boy, M., Benitez, J., Berardo, M., Felice, M., Márquez, A., Peralta, M., y Vazquez, D. (2020). La vida cotidiana ante el COVID-19. Modos diferenciales de usar y valorar el espacio en el Gran Buenos Aires durante la fase 1 del ASPO, 2020. *Revista Ensamblés*, 13, 96-129. <http://hdl.handle.net/11336/131217>
- Ordóñez-Barba, G. (2020). Tijuana ante el confinamiento social impuesto por la COVID 19: habitabilidad de las viviendas, entorno urbano y condiciones económicas de los hogares. *Espiral Estudios sobre Estado y Sociedad*, 79, 303-349. <https://doi.org/10.32870/ees.v28i78-79.7209>

- Ramos-Sanz, A. (2021). Satisfacción de habitabilidad durante el confinamiento por Covid-19. Estudio comparativo de dos tipologías de vivienda en Argentina. *Revista CONTEXTO*, 15(23), 28-44. <https://doi.org/10.29105/contexto15.23-281>
- Rea, C. (Coord.) (2020). *Nayarit ante el COVID-19: Crisis y respuestas sociales*. México, UAN, Ediciones del Lirio.
- Salazar-Martínez, B.L., y Vázquez-Honorato, L.A. (2021). Percepción de la calidad de vida en la vivienda. Periodo de contingencia por COVID-19 en la ciudad de Xalapa-México. *ACE Architecture, City and Environment*, 16(46), 1-20. <http://dx.doi.org/10.5821/ace.16.46.9492>
- Sánchez-Villena, A.R., y De La Fuente-Figuerola, V. (2020). COVID-19: cuarentena, aislamiento, distanciamiento social y confinamiento, ¿son lo mismo? *Anales de Pediatría*, 93(1), 73-74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.05.001>
- Serrano-Martínez, C. (2021). COVID-19 y vivienda. Experiencias de familias confinadas con menores de cuatro años en el hogar. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, 15, 27-46. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0002>
- Silva, A. (2020). ¿Dónde está lo real del virus? En G. Delgado y D. López (Edit.), *Las ciudades ante el COVID-19: nuevas direcciones para la investigación urbana y las políticas públicas* (pp. 228-235). México, INGSA. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3894075>
- TecNM (2020). *Memorias de Cuarentena*. México: Tecnológico Nacional de México. Disponible en <https://www.tecnm.mx> (01 diciembre de 2022).
- Verdugo-López, M. (2021). Habitabilidad de la vivienda en tiempos de pandemia por Covid-19 en México. El caso de Culiacán. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, 15, 77-112. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0004>
- Ziccardi, A. (2015). *Cómo viven los mexicanos. Análisis regional de las condiciones de habitabilidad de la vivienda*. México, UNAM.
- Ziccardi, A. (Coord.) (2021). *Habitabilidad, Entorno Urbano y Distanciamiento Social. Una investigación en ocho ciudades mexicanas durante COVID-19*. México, UNAM.



Pertinencia de las reflexiones del CONETS en la propuesta formativa de Trabajo Social de la Universidad Católica de Oriente

The pertinence of the reflections of CONETS in the formative proposal of Social Work at Universidad Católica de Oriente

Carlos Andrés García Builes y Luz Adriana López Agudelo

Universidad Católica de Oriente (Colombia)

Resumen: La investigación analizó la propuesta formativa de trabajo social de la Universidad Católica de Oriente (UCO), tomando como referente el documento del Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS) “Reflexiones para actualizar los lineamientos de los currículos de Trabajo Social”. Se usó una metodología cualitativa, de tipo descriptivo, con enfoque hermenéutico, entrevistas semiestructuradas a tres docentes del programa de trabajo social, grupo focal con seis estudiantes que habían cursado al menos el 75% del plan de estudios, y método de análisis temático. Esta entrega da cuenta de dos de las ocho categorías de análisis propuestas por el documento del CONETS: prácticas académicas y sentido de la investigación. Los resultados muestran que, desde el reciente desarrollo de los procesos de práctica profesional e investigación, el programa de trabajo social ha tenido múltiples y significativos avances, tiene un inventario de necesidades, y ha recogido algunas propuestas de mejora. Así, ha logrado niveles diferenciales de pertinencia académica, contextual y formativa de acuerdo con lo planteado por el CONETS.

Palabras clave: Trabajo Social, Propuesta formativa, Pertinencia, Prácticas profesionales, Investigación.

Abstract: The present study scrutinizes the proposal for the Social Work program at the Universidad Católica de Oriente, with reference to the "Reflections for updating the curriculum's guidelines for social work" outlined by the National Council for Education on Social Work (CONETS). Based on a qualitative methodology of descriptive nature with a hermeneutical focus; the research conducted semi-structured interviews with three professors from the program; engaged a core group of six students who had completed at least 75% of the syllabus and employed thematic analysis methods. This submission addresses two of the eight analytical categories delineated in the CONETS document, "Prácticas académicas y sentido de la investigación" (study service and the sense of research). The findings elucidate that the Social Work program has made significant strides in recent years in fostering the integration of study service and research processes. Moreover, the program has identified a range of needs and compiled proposals for enhancement. Consequently, it has attained a distinguished level of academic relevance, contextual appropriateness, and formative quality, aligning with the standards set forth by CONETS.

Keywords: Social Work, Formative Proposal, Pertinence, Study Service and Research.

Recibido: 15/03/2024 Revisado: 16/03/2024 Aceptado: 19/03/2024 Publicado: 22/04/2024

Referencia normalizada: García Builes, C.A. y López Agudelo, L.A. (2024). Pertinencia de las reflexiones del CONETS en la propuesta formativa de Trabajo Social de la Universidad Católica de Oriente. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 22, 143-180. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0016>

Correspondencia: Luz Adriana López Agudelo, Trabajo Social, Universidad Católica de Oriente (Colombia). Correo electrónico: adrylopez8@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La formación en Trabajo Social puede ser analizada desde múltiples perspectivas. Habrá quienes traten de encontrar e integrar en ella los elementos que la hacen disciplina. Otros estarán interesados en que los elementos temáticos sean claros y consistentes entre sí. También podría haber algunos que vean en ella un proyecto ético-político como rasgo característico de su momento histórico. Incluso habrá lugar para buscar en ella los elementos que reflejan el entramado que la hace posible y la condiciona. El análisis dependerá de la perspectiva de quien lo realice y de los elementos en que este enfatice. Esto no implica esencialmente abordajes fragmentarios.

Probablemente esto último tampoco sea posible. En esta ocasión, y siguiendo a Cifuentes (2003), quien establece la contextual como una de las dimensiones del Trabajo Social, el análisis girará en torno a la pertinencia de la formación en Trabajo Social, en el contexto del Oriente Antioqueño, en la Universidad Católica de Oriente, y con base en las reflexiones establecidas por el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS).

En la literatura consultada, la formación en Trabajo Social tiene dos orientaciones. Una que indaga por lineamientos y análisis de estándares que posicionen la dimensión crítica de la formación (Roa, 2019; Beck, 2019), o que reflejen aspectos particulares de los problemas sociales (Quindemil Torrijo, et al., 2020). Otra que posiciona la preocupación por los contenidos de los planes de estudios. Incliniéndose especialmente hacia temas psiquiátricos (Sherwood, 2019), religiosos y espirituales (Kvarfordt, et al., 2018), didácticos para poblaciones como la indígena (Bennett, et al., 2018), de derechos humanos (Reynaert, et al., 2019), de promoción del empleo (Alpaslan, 2019), de proyección hacia empresas sociales, (Shier y Van-Du, 2018), de la definición internacional (Van Gunst, 2019) y de tendencias teóricas modernas (Souza Lemus, 2020). Aunque esto es así, también se encuentra indagaciones apenas desarrolladas como la importancia del posicionamiento académico de las reflexiones y publicaciones de los estudiantes de Trabajo Social (Ávila Merchan y Vásquez Aristizábal, 2022).

Así, se ve una orientación hacia la regulación y el control de la formación, por un lado, y una orientación hacia los contenidos curriculares, por otro. Sin detrimento de aspectos de interés que van emergiendo. El interés por el aspecto curricular quizá responda en mayor o menor medida a lineamientos institucionales o legales; es probable que también responda a las demandas que los contextos les realizan a las unidades académicas o directamente al Trabajo Social. Sea como fuere, lo que se perfila aquí es la idea de que la formación refleje las necesidades del momento y del lugar donde se desarrolla. En torno a lo dicho en este párrafo, hay experiencias concretas que se puede comentar.

El Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS), cuya misión es mejorar la calidad de la formación del Trabajo Social colombiano, comenzó el proceso colectivo de actualización de los lineamientos básicos para todos los programas de Trabajo Social en el país, luego de que su última versión data del año 1.999 (Muñoz et al., 2020).

Esto convierte dichos lineamientos en objeto de reflexión, ya que se reconoce la necesidad de analizar profundamente el tema, desde una visión holística, responsable y consciente, recogiendo así elementos para pensar la calidad de la formación, teniendo presentes las lógicas contextuales actuales y las controversias generadas frente a ello en “escenarios nacionales y latinoamericanos, como base para revisar críticamente nuestros actuales currículos; debatir y concertar fundamentos para el diseño, gestión y evaluación de los procesos de formación de pregrado en el país” (Muñoz et al., 2020, p. 13). Como es de esperarse, esta intencionalidad del CONETS le interesa al programa de Trabajo Social de la Universidad Católica de Oriente (UCO), a quien le fue otorgado el registro calificado por parte del Ministerio de Educación Nacional, por medio de la Resolución 26741 de 29 de noviembre de 2017, y quien hace parte de la Facultad de Ciencias Sociales.

Su plan de estudios consta de 55 asignaturas, repartidas en 8 semestres académicos, que representan un total de 141 créditos, que admite estudiantes semestralmente, y que tiene una modalidad presencial (Universidad Católica de Oriente, 2017). A la fecha, el programa cuenta con 58 estudiantes matriculados y con 12 egresadas (Sistema de información UCO). Esta reflexión tiene todo el sentido para el Programa, ya que se encuentra en proceso de autoevaluación, con fines de renovación de registro calificado.

Como objetivo formativo, el programa de Trabajo Social de la UCO persigue el siguiente:

Formar profesionales con postura dialógica, reflexiva y crítica que le permita reconocer e interpretar las condiciones estructurales y coyunturales de las diversas realidades individuales, grupales, comunitarias y territoriales; con capacidad de intervención integradora, de mediación y arbitraje, asesoría y acompañamiento, en el contexto social e histórico con visión de innovación (Comité de Currículo, 2017, p. 3).

De esta manera, se busca potenciar en los estudiantes habilidades concordantes con las particularidades territoriales, entre las cuales se resalta la diversidad poblacional y las dinámicas del contexto.

El logro del objetivo mencionado no es posible únicamente por medio de procesos administrativos, regulatorios, o de diversificación temática como se ha establecido en la literatura revisada. Alcanzarlo involucra, además, análisis y reflexiones como las que el CONETS ha venido desarrollando. Actividades estas que aportan categorías que están descritas en el documento *Reflexiones para actualizar los lineamientos, de los currículos de Trabajo Social, Colombia, 2020*, que es posible rastrear en el programa de Trabajo Social de la UCO, y que conforman un marco de indagación en posibles ejercicios investigativos.

Es así que este artículo pretende analizar la pertinencia de las categorías propuestas por el CONETS en la formación en Trabajo Social de la UCO; por lo anterior, la pregunta de investigación está enfocada en identificar ¿Qué relación se puede establecer entre la propuesta formativa de Trabajo Social de la UCO y las categorías que el CONETS debate en el documento *Reflexiones de base para concertar los lineamientos curriculares de los programas de Trabajo Social en Colombia?*

2. MARCO TEÓRICO

El estudio está fundamentado en las siguientes categorías teóricas: formación, educación superior, Trabajo Social y currículo. Según la Real Academia de la Lengua (RAE, 2021), el término formación quiere decir “Dar forma a algo”, preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas”. El término viene de la raíz latina «*formatio*», que significa formar algo, y esta acepción orienta la formación en el marco de los procesos educativos y se alinea con Hegel (citado en Ríos Acevedo, 2010) para quien el hombre no es por naturaleza lo que debería ser, sino que va siendo progresivamente en un proceso de formación. Ya en Protágoras y Sócrates (Citados en Quiñonez-Ortiz, 2020) había una concepción de la formación asociada no solo a la enseñanza de contenidos, sino también y muy especialmente, a la forja de la mentalidad del ciudadano, y con esta la preparación de la conquista del éxito político.

De acuerdo con Ríos Acevedo (2010), Gadamer plantea la centralidad de la idea de formación en el siglo XVIII. El autor indica que el padre del término es Herder, mismo que propuso reemplazar el perfeccionamiento por medio de la ilustración con la nueva categoría de formación, una que busca ascender a la humanidad y distanciarse de la idea de formación natural. Esta perspectiva vincula a la formación con el concepto de cultura, e implica un moldeamiento o canalización de las disposiciones y capacidades que la humanidad alberga naturalmente.

En cuanto a la responsabilidad que se tiene consigo mismo, es evidente que la formación involucra, en primera instancia, una elección individual y luego se externaliza cuando se apropian los elementos de la cultura y los medios existentes para dar forma a la conciencia humana. Ríos Acevedo (2010), adicionalmente, aprecia en Von Humbolt la forma como distingue entre cultura y formación, la cual radicaría en que esta ya no significa cultura en el sentido de desarrollar disposiciones y capacidades innatas, pues desde su perspectiva la formación no es un producto u objeto, sino un proceso sostenido y gradual a través del que se va definiendo los “contornos” particulares de cada individuo.

Así, se podría decir, ya sea por su sentido o por su fundamentación, que el carácter de la formación es más amplio, filosófico e integral en comparación con otros conceptos. En su amplitud el concepto incluye el nivel profesional, y en el contexto en que se desarrolla esta investigación, se conoce como educación superior.

Desde un punto de vista institucional, la UNESCO ha analizado ampliamente el proceso que ha desarrollado la Educación Superior, en especial, en América Latina y el Caribe. A partir de ahí invita a reconceptualizar la educación no solo como un bien público, también como un bien común. Así es que se puede valorar problemáticas relevantes de la educación superior que, como lo indican Licandro y Yepes (2018), involucran asumir una perspectiva de bien común que tiene en cuenta aspectos como: el acceso y la permanencia en condiciones en mejores condiciones para todos, además de la calidad, la pertinencia de la oferta profesional, el sentido de la formación humanística, y la integración social.

Desde la mirada de la UNESCO, y en su apuesta por considerar la educación como un bien común, la visión humanista es transversal, pues permite emprender la dignificación, y la ampliación de capacidades para lograr el bienestar de las personas, como fin último de la educación de este siglo. Esta visión involucra un conjunto de principios éticos universales que, de acuerdo con este organismo, se espera que beneficien a todos. De esta manera, adoptar la perspectiva de bien común desde la visión humanista de la educación lleva a asumir que, al margen de su naturaleza pública o privada, realice los derechos fundamentales de todos (UNESCO, 2015). Esto hace que la educación superior trascienda del utilitarismo a la promoción de valores y virtudes como el sentido de la justicia y la solidaridad. Dichos valores y virtudes, al lado de los saberes de tipo técnico y disciplinario, no son exclusivos de la educación superior, estos se adquirieren a lo largo de todo el proceso formativo, solo que en la educación superior la intencionalidad es la adquisición de competencias en un campo de saber especializado (Escobar Pinzón, 2022).

En el marco normativo colombiano, la Ley 30 de 1992 organiza el servicio público de Educación Superior. En el artículo 1 de esta ley se define la educación superior como:

Un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (Artículo 1).

De esta manera, la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, democrático, gratuito y obligatorio, cuya finalidad es la movilización del individuo hacia el logro de un grado cada vez más alto de libertad, consciencia y responsabilidad para tomar decisiones relacionadas consigo y con los demás (Julca Meza, 2012).

Con estos propósitos, se tiene, entonces, diversas instituciones de educación superior que incluyen las universitarias, las técnicas y las tecnológicas, las cuales, a su vez, pueden ser públicas, privadas o de economía solidaria (Ley 30, 1992). Bajo estas premisas, la educación superior integra el continuo formativo característico de las sociedades actuales, mismas que, como rasgo característico, también formalizan y regulan la educación superior para garantizar el cumplimiento de los objetivos de los diversos campos del saber. Como ejemplo de ese catálogo de campos de saber se encuentra el Trabajo Social. Del Trabajo Social, de acuerdo con la época o de las apuestas, se puede tener diversas definiciones. Aquí se ofrece algunas que darán una idea de esto, y de en qué consiste este programa académico universitario.

Se empieza con la alusión que hace la Ley 53 de 1977, la cual, entre otras cosas, asume que el Trabajo Social es una profesión, y establece que para su ejercicio se requiere acreditar la condición de egresado de una institución de educación superior y la inscripción ante el Consejo Nacional de Trabajo Social.

Por su parte, el artículo 4° del Código de ética de los Trabajadores Sociales en Colombia (2019), define el Trabajo Social como:

Una profesión-disciplina constitutiva de las ciencias sociales, que se desarrolla en el ámbito de las interacciones entre los sujetos, las instituciones, las organizaciones sociales y el Estado, de manera dialógica y crítica. Comparta referentes de intervención que se constituyen en el eje que estructura el ejercicio profesional, confiriéndole un sentido social y político para potenciar procesos de transformación social. (p.19)

Pensar el Trabajo Social implica reconocer sus dimensiones (ontológica, epistemológica, axiológica y práctica), conectadas sinérgicamente e interrelacionadas complejamente con el contexto histórico, social y político. El ser del Trabajo Social configura, por una parte, el reconocimiento del “otro” y de “los otros” como sujetos sociales y políticos capaces de transformar realidades sociales en los procesos de formación, participación, movilización y acción colectiva; y, por otra parte, el reconocimiento de las condiciones estructurales y coyunturales de las realidades sociales en las que los mismos sujetos, las organizaciones, las instituciones y el Estado se desenvuelven cotidianamente (Consejo Nacional de Trabajo Social, 2019, pp. 18-19).

La recién mencionada definición perfila el protagonismo que tienen los sujetos en la construcción de su realidad y en la significación del entorno en el que se desenvuelven; adicionalmente, dicha definición involucra múltiples elementos imprescindibles en la construcción del tejido social, tales como las personas, la institucionalidad, los grupos organizados y el Estado.

Asimismo, la Federación Internacional de Trabajadores Sociales FITS, de la mano de la Asamblea General de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social AIETS, propone la siguiente definición global:

El Trabajo Social es una profesión basada en la práctica, y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social y el empoderamiento y la liberación de las personas. Los principios de justicia social, derechos humanos, responsabilidad colectiva y respeto por la diversidad son fundamentales para el Trabajo Social. Respaldo por las teorías del Trabajo Social, las ciencias sociales, las humanidades y el conocimiento indígena, el Trabajo Social involucra a las personas y las estructuras para abordar los desafíos de la vida y mejorar el bienestar (Federación Internacional de Trabajadores Sociales, s.f, párr. 1).

Así, entonces, la FITS reconoce tanto la dimensión profesional como la disciplinaria del Trabajo Social, lo que reivindica para este no solo la tradicional inclinación al hacer, sino también los factores de diversa índole como la cultura, la economía, la historia, la política, la teoría, y lo ambiental, que están involucrados en el cambio social y el desarrollo humano.

De manera alternativa, el Consejo Federal de Servicio Social (2011) plantea que:

El/la Trabajador/a Social [...] actúa en el ámbito de las relaciones entre sujetos sociales y entre estos y el Estado. Desarrolla un conjunto de acciones de carácter socioeducativo, que inciden en la reproducción material y social de la vida, con individuos, grupos, familias, comunidades y movimientos sociales, en una perspectiva de transformación social. Estas acciones procuran: fortalecer la autonomía, la participación y el ejercicio de la ciudadanía; capacitar, movilizar y organizar a los sujetos, individual y colectivamente, garantizando el acceso a bienes y servicios sociales; la defensa de los derechos humanos; la salvaguarda de las condiciones socio ambientales de existencia; la efectivización de los ideales de la democracia y el respeto a la diversidad humana [...] (párr. 8).

De las anteriores definiciones, se deduce que el Trabajo Social apuesta por el reconocimiento y la garantía de los derechos, busca favorecer la justicia, involucra acciones colectivas, y entiende lo colectivo y el cambio social como temas cuya responsabilidad es compartida por distintos actores.

Ahora bien, en su calidad de programa profesional, el Trabajo Social está sometido a los requisitos legales y académicos estipulados por los entes competentes y las instituciones de educación superior. Dentro de este marco se hace pertinente no solo reconocer algunas definiciones que frente a la profesión o disciplina existen, sino también la forma como la formación se estructura, orienta y fundamenta. Esto lleva a abordar definiciones de los conceptos de plan de estudios y currículo.

Parece sencillo definir el concepto de plan de estudios. El diccionario de la RAE ofrece, en sentido estricto, una definición. El ejercicio se complica al comparar dicha única definición tanto con la que el mismo diccionario ofrece como la que algunos autores desarrollan sobre el término currículo. Como resultado se obtiene una idea que da la impresión de que ambos términos son lo mismo, o de que el uno está incluido en el otro: plan de estudios en currículo. Véase a continuación cómo es esto. Según la RAE (2021), un plan de estudios se refiere al “Conjunto de enseñanzas y prácticas que, con determinada disposición, han de cursarse para cumplir un ciclo de estudios u obtener un título”.

En palabras de Martínez y colaboradores (2003) el término currículo tiene valor teórico y valor técnico. Los autores consideran que el currículo es similar a una innovación tecnológica, una con mucha relevancia en el concierto de las tecnologías humanas. Para ellos, el currículo es tanto un avance tecnológico como un aspecto característico del campo de la educación, ya que “Se trata de una tecnología de la instrucción, del adiestramiento, del *training*” (p. 27).

Más allá de su carácter de tecnología educativa, el currículo tiene vínculos con uno de los procesos más profundos y sistemáticos de la sociedad: la racionalización. Esta, en palabras de Weber (citado en López, 2005), consiste en la toma de conciencia de tres posibilidades. La primera, de que la humanidad es dueña de su destino. La segunda, es la de formular y concretar dicho destino. La tercera es la posibilidad de definición y movilización de los medios requeridos para lograr este propósito.

Así, desde mediados del siglo XX, con el florecimiento del discurso sobre el desarrollo y la planificación, promovido por el presidente Truman de EE.UU., y con el pretendido alcance global del mismo, cambió la manera como se concebía la educación. La nueva forma de pensar ubicaba en el centro la planificación educativa, vista como la garantía del logro de objetivos directamente educativos e indirectamente económicos. Y para esto sería de mucha utilidad el currículo. Así, como lo plantea Martínez et al. (2003), en el periodo comprendido entre 1940 y 1950 del siglo XX, los sistemas educativos de Latinoamérica experimentaron profundas transformaciones, grandes cambios que el currículo instrumentalizó por haber heredado la nueva ideología del desarrollo y la planificación de los llamados países industrializados (de los que Estados Unidos forma parte).

La idea consistía en que Latinoamérica lograra modernizarse e industrializarse a través de la planificación y preparación para la economía, propósitos que sería más fácil alcanzar con ayuda del currículo o, parafraseando a Martínez et al. (2003), elaborando un diseño que permitiera definir las opciones ocupacionales a las que la población podría aspirar en el nuevo contexto de industrialización, teniendo en cuenta la división del trabajo.

De acuerdo con lo anterior, la educación permitiría el aprendizaje de conceptos y teorías por parte de los estudiantes, y la aplicación de dichos conceptos a situaciones concretas. Por extensión, los docentes deberían definir los medios que les posibilitasen enseñar lo que se esperaba que los estudiantes aprendieran y aplicaran. Para apoyar este planteamiento, Posner (1998) señaló que el currículo establece los contenidos u objetivos que se requiere que los estudiantes demuestren. De manera complementaria, hay quienes declaran que el currículo tiene un carácter más operativo o didáctico, de esta manera dichas formas de concebir el currículo se pueden catalogar como una orientada a los objetivos educativos, y la otra más relacionada con los dispositivos que el docente usa para favorecer el proceso de aprendizaje.

Con el deseo de ampliar esta cuestión, a continuación se ofrece otra visión del currículo. Esta, además de los objetivos y la didáctica, involucra la comunicación y el contexto. En palabras de Steinhouse (2003), el currículo constituye la forma en que se comunica al público de manera accesible la concreción de una propuesta formativa, con el fin de que este conozca, además de los fines y los medios de la educación, el contexto institucional donde esta se desarrolla.

3. METODOLOGÍA

Podría llegar a pensarse que este estudio, al basarse en el documento del CONETS mencionado, consiste ya sea en una evaluación o una comparación. No es lo primero porque el documento no es una escala ni una lista de chequeo que ayuda a determinar el grado de cumplimiento de un parámetro. No es lo segundo debido a que no busca establecer diferencias y semejanzas. Al contrario, este estudio busca ver la forma que adoptan las categorías propuestas por el CONETS en un programa formativo concreto y en un contexto específico, a saber: el programa de Trabajo Social de la UCO en el Oriente Antioqueño.

Si se tiene en cuenta la complejidad, dinamismo y particularidad de la propuesta formativa en Trabajo Social de la UCO, se entiende que para analizarla se requería un acercamiento a sus procesos, sujetos y perspectivas. Esto hizo que se obtuviera una información variable y, en algunos casos, con alta carga subjetiva. El método cualitativo fue de mucha ayuda en la forma de acercarse, obtener e interpretar los datos.

El carácter sociohistórico de la propuesta formativa de Trabajo Social de la UCO implica la necesidad de ubicar diversos elementos que integrados constituyen su realidad. Así, las experiencias, saberes, expectativas y significados de sujetos concretos tienen un lugar en el proceso, y dicho lugar se reconoce a través de una perspectiva como la que ofrece el enfoque hermenéutico.

El estudio contó con nueve (9) participantes: tres docentes y seis estudiantes. De los veintiun (21) docentes con que contaba el programa para ese momento, solo seis cumplían con los tres criterios de inclusión establecidos: ser profesionales en trabajo social o de las ciencias sociales, ser docentes del programa en alguna modalidad de contratación desde que este inició, y participar voluntariamente en el estudio. De esos seis dos no participaron porque son los autores de esta investigación y una tercera no aceptó participar; así, solo aceptaron tres: dos trabajadoras sociales y una socióloga. En cuanto a los estudiantes, de los 58 con que el programa contaba al momento de llevar a cabo el trabajo de campo, solo doce cumplían con el criterio de haber cursado el 75% del plan de estudios y de ellos solo estos seis aceptaron voluntariamente participar del estudio.

Las técnicas de recolección de información implementadas fueron: entrevista semiestructurada con los docentes y grupo focal con los estudiantes. El instrumento para cada una de ellas fue la guía de entrevista. Su construcción se basó en categorías aportadas por el documento del CONETS, y su uso permitió acceder a información sobre otras categorías pertinentes para el estudio. Es importante señalar que se llevó a cabo análisis temático de los datos recolectados.

Cabe resaltar que el presente estudio no ocasionó daño alguno a personas. Se garantizó que los objetivos y la metodología no amenazara la integridad de nadie. El objeto de interés investigativo no involucró las dimensiones física, biológica, anatómica, moral, emocional o íntima de los participantes. Los datos recolectados y las formas en que se accedió a ellos se declararon previamente, estuvieron soportados teóricamente, fueron incluidos en los consentimientos informados, y los resultados no afectaron la buena imagen y honra de quienes participaron del estudio. Como investigadores se aseguró la confidencialidad, el trato respetuoso, y la adecuación metodológica (técnicas e instrumentos) a los requerimientos investigativos. Si se omite alguna declaratoria, no es intencional; los investigadores fueron conscientes de su responsabilidad y de la posibilidad de los imprevistos.

Por último, se resalta que el estudio fue avalado por el comité de ética de la Universidad Católica de Oriente.

4. RESULTADOS

4.1. Prácticas profesionales

El plan de estudios del programa de Trabajo Social de la UCO contempla dos semestres de práctica: Práctica Profesional I y Práctica Profesional II. Aquella se cursa en el séptimo semestre y esta en el octavo. Respecto de estas, las estudiantes y las docentes participantes de este estudio tienen percepciones que involucran distintos elementos.

Si bien el programa de Trabajo Social tuvo su primera cohorte de estudiantes en el primer semestre de 2018, las prácticas iniciaron en el primer semestre de 2021. Esto hace que las prácticas del programa tengan una corta trayectoria. De esta situación son más conscientes las docentes participantes del estudio que las estudiantes. Eso es evidente al menos en la Participante 2, quien expresa que “las prácticas (...) son un camino muy reciente”. Aun en estas condiciones, es indudable que en poco tiempo los logros han sido significativos, ha sido posible reconocer la influencia de varios aspectos en el proceso, se ha identificado dificultades, retos y posibilidades.

Cabe destacar que tanto las estudiantes como las docentes participantes del estudio tienen una percepción favorable de las prácticas. Sin distinción, ellas las valoran como muy buenas, gratificantes y posibilitadoras de distintos aprendizajes. Las causas de esta satisfacción son diversas, pero la indagación permitió conocer algunos aspectos que podrían explicar esa situación. Para las estudiantes, las prácticas posibilitan la identificación de lo que ellas llaman falencias tanto personales como las que podrían derivarse del proceso formativo; además, ellas expresan que posibilitan la reafirmación del perfil profesional en el que se están formando, para el caso el Trabajo Social.

Algo que las estudiantes también reconocen como favorable son algunas actividades que realizan, entre las que mencionan el trabajo de campo, talleres, estudios de caso y diseño de talleres y de proyectos con, entre otras, población infantil, en ejercicio de la prostitución o habitante de calle. No es que esto agote el catálogo técnico-operativo del Trabajo Social, es solo una muestra del mismo, pero que lo nombren con propiedad da cuenta de la vivencia concreta del proceso. Esto sin restarle importancia a las posibles reflexiones y construcciones conceptuales logradas. A las estudiantes también les agrada expresar, y seguramente experimentar, que el proceso, sin desconocer los distintos desafíos que impone, ha sido tranquilo y sin estrés. Junto con esto, ellas mencionan que el apoyo que han recibido ha sido clave.

Así, tanto la Universidad, a través del asesor de práctica, y la agencia de práctica, por medio del cooperador, disponen los espacios y recursos para atender inquietudes, la salud mental, necesidades teóricas o metodológicas, y demás situaciones que se presentan en la cotidianidad de la práctica. Ampliando lo anterior y a manera de referencia especial, las estudiantes le adjudican una porción importante del éxito del proceso de práctica, al hecho de que tanto el asesor académico (o de práctica proporcionado por la Universidad) como el cooperador sean trabajadores sociales. En contraste con ese sentir, se debe reconocer que las particularidades de muchas agencias impiden que el cooperador sea profesional en el área ya mencionada. Esto el Programa lo tiene claro y por eso garantiza que los asesores académicos sean trabajadores sociales, y busca fortalecer el relacionamiento con los cooperadores de las agencias de práctica.

Hasta acá se mencionó algunos aspectos que podrían explicar la satisfacción de las estudiantes con las prácticas en el programa de Trabajo Social de la UCO. Ahora, se dará a conocer algunas condiciones que para las docentes inciden satisfactoriamente en esta etapa del proceso formativo. Sin que haya consenso entre las docentes, pero tampoco disenso, ellas reconocen que las actitudes de las estudiantes en práctica son posibilitadoras del ejercicio.

A este respecto ofrecen ejemplos de actitudes como: determinación, enfoque, disciplina y proactividad. Las docentes no desconocen el papel que la personalidad juega en la práctica profesional, pero en esta ocasión no constituye una fuente de conflicto o dificultad. Al contrario, se deduce que esta ha sido un ingrediente clave. Como no hay procesos sin obstáculos, resulta imperativo acá mencionar tanto las dificultades como los retos que las docentes identifican en las prácticas profesionales en Trabajo Social. Entre las primeras se ubica especialmente el desconocimiento o confusión que algunas agencias de práctica poseen frente al rol o especificidad profesional de los trabajadores sociales. Esto se ve reflejado en la asignación, en algunos casos, de funciones correspondientes a otras áreas de conocimiento o a otros niveles formativos. Como se mencionó anteriormente, esto es materia de abordaje por parte del asesor académico y del cooperador, quienes de manera oportuna y conjunta le dan el manejo pertinente. En cuanto a los retos, las docentes enfatizan en estos cuatro: dejar en alto la profesión de Trabajo Social, posicionar la profesión, seguir formando a las agencias sobre lo que es y no es el Trabajo Social, y que los estudiantes demuestren los aprendizajes adquiridos durante el proceso formativo. Para cerrar el abordaje de la percepción de las docentes frente a la práctica, se debe mencionar los que para ellas constituyen indicadores del favorable proceso que se está llevando a cabo con las prácticas. En esta ocasión se destaca que cada vez más las solicitudes de practicantes en Trabajo Social superan los estudiantes disponibles, muchas agencias están interesadas en tener trabajadores sociales, y la evaluación de los procesos de práctica por parte de las agencias es muy satisfactoria.

La pregunta por los métodos de intervención es obligatoria en un estudio como este. Lo es, aun cuando las respuestas hagan necesaria la realización de algunas preguntas y reflexiones. A este respecto, las estudiantes indican que como métodos de intervención implementaron en sus prácticas visitas domiciliarias, entrevistas, revisión documental, estudios de caso, grupos focales, trabajo interdisciplinario, cartografía social, trabajo con familias, y estrategias de resolución de conflictos.

Desde algunos puntos de vista teóricos y metodológicos, la mayoría de los mencionados por las estudiantes constituyen métodos, más que de intervención de investigación, pero en la “dogmática” del Trabajo Social los métodos de intervención son otros: caso, grupo y comunidad. No es que entre estos y aquellos no haya puntos de encuentro, sería una falta a la verdad afirmarlo; no obstante, y sin perjuicio de otras posturas teórico-metodológicas, ese aspecto entre los trabajadores sociales está bastante definido. Ahora, si estas fueron las respuestas ¿qué explica que hayan sido dadas en ese sentido? ¿por qué si el plan de estudios del programa de Trabajo Social de la UCO tiene asignaturas denominadas con los nombres de los métodos de intervención del Trabajo Social, y las mismas son prerrequisitos de la práctica profesional, las estudiantes en práctica no dan cuenta de ellos? Estas son cuestiones que al ser reconocidas es más viable entenderlas y atenderlas.

Así como la pregunta por los métodos de intervención tuvo un lugar importante en este estudio, la pregunta por la relación entre la investigación y la práctica profesional en Trabajo Social también la tuvo. A este respecto se puede indicar que, de acuerdo con lo hallado, las docentes participantes tienen algunas creencias, propuestas y unas maneras de concebir las utilidades de la primera para la segunda. Entre las creencias destaca que la investigación es fundamental en las prácticas de Trabajo Social, que los estudiantes deberían entregar una investigación que les sirva a la Universidad y a la agencia, que es lo central en el proceso de práctica, y que quien no investigue en el proceso de práctica está “out”. Si se analiza dichas creencias, se podría señalar que las mismas tienen ya sea un alto grado de generalidad o retórica, ya sea idealismo o absolutismo, que lleva a determinar hasta qué punto son posibles. No quieren decir estas palabras que haya un desacuerdo o rechazo de la relación por la que se preguntó (investigación-práctica), lo que se pretende señalar es el casi lugar común en que caen las respuestas. En cualquier caso, esta cuestión se debe seguir reflexionando y desarrollando conjuntamente entre líderes académicos, docentes, estudiantes y agencias. Toda vez que la práctica trasciende hacia otras lógicas, organizaciones y sujetos.

Las propuestas que realizan las docentes logran concretar aspectos que las creencias no muestran. Una de dichas propuestas tiene que ver con unificar el producto que se entrega en la práctica con el que se entrega en investigación, es decir, para el caso del programa de Trabajo Social de la UCO, equiparar el proyecto de práctica con el trabajo de grado. No es claro si la propuesta abarca todos los casos o solo algunos, eso es algo que podría explorarse luego; lo que sí se puede indicar es que a primera vista suena razonable, y que ya la Universidad lo tiene contemplado en el reglamento estudiantil de pregrado. Directamente relacionada con lo anterior, la otra propuesta es que haya articulación entre los asesores de práctica y los asesores de trabajo de grado. Esto en el entendido de que el producto de la práctica sea el mismo que el del trabajo de grado.

Las utilidades que la investigación le podría ofrecer a la práctica son, según las docentes participantes, la generación de interés en un tema específico, la profundización en dicho tema, y la ganancia de experticia que pueda convertirse en una ventaja en el mundo laboral para el eventual egresado. Todo esto, además de deseable, es realizable. Quizá los estudiantes que ya experimentaron el proceso de práctica hayan aprendido y profundizado en un tema específico, y hayan adquirido habilidades que les den un plus frente a otros en el espacio socio-ocupacional del Trabajo Social. Esta idea es pertinente tanto para la práctica como para la investigación.

Más allá de percepciones, creencias, relaciones, propuestas, etc., que giran en torno a la práctica, hay otros elementos que indudablemente están presentes, son bastante comunes, y son, a veces, más determinantes que cualquier consideración académica u organizacional. Uno de estos elementos está arraigado directamente en quien vive en primera persona la práctica, en este caso los estudiantes, y requiere atenta reflexión. En la práctica profesional, junto con las expectativas, llegan las incertidumbres, los temores y las dudas. Las docentes participantes del proceso tienen su propia forma de percibir estas últimas.

Elas lo hacen a partir de cuatro categorías de dudas: emocionales, interpersonales, técnico-académicas, y de identidad profesional. Si bien acá se nombran aisladamente, se debe reconocer las maneras en que se combinan o influyen entre sí, y los efectos que esto trae para los estudiantes y sus procesos. Esto último no se desarrollará en esta oportunidad.

De acuerdo con las docentes participantes, los estudiantes que cursan la práctica profesional en Trabajo Social enfrentan situaciones que les generan ansiedad, desconfianza en sí mismos y en sus capacidades, temores y frustración, y que los lleva a preguntarse, o que les implica preguntarse, cómo superarlas. De esta manera, las asesorías de práctica dedican espacios para orientar a los estudiantes sobre las formas de manejar la ansiedad, la importancia de confiar en sí mismos y en que son capaces de lograr que el proceso sea exitoso, la importancia de resignificar situaciones que hacen crecer en lugar de dañar, y sobre el entendimiento y aceptación de que no todas las veces se logra lo que se proponen. En síntesis, en el proceso los estudiantes experimentan dudas de tipo emocional.

Las dudas interpersonales son otro de los tipos que los estudiantes presentan. Estas van desde inquietarse por cómo asumir la autoridad de los líderes en las agencias, pasando por no saber en algunos casos cómo relacionarse con sus jefes inmediatos y sus compañeros de “trabajo”, y cómo manejar adecuadamente los conflictos que surgen en la cotidianidad. Estas dudas son permanentes, pues se trata de un proceso tanto social, que implica el contacto interpersonal constante, como de aprendizaje y adaptación, el cual involucra ciertos grados de dependencia y necesidad de orientación.

Como se trata de un proceso de práctica profesional, los estudiantes expresan también dudas de tipo técnico o académico. Según las docentes participantes del estudio, los practicantes en ocasiones desconocen o se confunden sobre la concepción y el desarrollo de ciertas tareas, también sienten tener vacíos académicos. Ellas expresan que esto puede deberse a la incursión en ámbitos concretos y/o en espacios nuevos de realidad social.

También expresan que el acompañamiento gira en torno a la búsqueda de bibliografía, a mejorar la capacidad de escucha, al fortalecimiento del trabajo en equipo, a la necesidad de la contextualización, y al entendimiento de las formas de operativizar muchos conceptos o teorías aprendidos durante el proceso formativo.

De la mano del anterior tipo de dudas, las docentes expresan que va otro, no radicalmente diferente, pero que sí es específico. Se trata de dudas relativas a la identidad profesional. De acuerdo con lo testimoniado, las dudas de este tipo por parte de los practicantes giran en torno a: la emulación del hacer de otros profesionales, las formas de visibilizar lo que hace un profesional en Trabajo Social, al empoderamiento disciplinar, y a la demarcación de los elementos diferenciadores con otras disciplinas. Todas estas dudas son trascendentales, pues van mucho allá del proceso de práctica profesional. Quizá los acompañen también durante su ejercicio profesional.

A este apartado de las dudas las participantes agregan otros aportes. El acompañamiento de los asesores académicos y de los cooperadores es esencial. Esto ya se había señalado antes, pero acá se reafirma con mayor fundamento. El proceso de práctica profesional detona en los estudiantes la pasión por su elección formativa, y esta se ve amplificada por la decisión de los líderes de las agencias de darles más que el lugar de practicantes el de profesionales. Esto a la vez que impacta el aspecto emocional, hace que los estudiantes tomen postura ante sus asesores, y tiene efectos positivos en el desempeño.

Lo dicho hasta acá no tiene el ánimo de equiparar todas las experiencias de práctica de los estudiantes de Trabajo Social de la UCO. Esto no es posible ni conveniente. Hasta este punto se ha dado cuenta de algunos aspectos presentes en las prácticas, y a continuación se indicará los que para las docentes participantes son los campos de práctica más comunes de acuerdo con su experiencia como asesoras. Resaltan, así, los campos educativo, psicosocial, sanitario, familiar, juvenil, socio-jurídico (comisarías de familia y personerías municipales), ambiental, de gestión social y organizacional.

Para una de las docentes, el campo organizacional reta considerablemente a los estudiantes. Ella dice haberlo identificado porque no percibe flexibilidad, ve limitantes a la libertad y autonomía de los practicantes, y considera que introducir modificaciones en los procesos es poco frecuente: que en este campo los practicantes ejercen un papel más operativo, de reproducción de lo establecido, que de innovación. Si bien la diversidad de campos de práctica es sinónimo de respaldo y viabilidad para el programa de Trabajo Social de la UCO, que haya campos que limiten a tal punto los procesos de aprendizaje resulta inquietante y retador. Definitivamente la tarea de difusión, sensibilización y posicionamiento se hace perentoria.

Directamente relacionadas con los campos de práctica antes mencionados, hay un grupo de organizaciones e instituciones que proporcionan las condiciones para que la práctica profesional sea una experiencia real en todos los casos. Así, se establece relaciones entre dichas organizaciones e instituciones, la Universidad y los estudiantes. La formalización de estas relaciones se da, de acuerdo con los testimonios tanto de las docentes como de las estudiantes participantes del estudio, a través de dos figuras: los convenios interadministrativos y los contratos de aprendizaje. Ambas figuras definen y establecen los términos en que se desarrollará el proceso de práctica, es decir, que explicitan elementos como: duración (cantidad de horas semestrales, fechas de inicio y de finalización), funciones, beneficios, remuneración (toda vez que la institución la aporte), lugar donde se realiza la práctica, papel de la Universidad durante el proceso, responsabilidades de las partes, causales de cancelación o suspensión, garantías, entre otros. El convenio interadministrativo formaliza la relación entre la Universidad y las agencias de práctica en función de los procesos de práctica, y el contrato de aprendizaje formaliza la relación entre las agencias y los practicantes, con acompañamiento académico. Una particularidad del contrato de aprendizaje es que está regulado por la normatividad colombiana (Ley 789 de 2002 y el Decreto 1072 de 2015).

Una de las docentes participantes del estudio señala además que el proceso de cada practicante lo trasciende a él o a ella, pues dependiendo como la práctica se haya desarrollado (logros, dificultades, aprendizajes, aportes, etc.), posibilita que otros estudiantes eventualmente accedan a la misma organización o institución.

Ya que los convenios interadministrativos y los contratos de aprendizaje fijan el marco en el que deberían desarrollarse los procesos de práctica profesional en Trabajo Social de la UCO, es necesario conocer cómo dichos procesos se están desarrollando realmente. Con este fin se lleva a cabo la retroalimentación del proceso de práctica profesional en Trabajo Social. La retroalimentación se convierte en mecanismo de intercambio de información privilegiada. Ella permite no solo conocer el proceso de cada practicante, también las posibilidades de mejora, de actualización curricular y de respaldo interinstitucional. Así queda evidenciado en los testimonios de estudiantes y docentes. Los estudiantes reconocen que la retroalimentación posibilita, entre otras cosas, conocer si la agencia es pertinente para el Trabajo Social y su práctica profesional, tener mayor acercamiento a los escenarios de intervención social, e identificar desaciertos que se estén presentando. Hay en los estudiantes un reconocimiento de que la práctica debe atender los intereses formativos y disciplinarios, y de la necesidad de detectar oportunamente lo que impida el logro de estos intereses. Por su parte, las docentes ven múltiples ventajas de que se realice retroalimentación a lo largo del proceso de práctica.

Ellas apuntan a aspectos como: la construcción de planes de mejoramiento, la identificación, consideración y atención a las expectativas de las agencias con relación a los practicantes; el reconocimiento, por parte de las agencias, del proceso que debe desarrollar el practicante; el relacionamiento interinstitucional; el conocimiento por parte de los involucrados de los detalles de la práctica; el posicionamiento del Trabajo Social en el territorio; la lectura de los contextos para integrarla al currículo; y la evidencia de las falencias y las potencialidades.

En las docentes prevalece una visión de la retroalimentación como posibilidad de recolección de información, reafirmación de responsabilidades, reorientación del proceso, posicionamiento profesional, negociación, alimentación del currículo, ampliación de los públicos de interés y del trabajo articulado, y potenciación de los aspectos favorables del proceso. La retroalimentación es así, para los participantes, un momento crucial de la práctica profesional en Trabajo Social.

En el párrafo anterior se mencionó que las figuras de formalización de la práctica definen y establecen las condiciones que la misma debe tener para poder desarrollarse de acuerdo con lo requerido y esperado por las partes. Cabe mencionar que son múltiples los aspectos que la formalización contempla, y que todos son importantes, pero hay uno que es esencial y que se convierte, junto con las funciones a desempeñar durante la práctica, en la carta de navegación de los involucrados en el proceso. El aspecto al que acá se hace referencia es lo que el programa de Trabajo Social de la UCO ha llamado *proyecto de práctica profesional*. El propósito de este proyecto es que el estudiante desarrolle competencias profesionales relacionadas con la construcción de diagnósticos sociales, la elaboración de objetivos, el diseño de rutas metodológicas, y el planteamiento, ejecución y evaluación de estrategias de intervención social, acordes con el campo de práctica elegido y la necesidad social diagnosticada (Comité de currículo, 2021). Es decir, que el estudiante experimente todo el ciclo de la intervención social.

A partir de esa experiencia, las estudiantes participantes del estudio señalan varios aportes que desde su punto de vista realiza el proyecto de práctica al proceso. Uno de dichos aportes es que constituye una vía de acceso a información veraz y precisa del proceso. Otro es que permite la asunción de nuevos retos. Aquí la retroalimentación también tiene lugar al ser asumida como el insumo a partir del cual se puede realizar valoraciones del desempeño del practicante.

Según las estudiantes, el proyecto de práctica también permite aplicar los conocimientos adquiridos durante el proceso formativo y, por último, permite identificar si hay afinidad con algunos campos de intervención del Trabajo Social. Así, la visión del proyecto de práctica como requisito académico es trascendida y superada por una concepción más amplia y generativa.

Algo similar a lo anteriormente descrito testimonian las docentes participantes del estudio. Para ellas hay múltiples razones para pensar en un proyecto de práctica profesional en el programa de Trabajo Social de la UCO. Hubo docentes que justificaron este instrumento académico, a través de aspectos como la sistematización de la experiencia vivida, la oportunidad de aprender haciendo, la necesidad de evidenciar el proceso, y la articulación en un solo espacio de las tres partes involucradas (estudiante, universidad, agencia). Otra docente le asigna al proyecto de práctica una importancia suprema, pues para ella este permite que, por un lado, el estudiante comprenda su papel como trabajador social en el campo de elección y dimensione el aporte que realiza y, por otro, que la agencia distinga con más facilidad lo que desde Trabajo Social se puede realizar en el campo del que ella hace parte. Esta docente también indica que el proyecto de práctica es la puerta de entrada a eventuales ejercicios de generación de conocimiento en torno a los procesos de práctica desarrollados. Todos estos aportes permiten no solo ir comprendiendo la dimensión que tiene la práctica profesional desde la perspectiva del programa de Trabajo Social de la UCO, también en qué medida el proyecto de práctica contribuye al logro de los objetivos formativos, disciplinarios y sociales definidos.

Al valorar la trascendencia del proyecto de práctica, lo que involucra y lo que se espera que aporte, no se puede omitir la reflexión recogida en torno al momento del proceso formativo en que se ubica o debería ubicarse la práctica profesional en el programa de Trabajo Social de la UCO. Este es el abordaje de la pregunta por el cuándo de la práctica profesional. Como punto de referencia, cabe señalar que el programa de Trabajo Social de la UCO consta de ocho semestres académicos, en dos de los cuales: el séptimo y el octavo, está establecida la práctica profesional.

Más allá del aspecto curricular o prescriptivo, el cual ya quedó fijado, la cuestión mencionada es sensible y requiere ser pensada esta vez desde la vivencia concreta de quienes asesoran las prácticas. Así, para las docentes participantes, que la práctica se ubique en los últimos dos semestres del plan de estudios se justifica porque el estudiante tiene que estar muy bien formado antes de tratar de atreverse a un acercamiento directo a una realidad social, también porque hacer intervenciones desde los primeros semestres puede ser muy contraproducente, además debido a que la práctica puede incidir en la elección profesional que va madurando en los semestres más avanzados, o porque primero los estudiantes deben comprender su función como trabajadores sociales, o porque es considerado como lógico porque ya el estudiante dispone de más herramientas (cognitivas, personales y profesionales) para enfrentar un mundo complejo y, por último, porque, como dijo una de las docentes, “en la realidad ya no tengo derecho a equivocarme”. Si bien lo del derecho a equivocarse puede ser discutible, conviene agregar que la existencia de un proceso formativo prepara para responsabilidades, roles y funciones que quien lo desarrolla antes no tenía; por lo que a medida que el proceso avanza se está presumiblemente más preparado para asumir esas responsabilidades. Esto lleva a señalar que son razonables los motivos que las docentes exponen para justificar la ubicación de la práctica en los últimos semestres del proceso formativo.

Más allá del andamiaje y significaciones de la práctica profesional ya mencionados, las participantes de este estudio también tienen un mirada crítica y propositiva que las lleva a expresar aquellos aspectos que ellas consideran que podrían hacer parte de la formación previa a la práctica profesional en Trabajo Social. A manera de salvedad, es importante mencionar que tales propuestas deben ser filtradas tanto por los intereses y experiencias personales, académicas y profesionales, como por las demandas que el contexto le realiza al Trabajo Social. Demandas que en algunos casos no se corresponden con esta especificidad profesional. Dicho lo anterior, se puede indicar que las estudiantes valoran como necesario incluir en el plan de estudios una asignatura que tenga que ver con el acompañamiento emocional y mental, y con las estrategias de afrontamiento

de diversas situaciones sociales. Disciplinariamente esto podría adoptar la forma, ya sea de trabajo interdisciplinario o de Trabajo Social clínico. Habría que acercarse a las críticas actuales a esta última forma de Trabajo Social. Por su parte, las docentes enfatizan en elementos técnicos, metodológicos e interpersonales como el diagnóstico social, los métodos de intervención en Trabajo Social, la diferenciación entre las nociones de método, metodología y técnica; la comunicación asertiva; y el manejo de los prerrequisitos del plan de estudios. Para una de las docentes este aspecto requiere revisión, ya que no refleja el desarrollo lógico de las competencias profesionales, ni el desarrollo histórico de la profesión. Esta situación teniendo todo el valor que tiene, debe ser matizada con dos hechos importantes: el primero es que desde su construcción el plan de estudios sí tiene algunas particularidades en términos de prerrequisitos y, el segundo, es que la pandemia, con sus distintas consecuencias, impactó la estructura del currículo, razón por la cual la Universidad, para favorecer el proceso formativo, adoptó la estrategia de *levantamiento de requisitos* que les permitió a los estudiantes cursar asignaturas en momentos distintos a los establecidos originalmente en el plan de estudios. Ya sea que haya o no atenuantes a lo que ocurre con el plan de estudios en lo relacionado con la práctica, el proceso puede ser mejorado, y qué con más valor para favorecer este propósito que recoger las críticas y propuestas por quienes viven en primera persona el proceso. Este estudio abrió esta posibilidad, y sus voces serán escuchadas.

Un evento que tuvo impacto mundial fue la pandemia. Esta dejó su impronta en el proceso formativo en general y en la práctica profesional en particular. Según las docentes, este fenómeno llevó a que las practicantes sintieran mayor inseguridad frente a qué hacer con personas con las que no tenían contacto directo; también implicó la exploración y uso de medios y metodologías virtuales y de alternancia; además, incrementó los problemas de salud mental de la población atendida; y, por último, impidió todo acercamiento a poblaciones, situaciones u organizaciones. En realidad, la pandemia fue bastante retadora. Al tratarse de una situación que impuso las mismas condiciones a casi todas las personas, generalizó la demanda de equipos de cómputo o celulares, el acceso permanente al servicio de

internet, espacios adecuados para el desarrollo de las distintas actividades cotidianas, incertidumbre, limitaciones para el desplazamiento y el intercambio, entre otras. A las situaciones ya experimentadas por muchas personas, se les yuxtapusieron las mencionadas; lo mismo ocurrió con los practicantes.

Ya sea ante situaciones cotidianas como elaborar un informe, manejar una situación tensionante, mejorar la comunicación interpersonal, la puntualidad, etc., o frente a periodos de caos y desorientación como los generados por la pandemia, hay un elemento de las prácticas que tanto las estudiantes como las docentes valoran como imprescindible. Se trata del asesor. A la pregunta por el perfil que este debería tener, las estudiantes respondieron que el mismo depende del contexto o campo de intervención, que debería ser trabajador social y que debe ser una persona empática y humana. A la misma pregunta, las docentes respondieron que debe ser alguien que haya estado en la academia y que tenga experiencia laboral, que sea profesional en Trabajo Social, y que cuide la salud mental de los estudiantes. Ambas formas de ver la cuestión resaltan rasgos necesarios en un asesor de práctica. Si se sintetizan, los mismos serían calidad humana, ostentar el título profesional en Trabajo Social, tener experiencia laboral profesional, haber tenido algún contacto con la academia, y distinguirse de entre las opciones ocupacionales del Trabajo Social.

La mayoría de dichos rasgos son claros y, si se quiere, indiscutibles, pero el que hace referencia al contacto con la academia podría considerarse ambiguo. El contacto con la academia involucra la docencia, la investigación, la extensión o la cualificación, etc. Todas estas actividades son posibles, pero no todas se encuentran en una sola persona. Habrá algunas más consistentes con la responsabilidad del asesor, y otras con una utilidad más limitada. Esta ambigüedad hace que como programa se tenga claro este criterio.

4.2. Sentido de la investigación

Otro de los elementos de total pertinencia en este estudio tiene que ver con los procesos investigativos en el programa de Trabajo Social, su relación con el proceso formativo, sus principios y valores, la orientación de la formación en investigación que se le ha dado en la Universidad Católica de Oriente, cómo se ve relegada en el plan de estudios, entre otros aspectos que se describen a continuación.

En términos de la relación entre investigación y Trabajo Social, los estudiantes manifiestan que, la universidad siempre ha hecho énfasis en el componente investigativo, sin embargo, al hacer referencia al programa de Trabajo Social propiamente, manifiestan que hay una falencia en esta función sustantiva y resaltan la importancia de que el trabajador social investigue las realidades sociales y su cambio permanente. Para ellos, la investigación se convierte en el mejor aliado de cualquier carrera profesional, pero consideran que el Trabajo Social ha sido poco investigativo, resaltando la necesidad de reestructurar dicha falencia, pues si bien la disciplina tiene un componente de orden práctico, las bases teóricas son infaltables. No obstante, resaltan que en la elaboración del trabajo de grado en la universidad y en el programa, sí se da cuenta de un ejercicio investigativo con rigor. Ello permite identificar que, si bien hacen un llamado a que se profundice mucho más en procesos de carácter investigativo al interior del programa, le otorgan un lugar importante al ejercicio que se ha venido realizando en relación con el acompañamiento y desarrollo en la elaboración de los proyectos de grado.

El grupo de docentes, por su parte, manifiesta que la apuesta es hacer una lectura mucho más pertinente sobre cómo acercarse al territorio en términos teóricos y metodológicos, entendiendo que la investigación permite responder a diversas situaciones de manera asertiva. Coinciden con los estudiantes participantes, pues consideran que a los profesionales en Trabajo Social les hace falta fortalecer la investigación, producir más conocimiento, pues a veces se piensa mucho en el hacer, pero se deja atrás la parte escritural.

Se resalta y valora este tipo de ejercicios que se han venido fortaleciendo al interior del programa a través de diversas estrategias que se reflejan por medio de los proyectos de investigación, el semillero, las asignaturas con contenido investigativo, ejercicios en campo, entre otras.

En cuanto a Trabajo Social, investigación y contexto territorial, se mencionan algunos ámbitos propios para investigar, entre ellos, instituciones educativas, comunidades rurales y urbanas, alcaldías, comisarías de familia, hospitales, movimientos juveniles, aduciendo que la investigación cabe en todos los ámbitos en donde haya seres humanos y necesidades. El semillero de investigación del programa “Transformación Social y Territorio” ha permitido ratificar que las posibilidades en Trabajo Social son infinitas y que hay algunas deudas con la región en términos investigativos, por cuanto es relevante y necesario enganchar a los estudiantes en ese ejercicio, pues hay que gestionar conocimiento y, en esta medida, motivar la participación y el compromiso, entendiendo que la producción de conocimiento implica una responsabilidad alta.

Con respecto a la relación que existe entre investigación y formación en Trabajo Social, los estudiantes refieren que lo aprendido se refleja en las salidas de campo y que además los procesos de investigación pueden surgir a partir de los cambios que van emergiendo en la realidad social y que son propios del análisis de la disciplina. A ello se suma la perspectiva docente, en donde se invita a motivar a los profesionales en Trabajo Social para que se interesen en la escritura y dejen a un lado el temor que ello conlleva. Hay que generar gusto, “activar el clic por la investigación” (P3), y todo ello puede ser posible a través de la ruta formativa, la cual debe ser transversal en el proceso investigativo.

En términos de la relación entre intervención e investigación, se hace referencia a que la intervención está relacionada con el cambio, el apoyo y el acompañamiento, mientras que la investigación, es la producción de conocimiento a partir de la intervención, es la sistematización de la información, la investigación permite intervenir de manera distinta.

Ello se conecta con la relación entre investigación y ética, en donde el cuerpo docente manifiesta que la investigación no puede existir sin la ética, y que ello tiene que ver también con la responsabilidad, la pertinencia, el cuidado de la dignidad humana, la defensa de los derechos y la vida misma.

Así pues, algunas de las preguntas de investigación en Trabajo Social que proponen tanto docentes como estudiantes, están relacionadas con: indagar por la dinámica familiar, cuáles con las causas y las consecuencias del surgimiento de determinada problemática, cuáles podrían ser los elementos de innovación para la transformación social y comunitaria, cómo los sujetos se pueden apropiarse de sus derechos para transformar sus territorios y lograr la dignidad humana. Aclarando que las preguntas deben partir de las relaciones sociales, de la interacción social y de las dinámicas sociales y que, para investigar, hay que tener en cuenta algunos principios y valores propios en la investigación, entre ellos: ética profesional, empatía, prudencia, confidencialidad, respeto, justicia, autonomía, autodeterminación, responsabilidad, disciplina, solidaridad, tolerancia, buen trato, el cuidado de la dignidad del otro, la no instrumentalización de las comunidades y, por supuesto, el código de ética. La investigación trae consigo una apuesta ético-política, y en esta medida los principios investigativos tienen que servir para que la sociedad mejore, se piense y reflexione.

Acerca de la orientación de la formación en investigación en el programa de Trabajo Social de la UCO, se trata, según los participantes, de un enfoque territorial, entendiendo la realidad del Oriente Antioqueño; es importante que, desde la disciplina, se produzca un conocimiento que aporte a la región, y que vaya mucho más allá de lo visto en las asignaturas. Si bien en párrafos anteriores se puso de manifiesto la importancia de que estudiantes y profesionales fortalezcan el componente investigativo, evidenciando que aún hay algunas falencias y procesos por mejorar, se tiene una valoración favorable frente a los procesos de formación en investigación en el programa, afirmando una vez más, que esta es muy relevante, puesto que investigar permite aprender y el aprendizaje conlleva a la adquisición de nuevos conocimientos.

Los estudiantes expresan que la universidad les ha dado las bases para la elaboración de proyectos sociales, y se resalta la conformación del semillero de investigación como una estrategia imperante para fortalecer los procesos del programa.

En cuanto a la forma en que la investigación se ve reflejada en el plan de estudios, los participantes mencionan la ruta investigativa del programa, la cual se compone por 7 asignaturas, distribuidas así: Teorías del conocimiento, (1er semestre), Estadística I (2do semestre), Modelos Investigativos y Estadística II (4to semestre), Proyecto de Investigación (5to semestre), Trabajo de Grado I (6to semestre) y Trabajo de Grado II (7mo semestre). También relacionan otras asignaturas como Acercamiento a la Realidad I, II y III, ubicadas en primero, segundo y sexto semestre, respectivamente, sin dejar de lado el semillero de investigación y los productos del proceso de prácticas profesionales que corresponden a un reconocimiento del campo de prácticas y un proyecto de intervención, los cuales cuentan con su respectivo formato y requieren de un rastreo metodológico y conceptual importante.

Algunos docentes refieren que, desde el inicio del proceso formativo los estudiantes tienen procesos relacionados con la investigación, otros refieren que, por su perfil y asignaturas orientadas, la investigación es un tema al que no se han acercado mucho reconociendo que es una tarea que hay que hacer. Sin embargo, relacionan algunas experiencias en donde a partir de la articulación de algunos docentes, se han planeado y realizado ejercicios en conjunto favoreciendo la investigación.

5. DISCUSIÓN

Tal y como consta en la literatura consultada sobre la formación en Trabajo Social, los procesos de regulación y estandarización del currículo son necesarios y habituales, así lo dejaron ver Roa (2019) y Beck (2019). Esto es innegable. Lo que también es innegable es que en el marco de dichos estándares y regulaciones se producen procesos y participan sujetos cuyos desarrollos y experiencias, respectivamente, materializan la formación en

Trabajo Social. De esta manera, el análisis y el eventual mejoramiento de dicha formación pasa por investigar también los procesos, sujetos y experiencias que la encarnan. Como resultado de una investigación pensada en estos términos se podría obtener el fundamento para la definición de lineamientos y prescripciones que adecúen la formación en Trabajo Social a las distintas demandas. Este estudio da fe de que es posible propiciar y aprovechar estratégicamente dicha dinámica.

Otro aspecto del que da cuenta este estudio es que tanto el foco curricular en los problemas sociales como en la diversidad temática son necesarios y hacen pertinente la formación en Trabajo Social, pero tampoco la agotan. No lo hacen porque la formación se despliega en una sucesión no lineal y en una interacción de momentos, aspectos, experiencias, procesos, experiencias y sujetos que se resisten a ser encasillados ya sea prescriptiva o temáticamente. No es que todos estos tengan más importancia que aquellos, es que dependiendo de los intereses analíticos se puede enfatizar en unos o en otros. En esta ocasión se enfatizó en estos.

La pertinencia se puede pensar en distintos niveles, y ellos no necesariamente son excluyentes, quizá sí relativos. Hay una pertinencia pensada en términos de la armonización entre regulaciones y formación; otra pensada en términos de reflexiones disciplinarias de organismos gremiales de la profesión como es el caso del CONETS y su reflejo en los currículos de Trabajo Social; otra asumida como la interacción entre todo lo anterior y el desarrollo y vivencia concreta del proceso; y una última determinada por lo que se llama propuesta formativa ya institucionalizada y desplegada como reflejo y respuesta a los retos que cada contexto social particular plantea. En este horizonte cada nivel tiene un papel y cada papel les tributa a los demás. La clave de esta cuestión está en definir cuál es el nivel de pertinencia de interés.

6. CONCLUSIONES

La adopción, por parte del programa de Trabajo Social de la UCO, de marcos de referencia como los aportados por el CONETS en el documento Reflexiones para actualizar los lineamientos de los currículos de Trabajo Social, es de vital importancia. Se afirma esto porque permite trascender muchos abordajes tradicionales centrados en aspectos como: la pregunta por la fundamentación teórica y metodológica, y la reflexión sobre el carácter profesional o disciplinar del Trabajo Social, entre otros; permite trascenderlos para reconocer, por un lado, experiencias concretas en dimensiones como la formativa, la cual involucra la práctica profesional y la investigación; y por otro, fortalezas, necesidades y posibilidades de mejora en esas dimensiones, tal como se logró en este estudio.

El proceso de prácticas profesionales en el programa de Trabajo Social de la UCO tiene una corta pero significativa historia, y unas perspectivas de cambio. Tanto las estudiantes como las docentes participantes del estudio tienen una percepción favorable de las prácticas profesionales. Más allá de dichas percepciones, las cuales están determinadas por factores de diversa naturaleza, todas las participantes dan cuenta de aspectos del proceso que van de lo estructural, como la formalización, el acompañamiento académico e institucional, la retroalimentación, el proyecto de prácticas, y el perfil del asesor, entre otros, a experiencias concretas y valoraciones de cada uno de ellos. Este abordaje dio una idea muy cercana de las fortalezas del proceso, de las necesidades y de las propuestas de mejora que las docentes y las estudiantes participantes poseen.

El aspecto relacionado con la investigación del programa, de acuerdo con lo hallado en este estudio, deja ver que tanto para los docentes como para los estudiantes la generación de conocimiento es primordial en el proceso formativo del pregrado y del posgrado. También deja ver que en los docentes la formación posgradual siendo una necesidad ya no se considera como una posibilidad debido a distintos factores, y en los estudiantes es una motivación.

Adicional a lo anterior, la indagación permitió identificar cierta inconsistencia entre la relación de las docentes con la producción académica, y la importancia que le asignan a esta en el caso de los estudiantes. En términos de investigación hay necesidades que atender en los docentes participantes, y potencialidades que concretar en el caso de los estudiantes. En estudios posteriores se podrá profundizar más en el aspecto investigativo del programa, pues lo rastreado acá no agota este aspecto de la formación en investigación en Trabajo Social.

7. REFERENCIAS

- Alpaslan, N. (2019). Promoting social work graduates' employment through the social work curriculum: Employers' perspectives on the employability of Unisa's newly qualified social workers. *Trabajo Social*, 55(3), 341-358. http://www.scielo.org.za/scielo.php?pid=S003780542019000300009&script=sci_arttext
- Ávila Merchan, A. y Vásquez Aristizábal, L. D. (2022). Experiencia de práctica profesional de Trabajo Social en la Fundación Cristo de la Calle. *Revista Reflexiones y Saberes*, 16, 27-39. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1443/1752>
- Beck, E. (2019). Naming White Supremacy in the Social Work Curriculum. *Afiliación*, 34(3), 393-398. <https://doi.org/10.1177/0886109919837918>
- Bennett, B., Redfern, H., Zubrzycki, J. (2018). Cultural Responsiveness in Action: Co-Constructing Social Work Curriculum Resources with Aboriginal Communities. *The British Journal of Social Work*, 48(3), 808–825, <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx053>
- Cifuentes Gil, R. M. (19-22 de agosto de 2003). *Conceptos para “leer” la intervención en Trabajo Social, aporte a la construcción de identidad*. [Ponencia 3]. XI Congreso Colombiano de Trabajo Social, Manizales.
- Comité de Currículo Universidad Católica de Oriente. (2017). *Proyecto Educativo del Programa*.
- Comité de Currículo Universidad Católica de Oriente. (2021). *Guía para la elaboración del proyecto de práctica profesional*.

- Consejo Federal de Servicio Social. (2011). *Texto preliminar para el workshop sobre la definición de Trabajo Social, de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales*. http://www.cfess.org.br/arquivos/nova_definicao_ss_fits_esp.pdf
- Consejo Nacional de Trabajo Social. (2019). *Código de ética de los Trabajadores Sociales en Colombia y Reglamento Interno del Comité de ética*. <https://www.consejonacionaldetrabajosocial.org.co/wp-content/uploads/2019/10/Codigo-de-Etica-2019.pdf>
- Decreto 1072 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Trabajo. 26 de mayo de 2015.
- Escobar Pinzón, S.G. (2022). *Acceso que tienen los bachilleres del Colegio Jacinto Vega de Santa María, para continuar su educación superior*. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/50056/tesis%20usta.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Federación Internacional de Trabajadores Sociales. (s.f). *Definición Global del Trabajo Social*. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Julca Meza, E. (2012). *Evaluación de factores básicos de competencia de emprendimiento empresarial en los estudiantes de turismo: El caso de la Universidad San Martín de Porres, Lima (Perú)*. Repositorio documental GREDOS, Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/gredos.115561>
- Kvarfordt, C., Sheridan, M. y Taylor, O. (2018). Religion and spirituality in Social Work curriculum: A survey of Canadian educators. *The British Journal of Social Work*, 48(5), 1469–1487. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx069>
- Ley 53 de 1977. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de trabajador social se dictan otras disposiciones. <https://www.consejonacionaldetrabajosocial.org.co/wp-content/uploads/2018/02/LEY-53-DE-1977.pdf>
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 28 de diciembre de 1992. https://snies.mineducacion.gov.co/1778/articles-391237_Ley_30.pdf

- Ley 789 de 2002. Por la cual se dictan normas para apoyar el empleo y ampliar la protección social y se modifican algunos artículos del Código Sustantivo de Trabajo. 27 de diciembre de 2002.
- Licandro, D. y Yepes, S. (2018). La Educación Superior conceptualizada como Bien Común: El desafío propuesto por Unesco. *Revista Digital de Investigación*, 12(1), 6-33. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2223-25162018000100003&lng=es&nrm=i
- López Soria, J. I. (2005). Weber y las claves para comprender la modernidad. En *Debates en sociología* (30), 29-39. https://doi.org/10.18800/debatesen_sociologia.200501.003
- Martínez Boom, A., Noguera, C. y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (2 ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Muñoz, N.E., Pérez, A., Ramírez, C.M., Bermúdez, C., Pava, L.M., Vásquez, O., Solyszco, I., Latorre, J.M., Cifuentes, M.R., Torres, M.F., Duque, P. y Vargas, P.A. (2020). *Reflexiones para actualizar los lineamientos, de los currículos de Trabajo Social*.
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo* (2 ed.). McGraw-Hill.
- Quindemil Torrijo, E.M., García Quismondo, M. Á. M., Morales Intriago, J. C.; Rumbaut León, F. y Chaparro Martínez, E. I. (2020). Information literacy standards for information skills in Social Work curricula. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, 5(2), pp. 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171025001>
- Quiñonez-Ortiz, E. C. (2020). Plan de formación docente para la gestión pedagógica en el área de posgrado. *Polo del Conocimiento*, 5(01), 715-737. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i01.1245>.
- Real Academia Española. (2021) *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Resolución 26741 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio de la cual se resuelve la solicitud del registro calificado para el programa de Trabajo Social de la Universidad Católica de Oriente - UCO, a ofertar en metodología presencial en Rionegro (Antioquia). 29 de noviembre de 2017.
- Reynaert, D., Dijkstra, P., Knevel, J., Hartman, J., Tirions, M., Geraghty, C., Gradener, J., Lochtenberg, M. y Van den Hoven, R. (2019). Human

- rights at the heart of the social work curriculum. *Educación en Trabajo Social*, 38(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1554033>
- Ríos Acevedo, C. I. (2010). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación Y Pedagogía*, 7(14-15), 15–35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypl/article/view/5578>
- Roa Mendoza, C. P. (2019). *Propuesta de lineamientos curriculares en educación superior desde la perspectiva del currículo crítico. Una alternativa a partir de los desafíos de la formación profesional en Trabajo Social*. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/29
- Sherwood, D. (2019). Healthcare curriculum influences on stigma towards mental illness: Core psychiatry course impact on pharmacy, nursing and social work student attitudes, *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. *Sciencedirect*, 11(2), 198-203. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.11.001>.
- Shier, M. y Van-Du B. (2018). Framing curriculum development in Social Work education about social enterprises: a scoping literature review. *Social Work Education*, 37(8), 995-1014. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1493098>
- Souza Lemos, E. (2020). SOCIAL WORK: training, professional work, and modern theoretical trends. *Revista Katálysis*, 23(1), 12-14 <https://www.redalyc.org/journal/1796/179662651001/>
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículo* (5 ed.). Morata.
- UNESCO. (2015). *Replantear la Educación ¿hacia un bien común mundial?* Francia: Ediciones UNESCO.
- Van Gunt, S. (2019). Defining International Social Work for the purpose of Strengthening Curricula in Social Work Graduatr Schols. *Columbia Academic Commons*. <https://doi.org/10.7916/5xn6-1k03>.



Beyond Borders: A Qualitative Analysis of Migrant Health and Sociodemographics

Más allá de las fronteras: un análisis cualitativo de la salud y la sociodemografía de los migrantes

Cristina Belén Sampedro Palacios & Yolanda María De la Fuente Robles

Universidad de Jaén (España)

Abstract: Migration and health are integral aspects of human nature that are high on global policy agendas. In this context, it is crucial to delve deeper into the study of migration as it relates to physical health in order to explore some dimensions in greater depth. The objectives of this study are as follows 1) To explore the perceptions of migrants, participants in the study, about their health. Focusing on aspects related to physical health, disabilities and access to health care services; 2) To identify and describe the distinctive features that characterise the migrant population participating in the study. This analysis is carried out using a qualitative methodology based on the Grounded Theory approach. We employ tools such as individual records and group interviews to collect data. The primary findings of this study reveal the presence of pathologies and disabilities, alongside deficiencies in accessing healthcare services. Additionally, the key characteristics of migrants in Spain are highlighted. In conclusion, this study underlines the importance of maintaining the study of physical health in the context of migration from different disciplines as a way of underpinning social interventions aimed at improving the situation of migrants in the field of social and health welfare.

Key Words: Migration, Health, Sociodemographic Characteristics, Social Support, Qualitative.

Resumen: Migración y salud son aspectos integrales de la naturaleza humana que ocupan un lugar destacado en las agendas políticas globales. En este contexto, es crucial profundizar en el estudio de la migración en relación con la salud física para explorar algunas dimensiones con mayor detalle. Los objetivos de este estudio son los siguientes: 1) Explorar las percepciones de los migrantes, participantes en el estudio, acerca de su salud, centrándose en aspectos relacionados con la salud física, discapacidades y acceso a servicios de atención médica; 2) Identificar y describir las características distintivas que caracterizan a la población migrante participante en el estudio. Este análisis se realiza utilizando una metodología cualitativa basada en el enfoque de la Teoría Fundamentada. Empleamos herramientas como registros individuales y entrevistas grupales para recopilar datos. Los hallazgos principales de este estudio revelan la presencia de patologías y discapacidades, junto con deficiencias en el acceso a servicios de atención médica. Además, se destacan las características clave de los migrantes en España. En conclusión, este estudio subraya la importancia de mantener el estudio de la salud física en el contexto de la migración desde diferentes disciplinas como una forma de respaldar intervenciones sociales destinadas a mejorar la situación de los migrantes en el ámbito del bienestar social y de la salud.

Palabras clave: Migración, Salud, Características Sociodemográficas, Apoyo social, Cualitativo.

Recibido: 21/02/2024 Revisado: 27/03/2024 Aceptado: 01/04 /2024 Publicado: 22/04/2024

Referencia normalizada: Sampedro Palacios, C.B. & De la Fuente Robles, Y.M. (2024). Beyond Borders: A Qualitative Analysis of Migrant Health and Sociodemographics. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 22, 181-214. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0017>

Correspondencia: Cristina Belén Sampedro Palacios, Departamento de Psicología-Área de Trabajo Social, Universidad de Jaén (España). Correo electrónico: cbsamped@ujaen.es

1. INTRODUCCION

Throughout the history of humanity, migration has been a constant phenomenon that has played a fundamental role in the evolution of societies (United Nations, 2023). Its core meaning has remained largely unchanged as it represents a constantly moving process that drives the development of communities and arises in response to individual or family needs. Migration holds a transformative power that extends worldwide and often becomes a determining factor in the growth and development of countries (Lee, 1966, p. 47; Jiménez and Tprin, 2023, p. 13).

A clear example of this is the demand for labor, population growth, and talent diversification, challenges that are increasingly finding their solutions in migration. This makes migratory movements a recurring topic on international political and social agendas (Guerrero and Pérez, 2023, p.235).

Migration is defined as the displacement of people from their usual place of residence, whether within the borders of their home country or beyond, regardless of its scale, composition, or underlying reasons (International Organization for Migration, 2019). According to the United Nations (2022), these displacements or migrations can be driven by various reasons, including labor opportunities, family reunification, economic factors, pursuit of education, escape from conflicts, persecutions, terrorism, the impacts of climate change, and, ultimately, violations of human rights.

According to the "World Migration Report 2022" by the International Organization for Migration (2023), approximately 3.6% of the world's population currently resides in a place different from their birthplace, which equates to roughly 281 million international migrants. There has been a growing trend in the global number of migrants over the last five decades, with an increase of over 9 million international migrants between 2019 and 2020. However, it's important to note that this trend was interrupted by the COVID-19 pandemic, which reduced the population of international migrants by at least 2 million people (International Organization for Migration, 2023).

These data highlight the importance of recognizing that migration can result from a variety of push and pull factors, as commonly known, which explain that despite the benefits that migration can bring to both individuals and countries, it is not always a free choice. In many cases, migrations are driven by compelling needs, such as forced displacements, which currently affect over 79.5 million people worldwide (International Organization for Migration, 2023).

It's important to emphasize that Europe has become the primary destination for migrants, hosting 87 million migrants, which represents 30.9% of the global population of international migrants (IOM, 2023). Spain is one of the main migration destinations in Europe, having experienced significant growth since 2000, with an increase of 106 million cases compared to other European countries (Organization for Economic Cooperation and Development, 2023). Currently, Spain is home to 6.84 million migrants, equivalent to 14.6% of its total population. In 2022, a notable increase in the number of migrants was observed, with an additional 172,456 people. The main migrant groups originate primarily from Colombia (with an increase of 60,142 people), Ukraine (with an increase of 48,396 people), and Venezuela (with an increase of 31,703 people) (National Institute of Statistics, 2022). Additionally, it's important to mention figures related to applications for international protection in Spain, where only 10.5% of these applications are favorably resolved, falling well below the European average of 35% (Spanish Commission for Refugee Aid, 2023).

Health, as a fundamental element for life and human development, is defined by the World Health Organization (1946) as a state of physical, mental, and social well-being that goes beyond the absence of diseases. The Universal Declaration of Human Rights (United Nations, 1948) identifies health as a right that all individuals should have access to and that must be guaranteed, regardless of ethnicity, ideology, religion, etc. This right to health implies timely, acceptable, and affordable access to appropriate healthcare services. Building upon these definitions and the state of the issue, it's evident that health, as a universal social right, also extends to migrant individuals. There is a clear connection between the migratory phenomenon and health, as demonstrated by previous research on the effects of migration on the health of migrants and refugees (Bozorgmehr et al., 2023, p.1). Additionally, the topic of health in migrants has been studied from various perspectives within different healthcare systems (Laue et al., 2023, p. 381). Organizations such as the World Health Organization (2019) have also promoted health in migrants and refugees.

However, a significant portion of existing research focuses on the mental health of migrants, while less attention has been paid to physical health specifically. Some studies, such as that by Martin and Sashidharan (2023, p. 427), address mental health in migrants and other aspects related to psychological issues stemming from the migration process (Brunnet et al., 2020. P. 364). Furthermore, negative health effects related to the process of acculturation have been identified (González, 2022, p. 758), underscoring the importance of considering migration as a social determinant of health (Vélez et al. 2013, p. 156; Martínez, 2022, p. 72).

These determinants are often linked to the disparities in access to healthcare systems faced by migrant populations compared to the native population. In the case of Spain, the increase in the migrant population in the 2000s led to the implementation of governmental measures that transformed the universal healthcare system into an insured healthcare system. With the enactment of Decree Law 16/2021, dated April 20, healthcare coverage was limited to individuals within the labor or legal system. Consequently, migrants without residency permits were excluded from the healthcare system except in some extreme cases. Subsequently, in 2018, Decree Law 7/2018, dated July 27, partially reinstated a Universal Access Healthcare System (Muñoz, 2022, p. 1). These actions created a gap in healthcare access between native and migrant populations in Spain, which still persists to this day (Antón and Muñoz, 2010, p. 489; Suárez, 2022, p. 1). Similarly, at the European level, disparities between the health of migrant and native populations are identified, whether in positive aspects (Maskileyson, 2019) or negative ones (Jiang, 2023, p. 184). European social policies and factors associated with migration are significant differentiators in the health of natives and migrants (Reus-Pons, 2018, p. 5).

It's worth noting that research on migration and disability is scarce and specific. One of the main references in the Spanish context is the report by Díaz et al. (2008, p. 17), which has stood out for its contribution to the study of migrants with disabilities both quantitatively and qualitatively.

This sub-topic is considered essential when investigating the health of migrant individuals, as both disability and health are fundamental aspects in the life cycle (World Health Organization, 2023). In many cases, the migration process itself can trigger one or more disabilities, as evidenced in studies by Couldrey and Herson (2010, p. 1).

To counteract these circumstances, it is important to identify that migrant individuals possess protective factors and resilience within migrant communities, which represent a significant social capital. These communities uphold cultural norms and support networks as sociosanitary protection factors. Authors such as Mateo (2005, p. 194) or Célleri and Jüssen (2012, p. 147) recognize social capital as a means of migrant integration, with ethnic solidarity serving as a protective factor. This implies that migrant communities employ strategies in response to the impacts of migration, which are coped with through social support. Aspects that highlight the importance of taking into account social support in migrants as a determining factor of their health both in the current study and in future ones.

In this theoretical context, and after an exhaustive scientific review, the need to investigate and understand the perception that migrant individuals in Spain have regarding their physical health from a qualitative perspective has been identified as a research problem. Additionally, it's important to identify the main sociodemographic characteristics of this population in order to define homogeneous profiles.

Therefore, this study has the following main objectives: I) To find out the perception that migrants participating in this study have of their health, including aspects related to physical health, disability and access to health services; II) To identify and describe the main characteristics of the migrant population participating in the study, focusing on the socio-demographic data that define their profiles.

2. MATERIALS AND METHODS

The methodology employed for conducting this study is qualitative and based on a critical theory approach (Guba and Lincoln, 2002, p. 113). A method known as Grounded Theory is utilized, allowing the identification of fundamental social processes and the development of theory from the obtained data (Hernández-Sampieri and Mendoza, 2020, p. 235). The application of this methodology involves three essential phases: introduction, deduction, and verification.

In the introduction phase, a theoretical construct is identified and established through a thorough review of prior research and an analysis of the current state of the art that frames the study's phenomenon. In the deduction phase, primary information obtained is analyzed, categories defining subsequent analysis are designed, and relationships among them are established. Finally, in the verification phase, data collected during fieldwork are compared with the initial theoretical construct, thus generating the study's results.

To ensure research quality and the correct application of qualitative methodology, the guidelines proposed by O'Brien et al., (2014, p. 1245) were followed, which establish 21 minimum items for ensuring the quality of qualitative studies.

2.1. Participants and Context

The study involved 135 individuals residing in various locations in Spain. Among the participants, 52 were women, and 83 were men, ranging in age from 18 to 70 years. Their common characteristic was their migrant status, a fundamental requirement for participation in the study. The sample exhibited great heterogeneity in terms of nationalities (up to 32 nationalities represented) and legal statuses (asylum seekers, settled migrants, etc.).

Participant selection utilized convenience non-probabilistic sampling and the snowball method. The process of accessing the sample began by contacting third-sector institutions, requesting their collaboration in the research. Those institutions that responded positively allowed interviews with migrant

individuals to be conducted at their premises. In the cities where the study was carried out, primarily in Madrid, the Valencian Community, Murcia, Castilla-La Mancha, and Andalusia, access to the sample was similar. However, the snowball method often led to the possibility of conducting additional interviews after a group interview. In Andalusian cities, researchers accessed collaborating entities to recruit new participants. In other cities (such as Madrid, Murcia, etc.), researchers, in addition to accessing the sample through institutions, arranged direct appointments through previously interviewed participants. The selection of these locations was based on the willingness of participants to collaborate in the research. It is important to note that the collaboration of some institutions/NGOs was limited due to the humanitarian crisis resulting from the conflict between Ukraine and Russia.

The principle of saturation determined the cessation of including new participants, as group interviews provided abundant information on the study topic without new information emerging in subsequent stages.

2.2. Instruments

Several typical instruments of qualitative research were employed to collect data. The researchers themselves acted as interviewers and observers, given their backgrounds in Social Work. The primary instrument was the semi-structured group interview and individual sociodemographic data sheet. Group interviews were chosen to leverage the presence of companions and increase the sample size and data simultaneously. Brief questions were designed to ensure equitable participation among all present during interviews.

The interview consisted of three open-ended questions addressing health, illnesses, disabilities, and access to healthcare resources. Additionally, sociodemographic data were collected through a self-administered individual data sheet containing nine closed-ended questions concerning gender, age, country of birth, marital status, pre-migration employment status, educational level, and reasons for migration.

In addition to these instruments, a voice recorder and interview guide were used to adequately document the data.

2.3. Ethical Considerations

The study was conducted following established ethical standards and protocols for research involving human subjects at the university where it took place. Approval for the study was obtained from the respective Ethics Committee. Information was provided, and informed consent was obtained from the participants, with particular emphasis on compliance with the Organic Law 3/2018 on Data Protection and Digital Rights Guarantee. Additionally, this study adheres to the ethical considerations of the American Psychological Association (2017).

2.4. Procedure and Analysis Plan

Data collection took place during the months of January, February, March, and April of the year 2023. This involved conducting 18 group interviews with 7 to 8 participants in each interview, lasting 40-60 minutes. The key phases that shaped the fieldwork and data analysis are:

Documentary analysis phase: In this phase, a documentary search is conducted to establish the foundations of the study object. The Web of Science, Scopus, and Pubmed databases are utilized for this purpose. Additionally, the bibliographic management tool RefWorks is employed to select the most relevant theoretical sources and eliminate those that do not correspond to the studied phenomenon. This initial search and analysis contribute to composing the theoretical framework of the study.

Qualitative data collection phase: To initiate the fieldwork phase, contacts were established with third-sector institutions dedicated to working with migrant populations. The collaborating institutions were presented with documents approved by the Ethics Committee of the respective university. Through these institutional contacts, the researchers gained access to the study sample. Initially, an interview script and sociodemographic data sheet were designed.

Data Analysis Phase: In this stage, the collected data from the group interviews undergo scrutiny. Recordings are transcribed, with codes assigned (alternate arrangement of last names + participation order) to ensure the anonymity of participants. Following transcription, Atlas.ti Version 22 (Thomas Muhr, 2002) is employed as a tool for qualitative data analysis.

The data analysis is broken down into three phases: general and open coding, axial coding, and selective coding. Categories were crafted based on interactions within the main categories "Health Status of Migrant Individuals," "Health Control," and "Social Health." These categories were further subdivided into subcategories (see Table 1) to identify patterns in the data and develop a theory based on them.

Table 1. Categories and subcategories of analysis

Categories	Subcategories
Health Status of Migrant People	<ul style="list-style-type: none"> -No health problems - Chronic health problems or disability - Minor health problems - Psychological health problems
Health Control	<ul style="list-style-type: none"> - Access to health care - Barriers to accessing health services - Perceptions of quality of care
Social Health	<ul style="list-style-type: none"> -Community support -Family support -Support networks -Access to information -Self-Care

Source: Own elaboration

Finally, for the analysis of sociodemographic results, given their quantitative nature, excel software (2010) was utilized to code and process data from individual sociodemographic sheets. This involved identifying the frequency and percentage of responses for each item.

3. RESULTS

The findings of this research are divided into four sections. Firstly, there's the block of data and sociodemographic characteristics of migrant individuals. These data allow for the definition of specific profiles of the migrant population in Spain and provide insight into their previous and current situations before migration.

Secondly, the discoveries regarding health in migrant individuals are highlighted, focusing on whether they suffer from any illnesses. This includes the types of illnesses they experience. Thirdly, the findings on health control and access to the healthcare system are presented. Lastly, the results on social support are outlined. These outcomes are derived through the analysis of categories and the descriptive interpretation of the narratives.

3.1. Sociodemographic characteristics of migrant individuals

The findings of this research are divided into two categories. Firstly, we present the data and sociodemographic characteristics of the migrant population. These data help define some typical profiles of migrant individuals in Spain and provide information about their situation both before and after migration. Secondly, we describe the results related to the health of this population, focusing on the presence of diseases, the types of diseases suffered, and the control of their health. All of this is achieved through category analysis and descriptive interpretation of testimonies.

Regarding sociodemographic data, the main characteristics of the migrant population and their situation before and after migration are highlighted. The elements considered for organizing and analyzing this data include age, gender, place of birth, reasons for migration, previous employment status, marital status, and educational level achieved.

In terms of age, the studied population includes individuals aged 18 to 70, with a higher number of those between 18 and 28 who are employed. Regarding gender, there is a higher participation of men (61.48%) compared to women (38.52%). Concerning place of birth, up to 32 different nationalities were identified. According to the established categories, 61.5% come from African countries (such as Morocco, Mali, Senegal, Algeria, Sudan, Cameroon, among others), followed by 23.7% from South America (Colombia, Ecuador, Cuba, Venezuela, El Salvador, etc.). 7.4% come from European countries like Romania, Poland, Ukraine, and Estonia, while 5.9% originate from Asia (Iraq, Jordan, Syria, Palestine, and Afghanistan). Lastly, 1.5% come

from Eurasia, primarily from Russia. These data reflect the rich cultural and social diversity of the migrant population in Spain.

The reasons for migration show that 44% of individuals mentioned labor, economic, or study-related reasons as the primary motive for their migration. 38% indicated that their migration was due to armed conflicts or persecutions based on ideology, gender, among others. Finally, 19% identified reasons related to health and family reunification. These results underscore how the geopolitical situation in the country of origin can influence migration motives. It is relevant to observe the relationship between migration motives and gender. 20% of women migrated for labor, economic, or study-related reasons, while 11% did so due to armed conflicts, violence, or persecution, with gender-based violence and sexual orientation persecution being prominent in this group. On the other hand, 7% of women mentioned reasons related to health and family reunification. In the case of men, 24% migrated for economic, labor, or study-related reasons, while 27% did so due to armed conflicts and persecutions. 11% of men mentioned reasons related to health or family reunification. Despite the disproportionate number of participants of each gender, the figures for migration due to labor, economic, etc., reasons remain similar, highlighting the persistence of female labor migration over time.

Another noteworthy aspect is the employment status before migration, as it is one of the main factors influencing the decision to migrate. The data reveal that 39% of people were employed before migration, while 30% were studying at various educational levels. In third place were those who were unemployed (24%), followed by those engaged in domestic work (5%). Those who were retired before migration were in the last position (1%). These data indicate that 59% of participants were unemployed or engaged in other activities before migration, explaining the high number of migrations for labor, economic, and study-related reasons.

Regarding marital status, it is observed that 44% of people are single, followed by 30% who are married. Only 16% have a partner, while 5% are widowed, and 4% are separated or divorced. These data show that the majority of migrant individuals do not have a close nuclear family to provide a minimal support system.

Regarding the level of education achieved, the results indicate that 72% of individuals do not have higher education. Of this group, 26% have completed secondary education, while 24% have reached primary education, and 15% have vocational training. Additionally, 7% of migrant individuals stated that they did not attend any educational institution. From these data, only 28% have university education. These results demonstrate a close relationship between the level of education and migration motives.

In summary, the results provide a general overview of the profiles and characteristics of the migrant population residing in Spain today. In addition to the highlighted profiles, it is important to consider the diversity of profiles that can be extracted from the data, emphasizing the heterogeneity of this population.

3.2. Health status of migrant individuals

3.2.1. Health among migrant individuals

In response to the health dimension in migrant individuals, a category of "health satisfaction" is introduced. Most of the participating people express their satisfaction with their health based on their current situation. In most cases, this satisfaction is described as normal or good. It is identified that health is a fundamental aspect of life, without which a good quality of life cannot be established. Many people relate basic daily life needs to good health, assigning health a value equivalent to life itself. Furthermore, working conditions and nutrition are associated with improved health, leading to connections between both the pre-migration and current situations with improved health.

On the other hand, some participants identify their perception of health as very good, indicating a higher emphasis on the importance of health. However, in these perceptions, there is an underlying relationship between health and life experiences. Specifically, there is a tendency to highlight situations where health is affected by adverse circumstances such as war, persecution, violence, or migration itself. Data is obtained that emphasises gender-based violence as a reason for initiating migration, providing deeper qualitative insight into this reality. It is observed that, in comparison to previous situations, satisfaction with health has significantly increased. However, it is essential to consider that all situations of vulnerability or adversity can lead to poor health or, therefore, low satisfaction with it. The biographical significance of these results is shown in the narratives:

I feel fine with my health; I'm young and have no illnesses, but it's essential to be surrounded by a good environment to stay well. If things are going poorly in your context, you don't have health, even if you have it. (ZP106)

Migrating to improve health is common; without health, you wouldn't be alive, and family makes it better. I'm thankful for what I have, and that's why I'm very satisfied with my health right now. (NP7)

Without food or work, there is no health, so leaving to find food makes health much better. Health is the ability to work. (DP121)

In this regard, there is frequent mention of the value of psychological or emotional health. In many cases, when discussing health, there is a direct connection with the migration process, such as in the case of war or an adverse context. A direct link is established between the current state of health and the peace of mind from having migrated to a country with better living conditions. Additionally, the spiritual and metaphysical aspects of religion are addressed, where life's tranquillity is linked to good mental health. Some testimonies exemplify this idea:

It's very important to be well, not just physically, but also in terms of the soul because the body is almost always fine, but the soul can be wounded and needs healing. Although it's not like before, that's why I believe I'm satisfied... like everyone else, normal. (JP2)

In summary, overall, the participants generally agree that it's crucial to have a supportive environment to maintain good health. These findings, along with age-related data, could indicate that the migrant population falls within an age range where health is still good or moderately good.

3.2.2. Health issues in the migrant population

Another central category in the study relates to health issues in the migrant population. From this category, four analytical subcategories are derived, forming the result blocks: 1) Absence of health problems; 2) Chronic health problems or disabilities; 3) Mild health issues; 4) Psychological health problems.

3.2.3. Non-existence of health problems

Addressing issues related to the existence of health problems sometimes implies finding data that suggests their non-existence as a result. This means that in the study, a significant proportion of participants in the interviews coincided in not suffering from any diseases or health problems affecting their lives. Some of the health problems they suffer from have not been diagnosed, making them unable to be identified as actual health problems. In some cases, the ailments they suffer from are associated with other types of experiences that are not considered health problems. These testimonies reflect the perspective of some individuals:

So, I don't have any health problems. Although sometimes I experience pain due to work, but I don't consider them illnesses. (MP45)

No, I left because my sexual orientation and gender are considered an illness in my country, but I don't believe I have an illness. This is how I was born, and I don't harm anyone with my life. (KP13)

Even though my back hurts sometimes, it's not important. I'm a hardworking man, and I've been working for many years. I don't have illnesses. (AP62)

3.2.4. Chronic health problems or disabilities

The identification of health problems begins with participants who have chronic health problems and, in some cases, disabilities. Overall, these conditions are addressed positively, with individuals stating that they are not impediments to living a normal life. Social participation is emphasized as an important aspect and is related to the establishment of social networks and interpersonal relationships. Furthermore, it is recognized that maintaining some of these social networks can be beneficial for managing these diseases. It is emphasized that it is essential to positively incorporate illness or disability into daily life, which implies not feeling excluded from society. These testimonies are illustrative:

I have diabetes, but it's not a problem. I can eat well and lead a normal life. I've even met people with my same condition here, and we share our experiences. (BP86)

I have been blind for many years, but that doesn't stop me from doing things. I've learned to navigate the city and lead a normal life. I even have friends here who help me if needed. (FP35)

My sister has a disability, but she has always been a part of our family, and we don't exclude her from anything. She has found good support here and has improved her quality of life. (LP127)

3.2.5. Mild health problems

Regarding mild health problems, the collected data show that they are relatively common in the migrant population but are generally considered manageable and not severe. These problems can include conditions such as colds, allergies, headaches, and other temporary physical discomforts. Interview participants tend to downplay these problems and consider them part of everyday life. Most of the time, these health problems are treated with home remedies or over-the-counter medications. Some testimonies exemplify this perspective:

From time to time, I catch a cold, but it's not a big deal. I take some medicine and recover quickly. (EP98)

I get headaches often due to stress and work, but it's not a serious issue. I just take something for the pain, and I'm fine. (HP34)

I have allergies sometimes, especially in spring, but it's not a major problem. I simply avoid what triggers my allergies, and I feel better. (PP115)

3.2.6. Psychological health problems

The category of "psychological health problems" refers to mental and emotional conditions faced by the migrant population. These problems can result from previous traumas, challenging migration experiences, or the stresses associated with adapting to a new cultural and social environment. Mental health problems are considered a significant concern, and many interviewees have experienced symptoms of stress, anxiety, depression, or post-traumatic stress disorder (PTSD). Often, the lack of access to adequate mental health services is mentioned as a challenge in addressing these problems. Some testimonies reflect these experiences:

The war in my country left many invisible wounds. Sometimes, I feel overwhelmed by anxiety and bad memories. I don't know where to turn for help here. (IP8)

Loneliness and nostalgia are hard to manage. I miss my family and my country, and it makes me feel sad most of the time. But I try to stay strong. (UP46)

Adapting to a new culture can be stressful. Sometimes, I feel like a stranger in a strange place, and it affects me emotionally. (XP101)

In summary, this category reveals that psychological health problems are a significant concern in the migrant population. The lack of support and adequate mental health services can be a barrier to addressing these problems effectively.

3.3. Access to health services in the host country

The third central category of the study deals with access to healthcare services in the host country. From this category, results are derived that pertain to: 1) Access to healthcare; 2) Barriers to accessing healthcare services; 3) and the perception of the quality of healthcare in the host country.

3.3.1. Access to medical care

In general, the majority of interviewed migrant individuals report having had access to healthcare services in their host country. This is largely attributed to universal healthcare policies or specific programs for migrants in some receiving countries. Medical care is typically accessible in terms of geographical location and service availability. Moreover, many migrant individuals emphasize the importance of having health insurance or a medical care card that allows them to access care without prohibitive costs. Some testimonies reflect this perspective:

Here in the host country, I have no problems seeing a doctor. I just present my health insurance card, and I receive treatment without any issues. (KP104)

The healthcare system here is excellent. I can receive quality medical care without worrying about costs. (WP107)

I have a chronic medical condition, and the healthcare system here has been very helpful. I don't have to wait long to see a specialist. (LP105)

3.3.2. Barriers to accessing health services

Despite widespread access to medical care, some participants mention obstacles they have encountered when seeking medical attention in their host country. These obstacles may include language barriers, lack of familiarity with the local healthcare system, discrimination by medical personnel, and difficulties in finding a healthcare provider who understands their specific cultural and medical needs. Some testimonies illustrate these challenges:

Sometimes it's hard to communicate with doctors due to the language. Interpreters are not always available, and that makes healthcare difficult. (JP119)

I've felt that some doctors don't understand my culture and my beliefs about health very well. This can lead to misunderstandings in treatment. (CP10)

Overall, I've had good experiences with the healthcare system here, but I know that other migrant individuals have faced discrimination in hospitals. (HP6C)

3.3.3. Perception of the medical care

The perception of the quality of medical care varies among interviewees. Some migrant individuals have a positive opinion of healthcare in their host country and consider it of high quality. Others have criticisms and believe that healthcare could improve in terms of accessibility, waiting times, and cultural sensitivity. The perception of the quality of medical care often relates to individuals' personal experiences and can vary depending on the region and the specific healthcare system of the host country. Some testimonies reflect these perspectives:

I'm very satisfied with medical care here. I'm always treated with respect, and I feel well cared for. (NP29)

Medical care is good, but I feel they could improve in terms of waiting times. Sometimes, you have to wait a long time to get an appointment. (UP120)

I've had both good and bad experiences with doctors here. Some are very kind and understanding, while others can be insensitive. (RP13)

In summary, the perception of the quality of medical care varies among migrant individuals, but generally, the majority report having access to healthcare services in their host country. However, there are obstacles and challenges that can affect each individual's healthcare experience.

3.4. Coping strategies and social support

The fourth central category of the study focuses on the "coping strategies and social support" used by the migrant population to deal with health issues and barriers in accessing healthcare. This category includes subcategories related to community support, family support, support networks, seeking information, and self-care.

3.4.1. Community support

Community support plays a significant role in the lives of many migrant individuals. Some participants mention feeling supported by their communities of origin or by migrant communities in the host country. This support can manifest through local organizations, cultural groups, places of worship, and social events that help create a sense of belonging and provide emotional support. Some testimonies illustrate this perspective:

My church has been an important source of support for me. I've met many people who have gone through similar experiences, and we support each other. (BP108)

We gather with other migrants from our country every week. It's comforting to be with people who understand our experiences and challenges. (GP131)

We have a tight-knit community here. We help each other in tough times, whether it's sharing information about healthcare services or providing emotional support. (SP112)

3.4.2. Family support

Family support is a fundamental source of support for many migrant individuals. Family plays a crucial role in adapting to a new environment and managing health problems. This includes emotional support, assistance in navigating the healthcare system, and, in some cases, financial support to cover medical expenses. Some testimonies highlight the importance of family support:

My family is my primary support. They take care of me when I'm sick and accompany me to medical appointments if necessary. (UP85)

I know I can always count on my family. They help me stay strong and give me advice on how to take care of my health. (WP31)

My family sends me money when I have medical expenses. Knowing that you have that support is reassuring. (CP58)

3.4.3. Support networks

In addition to community and family support, some migrant individuals mention that they have established support networks in the host country. These networks can include close friends, coworkers, neighbors, and other contacts who provide help and support in various situations, including those related to health. Some testimonies reflect this perspective:

My friends here are like a second family. They're always willing to help me, whether it's taking me to the doctor or just listening when I need to vent. (BP28)

I have a group of friends at work, and we all support each other. If one of us gets sick, the others are there to help. (OP17)

My neighbors are very kind. They're always willing to help us if we need anything, whether it's with the kids or in medical emergencies. (MP11)

3.4.4. Seeking information

Information-seeking is a common strategy used by migrant individuals to gather information about healthcare in the host country. This may include online research about healthcare providers, migrant healthcare rights, health insurance options, and other health-related resources. Some participants emphasize the importance of being well-informed to make informed decisions about their healthcare. Some testimonies illustrate this perspective:

I always research online before scheduling a medical appointment. I want to make sure I'm going to the right place and have all the necessary documents. (KP1)

Online information has helped me better understand how the healthcare system works here and what my rights are as a migrant. (RP22)

We share useful information among ourselves, like which hospitals are good and where you can get free medical care if you need it. (IP135)

3.4.5. Self-care

Self-care is an important strategy for maintaining health and preventing health problems in the migrant population. This includes healthy lifestyle habits such as a balanced diet, regular exercise, adequate rest, and stress management. Some migrant individuals emphasize the importance of taking care of themselves and taking preventive measures to maintain their health. Some testimonies reflect this perspective:

I try to maintain a healthy diet and exercise regularly. I want to be in good physical and mental shape. (FP92)

Stress can significantly affect health, so I practice meditation and relaxation to stay calm. (NP3)

Prevention is key. I do everything I can to avoid illnesses, like getting vaccinated and having regular check-ups. (ZP41)

In summary, coping strategies and social support play a crucial role in the lives of migrant individuals in dealing with health issues and barriers in accessing healthcare. These strategies include community support, family support, support networks, information-seeking, and self-care.

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

In recent years, there has been a significant increase in the amount of research focused on the health of migrant populations. This reflects a growing recognition of the need to address the physical health of this specific group of people (Díaz et al., 2019, p. 73). The impact of the migration process on people's health is a reality that requires attention from both the scientific community and different states. Furthermore, it is essential to examine the sociodemographic characteristics of migrant individuals, as these personal characteristics play a fundamental role in the social determinants of health (Solar and Irwin, 2007, p. 54; Piñones-Rivera et al., 2021, p. 2; Muñoz, 2022, p. 1).

Aspects such as migration motives, gender, country of origin, marital status, and employment status are relevant factors in this context (Aguilera et al., 2020, p. 16). These elements, which are also addressed in the present study, are identified by authors like Vertovec (2007, p. 1024) as components of superdiversity. This concept refers to the diversity of individuals beyond their ethnicity or migration status and recognizes diversity as a social value (Martín-Cano, 2020).

Previous research, like this study, has highlighted the importance of having data that allows the identification of characteristics defining the situation of migrant populations (Mena y Cruz, 2018, p. 270). This is crucial for developing effective policies and actions in response to migration trends (Martínez, 2005, p. 7; Krzesni and Brewington, 2022 p. 4), especially in the field of social health policies, with the aim of avoiding situations like those experienced during the 2015 refugee crisis. These situations served as a precedent for current events, such as the humanitarian crisis resulting from the conflict between Ukraine and Russia (Arenas, 2022, p. 11).

In the second part of the results, a discourse is evident in which participants express their perception of health and the control they have over it (Torres, 2022, p. 19). This influences their satisfaction with health, the presence of physical health problems (chronic or mild), psychological issues, and the relationship between health and migration. One of the most relevant findings is the presence of various chronic pathologies in the migrant population and their relationship with migration motives, results related to research by authors such as Mesa-Vieira et al. (2023, p. 469) and Vearey (2023). However, it is important to note that there is a shortage of theoretical production addressing physical pathologies and disabilities in migrant individuals. One of the few theoretical references that addresses disabilities, as in this study, is the report proposed by the Spanish Committee of Representatives of Persons with Disabilities (CERMI) (Díaz et al., 2008, p. 17). Therefore, it is essential to provide data on the phenomenon of physical health in migrants.

Regarding the presence of psychological problems such as anxiety or depression, numerous studies confirm this reality in the migrant population, as shown in this study (Carrol et al., 2023, p. 279). This is due to the vulnerability experienced during the migration process and acculturation (Trilesnik et al., 2023, p. 289), highlighting the importance of considering the migration situation as a social determinant of health (Van der Laet, 2017, p. 15).

Another important finding in the second part of the results pertains to access to the healthcare system. The results indicate that, similar to findings in studies such as Llop-Gironés et al., (2014, p. 722), migrant individuals utilizing the healthcare system perceive the healthcare system of the host country as an opportunity to care for their health without worrying about costs.

Similarly, there are findings indicating the limited use of the healthcare system for health monitoring or treatment due to the barriers associated with migration. This contrasts with data provided by studies like those of Cabises et al. (2012, p. 3) or Buchcik et al. (2021, p. 1), which demonstrate that access to the healthcare system by migrant populations is consistently more limited compared to the native population.

This may be due to cultural barriers or a lack of awareness about healthcare rights. In this regard, authors such as Chen et al. (2004, p. 1984) identify human resources for health as a challenge to be addressed by states and societies in terms of social inclusion.

Finally, the study provides results on perceived social support among the migrant population, aligning with studies such as Hernández et al., (2004, p. 83) or Sosa and Zubieta (2015, p. 38), which identify the difficulty in establishing new support networks in the host country. However, migrant communities serve as both social and ethnic capital where individuals find protection and support (Mateo, 2005).

In summary, this research adds to the broader understanding of health in migrant individuals, taking into account their physical, psychological, and social aspects in relation to their personal characteristics. Therefore, a key takeaway is the necessity for an expanded exploration of the physical health of migrants, from a social standpoint. A qualitative examination of health concerning the experience of physical pathologies and disabilities in migrant individuals is crucial as a groundwork for effectively designing interventions that address the genuine needs of the migrant population in socio-sanitary terms in the future.

Lastly, it's crucial to emphasize the significance of health in migrant individuals as a means to extend healthcare rights to the entire population indiscriminately. The findings indicate a clear lack of healthcare protection for migrant individuals. This study not only provides theory supporting the professional practice of social work regarding exploring the health of migrants but also raises awareness among healthcare professionals. In other words, this qualitative study yields results that help identify social needs and barriers that hinder the exercise of the Right to Health within the healthcare system.

Therefore, the findings enable the visibility of the phenomenon of migrant individuals and their health from a social perspective, serving as a foundation for both Social Work and healthcare personnel involved in migrant health care.

Before concluding, it is important to highlight some limitations of this study. Challenges in researching with migrants lie in the difficulty of accessing the sample. The circumstances surrounding migration make it complicated to recruit migrant participants, and at times, establishing trust bonds with them and ensuring their participation in the study can be difficult.

Consequently, the sample ends up being limited, and the results are extrapolatable only to a certain extent based on the sample size. Additionally, the role of institutions in accessing the sample limits the study's extension to other cities in Spain. Another significant limitation is the scarcity of studies on migrant health from the realm of social sciences, which constrains the development of an extensive theoretical framework. However, these limitations morph into opportunities to maintain the research line as a priority, given the necessity of providing scientific theory to the social phenomenon of migrant health.

5. ACKNOWLEDGMENTS

We sincerely thank all the brave and generous individuals who participated in this study, hailing from various nationalities and residing in Spain. Their active participation and honesty have significantly enriched our understanding of the experiences and challenges they face in their daily lives. The diversity of perspectives and life experiences shared by each participant has been crucial to the depth and breadth of our findings. We are deeply grateful for their time, dedication, and the valuable contribution they have made to this research. The rest of the acknowledgments will be included in the manuscript after acceptance, to maintain anonymity.

6. REFERENCES

- Aguilera, Y. O., Hernández, N. N., Pincheira, L. S. y Urbina, A. C. (2020). Caracterización de la migración y los determinantes sociales de la salud en el Continente Americano. *Applied Sciences in Dentistry*, 1, 16-7. <https://doi.org/10.22370/asd.2020.1.0.2603>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. APA. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Antón, J. I. & Muñoz, R. (2010). Health care utilisation and immigration in Spain. *The European Journal of Health Economics*, 11(5), 487-498. <https://doi.org/10.1007/s10198-009-0204-z>
- Arenas, M. D. L. M. L. (2022). Crisis humanitaria en Ucrania: Acción europea en el marco de la directiva 2001/55/ce del consejo y otras cuestiones relacionadas. *Cuadernos Cantabria Europa*, 21, 11-33. <https://onx.la/04d7b>
- Bozorgmehr, K., Kühne, S. & Biddle, L. (2023). Local political climate and spill-over effects on refugee and migrant health: a conceptual framework and call to advance the evidence. *BMJ Global Health*, 8(3), 1-7. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2022-011472>
- Brunnet, A. E., Dos Santos, N., Silveira, T., Kristensen, C. H., & Derivois, D. (2020). Migrations, trauma and mental health: A literature update on psychological assessment. *L'Encéphale*, 46(5), 364-371. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2020.03.009>

- Buchcik, J., Borutta, J., Nickel, S., Knesebeck, O. & Westenhöfer, J. (2021). Health-related quality of life among migrants and natives in Hamburg, Germany: An observational study. *Journal of Migration and Health*, 3(100045), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2021.100045>
- Cabises, B., Tunstall, H., Pickett, K. & Gideon, J. (2012). Understanding differences in access and use of healthcare between international immigrants to Chile and the Chilean-born: A repeated cross-sectional population-based study in Chile. *International Journal for Equity in Health*, 11(68), 3-16. <https://doi.org/10.1186/1475-9276-11-68>
- Carroll, H. A., Kvietok, A., Pauschardt, J., Freier, L. F. & Bird, M. (2023). Prevalencia de trastornos de salud mental comunes en poblaciones desplazadas por la fuerza frente a los migrantes laborales por fase de migración: un metanálisis. *Revista de Trastornos Afectivos*, 321, 279-289. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.10.010>
- Céleri, D. & Jüssen, L. (2012). Solidaridad étnica y capital social. El caso de los comerciantes migrantes kichwa-otavalo en Madrid y La Compañía. *Procesos. Revista Ecuatoriana De Historia*, 36, 143-168. <https://doi.org/10.29078/rp.v0i36.33>
- Chen, L., Evans, T., Anand, S., Boufford, J. I., Brown, H., Chowdhury, M. & Wibulpolprasert, S. (2004). Human resources for health: overcoming the crisis. *The Lancet*, 364(9449), 1984-1990. http://www.healthgap.org/camp/hcw_docs/JLI_exec_summary.pdf
- Couldrey, M. y Herson, M. (2010). Discapacidad y Desplazamiento. *Migraciones Forzadas revista*, 35, 1-60. <https://n9.cl/f1dax>
- Díaz, E., Huete, A., Huete, M. A. y Jiménez, A. (2008). *Las personas migrantes con discapacidad en España*. Madrid, Observatorio Permanente de la Migración y CERMI. <https://onx.la/71231>
- Díaz, R. M., De la Fuente, Y. M. y Muñoz, R. (2019). Migraciones y diversidad funcional. La realidad invisible de las mujeres. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 61-82. <http://dx.doi.org/10.15648/Coll.1.2019.5>
- González, S. (2022). *Estrés por aculturación y salud mental en migrantes en Latinoamericanos una revisión del estado del arte del 2010-2021*. Colombia, Universidad Católica de Pereira.

- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Derman, C. y Haro, J. (Comps.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). México, La Sonora: El Colegio Sonora.
- Guerrero, P., y Pérez, A. R. (2023). Organizaciones y migración, complejidad y sistemas dinámicos. *Política y Cultura*, 59, 235-255. <https://doi.org/10.24275/UACT5337>
- Hernández, S., Pozo, C. y Alonso, E. (2004). Apoyo social y bienestar subjetivo en un colectivo de inmigrantes, ¿efectos directos o amortiguadores? *Boletín de psicología*, 80(80), 79-96.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Argentina, MCGRAW-HILL.
- International Organization for Migration. (2019). *Derecho internacional sobre migración: Glosario de la OIM sobre migración. ONU Migración*. Disponible <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>. (20 enero 2023).
- International Organization for Migration. (2023). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022*. OIM. <https://onx.la/3fe4d>
- Jiang, J. (2023). Relationship between social cohesion and basic public health services utilisation among Chinese internal migrants: a perspective of socioeconomic status differentiation. *Health Sociology Review*, 32(2), 179-197.
- Jiménez, C. y Tprin, V. (2023). *Pensar las migraciones contemporáneas. Categorías críticas para su abordaje*. Córdoba, Teseopress.
- Krzesni, D., and Brewington, L. (2022). *Climate change, health, and migration: profiles of resilience and vulnerability in the Marshall Islands*. Honolulu, East-West Center.
- Laue, J., Diaz, E., Eriksen, L. & Risør, T. (2023). Migration health research in Norway: a scoping review. *Scandinavian Journal of Public Health*, 51(3), 381-390. <https://doi.org/10.1177/14034948211032494>
- Lee, E. S. (1966). A Theory of Migration. *Demography*, 3(1), 47-57. <https://doi.org/10.2307/2060063>

- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado, núm. 294, de 06/12/2018. <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2018-16673&tn=2>
- Llop-Gironés, A., Vargas Lorenzo, I., Garcia-Subirats, I., Aller, M. B., y Vázquez Navarrete, M. L. (2014). Acceso a los servicios de salud de la población inmigrante en España. *Revista Española de Salud Pública*, 88, 715-734.
- Martín-Cano, M. d. C., Sampedro-Palacios, C. B., Ricoy-Cano, A. J. & De La Fuente-Robles, Y. M. (2020). Superdiversity and Disability: Social Changes for the Cohesion of Migrations in Europe. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186460>
- Martin, F. & Sashidharan, S. P. (2023). The mental health of adult irregular migrants to Europe: a systematic review. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 25(2), 427-435.
- Martínez, C. (2005). *Perfil sociodemográfico de la población migrante en Organización Internacional para las Migraciones. Migración internacional, el impacto y las tendencias de las remesas en Colombia*. Colombia, OIM.
- Martínez, H. A. (2022). ¿Simplificación o reducción? ¿Complejidad? La perspectiva crítica de la Salud Colectiva sobre los determinantes sociales de la salud. *Salud Problema*, 14(29), 72-87. <https://n9.cl/bxuq0>
- Maskileyson, D., Semyonov, M. & Davidov, E. (2019). In Search of the Healthy Immigrant Effect in Four West European Countries. *Social Inclusion*, 7(4), 304-319. <https://doi.org/10.17645/si.v7i4.2330>
- Mateo, A. E. (2005). Las redes sociales y el capital social como una herramienta importante para la integración de los inmigrantes. *Acciones e investigaciones sociales*, 21, 185-204.
- Microsoft Excel. (2010). Microsoft Office Versión 2010 [Software]
- Muñoz, J. S. (2022). Brecha de uso de la atención sanitaria entre la población autóctona e inmigrante en España. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 56, 1-23. <https://doi.org/10.14422/mig.2022.016>
- Mena, L. y Cruz, R. (2018). Migrantes retornados de España y los Estados Unidos: Perfiles y situación laboral en Ecuador. RIEM. *Revista*

- internacional de estudios migratorios*, 7(4), 270-302.
<https://doi.org/10.25115/riem.v7i4.1968>
- Mesa-Vieira, C., Haas, A. D., Buitrago-Garcia, D., Roa-Diaz, Z. M., Minder, B., Gamba, M. & Franco, O. H. (2022). Mental health of migrants with pre-migration exposure to armed conflict: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 7(5), 469-481.
- National Institute of Statistics. (2022). Cifras de Población (CP) 1 de julio de 2022. Primer semestre 2022 [Conjunto de datos]. INE.
https://ine.es/prensa/cp_j2022_p.pdf.
- O'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A. & Cook, D. A. (2014). Standards for Reporting Qualitative Research: A Synthesis of Recommendations. *Academic Medicine*, 89(9), 1245-1251.
<https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000388>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2023). *Flujos migratorios en países de la OCDE. Publicaciones. Mejores políticas para una vida mejor*. Disponible en <http://www.oecd.org/espanol/publicaciones/migracion.htm>. (3 febrero 2023).
- Piñones-Rivera, C., Concha, N. L. y Gómez, S. L. (2021). Perspectivas teóricas sobre salud y migración: Determinantes sociales, transnacionalismo y vulnerabilidad estructural. *Saúde e Sociedade*, 30(1), 2-18.
<https://doi.org/10.1590/s0104-12902021200310>
- Reus-Pons, M., Mulder, C. H., Kibele, E. U., and Janssen, F. (2018). Differences in the health transition patterns of migrants and non-migrants aged 50 and older in southern and western Europe (2004–2015). *BMC medicine*, 16, 1-15.
- Solar O. and Irwin A. (2007). *A conceptual framework for action on the social determinants of health. Discussion paper for the commission on social determinants of health*. Geneva, World Health Organization. Disponible <http://en.scientificcommons.org/23007732>. (13 febrero de 2023).
- Sosa, F. y Zubieta, E. (2015). La experiencia de migración y adaptación sociocultural: identidad, contacto y apoyo social en estudiantes universitarios migrantes. *Psicogente*, 18(33), 36-51.

- Spanish Commission for Refugee Aid. (2023). *Situación de los refugiados en España* [Conjunto de datos]. CEAR. <https://www.cear.es/situacion-refugiados/>
- Suárez, J. (2022). Brecha de uso de la atención sanitaria entre población autóctona e inmigrante en España. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 56, 1-23. <http://doi.org/10.14422/mig.2022.016>
- Torres, M. (2022). Caracterización socio-demográfica y laboral de los inmigrantes latinoamericanos, calificados y no calificados, residentes en México y España. *Entorno Geográfico*, 23, 1-29. <https://doi.org/10.25100/eg.v0i23.11706>
- Thomas Muhr. (2002). *Sciendific Software Development GmbH. Atlas.ti 22 Mac* [Software]
- Trilesnik, B., Stompe, T., Walsh, S. D., Fydrich, T. & Graef-Calliess, I. T. (2023). Impact of new country, discrimination, and acculturation-related factors on depression and anxiety among ex-Soviet Jewish migrants: data from a population-based cross-national comparison study. *International Review of Psychiatry*, 35(4), 289-301.
- United Nations. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. ONU. <https://n9.cl/imy>
- United Nations. (2022). *Desafíos Globales: Migración*. ONU. <https://n9.cl/nkqrc3>
- United Nations. (2023). *Desafíos Globales Migración*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/global-issues/migration>
- Van der Laet, C. (2017). La migración como determinante social de la salud en Cabises, B., Bernales, M. y McIntyre, A. M. (Eds.). *La migración internacional como determinante de la salud social en Chile: evidencia y propuesta para políticas públicas* (pp.1-520). Chile, Universidad del Desarrollo de Chile.
- Vearey, J. (2023). *Migration and Health in the WHO-Afro Region: A Scoping Review*. African Centre for. Disponible <https://migration.org.za/migration-and-health-in-the-who-afro-region-a-scoping-review/> (12 febrero 2023).

- Vélez, C., Escobar, M. D. P. y Pico, M. E. (2013). Determinantes sociales de la salud y el trabajo informal. *Revista costarricense de salud pública*, 22(2), 156-162.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- World Health Organization. (1946). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud, firmada en Nueva York el 22 de julio de 1946*. OMS. Disponible <https://onx.la/57df6>. (6 febrero 2023).
- World Health Organization. (2019). *Promoting the health of refugees and migrants global action plan, 2019–2023*. WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/WHA72-2019-REC-1>
- World Health Organization. (2023). *Discapacidad. ONU*. Disponible <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>. (1 febrero 2023).



Mothers's Parenting Styles, Academic Self-Efficacy and Academic Performance: Chinese-Spanish Cross Cultural Study

Estilos de crianza de las madres, autoeficacia académica y desempeño académico: Estudio transcultural China-España

Xu Xin

Universitat de Lleida (Espanya)

Abstract: This study aims at investigating and highlighting the diversity in mothers' parenting style and self-esteem and their correlations with academic achievements across cultural contexts. A total of 200 university students (100 from China and 100 from Spain) was taken by means of the purposive sampling method. During the course of the 2021-2022 Academic Year, the Parenting Style Scale (S-EMBU) and Academic Self-Efficacy Scale (ASES) were used to assess mothers' parenting styles and self-efficacy. It was found out that there were several cultural differences in the way parents approach their children, with the Spanish mothers applying warm and affectionate attitudes and the Chinese parents using stricter methods. As for the difference, no statistical significance was found between the two groups related to academic self-efficacy. In the findings, the rejection type of parenting was associated negatively with self-efficacy and academic performance while warm parenting that is emotional in nature was positively associated with these outcomes among university students. Furthermore, a positive connection between academic self-efficacy and academic success is also observed. The research identified specific parenting behaviors of mothers that significantly affect students' academic performance in university, which reveals the critical role of parents in student's academic success. Generally, the study shows the significance of cultural variation in parental involvements into university students' academic performance and the key role of parenting in the students' academic success. The research also considered parenting styles and academic self-conceptualizations between the Chinese and the Spanish university students. While it is true that there were notable cultural differences in parenting styles between Spanish mothers who showed warmer and more expressive styles and Chinese mothers, there were no significant differences in subjects' self-efficacy in learning processes between the two groups. These results emphasize the significant role of parenting in the predictability of academic achievements among university students. In this sense, parental styles that involve emotional warmth were found to correlate with higher levels of academic self-efficacy and better academic performance. The research shows that positive ways of parenting including fostering emotional closeness and caring could help improve children's school performance.

Keywords: Mothers, Parenting styles, Academic self-efficacy, Academic performance, EMBU.

Resumen: Este estudio pretende investigar y poner de manifiesto la diversidad en el estilo de crianza y la autoestima de las madres y sus correlaciones con los logros académicos en distintos contextos culturales. La investigación se realizó durante el curso 2021-2022. Para la muestra, se escogió un total de 200 estudiantes universitarios (100 de China y 100 de España) mediante el método de muestreo intencional. Se pasaron la Escala de Estilos de Crianza (S-EMBU) y la Escala de Autoeficacia Académica (ASES) para evaluar los estilos de crianza y la autoeficacia de las madres. Se descubrió que existían varias diferencias culturales en la forma en que las madres se dirigen a sus hijos, mostrando las madres españolas actitudes cálidas y afectuosas y aplicando las madres chinas métodos más estrictos. En cuanto a las diferencias, no se encontró significación estadística entre los dos grupos en relación con la autoeficacia académica. El estilo de crianza llamado “rechazo” se asoció negativamente con la autoeficacia y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, mientras que la crianza cálida y de naturaleza afectiva se asoció positivamente. Además, también se observó una conexión positiva entre la autoeficacia académica y el éxito académico. La investigación identificó comportamientos parentales específicos de las madres que afectan significativamente al rendimiento académico de los estudiantes en la universidad, lo que revela el papel fundamental de la familia en el éxito académico de los estudiantes. En general, el estudio muestra la importancia de la variación cultural en la implicación de las madres en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios y el papel clave de la crianza de los hijos en el éxito académico de los estudiantes. La investigación también examinó los estilos de crianza y las autoconceptualizaciones académicas entre los estudiantes universitarios chinos y españoles. Si bien es cierto que existían notables diferencias culturales en los estilos de crianza entre las madres españolas, que mostraban estilos más cálidos y expresivos, y las madres chinas, no había diferencias significativas en la autoeficacia de los sujetos en los procesos de aprendizaje entre ambos grupos. Estos resultados enfatizan el papel significativo de la crianza en la predictibilidad de los logros académicos entre los estudiantes universitarios. En este sentido, se observó que los estilos parentales que implican calidez emocional se correlacionan con mayores niveles de autoeficacia académica y mejor rendimiento académico. La investigación muestra que las formas positivas de crianza que incluyen el fomento de la cercanía emocional y el cariño podrían contribuir a mejorar el rendimiento escolar de los niños.

Palabras clave: Madres, Estilos de crianza, Autoeficacia académica, Rendimiento académico, EMBU.

Recibido: 23/03/2024 Revisado: 26/03/2024 Aceptado: 27/03 /2024 Publicado: 26/04/2024

Referencia normalizada: Xin, X. (2024). Mothers's Parenting Styles, Academic Self-Efficacy and Academic Performance: Chinese-Spanish Cross Cultural Study. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 22, 215-254. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0018>

Correspondencia: Xu Xin, Universitat de Lleida (España). Correo electrónico: xinxu996@gmail.com

1. INTRODUCTION

Exams is the primary means of precisely measure the learning progress in a semester or a school year, and exam preparation can motivate students to be more active in education (Wang, 2022). After the examination, students can recognize the gaps in knowledge, which can help teachers and students identify areas that need additional improvement and improvement (Tremblay, 2012, pp. 190-192). The academic examination is a learning assessment for university students (Liu & Chen, 2020). However, from the analysis of the scale higher learning is developing to expand, the problematic of the problems is similar all over universities, that have not been seen in elite education, such as "terrible academic performance" among university students. This problem presents a "surprising" situation regarding quantity and its characteristics (Li, 2020; Sandoval-Palis et al., 2020; Yao, 2017; Yuan, 2022). For example, in the US, the rate of academic failure is around 15 percent, compared with approximately 24 percent in member countries of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). In contrast, the incidence of academic failure among Columbia college students is about 53% (Sandoval-Palis et al., 2020). Among them, many factors affect academic performance, of which the most important ones are learning self-efficacy (Zhao & Cao, 2023) and family upbringing style (Yuan, 2022; Yuan et al., 2022).

To approach this question, the paper first part analyzes the family parental. Parenting style as a kind of ability upbringing has been revealed to be correlated with self-efficacy, which can predict and affect college students' interpersonal communication, personal development, career development, and mental health (Aldhafri et al., 2020; Liu & Chen, 2020; Turner et al., 2022; Zhao, 2017; Zhang & Kong, 2019). Especially the mothers' parenting style (Keller et al., 2010; Zhou et al., 2015). Therefore, it is apparent that the role of the mother is essential in the development of a person's life, and this study also includes the mothers' parenting style as one of these aspects.

The second part highlights the self-efficacy. According to Bandura's social learning theory, the influence of self-efficacy on behavior is mainly manifested in behavior choice, effort level and persistence, coping style, and emotional response (Bandura, 1986; Zimmerman & Bandura, 1994). Self-efficacy should be linked to specific events, so the self-efficacy related to "learning" can be called academic self-efficacy. The cognition of academic self-efficacy is affected by various factors, and parenting style is one of the main influencing factors. According to the literature review, though, studies have shown that students' academic self-efficacy not only directly affects their academic performance but it is also a cornerstone and indicator of one's lifetime achievement (Honicke & Broadbent, 2016). Theoretical self-efficacy beliefs affect students' educational levels and career choices and can effectively encourage students to improve their academic level (Greco et al., 2022). However, based on two cultures (China and Spain), there needs to be related research on the relationship between parenting style (mother), academic self-efficacy, and achievement. Its findings on all three could be more varied and consistent. Therefore, this study will summarize and integrate these results, take college students (aged 18-24) as the research objects, and try to put forward a reasonable theory describing the three aspects of a mothers' parenting style, academic self-efficacy, and academic achievement.

The comparative analysis of parenting styles and academic self-efficacy between Chinese and Spanish cultural milieus demonstrates the extent to which culture influences educational achievements. Shengyao et al. (2024) state that Confucian values in China have substantially affected the social order and practices, including education and parenting. Followed by Confucius' advice to be diligent, respectful and filial, authoritative parenting styles prevail. Chinese parents are always keen on academic success, which for them equates to future fulfillment. This cultural expectation can cause a high level of academic self-efficacy among students, as they always have high academic standards set for them. However, this stress also may result in stress or anxiety which may affect students' emotional health and their overall perception of academic achievement. Ortiz (2020) confirms that the Spanish culture, built on “personalismo” (the value of personal relationship) and “familismo” (family ties), may offer a more balanced outlook on education and parenting. Spanish parents are prone to authoritative-supportive style, combining warmth and supervision with demands of autonomy and independence. This method can foster students' sense of self-efficacy by instilling in them a feeling of independence and self-management and encouraging them to believe in their capacity to successfully complete their academics on their own by applying various strategies. In contrast, the less demanding academic sides in Western culture may result in the differences in academic self-efficacy levels and that may affect academic performance in different ways.

The interactions of parenting styles with academic efficacy among these cultural contexts reflect the wide range of cultural educational psychology. In China, the high standards and the planned approach may create a strong feeling as students achieve various structured academic tasks, and eventually help them build strong success strategies. On the other hand, a similar stress might reduce students' understanding of how much they can achieve in a less confined environment. In Spain there could be more confidence and autonomy that would allow students to deal with the challenges of academic life as well as other domains, so they would develop a more complete sense of self-efficacy (Jinping, 2017).

It is through this comparative analysis that the subtle mechanisms of culture that underpin the linkage between parenting styles and academic self-efficacy are made apparent. However, the level of self-efficacy demonstrated by the Chinese students in the face of particular academic challenges may differ from the situation encountered by Spanish students, for whom a more general and adaptable sense of self-efficacy might be more beneficial in dealing with various kinds of problems (Nguyen et al., 2018). Knowing the unique cultural attitudes and practices is essential for teachers and officials when they want to make educational programs and help systems that are culturally relevant and relevant to the different educational needs of the students.

Considering the two cultural contexts, Chinese and the Spanish culture, it becomes apparent that multiple factors would contribute to the way parents influence academic self-efficacy which in turn affect the academic performance of their children. Hence, Chen (2016) stipulated that in the Chinese case, the authoritarian parenting style, which is associated with high parents' expectations and strict punishment, commonly lays the foundation for a competitive educational environment. Students are thus prone to cultivate loyalty and strength of character which are traits that are very likely to help in inducing academic self-efficacy (Chen et al., 2000).

On the other hand, this passionate devotion to educational accomplishments may also diminish the definition of success, thus stifling creativity and hindering the exploration of interests that do not relate to academics directly (Chen et al., 2015). However, another study carried out by Xiao et al. (2021) found that although Spanish parenting prefers more authority-supportive style and encourages individualism and self-reliance, that way of parenting will help children explore their interests widely and develop a well-rounded personality. This kind of development is going to play a positive part in students' self-efficacy, aside from just academics, but in real life too. With such an approach, it could create flexible learners who are assured to tackle different problems, nevertheless, such approach could also lower down the average academic drive as opposed to their Chinese counterparts.

Based on those, and through a literature review in Chinese and English, this paper will define the research objectives of this study.

Research Objectives

- To compare and analyze the correlation between mothers' parenting styles and the self-efficacy of university students from China and Spain.
- To investigate the relationship between mothers' parenting styles, their children's self-efficacy, and academic performance within these distinct cultural contexts.
- To assess the predictive power of mothers' parenting styles on students' academic self-efficacy and achievement.

Research Questions

- How do mothers' parenting styles and their correlation with academic self-efficacy differ between university students from China and Spain?
- What is the nature of the relationship between mothers' parenting styles, university students' self-efficacy, and their academic performance in China and Spain?
- Can mothers' parenting styles predict the academic self-efficacy and achievement of university students, and if so, how does this predictive relationship vary between China and Spain?

2. THE ROLE OF FAMILY IN MULTICULTURAL INTEGRATION AND COMBATING RACISM

The significance of the "family" in education, emphasizing its role as a foundational institution for sustainable human society development (Getswicki, 2016; Julian, 2013). Parents, deemed the most crucial members of the family, bear the responsibility of nurturing their children through family education, a process that involves teaching, socializing, and providing for the child within the family unit (Machowska-Kosciak, 2020). This form of education is foundational, laying the groundwork for future learning and success. In the context of today's globalized society, families also play a vital role in combating racism and xenophobia, particularly among Spanish families, by acting as intercultural mediators (Llevot & Bernad, 2019, 2021).

Parents are encouraged to teach their children to respect diverse cultures, engage in various cultural activities, and participate in volunteer work, fostering integration into multicultural communities. The collaboration between families and schools enhances the effectiveness and longevity of these efforts, underscoring the importance of a consistent and supportive approach in multicultural integration and the prevention of racism and xenophobia (Andrés-Cabello, 2023; Llevot & Garreta, 2024). The review concludes by asserting that this is an ongoing process, extending throughout an individual's life, with family members playing a crucial role in shaping a child's development.

2.1. Parental style

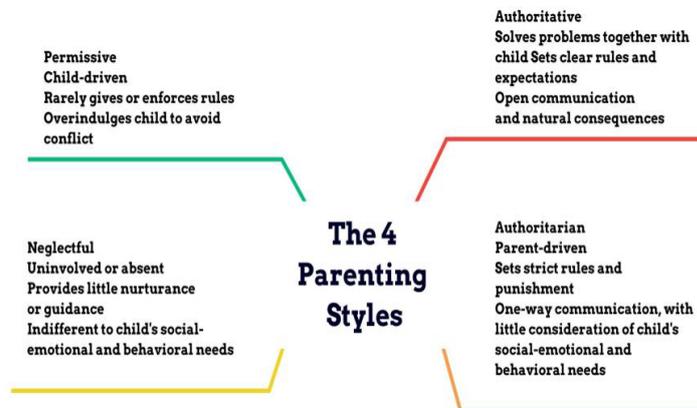
The concept of "family upbringing" encompasses both restrictive and liberal interpretations. Restrictively, it refers to education among family members, primarily from parents to children (Van Voorhis et al., 2013). Parental style, a response to children's behavior during education, is considered a stable pattern formed during child-rearing (Cheah et al. 2009; Chen, 2016; García et al., 2018). It is seen as a blend of concepts, emotions, and behaviors, believed to be profound in shaping children (Doepke & Zilibotti, 2017). However, some authors (Baidi, 2019; Sahithya & Vijaya Raman, 2021) argue that parental style reflects parents' personality attitudes and should be viewed as a behavioral tendency in education. Contrarily, Judith Harris (2011) and Benish-Weisman (2022) challenge this, suggesting peers have a more significant impact on children's development than parents. For this paper, parenting style is defined as a collection of behaviors and emotions adopted by parents to educate, analyzed through Chinese-Spanish family education concepts, educational behavior, parenting styles, and their measurements.

Since parenting style is a complicated mixture of behaviors, feelings and attitudes, the paper comes up with the ways through which culture blends with them. In the case of Chinese and Spanish families, parental style is characterized by certain behaviors, which are influenced by the cultural values, the social norms, and the historical events. In the tradition of the Chinese culture, the key concepts of the philosophy of Confucius deal with compliance with authority, the accomplishment of which leads to communal harmony and educational excellence, which in turn result in a more authoritative and achievement-oriented parenting style as mentioned by García et al. (2018). This mechanism denotes that a parent should be acting as a leader or enlightening a child for success using a more holistic idea. On the contrary, the Spanish family education is based on an individualistic cultural ethic that cherishes personal freedom, family bonds and authority between parents and children. (Garcia & Gracia, 2009; Pasquarella et al., 2015). In this way, the parenting style might be classified under the permissive or authoritative-supportive type, orienting children to discover their interests and make decisions on their own, while, at the same time, providing the family with support and guidance.

2.2. Parental styles definition

In the 1970s, American psychologist Baumrind studied parenting, integrating two parameters: parental demands and responsiveness, highlighting that parenting behaviors interconnect to form various styles. She categorized these into permissive, authoritarian, and authoritative styles (Baumrind, 1971, 1991). Expanding on this, a fourth style, Neglectful Parenting, was introduced by Maccoby & Martin (1983). Many experts and organizations, including the American Academy of Pediatrics, endorse Baumrind's authoritative style, advising parents to adopt it. Notably, the widely sold book "Parenting with Love and Logic" by Foster Cline and Charles Fay (2020) is rooted in Baumrind's parenting styles.

Figure 1. The 4 Parenting Styles



Source: Own elaboration from Baumrind (1971).

Figure 1 outlines four parenting styles. Authoritarian parents adopt a democratic approach, valuing their child's input and fostering independence, often using logical explanations to guide them. Permissive parents tend to solve their child's problems for them or encourage seeking help, rarely letting them handle challenges independently. Caring parents usually make decisions for their children, aiming to shield them from life's difficulties but potentially stifling their ability to navigate challenges independently. Neglectful parents maintain a hands-off approach, fostering independence but lacking in guidance, which can lead children to develop a negative life outlook and potentially engage in delinquency.

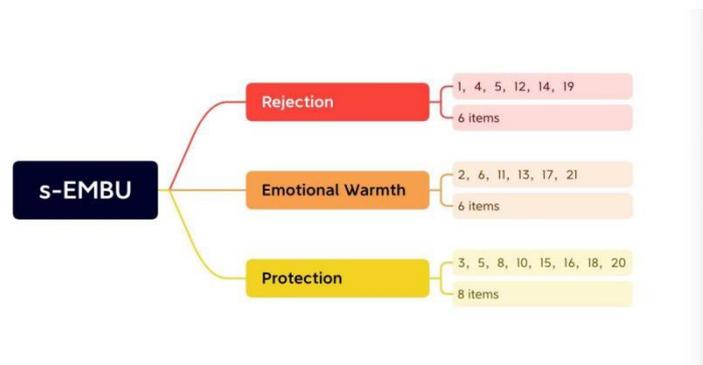
While Baumrind's parenting styles are commonly depicted as distinct categories, parents may actually employ various styles depending on the situation or child, highlighting the complexity of parenting behavior. Additionally, research on Baumrind's styles has yielded inconsistent findings, with some studies suggesting that permissive parenting can lead to positive outcomes in specific cultures or contexts, challenging Baumrind's general association of this style with negative outcomes.

EMBU which stands for "Egna Minnen Beträffande Uppfostran" (My memories of upbringing) is a questionnaire built by the Swedish psychologists in 1980 with the aim of assessing specific parenting behaviors and experiences, such as emotional warmth, overprotection and rejection. This tool requires the person, who is usually an elderly adult, to look back on their parents' parenting style, resulting in its wide use in this field (Aluja et al., 2006; Perris et al., 1980) The questionnaire consists of 81 items and take up to 162 responses for both parents that is quite exhaustive. It is extensive but it is also acceptable by almost all cultures and languages (Arrindell et al., 1999). This demonstrates its efficiency and credibility. In China, most scholars have reached a consensus to use the Parenting Styles Scale (EMBU) modified by Yue et al. (1993). Forever, the study conducted in China by Sijia & Yaoujun (2023), based on the China Education Panel Survey, examines the parental socio-cultural and political effects on parenting practices, they constructed a new typology of parenting styles – intensive, permissive, authoritarian and neglectful.

Besides the obvious limitations of long tests such as the original 81-item EMBU for the measurement of perceived parental rearing behavior, an abbreviated form, s-EMBU, was devised in order to tackle this problem (Arrindell et al., 1999). This short form consists of three scales: love, comfort, feelings of warmth and protection, and a total of 23 items. Its validity and reliability was confirmed in a study involving 2373 students from Italy, Hungary, Guatemala and Greece, making s-EMBU a functional equivalent to the long version. Arrindell et al. (2005) conducted another research and validated a short version of the EMBU, s-EMBU, which has three subscales. It has been proven as a highly reliable, valid, and easy to administer across a variety of cultures. The study covered 1590 students from Australia, Spain, and Venezuela. Hence, the s-EMBU has proven to be a valid and effective measuring tool for future work.

Thus, this research aims to gather data from a diverse group of Chinese and Spanish university students, utilizing the s-EMBU to focus on children's subjectivity and competence development, contrasting Baumrind's parenting styles that emphasize parental behavior and attitudes. While Baumrind highlights authoritative parenting as most effective, the s-EMBU encourages fostering children's abilities, promoting self-reliance, and self-management (Arrindell et al., 1999; Perris et al., 1980), reminding parents to support their children's development. To align with the study's objectives and control variables, the questions were adapted to the s-EMBU, ensuring brevity and relevance based on previous psychometric analyses, and omitting questions to control for peer variables like the influence of siblings. Figure 2 provides details on the s-EMBU scale selection, with a reliability test shown in Table 1.

Figure 2. S-EMBU



Source: Own elaboration from Arrindell et al. (1999) and Perris et al. (1980).

2.3. Research status of differences in mothers' parenting styles under different cultural backgrounds

Since the late 19th century, Freud and others have recognized the impact of distinct parental roles on children, with mothers providing warmth and fathers enforcing rules. This idea was later expanded by Parsons, linking parenting styles to gender roles. Froebel emphasized the crucial role of mothers in shaping society. Since Baumrind introduced parenting styles in 1971, Western research has consistently found authoritative parenting to be most beneficial for children's academic performance. However, studies comparing Chinese and Western cultures have shown mixed results, with some finding a positive correlation between authoritative parenting in Asia and children's self-regulation, while others argue that parental influence is not a reliable predictor of academic success. This study aims to explore how mothers' parenting styles in Spain and China influence college students' academic performance, considering the different cultural backgrounds (Young et al., 2021).

It is the Spanish individualism, warmth, and freedom that serve as the factors which facilitate the parenting style that involves family talks, nurturing, and independence. This fits with the authoritarian style which research has found to be the most effective in the Western culture as well. A Spanish sociocultural background that places family ties and work-life balance at the center also contributes to the generation of students who are self-directed and motivated and have academic competencies (Garcia & Gracia, 2009; García et al., 2018). Then, the culture of China works as an illustration of the role of Confucian values such as respect for authority, collectivism and educational achievements in the society. Over there, an autocratic leadership charged with a high-demand structure where tight control and discipline prevail is a common trend. In spite of the fact that it does not directly affect the Western view of authoritarianism as harmful, however. Chinese families may still show their affection in this way, but in the midst of guidelines of strictness and high threshold (Herrmann-Pillath, 2016).

These cultural subtleties imply that the effect of parenting styles on academic achievement may not be generally valid but it has to be disclosed in specific cultural backgrounds.

In the case of Spain where the personal independence is considered as one of the main cultural values, as well as, the social cohesion and emotional intelligence, there is a tendency to adopt an authoritative-supportive parenting style. Thus, such approach creates a milieu, where children are encouraged to be autonomous, self-reliant and emotionally responsive, characteristics which are believed to have a link to academic motivation and self-efficacy (Errasti Pérez et al., 2018). The Spanish model underlines the role of the parental warmth, open communication and solution of the clear, reasonable expectations as key driving forces of the academic success. On the other hand, in China which is place where collectiveness, honor, authority and superiority in studies are highly esteemed, mostly mothers follow more authoritative but deeply involved in children upbringing. These measures highlight the importance of discipline, respect for elders and exemplary academic courses (Xu & Yao, 2015). Though this style is believed to apply pressure on children, it is sometimes linked to the high academic performance and thus shows how the culture, parenting practices and education are interconnected.

2.4. Self-efficacy and academic self-efficacy

Recently research to provide a comprehensive understanding of self-efficacy and academic self-efficacy, their definitions, implications, and influencing factors, offering valuable insights for educators, policymakers, and researchers. Extensive studies across various educational settings and skill levels have shown the significant impact of self-efficacy on learning behavior, motivation, and academic achievement. Students with low self-efficacy tend to experience more academic anxiety, while those with high self-efficacy show better academic performance and reduce vulnerability to fatigue and depression (Bandura, 1986; Fariborz et al., 2019).

Additionally, academic self-efficacy is crucial for students within similar age groups, as it positively correlates with self-regulated learning skills and academic success, as demonstrated by Lee et al. (2014) in a study with 336 high school students.

Self-efficacy, and its crucial role in education, should serve as the basis for further investigations concerning the dynamics through which self-efficacy, mainly, academic self-efficacy, is developed and is influenced in the context of family and culture. In that case, Wang et al. (2020) studied how parental involvement and parenting styles are closely related to the development of children's self-efficacy beliefs. Particularly, authoritative parenting style, which includes high responsiveness and high demand, has been attributed to higher academic self-efficacy in students. The above parenting approach, which finds the ground for self-motivation and self-regulation, supports independence of students as they develop feeling of competence and self-confidence. Also, Zhang et al. (2023) indicated that investigation of academic self-efficacy in the context of cultural differences is essential. Cultural values and standards very often direct the formation of self-efficacy beliefs. For example, in cultures which highly value educational achievement and provide organized learning environments like in the case of most East Asian countries, children tend to have higher academic self-efficacy. However, this is partly caused by the community promotion of outstanding achievements, discipline, and the society appreciating the academic gap as a route to individual and family improvement (Zhang et al., 2017).

On one side, cultures such as those in the West that highlight individualism and self-interest, might be the route to academic self-efficacy when it fosters experiential learning and personal achievements. The numerous approach to defining academic success and the diverse cultural preferences of students further highlight the fact that academic self-efficacy cannot only be attributed to personal capability but it is rather deeply rooted in social and cultural settings (Fong & Yuen, 2016).

Moreover, this influence is not limited to academic performance only. The student bearing high academic self-efficacy is more likely to be able to set up achievable objectives, use effective strategies to overcome difficulties and avoid to give up when facing the challenges. The activities have the intentions to practice having a growth mindset and a learning style that is active, and that is fundamental for success in complicated and ever-changing educational settings (DiBenedetto & Schunk, 2018). Self-efficacy, parenting styles, and cultural backgrounds reveal the complexity of educational psychology underscoring the need for an individualized approach in order to attain academic success. Educators and policymakers need to recognize the multifaceted nature of factors that impact academic self-efficacy and then come up with interventions that can help the development of such beliefs (Schunk & DiBenedetto, 2016, 2021). Education programs culturally designed and parent's options in consideration improves the effectiveness of these programs and is one of the main keys to the success of the students both academically and personally.

2.5. Academic self-efficacy, parenting style and performance

Academic self-efficacy is influenced by various factors, including a positive and caring home environment provided by parents, which fosters adaptive internal motivation and enhances academic performance (Fan & Williams, 2010). A study with 500 Spanish adolescents revealed a link between parenting style and academic self-efficacy, with the maternal permissive style predicting aggressive behavior (Llorca et al., 2017). However, the impact of parenting style on academic self-efficacy may diminish as students age, with authoritative parenting continuing to influence college students' academic performance (Turner et al., 2022).

Cultural background also plays a role, as demonstrated by Aldhafri et al. (2020), who found that parenting style's influence on self-efficacy decreases with age, based on a study with Omani school and university students. This indicates developmental changes in students' perceptions of their academic effectiveness. Academic performance, often measured through exam results, is closely linked to academic self-efficacy.

Students with high academic self-efficacy tend to perform better academically (Bandura, 1986; Huang & Gove, 2009; Schunk, 1983). Furthermore, a case study by Lian on students with academic disabilities found that improving academic self-efficacy significantly enhanced academic performance.

According to Masud et al. (2016), the interaction between academic self-efficacy, parenting style and academic results, signifies the complicatedness of educational outcomes. A more thorough look into these interdependencies exposes the complicated way in which the factors combine to create a student's overall academic experience. It surely is evident that parental support is a crucial factor that a student needs to develop academic self-efficacy. This setting is achieved through various parenting styles that don't only provide for emotional warmth and support but as well as make students active players in their studies. Moreover, in contrast to Llorca et al. (2017), parenting styles influence academic self-efficacy as they vary from cultural context. To illustrate, in cultures where education is viewed very highly and parents' involvement is stressed, as in most Asian societies, the expectations placed on children could result in increased academic self-efficacy. Such children are often subject to the same consistent messages about the significance of academic excellence, along with the assistance and resources necessary for achieving it.

On the other side, in cultures where the balance between personal development and individual interests is as important as the academic achievement parents' style of parenting might be associated with academic self-efficacy in a different way. It may be the case in such environments that pediatric academic self-efficacy can be developed by autonomy-supportive parenting where the child can explore and learn on its own (Yuan et al., 2016).

This empowerment when combined with proper guidance prepares students in a way that they can overcome even the toughest of challenges with the ability to learn from their mistakes, obstacles in their way can be seen as opportunities to become better instead of insurmountable obstacles. Moreover, the process of academic self-efficacy changes over a lifetime reveals a complex relationship between a person's development and external factors (Theresya et al., 2018). Students have often felt their self-confidence shift from parents and teachers to a broader range of their life experiences when they become young adults. They could involve experiences such as professional successes, peer interactions or other social issues. (Gebauer et al., 2021). This developmental perspective, therefore, brings up the need for interventions aimed at strengthening academic self-efficacy since it has to be matched with the specific requirements of students at different stages of education.

3. METHODS

3.1. Introduction

A quantitative analysis, the quickest and most efficient survey method, was used for data collection through an online survey sent to university students from different countries, including a review of both traditional and electronic literature. Such an approach involved automated processes and digital tools that made global participation possible. The research looked into professional works about parenting styles and academic self-efficacy in both Spanish and Chinese environments, folding out a completely comprehensive collection of references which spanned not only journal articles but also masters and PhD theses from a massive range of data sources, including CNKI (China National Knowledge Infrastructure) and English academic paper sites. In addition to this, the research was based on the relevant laws, regulations and news highlights which the state issued to make the research ground richer.

3.2. Survey

This research used a sample survey emphasizing the effect of mothers' parenting styles and self-efficacy on academic achievement referring to Chinese and Spanish university students. Students' cultural backgrounds and their own families were examined with the use of sample methods. The questionnaires provided data concerning students' performance and their experiences of their mothers parenting and self-efficacy, while quantitative methods analyzed their current and past environments.

3.3. Participants

This study involved participants from Sha'anxi University of Technology (X University) in China and the University of Lleida (L University) in Spain, with 100 students from each university, covering both genders. The two institutions provide courses for preschool and primary education at the undergraduate level, with only variations in the settings curriculum as, for eg, Spain's double degree system which last for 5 years. The academic calendars are also different; China runs from September to the mid-January and from the middle of February to June, while Spain goes from September to December and from January to June. Online surveys used in the research were distributed to students from both faculties after obtaining special course teachers' permission.

Along with the balanced gender distribution of our participants, social-demographic breakdowns have been researched as well to produce a more comprehensive picture of the study sample. This additional information includes age, field of study, year of study and socioeconomic background. The ages of the participants are spread from 18 to 25, which demonstrates the usual undergraduate population. The focus of study is preschool and primary education although most participants are specializing in their respective programs due to the cross-cutting nature of the field of study. The period of year changes from first-year undergraduates through to students approaching completion of studies, reflecting the academic progression and university life at various stages of the education process.

The socioeconomic background data was collected through a set of questions with the purpose to uncover the extent to which familial socio-economic status can affect students' academic self-efficacy and performance.

3.4. Measures

The study utilized the condensed S-EMBU version of the "Egna Minnen Beträffande Uppfostran" (EMBU) questionnaire, developed by Perris et al. (1980) in Sweden, to assess mothers' parenting styles across three dimensions: the warmth of love, humiliation, and spoiling. Through the Adverse Childhood Experiences Scale that has 26 items, it is possible to determine how these experiences may affect an adult's psychological wellbeing and personality development, and it has been translated in many languages since it spread to all over the world. In order to establish the relationship between mothers' parenting styles and students' academic self-efficacy, and provide data on academic performance, such a well-known means was used. Academic performance was measured with mid-term and final exam scores of 2021-2022 academic year, and the mid-term and final professional courses' results. The processed and analyzed data were conducted using SPSS 26.0 with difference tests, correlation analyses, and regression analysis as statistical methods. In adapting the S-EMBU questionnaire for this study, certain modifications were made to better align with our research objectives and the context of the participants. Specifically, question 15 from the original questionnaire, which pertains to family size and dynamics, was omitted to control for variables and exclude families with numerous children, considering the potential impact of these factors on the parenting styles assessed. This adjustment was made to ensure the relevance and accuracy of the data collected in relation to the study's focus on parenting styles and their correlation with academic self-efficacy and performance.

3.5. Parenting Style Questionnaire: Mothers' Parenting Style

In this study, the S-EMBU scale was used to ensure credibility, focusing solely on mothers' parenting styles by removing items related to fathers. The questionnaires were translated into Spanish and Chinese, and thoroughly proofread before being distributed. To control for variables and exclude families with numerous children, question 15 from the original test was omitted. Additionally, to address the complexity of guilt as a human experience and differentiate between healthy and unhealthy guilt, question 10 was also removed. Table 1 outlines the distribution of topics in the scale, categorizing them into rejection (1,4,5,7,12,14,19), emotional warmth (2,6,11,13,17,21), and protection (3,5,8,10,15,16,18,20).

Table 1. Statistics on mothers' parenting styles

	Questions	No of items
Rejection	1,4,5,7,12,14,19	7
Emotional Warmth	2,6,11,13,17,21	6
Protection	3,5,8,10,15*,16,18,20	8

*Reversed scoring 1=4,2=3,3=2,4=1

Source: Own elaboration from Arrindell et al (1999) and Perris et al (1980).

3.6. Academic Self-Efficacy Questionnaire

The Academic Self-Efficacy Questionnaire used in this study, developed by Zhou and Liang, employed the adapted version due to its demonstrated reliability in previous studies. The data were analyzed by SPSS 26.0 software. The questionnaire contains 24 items, which are divided into two categories: learning behavior and learning ability, with 11 items. A 5-point scoring method was applied, ranging from 1 (completely inconsistent) to 5 (completely consistent). The total score was calculated by summing the scores of each question, representing the student's self-efficacy score. Academic performance was assessed by mid-term and final exams in the 2021-2022 academic year, with the abbreviation "S" representing scores in mid-term and final professional courses.

3.7. Composite Reliability of Mothers' Parenting Styles and Academic Self-Efficacy Scales

Cronbach's coefficient, ranging from 0 to 1, assesses scale reliability, with values above 0.7 indicating good internal consistency and values below 0.6 suggesting the need for revision. In this study, the mothers' parenting styles and Academic Self-Efficacy scales both showed good internal consistency, with coefficients of 0.77 and 0.76 respectively, as displayed in Table 2. The study delves into the overarching constructs of Mother's Parenting Style and Self-Efficacy, further dissecting the parenting construct into three sub-dimensions: Rejection, Emotional Warmth, and Protection, to offer a thorough understanding.

Table 2. Presenting composite Reliability of Mothers' Parenting Style and Academic Self-Efficacy Scales*

	Cronbach's α
Parenting	0.77
Rejection	0.80
Emotional Warmth	0.80
Protection	0.71
Self-efficacy	0.76

Source: Own elaboration Cronbach's coefficient is a statistical indicator (Emerson, 2019)

* Composite reliability is a measure of the internal consistency of the items within each scale, indicating how closely related they are as a group.

4. RESULTS

4.1. Situation of Mothers' parenting style

The study analyzes differences in mothers' parenting styles across countries, focusing on three dimensions: emotional warmth (positive), rejection, and overprotection (negative). Higher scores indicate a greater likelihood of a mother adopting a specific parenting style. In Spain, the mean scores for rejection and protection are 1.46 and 1.94, both below the median of 2.50, while emotional warmth scores higher at 3.24. This indicates a prevalent use of the emotional warmth parenting style among college mothers in Spain.

Table 3 shows that Spanish mothers predominantly express their maternal warmth through emotional warmth, with an average score of 3.24 ('M' represents the average score per question).

Table 3. Descriptive statistics of mothers' parenting styles (Spain and China)

Parenting Style	Metric	Spain	China
Rejection	Min	7.00	6.00
	Max	21.00	22.00
	Mean	10.23	16.86
	SD	3.52	2.82
	Median (M)	1.46	2.41
	t-value		-14.70
Emotional Warmth	Min	6.00	6.00
	Max	24.00	21.00
	Mean	19.44	16.50
	SD	3.59	3.27
	Median (M)	3.24	2.75
	t-value		8.21
Protection	Min	8.00	8.00
	Max	25.00	24.00
	Mean	15.52	13.84
	SD	3.99	2.96
	Median (M)	1.94	1.73
	t-value		4.51

Source: Own elaboration.

Moreover, the table reveals that Chinese mothers select both rejection and emotional warmth as their parenting styles. The mean scores for rejection and overprotection dimensions are 2.41 and 1.73, respectively, both below the median level of 2.50. However, the emotional warmth dimension has a mean score of 2.75, which is above the median level of 2.50. This indicates that a substantial number of Chinese college mothers currently adopt the emotional warmth parenting style, along with some elements of rejection.

4.2 Cross-Country Differences in Mothers' Parenting Styles

Table 4. Differences in parenting styles of college mothers across countries

Parenting Style	Difference Significance	Remarks	t-value
Emotional Warmth	Insignificant	Minor differences observed	8.21
Over-Protection	Insignificant	Minor differences observed	4.51
Rejection	Highly Significant	Major differences observed; substantial disparity	-14.70

Source: Own elaboration

Table 4 demonstrates the varying degrees of difference in the parenting styles of university student mothers between China and Spain. The distinctions in the dimensions of emotional warmth and over-protection are relatively insignificant compared to the other dimensions. Consequently, there is a significant difference in the rejection parenting style of mothers. A t-value of -14.70 signifies a highly significant disparity between the two data sets. Generally, the larger the t-value (positive or negative), the more substantial the difference between the two sets of data.

4.3 Current State of Academic Self-efficacy

As shown in Table 5, the academic self-efficacy score of Spanish university students is 2.64, slightly above the average of 2.50, indicating that it hovers around the average. Moreover, the table reveals that the academic self-efficacy score of Chinese university students is 2.42, which is below the 2.50 average, suggesting a lack of motivation for self-efficacy among Chinese university students. However, the data indicates that it is only marginally lower and still around the average.

Table 5. Comparative Analysis of University Academic Self-Efficacy in Spain and China

<i>Metric</i>	<i>Spain</i>	<i>China</i>
<i>Min</i>	34	22
<i>Max</i>	76	74
<i>Mean</i>	57.98	53.25
<i>SD</i>	8.39	11.92
<i>Median (M)</i>	2.64	2.42

Source: Own elaboration.

Table 6. Descriptive statistics of academic self-efficacy

	Spain		China		t
	M	SD	M	SD	
Academic	57.98	8.39	53.25	11.92	7.421

Source: Own elaboration.

Table 6 compares the results from the two different cultural backgrounds. The study analyzed the current development of academic self-efficacy among university students in both countries by making descriptive statistics of the total and dimensional scores of the academic self-efficacy measure. According to Table 6, the differences in academic self-efficacy among university students are generally significant. A t-value of 7.421 indicates that the difference between the two sets of data is significant. Generally, the larger the t-value (positive or negative), the more substantial the difference between the two data sets.

In summary, these findings reveal a marked contrast in mothers' parenting styles and academic self-efficacy levels between Chinese and Spanish university students.

4.4. Research on the Relationship Among Mothers' Parenting Style, Academic Self-efficacy and Academic Achievement

Tables 7 and 8 reveal the relationships between mothers' parenting styles, academic self-efficacy, and academic achievement in Spain and China. Warm parenting correlates with higher academic achievement, while rejection correlates with lower achievement. There is a positive and significant correlation between academic self-efficacy and academic achievement in both countries, showing consistency in the relationship between academic self-efficacy and mothers' parenting styles across different cultural contexts.

Table 7. The relationship among mothers' parenting style, academic self-efficacy and academic achievement in Spain

	<i>Rejection</i>	<i>Emotional Warmth</i>	<i>Protection</i>	<i>Academic</i>	<i>Score</i>
<i>Rejection</i>	1.00	-0.24	0.65*	-0.35*	-0.27*
<i>Emotional Warmth</i>	-0.24	1.00	0.13	0.67*	0.57*
<i>Protection</i>	0.65*	0.13	1.00	-0.22	-0.11
<i>Academic</i>	-0.35*	0.67*	-0.22	1.00	0.72**
<i>Score</i>	-0.27*	0.57*	-0.11	0.72**	1.00

Source: Own elaboration

Table 8. The relationship among mothers' parenting style, academic self-efficacy and academic achievement in China

	<i>Rejection</i>	<i>Emotional Warmth</i>	<i>Protection</i>	<i>Academic</i>	<i>Score</i>
<i>Rejection</i>	1.00	-0.14	0.72*	-0.31*	-0.35*
<i>Emotional Warmth</i>	-0.14	1.00	0.21	0.53*	0.51*
<i>Protection</i>	0.72*	0.21	1.00	-0.12	-0.15
<i>Academic</i>	-0.31*	0.53*	-0.12	1.00	0.77**
<i>Score</i>	-0.35*	0.51*	-0.15	0.77**	1.00

Source: Own elaboration.

5. DISCUSSION

5.1. Different Country in Parenting Styles of Mothers

The previous evaluation reveals that there is a disparity between countries in terms their parenting styles where Spanish mothers usually show more emotional warmth than Chinese mothers. In addition, the analysis illustrates Chinese parents use more stringent and punitive parenting methods possibly because of the competitive nature of their education system and the high rating of academic achievement. This shows the extent to which exam-oriented approach is popular in China, which in turn causes intensive pressure and strict expectations on children. The root of the discrepancy in the parenting styles of Spain and China is somewhere in the culture, society and history. Mesurado et al. (2014) report that the Spanish parenting style is based on emotional warmth that is rooted in the cultural value of close family ties, emotional expression, and nurturance. The Spanish society usually encourages a holistic approach to education that focuses not only on academic success but also on emotional wellbeing and social development. On the other hand, Huang and Gove (2015) argued that the Chinese parenting style is rooted in the country's Confucian tradition, which emphasizes obedience, respect for authority, and education. The ultra-competitive structure of the Chinese education system that puts a lot of

emphasis on exams and academic performance, is the source of the rigidity and emphasis on education outcomes of Chinese parents. Many Chinese parents believe that the key to school success for their kids includes rigorous discipline and high-demanding expectations.

5.2. Different country in academic self-efficacy

The analysis shows that there aren't significant differences in academic self-efficacy among students from the two countries, which means that the data does not offer an irrefutable analysis as well. This should therefore be due to the similarities between the Spanish and the Chinese students who study in comprehensive universities of the same types and are situated in provinces with the same economic strength. Course content and difficulty level do not differ there, and they are of similar age. The student's mastery of education is generally similar, and their academic self-concept is the same across the countries. However, Schwarzer et al. (1997) point out that behind academic self-efficacy among Spanish and Chinese students there may be diverse cultural and educational issues which might affect their perception. Despite the results of the research revealing no substantial disparities in academic self-efficacy between these two groups, several causes can be considered for the possible outcome.

Cultural views on self-efficacy might be different but might be not gauged by the data. Besides, Rosenthal and Feldman (1991, 2016) mentioned that the cultural beliefs and values of education, achievement, and personal competence can have the largest effect on students' self-concept. For instance, in the case of collectivist cultures such as China, students are always more likely to attribute their academic success to external factors like effort and perseverance rather than natural intelligence. On one side, the research addressed to the university students may omitted differences in academic self-efficacy which could appear earlier in the educational journey. Culturally different parenting styles, educational modes, and societal expectation could make students believe in their academic abilities right from the childhood and this belief could turn into their self-efficacy as they move through the education system.

5.3. The Relationship Between Mothers' Parenting Style, Academic Self-Efficacy and Academic Achievement

The analysis shows a significant relationship between emotional warmth, rejection, and academic achievement, aligning with Kim et al. (2013) findings that supportive parenting enhances academic performance. Students nurtured with care tend to excel academically, as a positive environment is crucial for development. In contrast to positive parenting, overly negative parenting hinders academic success, resulting in stress and a poor learning environment. In addition, the analysis shows a strong positive relationship between the academic self-efficacy and the achievement, therefore, students who are confident of their abilities tend to perform better in academics. It is because the students are always confident in handling the challenges of learning, keeping perseverance even during the face of failure, and attributing failure to external factors rather than their own abilities. It is this resilience that then translates to higher academic performance.

It additionally shows an intriguing connection between parenting style and the students' confidence in learning. It implies their parenting behaviors, like warmth or rejection could correlate with students' thoughts on their academic potential. Here the children who have high amounts of emotional closeness with their mum may develop really strong self-beliefs in their capacity to excel in academics and this actually leads to their academic self-efficacy being high. However, the kids who face rejection or lack support from their moms perform poorly on the issue of the academic self-efficacy that, later on, affects their academic performance. This illustration emphasizes the significance of parent's participation and assistance in forming the beliefs of students regarding their academic competencies. In summary, the study highlights the complex interaction involved in parenting style, academic self-efficacy, and academic performance. It implies that if parents give the correct amount of love and support to their children this can affect academic self-efficacy and achievement very positively, reflecting the prominent role of parents in their children's success in school.

6. CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

6.1. Encouraging Positive Parenting Styles Among Mothers

While academic self-efficacy is not related to culture, Spanish mothers appear to be more warm, while Chinese are more likely to use negative styles of parenting. It is important to bear in mind that different approaches of parenting exist and what works Best for one family might not work for another. What is important is to create a secure, supportive setting and, at the same time, to adjust the style of your communication to the needs of your child. Stress that grades are not everything and think about their individual needs and temperament before you choose a parenting style. Some pupils respond to authoritarian style of teaching very well, while others need a permissive style of teaching. Make sure that you communicate clearly with your child, set reasonable limits, and keep flexibility to manage the needs of your child.

6.2. Enhancing School-family Collaboration

Communication between universities and families is essential to gain a comprehensive understanding of the child's life and psychological situation at school and home. Parents and teachers can collaborate to address the root causes of low academic achievement, guiding students towards effective learning strategies and building their confidence and academic self-efficacy. University students often experience isolation and withdrawal due to lack of attention, leading to lost confidence in their academic abilities, fear of studying, struggle with interpersonal communication, and difficulty interacting appropriately with peers. Both families and schools should closely monitor students' mental health to prevent them from developing psychological problems.

6.3. Providing Regular Guidance for Parents

The data indicates that a mix of parenting style and academic self-efficacy predicts academic success, emphasizing the importance of enhancing students' academic self-efficacy. Despite most college students living away from home, mothers' parenting style remains crucial for developing academic self-efficacy in both China and Spain, also contributing to academic success.

In China, universities could hold parent meetings and guide parents through online or offline channels to foster positive parenting styles. Similarly, Spanish schools could engage parents in various activities, strengthening parent-child relationships and enhancing student management and education.

7. LIMITATIONS

This study employs empirical methods to explore the relationship among mothers' parenting styles, academic self-efficacy, and academic achievement, providing theoretical guidance despite some limitations. **Small Sample Size.** However, the limited sample size may not provide comprehensive data, and the subjects may not fully represent the national situation in either country. **Focus on Specific Student Group.** The study mainly targets university students in two countries, excluding students from other educational stages and majors. Additionally, the examination of large regional differences may somewhat affect the results. Future research could address these limitations by expanding the sample size, including diverse educational stages and majors, and considering additional regional factors for a more comprehensive understanding of the relationship between parenting styles, academic self-efficacy, and academic achievement.

8. BIBLIOGRAPHY

- Aldhafri, S.S., Alrajhi, M.N., Alkharusi, H.A., Al-Harthy, I.S., Al-Barashdi, H.S. & Alhadabi, A.S. (2020). Parenting Styles and Academic Self-Efficacy Beliefs of Omani School and University Students. *Education Sciences*, 10(9), 229. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10090229>
- Aluja, A., del Barrio, V. & Garcia, L.F. (2006). Comparison of several shortened versions of the EMBU: Exploratory and confirmatory factor analyses. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47(1), 23-31. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2006.00489.x>
- Andrés-Cabello, S. (2023). Atención y trabajo de la diversidad cultural: familias de origen extranjero y gitano en un centro de especial dificultad. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 20, 247-280. <http://dx.doi.org/10.15257/EHQUIDAD.2023.0020>

- Arrindell, W. A., Sanavio, E., Aguilar, G., Sica, C., Hatzichristou, C., Eisemann, M., Recinos, L. A., Gaszner, P., Peter, M., Battagliese, G., Kállai, J. & Van der Ende, J. (1999). The development of a short form of the EMBU: Its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary and Italy. *Personality and Individual Differences*, 27(4), 613–628. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00192-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00192-5)
- Arrindell, W.A., Akkerman, A., Bagés, N., Feldman, L., Caballo, V.L., Tian, P.S., Oei, B.T., Canalda, G., Castro, J., Montgomery, I., Davis, M., Calvo, M.G., Kenardy, J.A., Palenzuela, D.L., Richards, J.C., Leong, C.C, Simón, M.A. & Zaldívar, F. (2005). The Short-EMBU in Australia, Spain, and Venezuela. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(1), 56-66. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.1.56>
- Baidi, B. (2019). The Role of Parents' Interests and Attitudes in Motivating Them to Homeschool Their Children. *Journal of Social Studies Education Research*, 10, 156-177.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Baumrind D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1–103. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Benish-Weisman, M., Oreg S. & Berson, Y. (2022). The Contribution of Peer Values to Children's Values and Behavior. *Personality & social psychology bulletin*, 48(6), 844–864. <http://dx.doi.org/10.1177/01461672211020193>
- Cheah, C.S.L., Leung, C.Y., Tahseen, M. & Schultz, D. (2009). Authoritative parenting among immigrant Chinese mothers of preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 23(3), 311-320. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015076>
- Chen, Y. (2016). *Chinese parents' perspectives on parenting: children's education and future prospects* (Master's thesis, Itä-Suomen yliopisto).
- Chen, S.H., Zhou, Q., Main, A. & Lee, E.H. (2015). Chinese American immigrant parents' emotional expression in the family: Relations with parents' cultural orientations and children's emotion-related regulation. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(4), 619-629.

<https://doi.org/10.1037/cdp0000013>.

- Chen, X., Liu, M., Li, B., Cen, G., Chen, H. & Wang, L. (2000). Maternal authoritative and authoritarian attitudes and mother-child interactions and relationships in urban China. *International Journal of Behavioral Development, 24*(1), 119-126. <https://doi.org/10.1080/016502500383557>
- Cline, F. & Fay, J. (2020). *Parenting with Love and Logic*. NavPress.
- DiBenedetto, M. K., & Schunk, D. H. (2018). Self-efficacy in education revisited through a sociocultural lens. *Big theories revisited, 2*(5), 117-131.
- Doepke, M. & Zilibotti, F. (2017). Parenting with style: altruism and paternalism in intergenerational preference transmission. *Econometrica. Journal of Econometric Society, 85*(5), 1331–1371. <https://doi.org/10.3982/ECTA14634>
- Emerson, R.W. (2019). Cronbach's Alpha Explained. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 113*(3), 327-328. <https://doi.org/10.1177/0145482X19858866>
- Errasti Pérez, J.M., Amigo Vázquez, I., Villadangos Fernández, J. M. & Morís Fernández, J. (2018). Differences between individualist and collectivist cultures in emotional Facebook usage: Relationship with empathy, self-esteem, and narcissism. *Psicothema, 30*(4), 376-381. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2018.101>
- Fan, W. & Williams, C.M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Fariborz, N., Hadi, J. & Ali, T. N. (2019). Students' academic stress, stress response and academic burnout: Mediating role of self-efficacy. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities, 27*(4), 2441-2454.
- Fong, R.W. & Yuen, M.T. (2016). The role of self-efficacy and connectedness in the academic success of Chinese learners. In *The psychology of Asian learners: A festschrift in honor of David Watkins* (pp. 157-169). Springer Singapore.
- García F. & Gracia E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence Roslyn Heights, 173*(44), 101-131.

- García, O.F., Serra, E., Zacarés, J.J. & García, F. (2018). Parenting styles and short-and long-term socialization outcomes: A study among Spanish adolescents and older adults. *Psychosocial Intervention, 27*(3), 153-161. <https://doi.org/10.5093/pi2018a21>
- Gebauer, M.M., McElvany, N., Köller, O. & Schöber, C. (2021). Cross-cultural differences in academic self-efficacy and its sources across socialization contexts. *Social Psychology of Education, 24*(6), 1407-1432. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09658-3>
- Gestwicki, C. (2016). *Home, school & community relations*. Ma: Cengage Learning.
- Greco, A., Annovazzi, C., Palena, N., Camussi, E., Rossi, G. & Steca, P. (2022). Self-Efficacy Beliefs of University Students: Examining Factor Validity and Measurement Invariance of the New Academic Self-Efficacy Scale. *Frontiers in Psychology, 12*. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.498824>
- Harris, J. (2010). Why Parents do not matter. In F.T. Cullen & P. Wilcox. *Encyclopedia of Criminological Theory* (pp. 432-435). SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412959193.n118>
- Herrmann-Pillath, C. (2016). Fei Xiaotong's comparative theory of Chinese culture: Its relevance for contemporary cross-disciplinary research on Chinese'collectivism'. *The Copenhagen Journal of Asian Studies, 34*(1), 25-57. <http://dx.doi.org/10.22439/cjas.v34i1.5187>
- Honicke, T. & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17*, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Huang, G.H.C. & Gove, M. (2015). Confucianism, Chinese families, and academic achievement: Exploring how Confucianism and Asian descendant parenting practices influence children's academic achievement. In Khine, M. (ed.), *Science education in East Asia: Pedagogical innovations and research-informed practices* (pp. 41-66). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16390-1_3
- Jinping, X. (2017, October). Secure a decisive victory in building a moderately prosperous society in all respects and strive for the great success of socialism with Chinese characteristics for a new era. In *delivered at the*

19th National Congress of the Communist Party of China October (Vol. 18, 7-11).

- Julian, M.M. (2013). Age at adoption from institutional care as a window into the lasting effects of early experiences. *Clinical child and family psychology review*, 16, 101-145. <http://dx.doi.org/10.1007/s10567-013-0130-6>
- Keller, H., Borke, J., Chaudhary, N., Lamm, B. & Kleis, A. (2010). Continuity in Parenting Strategies: A Cross-Cultural Comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(3), 391–409. <https://doi.org/10.1177/00220222109359690>
- Kim, S.Y., Wang, Y., Orozco-Lapray, D., Shen, Y. & Murtuza, M. (2013). Does “tiger parenting” exist? Parenting profiles of Chinese Americans and adolescent developmental outcomes. *Asian American journal of psychology*, 4(1), 7-18. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030612>
- Lee, W., Lee, M.J. & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary educational psychology*, 39(2), 86-99. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.002>
- Li, M.G. (2020). *A case work to solve the problem of college students' academic achievements to try* (Unpublished Master's degree thesis). Soochow University (Suzhou, Jiangsu, China).
- Li, M.R (2019). *The college students' psychological adaptation of the native family impact study* (Unpublished Master's degree thesis). Central China Normal University.
- Liu, S.L. & Chen, K.W. (2020). The Relationship between Interpersonal Skills and Family Upbringing of College Students: A Case study of zk College. *Youth and Society*, 28, 173-174.
- Llevot, N. & Garreta, J. (2024). Intercultural mediation in school. The Spanish education system and growing cultural diversity. *Educational Studies*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2329894>
- Llevot, N. & Bernad, O. (2019). Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): retos y desafíos. *Revista Educazione Interculturale, Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 76-92. <http://dx.doi.org/10.14605/EI1721906>

- Llevot, N. & Bernad, O. (2021). La mediación cultural y prácticas educativas en Italia. *Ehquidad. Revista Internacional de Políticas del Bienestar*, 16, 209-246. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0020>
- Llorca, A., Cristina Richaud, M. & Malonda, E. (2017). Parenting, Peer Relationships, Academic Self-efficacy, and Academic Achievement: Direct and Mediating Effects. *Frontiers in psychology*, 15(8), 2120. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02120>.
- Machowska-Kosciak, M. (2020). *Participants: Children, Their Families and Socialization Contexts. In The Multilingual Adolescent Experience: Small Stories of Integration and Socialization by Polish Families in Ireland*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Masud, H., Ahmad, M.S., Jan, F.A. & Jamil, A. (2016). Relationship between parenting styles and academic performance of adolescents: mediating role of self-efficacy. *Asia Pacific Education Review*, 17, 121-131. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9413-6>
- Mesurado, B., Richaud, M.C., Mestre, M.V., Samper-García, P., Tur-Porcar, A., Morales Mesa, S.A. & Viveros, E.F. (2014). Parental expectations and prosocial behavior of adolescents from low-income backgrounds: A cross-cultural comparison between three countries—Argentina, Colombia, and Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(9), 1471-1488. <https://doi.org/10.1177/0022022114542284>
- Nguyen, A.M.D., Jefferies, J. & Rojas, B. (2018). Short term, big impact? Changes in self-efficacy and cultural intelligence, and the adjustment of multicultural and monocultural students abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 66, 119-129. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.08.001>
- Ortiz, F. A. (2020). Self-actualization in the Latino/Hispanic culture. *Journal of Humanistic Psychology*, 60(3), 418-435. <https://doi.org/10.1177/00221678177417>
- Pasquarella, A., Chen, X., Gottardo, A. & Geva, E. (2015). Cross-language transfer of word reading accuracy and word reading fluency in Spanish-English and Chinese-English bilinguals: Script-universal and script-specific processes. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 96-110. <https://doi.org/10.1037/a0036966>

- Perris, C., Jacobsson, L., Linndström, H., Von Knorring, L. & Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61(4), 265-274. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1600-0447.1980.tb00581.x>
- Rosenthal, D.A. & Feldman, S.S. (2016). The Influence of Perceived Family and Personal Factors on Self-Reported: School Performance of Chinese and Western High School Students. In *Cognitive and Moral Development, Academic Achievement in Adolescence* (pp. 197-216). Routledge.
- Rosenthal, D. A. & Feldman, S. S. (1991). The Influence of Perceived Family and Personal Factors on Self-Reported School Performance of Chinese and Western High School Students. *Journal of Research on Adolescence*, 1(2), 135–154. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0102_2
- Sandoval-Palis, I., Naranjo, D., Vidal, J. & Gilar-Corbi, R. (2020). Early Dropout Prediction Model: A Case Study of University Leveling Course Students. *Sustainability*, 12(22), 9314. <https://doi.org/10.3390/su12229314>
- Sahithya B.R. & Vijaya Raman (2021). Influence of parental personality on parenting styles: A scoping review of literature. *International Journal of Psychology Sciences*, 3(1), 4-11. <http://dx.doi.org/10.33545/26648377.2021.v3.i1a.22>
- Sijia, D. & Yaoujun, L. (2023). Unequal parenting in China: A study of socio-cultural and political effect. *Sociological Review. Online first*. <https://doi.org/10.1177/00380261231198329>
- Schunk, D. H, & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (pp. 153–179). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>
- Schunk, D.H. & DiBenedetto, M.K. (2016). Self-efficacy theory in education. In *Handbook of motivation at school* (pp. 34-54). Routledge.
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K. & Zhang, J.X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. *Applied psychology*, 46(1), 69-88. <https://doi.org/10.1111/j.14640597.1997.tb01096.x>

- Shengyao, Y., Salarzadeh Jenatabadi, H., Mengshi, Y., Minqin, C., Xuefen, L. & Mustafa, Z. (2024). Academic resilience, self-efficacy, and motivation: the role of parenting style. *Scientific Reports*, *14*(1), 5571. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-55530-7>
- Theresya, J., Latifah, M. & Hernawati, N. (2018). The effect of parenting style, self-efficacy, and self regulated learning on adolescents' academic achievement. *Journal of Child Development Studies*, *3*(1), 28-43.
- Tremblay, K., Lalancette, D., & Roseveare, D. (2012). Assessment of Higher Education Learning Outcomes: Feasibility Study Report. In *Volume 1– Design and Implementation* (pp.190-193). Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). <http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/AHELOFSReportVolume1.pdf>
- Turner, M. J., Miller, A., Youngs, H., Barber, N., Brick, N. E., Chadha, N. J., ... Rossato, C. J. L. (2022). “I must do this!”: A latent profile analysis approach to understanding the role of irrational beliefs and motivation regulation in mental and physical health. *Journal of Sports Sciences*, *40*(8), 934–949. <https://doi.org/10.1080/02640414.2022.2042124>
- Van Voorhis, F.L., Maier, M.F., Epstein, J.L. & Lloyd, C.M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. MDRC, Building knowledge to improve social policy. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545474.pdf>
- Wang, G. (2022). Analysis on the relationship between psychological adaptability of post-00s college students and their family of origin. *Journal of fujian teachers university of technology*, *02*, 198-206, 225. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.884016>
- Wang, M.T., Guo, J. & Degol, J.L. (2020). The role of sociocultural factors in student achievement motivation: A cross-cultural review. *Adolescent Research Review*, *5*(4), 435-450. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00124-y>
- Xiao, B., Bullock, A., Coplan, R.J., Liu, J. & Cheah, C.S. (2021). Exploring the relations between parenting practices, child shyness, and internalizing problems in Chinese culture. *Journal of Family Psychology*, *35*(6), 833. <https://doi.org/10.1037/fam0000904>

- Xu, Y. & Yao, Y. (2015). Informal institutions, collective action, and public investment in rural China. *American Political Science Review*, 109(2), 371-391. <https://doi.org/10.1017/S0003055415000155>
- Yao, J.J. (2017). The causes and educational strategies of college students' poor academic performance -- based on the analysis of an engineering school in Fujian Province. *Journal of Kaifeng Institute of Education*, (03), 149-150.
- Young, I.F., Razavi, P., Cohen, T.R., Yang, Q., Alabèrnia-Segura, M. & Sullivan, D. (2021). A multidimensional approach to the relationship between individualism-collectivism and guilt and shame. *Emotion*, 21(1), 108. <https://doi.org/10.1037/emo0000689>
- Yuan, S. (2022). *Students school failure of early warning and response* (Ph.D. Thesis, Ttianjin Normal University). 554469.nh
- Yuan, S., Weiser, D.A. & Fischer, J.L. (2016). Self-efficacy, parent-child relationships, and academic performance: A comparison of European American and Asian American college students. *Social Psychology of Education*, 19, 261-280. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9330-x>
- Yuan Li, Dan Feng, Yu Zhang, Mei Zhang, Qingqing Zheng, Xiao Wei (2022). A Study on the Relationship between Family Rearing Styles and Preschool Children's Prosocial Behavior. *International Journal of New Developments in Education*, 4(11), 54-59. <http://dx.doi.org/10.25236/IJNDE.2022.041111>
- Yue, D.M., Li, M.G., Jin, K.H., et al. (1993). Parental rearing style: a preliminary revision of EMBU and its application in neurosis patients[J]. *Chin Mental Health Journal*, 7(3), 97-101. <https://doi.org/10.1017/prp.2019.2>
- Zhang, Y. & Kong, L. (2019). A study on the relationship between college students' interpersonal skills and family rearing styles. *Journal of Mudanjiang Normal University (Social Sciences Edition)*, 03,102-106.
- Zhang, L. Jiang, Y., & Chen, S. (2023). Longitudinal interrelations among self-efficacy, interest value, and effort cost in adolescent students' English achievement and future choice intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102176. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102176>

- Zhang, W., Wei, X., Ji, L., Chen, L. & Deater-Deckard, K. (2017). Reconsidering parenting in Chinese culture: Subtypes, stability, and change of maternal parenting style during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(5), 1117-1136. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-017-0664-x>
- Zhao, H.R. (2017). *Psychological adjustment of college students: The influence of the family of Origin* (Unpublished Doctoral Dissertation). Soochow University (Suzhou, China).
- Zhao, S., & Cao, C. (2023). Exploring Relationship Among Self-Regulated Learning, Self-Efficacy and Engagement in Blended Collaborative Context. *Sage Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440231157240>
- Zhou N, Cheah C.S., Van Hook J., Thompson D.A. & Jones S.S. (2015). A cultural understanding of Chinese immigrant mothers' feeding practices. A qualitative study. *Appetite*, 87, 160-167. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appet.2014.12.215>.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862. <https://doi.org/10.2307/1163397>



Acolhimento e integração de crianças migrantes em contexto escolar: um estudo no agrupamento de escolas de Benavente

Reception and integration of migrant children in a school context: a study in the Benavente school cluster

Acogida e integración de niños inmigrantes en el contexto escolar: un estudio en la agrupación escolar de Benavente

Mariana Filipa Mesquita Anes y Hélia Bracons

Universidade Lusófona-Centro Universitário de Lisboa (Portugal)

Resumo: O presente trabalho tem como objetivos identificar as estratégias adotadas pelos professores para promover a integração das crianças migrantes e conhecer a perceção dos alunos migrantes do 2º e 3º ciclo quanto à sua integração escolar. Foi aplicada uma entrevista semiestruturada aos alunos e aos professores do agrupamento de escolas de Benavente e através da análise do conteúdo conseguimos destacar que a maioria dos alunos sente-se integrado na escola e o que o seu acolhimento é realizado de uma forma bastante positiva, dando ênfase a que para se sentirem mais integrados deveriam ser reforçadas as aulas da disciplina de Português Língua Não Materna. As dificuldades sentidas por parte dos professores vão ao encontro de algumas das dificuldades também sentidas pelos alunos, nomeadamente a barreira linguística, que limita a socialização e conseqüentemente a integração. No entanto, as preocupações de uma integração plena, eficaz e integradora são propósitos comuns da comunidade educativa.

Palavras-chave: Migração, Integração, Educação Intercultural, Diversidade Cultural.

Abstract: The present work aims to identify the strategies adopted by teachers to promote the integration of migrant children and to know the perception of migrant students of the 2nd and 3rd cycle regarding their school integration. A semi-structured interview was applied to the students and teachers of the Benavente school group and through the analysis of the content we were able to highlight that most of the students feel integrated in the school and that their reception was carried out in a very positive way, emphasizing that in order to feel more integrated, the classes of the subject of Portuguese Non-Native Language should be reinforced. The difficulties experienced by teachers are in line with some of the difficulties also felt by students, namely the language barrier, which limits socialization and consequently integration. However, the concerns of a full, effective and integrative integration are common purposes of the educational community.

Keywords: Migration, Inclusion, Intercultural Education, Cultural Diversity.

Resumen: El objetivo de este estudio es identificar las estrategias adoptadas por los profesores para promover la integración de los niños inmigrantes y conocer cómo los alumnos inmigrantes de 2º y 3º ciclo perciben su integración en la escuela. Se realizó una entrevista semiestructurada a alumnos y profesores de la agrupación escolar de Benavente y analizando el contenido pudimos destacar que la mayoría de los alumnos se sienten integrados en la escuela y que son acogidos de forma muy positiva, destacando que para que se sientan más integrados se deberían reforzar las clases de la asignatura de Portugués como Lengua No Materna. Las dificultades experimentadas por los profesores coinciden con algunas de las dificultades también experimentadas por los alumnos, a saber, la barrera lingüística, que limita la socialización y, en consecuencia, la integración. Sin embargo, la preocupación por una integración plena, efectiva e inclusiva es un objetivo común de la comunidad educativa.

Palabras clave: Migración, Inclusión, Educación Intercultural, Diversidad Cultural.

Recibido: 03/04/2024 Revisado: 14/04/2024 Aceptado: 15/04/2024 Publicado: 08/05/2024

Referencia normalizada: Anes, M.F.M. y Bracons, H. (2024). Acolhimento e integração de crianças migrantes em contexto escolar: um estudo no agrupamento de escolas de Benavente. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 22, 255-282. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0019>

Correspondencia: Hélia Bracons, Universidade Lusófona-Centro Universitário de Lisboa (Portugal). Correo electrónico: helia.bracons@ulusofona.pt

1.MIGRAÇÃO E DIVERSIDADE

A palavra “migra” surge no latim “migrãre”, que de uma forma geral envolve o termo partir/mudar de país ou de local de residência (Ferreira, 2007). A Organização Internacional para as Migrações (OIM), define que os migrantes são todos os indivíduos que saem do seu país de origem e vão residir para outro país, sendo importante destacar que não é considerada a legalidade da pessoa, se a troca é voluntária ou involuntária, quais as motivações que levam a troca, assim como a duração da sua permanência no país que escolheu.

De acordo com a OIM, nos últimos 50 anos tem-se registado um aumento significativo de migrações pelo mundo, afirmando que 1 em cada 30 indivíduos são migrantes “The current global estimate is that there were around 281 million international migrants in the world in 2020, which equates to 3.6 per cent of the global population” (OIM, 2020).

De acordo com os Censos, a população estrangeira a residir em Portugal em 1961 era de 106 664 (1,1%), registando um aumento significativo ao longo dos últimos anos. Em 2021 registou-se um total de 542 165, representando assim cerca de 5,2% da população residente. No ano de 2021 verificou-se ainda, que a maioria dos migrantes vinha da América do Sul (39,8%), dos quais se destacam os indivíduos de nacionalidade brasileira, registando-se um total de 199 810, (36,9%), segue-se Angola, com cerca de 31 556 residentes e Cabo Verde regista 27 144, que diminuiu face a 2011 (38 895) (INE, I.P., 2022).

De acordo com Oliveira (2022), existem dois indicadores fulcrais para que o seu processo de integração e acolhimento na sociedade seja bem-sucedido no país que os acolhe: a educação e a qualificação. Oliveira (2022) destaca ainda que existem duas grandes razões para que os indivíduos venham para Portugal para completar/ frequentar o ensino português: são as razões educativas que cativam os estudantes a escolherem o nosso país para progredirem a nível académico e a outra grande razão, são os menores que

vêm acompanhados pelos pais e que têm de se integrar nas escolas portuguesas.

No sistema educativo português, no ano letivo 2020/2021 foram contabilizadas 183 nacionalidades face às 179 registadas no ano anterior (Oliveira, 2022). A maioria dos alunos matriculados nas escolas portuguesas são oriundos da América do Sul (maioria do Brasil) com 48,7%, seguem-se os países dos PALOP com 23,3%, da União Europeia registam-se cerca de 9,5%, da Europa de Leste contabilizam-se cerca de 5,7%, da Ásia 8,0% e por fim, de outras zonas não identificadas cerca de 5,1% (Oliveira, 2022).

No concelho de Benavente têm-se vindo a registar um aumento de migrantes, oriundos maioritariamente da Ucrânia devido ao conflito armado, e do Brasil devido à falta de segurança e instabilidade sentida (CLAIM Benavente, 2022), na procura de melhores condições de vida e de uma integração plena na sociedade de acolhimento.

Segundo a OIM (2009), a integração é: “O processo através do qual o imigrante é aceite na sociedade, quer na sua qualidade de indivíduo quer de membro de um grupo. As exigências específicas de aceitação por uma sociedade de acolhimento variam bastante de país para país; e a responsabilidade pela integração não é de um grupo em particular, mas de vários actores: do próprio imigrante, do Governo de acolhimento, das instituições e da comunidade” (OIM, 2009, p.34).

Para ser considerada criança migrante tem de ter menos de 18 anos e estar a residir fora do seu país de origem. São diversos os fatores que podem afetar as experiências vividas pelas crianças migrantes, nomeadamente, as questões ligadas à idade com que migram, se o fazem sozinhas ou acompanhadas, se até ao momento tenham vivido sem os pais e regressam para outro país para junto dos pais (reagrupamento familiar), a condição socioeconómica e sentimentos de pertença ou de discriminação que possam sentir.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o artigo 26º refere que “toda a pessoa tem direito à educação”, independentemente da sua condição social: “Não existe força transformadora mais poderosa do que a educação para promover dignidade e direitos humanos, para erradicar a pobreza e aprofundar a sustentabilidade, bem como para construir um futuro melhor para todos, com base em igualdade de direitos e justiça social, respeito pela diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada: aspectos fundamentais da nossa humanidade comum” (Irina Bokova, diretora-geral da UNESCO, 2016, p. 15).

A educação também é um fator facilitador para os menores se legalizarem em Portugal obtendo o título de residência, sendo que para essa obtenção terão de frequentar o 3.º ciclo ou o ensino secundário (do 7º ao até ao 12º ano). Podem assim solicitar junto do SEF a autorização de residência através do artigo 92º - “Autorização de residência para estudantes do ensino de níveis de qualificação 4 ou 5 do QNQ ou profissional”.

Nos últimos anos, as migrações têm desencadeado algumas questões e desafios para a população residente, como a gestão da multidimensionalidade das diferenças (OIM, 2022).

De acordo com Ramos (2009), as populações migrantes confrontam-se com alguns desafios para o seu acolhimento e integração nos países recetores, nomeadamente relacionados com “fatores psicológicos, socioeconómicos, culturais e políticos, que enviam ao próprio estatuto social, económico e jurídico do indivíduo de origem estrangeira na sociedade de acolhimento, às suas redes sociais e de suporte e às atitudes e políticas da sociedade de acolhimento” (Ramos, 2009, p. 14).

De acordo com Hortas (2013), podemos assumir de acordo com a lei: “Que um aluno migrante é um cidadão com direitos e estatutos iguais aos cidadãos nacionais, motivo pelo qual não encontramos na legislação referente ao acesso ao sistema de ensino português, assim como nos documentos

produzidos pelo Ministério da Educação, uma definição de "aluno imigrante" (Hortas, 2013, p. 57).

Face a este mosaico superdiversificado, estamos perante uma sociedade multicultural e a multiculturalidade é "una situación de hecho, la situación real de una sociedad con varios grupos culturales que mantienen la suficiente cohesión entre ellos de acuerdo con un cierto número de valores y normas" (Sabariego, 2002, p. 74).

O conceito de multiculturalismo destaca-se pela sua preocupação para com a diferença nas diversas situações de vida vivenciada pelos indivíduos, iniciando na questão da aceitação por parte da sociedade e a forma como é identificado e resolvido todo o problema construído a partir de alguma diferença que possa surgir, ao longo do acolhimento, utilizando um quadro ideológico que serve de orientação para as práticas, dando assim, resposta às situações sociais elencadas (Caré, 2010).

Já a interculturalidade é vista como a diversidade cultural, dando ênfase a que cada cultura tem a sua própria identidade, sendo importante ter um sentido de abertura para com outras culturas de modo a que as relações possam vir a ser complementares (Bracons, 2018).

Segundo Birzea, (2003 citado por Vieira, 2011), a multiculturalidade é vista como "um estado natural da sociedade, que apenas pode ser diversa" e a interculturalidade "é reconhecida por relações recíprocas e pela capacidade das entidades de construir projetos comuns, assumir responsabilidades partilhadas e construir identidades comuns". Segundo Ramos (2009), nos últimos anos tem sido notório o aumento da diversidade cultural sendo esta uma consequência do aumento de migrantes que são acolhidos nos países recetores escolhidos para refazerem a sua vida.

De acordo com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001), o artigo 2º faz referência, precisamente, ao pluralismo cultural e à diversidade cultural, destacando que é relevante contribuir de forma sustentável para que as relações sejam as mais pacíficas possíveis entre as comunidades com identidades culturais plurais. Sendo também fulcral adotarem políticas que promovam a inclusão destes indivíduos para que se alcance a coesão social.

A pluralidade cultural é, sem dúvida, o contato entre pessoas de diversas culturas e são características essenciais do nosso tempo. Portugal é hoje, “de maneira cada vez mais perceptível, um sítio de encontros, no qual se encontram pessoas de diversas culturas, de religiões, de histórias de vida e de identidades” (Bracons, 2018, p.11).

De acordo com a UNESCO (2009), a diversidade cultural é um facto, uma vez que se constata a existência de várias culturas numa sociedade identificadas diretamente através de observações etnográficas, sendo que existem características dentro de uma comunidade que não são visíveis numa primeira instância.

Na mesma linha de pensamento, para Bracons (2018), a diversidade não deve ser vista apenas como uma forma de diferenciação, mas destacando o enriquecimento mútuo entre os indivíduos, sendo a partir da diferença que nasce o pluralismo. É imperativo, neste sentido, uma educação tendo presente os valores da interculturalidade.

A educação intercultural, de acordo com González (2013), é uma educação para todos, isto é, deve abranger todos os estudantes independentemente das suas características, para que todos se sintam integrados, aprendendo a identificar e respeitar as diferenças entre si. A educação intercultural tem como finalidade dar resposta à diversidade cultural das sociedades contemporâneas, a partir de premissas que reconheçam o pluralismo cultural, dentro do sistema educativo. O mesmo autor afirma que a educação intercultural é um mecanismo para chegarmos à educação inclusiva.

Segundo González (2013), são destacados alguns objetivos que as crianças e jovens devem reter, tais como: "Atitudes de respeito por outras culturas que não a sua; melhorar o autoconceito pessoal, cultural e acadêmico dos alunos; promover a convivência e a cooperação entre estudantes culturalmente diferentes e promover a igualdade de oportunidades acadêmicas para todos os estudantes" (González, 2013, p. 155).

No trabalho com a diversidade cultural, em contextos escolares multiculturais é necessário desenvolver competências específicas, que denominados de culturais. De acordo com Bracons (2018), as competências culturais são designadas pela: "Capacidade de compreender, comunicar com eficácia e interagir com as pessoas oriundas de culturas diferentes e a capacidade de integração cultural e de transformação dos conhecimentos sobre os indivíduos, grupos de pessoas em normas específicas, políticas, práticas, atitudes culturais utilizadas em configurações adequadas para aumentar a qualidade dos serviços, produzindo assim melhores resultados" (Bracons, 2018, p. 16).

Segundo Bracons & Leiva, (2019), a competência cultural foca-se, precisamente, em proporcionar: "Uma atitude de motivação, descoberta de conhecimento do mapa cultural próprio e do outro, a avaliação do desafio implicado no esforço de adaptação mútuo e o desenvolvimento de capacidades de interação eficaz e adequada em contextos diferenciados" (Bracons & Leiva, 2019, p. 85).

A competência cultural suporta-se na forma como o indivíduo se relaciona com seres humanos de diferentes culturas, favorecendo um diálogo na base do respeito e no entendimento da cultura da pessoa em questão, promovendo uma intervenção eficaz (Bracons & Leiva, 2019). Para que a competência cultural atinja o grande objetivo é necessário que seja desenvolvida a "capacidade de mentoring, coaching, aprendizagem transformadora ou sentido de negociação" (Bracons & Leiva, 2019, p. 86).

Indo ao encontro desta linha de pensamento, para que a integração e o acolhimento do aluno seja feito de forma eficaz é necessário que o docente se adapte à realidade do aluno, quer este seja migrante ou tenha algum défice cognitivo, é fundamental, ainda, que o professor esteja atento às exigências dos seus alunos para que os consiga cativar e posso criar estratégias de integração dentro da sua turma (Fonseca, 2021).

2.METODOLOGIA

Este trabalho tem como objetivos identificar as estratégias adotadas pelos professores para promover a integração das crianças migrantes e conhecer a perceção dos alunos migrantes do 2º e 3º ciclo quanto à sua integração escolar. Para a realização deste estudo optámos pela metodologia qualitativa. Foi aplicado uma entrevista semiestruturada a 24 professores do Agrupamento de Escolas de Benavente e a 47 alunos do 2º e 3º ciclo.

Os dados foram tratados de acordo com as dimensões, através da análise de conteúdo categorial. Procurámos aqui dar voz aos inquiridos para dar sentido ao que foi mencionado

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS - PROFESSORES

Foi aplicada uma entrevista semiestruturada aos professores do Agrupamento de Escolas de Benavente que lecionam no 2º e 3º ciclo. De seguida é apresentado, de acordo com os dados recolhidos, a caracterização dos professores entrevistados.

3.1. Caracterização dos professores

Caracterização	Idade	28- 48	P10; P11; P12; P1; P15; P20; P21; P22; P9; P3; P4;
		49- 59	P13; P6; P24; P2; P17; P23; P7; P14; P7; P14; P8;
		60-65	P5; P18; P19; P16;
	Género	Feminino	P1; P2; P3; P5; P6; P7; P8; P9; P13; P15; P16; P17; P18; P19; P20; P21; P22; P23; P24;
		Masculino	P4; P10; P11; P12; P14;
	Habilitações literárias	Licenciatura	P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P13; P15; P16; P18; P19; P22; P23;P24;
		Licenciatura + Mestrado	P10; P11; P14; P20; P21;
		Licenciatura + Pós-Graduação	P12; P17;
	Número de anos a lecionar	1-20	P1;P12; P3; P4; P10; P11; P22; P20; P21;
		21-40	P2; P6; P17; P8; P14; P16; P9; P15; P5; P19; P18; P23; P24;
	Número de anos a lecionar nesta escola	1-10	P1; P3; P10; P11; P22; P2; P4; P6; P12; P14; P19; P20; P21; P22; P23; P24;
		11-20	P13; P17; P8; P15;
		21-30	P16; P7;
		31-40	P18; P5;
	Número de alunos de outra nacionalidade/cultura	1-10	P14; P17; P20; P21; P2; P3; P10; P12; P23; P9; P16; P8; P11; P13; P5; P7; P18; P4; P15;
		11-20	P6; P24;
		21-30	P19; P1;
		31-40	P5;

Fonte: Elaboração própria

3.2. Estratégias adotadas com a chegada de alunos migrantes

Uma questão colocada aos professores consistia em saber se com a chegada de alunos migrantes sentiram a necessidade de adotar alguma estratégia. Nesta questão conseguimos obter uma variedade de respostas: 6 professores (P7, P8, P13, P18, P21 e P23), afirmaram que não sentiram necessidade de adotar nenhuma estratégia em particular para com estes alunos. Os restantes professores afirmaram ter aplicado outras estratégias, tais como refere o P15 “proporcionei diferenciação pedagógica, dei aulas de apoio extra, integrei-os em grupos de trabalho, procurei saber quais os seus interesses e motivações promovendo atividades que já conheciam fazendo-os sentir “orientados”, juntar alunos das diferentes nacionalidades de forma a se ajudarem mutuamente a promover uma melhor integração entre eles”.

Outra das medidas que alguns professores mencionam (P3, P8, P13, P22 e o P24): recorreram ao encaminhamento dos alunos especialmente de nacionalidade Ucraniana para a disciplina de Português Língua Não Materna, para que tenham um melhor acompanhamento e para que seja possível, de uma forma mais individualizada, aprenderem a língua portuguesa. Um dos professores (P11) afirmou que “as estratégias de intervenção e integração dos alunos variam de acordo com as dificuldades sentidas pelos mesmos”.

Constatamos que alguns professores não sentiram necessidade de adaptação de estratégias novas para que os alunos se sentissem mais integrados e existem professores que sentiram essa necessidade, tendo em conta as dificuldades e especificidades sentidas pelos alunos.

3.3. *Maiores dificuldades sentidas pelos alunos*

Outra das questões colocada consistia em perceber quais as maiores dificuldades sentidas no trabalho com crianças migrantes: a maioria dos professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P13, P14, P16, P22 e P24) afirma que a maior barreira é a língua, a comunicação e a sua interpretação, como refere o P11 “a língua pode ser uma barreira, mesmo no caso de alunos brasileiros, dado que o uso de expressões quotidianas pode não ser compreendido. As diferenças culturais também são um fator de segregação, bem como a diferença étnica, que se faz sentir com maior prevalência em regiões menos urbanizadas, onde "o diferente" induz desconfiança nos pais e alunos, que caso não seja combatida, é convertida num medo irracional”. Um dos professores (P8) destaca a questão da adaptação a um novo ambiente escolar (novas regras, funcionamento da escola em geral). Um professor (P16) afirma “sinto que a maior dificuldade é mesmo o facto de sentir que os alunos não estão focados nas aprendizagens e considero-os pouco responsáveis”.

Outra dificuldade declarada por um professor (P24) foi a questão da assiduidade dos alunos. O P1 afirma que existe “a necessidade de não falantes frequentarem as aulas em língua portuguesa e a dificuldade em prestar um apoio mais individualizado e pela dimensão dos grupos por turma”.

De uma maneira geral, a grande dificuldade sentida pelos alunos, na perspectiva dos professores é a língua, a comunicação e a interpretação dos conteúdos abordados em sala de aula, o que impossibilita uma relação e uma aprendizagem eficaz e integradora.

Como nos menciona Oliveira (2022), muitos alunos migram com o intuito de progredir nos estudos, mas por vezes a sua integração no sistema educativo, nem sempre é a mais adequada, surgindo várias dificuldades de integração, particularmente no que respeita a questões linguísticas, como já referido.

3.4. Receção aos alunos migrantes

Na questão, “sente que os alunos migrantes foram bem-recebidos pelos colegas ou existiu algum conflito”, praticamente todos os professores (P1, P2, P3, P4, P5, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P24), consideraram que todos os alunos foram bem-recebidos, não tendo existido qualquer tipo de conflito entre eles. Como podemos verificar pelo P6 “os alunos foram bem acolhidos pelos colegas de turma e pelos docentes”; o P10 considerou que “do que observo, vejo que os colegas tentaram integrar o colega estrangeiro da melhor forma”; os professores (P13 e P17) referem que “os alunos realmente foram bem-recebidos pelos colegas e que demonstraram especial preocupação com os colegas Ucrânicos, devido ao conflito armado do seu país”.

É importante destacar o que um professor menciona (P1) “foram bem-recebidos, mas tive que desenvolver algum trabalho de sensibilização com a turma, falando sobre a diversidade cultural, a importância do respeito pela diferença, de modo a que estes alunos acolhessem os novos alunos de forma digna e sem preconceito”. Um professor (P8), afirma que “na minha direção de turma existiu um caso de *bullying* entre quatro alunos para com um aluno de nacionalidade estrangeira, sendo que os alunos foram chamados à atenção tendo tido uma conversa com a turma toda, de forma a sensibilizar e consciencializar sobre estes maus comportamentos, que afetam o desenvolvimento de qualquer aluno”.

Verificamos que existe uma boa receção e acolhimento aos alunos migrantes, no entanto alguns professores alegam que tiveram necessidade de fazer um trabalho de sensibilização junto da sua turma para uma melhor capacitação e acolhimento dos seus alunos face aos novos alunos provenientes de outras culturas. Os professores são unânimes relativamente à relevância da diversidade cultural e que esta não deve ser olhada apenas de forma a haver uma diferença, mas sim como é importante que haja um enriquecimento mútuo entre os indivíduos (Bracons, 2018).

3.5. A discriminação dos alunos migrantes

Outra pergunta colocada foi, se os docentes sentiram a existência de algum tipo de discriminação para com os alunos migrantes: 21 professores referem que não sentiram qualquer tipo de discriminação dentro das suas direções de turma, (P1, P2, P3, P4, P5, P7, P9, P10, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24). Um dos professores (P2) contou que “senti que discentes de etnia negra foram os mais submetidos a comentários racistas, algo não tolerante dentro e fora da sala de aula. Em termos de contraste, os alunos ucranianos foram os mais acarinhados (provavelmente devido à questão da guerra entre a Ucrânia e a Rússia)”.

Em geral, a maioria dos professores afirma que não existiram conflitos e atitudes de discriminação e que os alunos foram bem acolhidos e integrados. Apesar de haver algumas exceções, a escola tem como foco o combate a comportamentos desadequados para com os alunos que chegam ao nosso país.

3.6. Condições de acolhimento pedagógico e curricular

Procurou-se conhecer se existiu algum tipo de concertação institucional para construir condições de acolhimento pedagógico e curricular dos alunos de ascendência migrante: a maioria respondeu que sim (P3, P4, P6, P9, P10, P12, P13, P15, P16, P19 e P24); o P3 destaca que “sim, nomeadamente as aulas de Português Língua Não Materna”; o P6 afirma que “houve a criação de um coordenador de Português Língua Não Materna”; o P15 afirma que “criaram-se equipas multidisciplinares para acompanhar e orientar os alunos no seu percurso escolar, proporcionar que participem em atividades extracurriculares, nomeadamente no desporto escolar, biblioteca, voluntariado, entre outros...”.

Para alguns professores, não existiu a concertação ao nível institucional e pedagógico como é o caso do P2, P8, P17, P18, P23. Os restantes professores afirmam que não têm conhecimento se ocorreu algum tipo de concertação institucional para construir condições de acolhimento pedagógico para os alunos migrantes.

3.7. Condições criadas pela escola para a integração nas atividades escolares

Considerámos importante interrogar que condições foram criadas na escola ou no agrupamento, para integrar estes alunos de ascendência migrante nas atividades escolares. Um dos professores (P6) destacou que os alunos “foram colocados em turmas específicas juntos com colegas na mesma condição e foi criada uma turma de PLNM onde podem partilhar saberes e experiências e trabalhar em conjunto com os que estão no país há mais tempo”. Foi, ainda, desenvolvida a apresentação cultural das diferentes “nacionalidades” existentes no Agrupamento, referiu o P3. Houve ainda, a Celebração do Dia das Línguas, onde estes alunos puderam representar o seu país (P8). Muitos professores destacaram a criação da disciplina de Português Língua Não Materna, sendo que estes alunos foram integrados nessas aulas para poderem aprender e aperfeiçoar a língua portuguesa. O P15 destaca que “criaram-se equipas multidisciplinares para orientar e acompanhar os alunos no seu percurso escolar “foi notória a tentativa por parte da escola em criar condições para que estes alunos pudessem integrar-se de uma forma mais inclusiva, nomeadamente com a criação da disciplina de Português Língua Não Materna, a celebração do dia das línguas e através da tentativa para que todos os alunos tivessem igualdade para participar em todas as atividades que a escola dispõe, sem haver exceções”.

3.8. Iniciativas adotadas pelos professores em contexto de sala de aula

Outra questão aplicada foi, se a presença de crianças migrantes na escola tem levado a adotar novas iniciativas na sala de aula, à qual a maioria dos professores considerou que sim, como podemos verificar nos excertos: o P2 “novas metodologias de ensino para poder ajudar o aluno”; o P6 “tenho de diversificar estratégias de trabalho e utilizo muitas vezes os conhecimentos da aluna migrante, integrada na minha turma, como enriquecimento”.

Um dos professores (P 11) afirma que “fico mais atento, para verificar se há algum comentário racista por parte de algum discente”; o P15 contou que “quando planifico a aula tenho cuidado em procurar atividades que promovam o êxito e ao mesmo tempo a partilha de saberes e saberes fazeres”. Contrariamente aos depoimentos anteriores, o P19 afirma que “não preciso, o modelo de ensino que uso já permite dar apoio, apenas seria necessário reduzir a quantidade de alunos por turma, pois as turmas que têm alunos estrangeiros”.

De uma forma generalizada, podemos constatar que a maioria dos professores demonstra uma preocupação em ter presente, novas iniciativas dentro da sala de aula para que os alunos se sintam integrados e que consigam acompanhar os conteúdos, promovendo estratégias mais inovadoras.

3.9. Iniciativas desenvolvidas para a integração no plano curricular e nas atividades escolares

Escola

Por fim, questionado quais as iniciativas desenvolvidas para integrar os alunos migrantes no plano curricular e nas atividades escolares, a esta questão houve uma grande diversidade de respostas, como podemos verificar. Um dos professores menciona: “tenho tentado adaptar as estratégias às necessidades dos alunos”; outro professor (P2) refere “implemento trabalhos de grupo; o P4 cita “incentivo a partilha de experiências dos diversos países”; o P6 destaca a “integração numa turma de PLNM e as adequações curriculares para estes alunos”; o P11 afirma que “todos os alunos são e foram bem-vindos nas diferentes atividades dinamizadas ao longo do ano letivo.

A título de exemplo, no grupo de teatro temos vários alunos migrantes, que são vitais na peça que estamos a desenvolver”; o P14 afirma que “tento dinamizar atividades que coloquem os alunos em situação de partilha das suas realidades com os colegas, avaliação diferenciada das suas aprendizagens, materiais bilíngues, recurso a matérias que inclui realidades dos países de origem” e como menciona P18 “tento fomentar as interações entre estes alunos e outros que podem ajudar a sua integração”.

Está patente nos discursos dos professores que as iniciativas desenvolvidas vão ao encontro das necessidades dos alunos migrantes tendo como prioridade a criação de um ambiente escolar agradável, onde estes se possam sentir integrados.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS - ALUNOS

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos alunos, contando com a participação de 47 alunos, que frequentam entre o 5º e o 10º ano. Com a aplicação da entrevista foi possível estar em contacto com os alunos migrantes, criando, assim, um contacto próximo e bastante benéfico. De seguida é apresentado, de acordo com os dados recolhidos, a caracterização dos alunos entrevistados.

4.1. Breve caracterização dos alunos

Caracterização	Idade	10-14 anos	A42; A46; A1; A5; A6; A47; A8; A11; A43; A44; A2; A4; A7; A10; A12; A13; A14; A15; A17; A18; A20; A21; A23; A27; A29; A45; A3; A22; A25; A26; A28; A30; A32; A34;
		1-17 anos	A9; A19; A24; A31; A33; A36; A37; A40; A16; A35; A38; A39; A41;
	Gênero	Feminino	A2; A3, A4; A5; A6; A8; A9; A10; A15; A21; A22; A25; A27; A29; A32; A33; A34; A36; A39; A40; A41; A42; A43; A44; A45;
		Masculino	A1; A7; A11; A12; A13; A14; A16; A17; A16; A19; A20; A23; A24; A26; A28; A30; A31; A35; A37; A38; A46; A47;
	Ano	5°-6°	A1; A42; A46; A47; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A10; A11;
		7°-9°	A12; A13; A14; A15; A43; A44; A45; A19; A20; A21; A22; A23; A24; A25; A26; A27; A28; A29; A30; A31; A32; A33; A43; A35; A36; A37; A38; A39;
		10°	A40; A41;
	Nacionalidade	Paquistanesa	A1; A9; A16; A17; A18;
		Brasileiro	A2; A3; A4; A6; A7; A8; A11; A12; A14 A15; A17; A19; A20; A21; A25; A27; A30; A31; A32; A33; A34; A35; A37; A42; A43; A44; A45; A46; A47;
		Romena/portuguesa	A28; A29;
		Ucraniana	A5; A26; A38; A39; A40; A41;
		Moldávia	A10; A18; A36;
		Francesa	A13;
Chilena		A22;	
Angolana		A23; A24	

Fonte: Elaboração própria.

A primeira questão que foi colocada foi se tinham nascido em Portugal, sendo que dos 47 alunos a grande maioria, 39 alunos, não nasceu em Portugal.

Quanto ao tempo que residem em Portugal, obtivemos a resposta de 17 alunos, onde pudemos apurar que entre 1 a 5 anos residem 20 alunos, entre 5 e 9 anos residem 4 alunos e 6 alunos residem há mais de 10 anos.

Outra das perguntas foi saber o local onde nasceram os seus pais e aqui as respostas variam bastante: o A1, A9 e o A16 referem que os seus pais nasceram no Paquistão; o A2, A3, A4, A6, A7, A8, A11, A12, A14, A15, A17, A19, A20, A21, A25, A27, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A37, A43, A45, A46 e A47 referem que nasceram no Brasil, sendo que o A7 faz referência a que “a mãe nasceu na Bahia e o pai em São Paulo” e o A21 afirma ter sido mais concretamente no “Maranhão”; o A33 refere que são da “região do Rio de Sameiro”, e o A46 “nasceram mais concretamente no Paraná”; o A5, A26, A38, A39, A40, A41 referem que foi na Ucrânia; o A10, A18 e o A36 afirmam que os pais nasceram na Moldávia; o A13 afirma que nasceram ambos em Portugal; o A22 refere que foi no Chile; o A23 e o A24 referem que os seus progenitores nasceram em Angola; o A28, A29 afirmam que os seus pais são oriundos da Roménia, e por fim o A42 e o A44 afirmam que a sua mãe nasceu em África e o pai no Brasil.

Como verificamos, estamos perante turmas multiculturais, o multiculturalismo tal como refere Cortesão & Pacheco (1991), remete para a existência de diversas culturas na sociedade e ao qual se pretende entender/perceber as suas especificidades.

4.2. *Maiores dificuldades quando chegam à escola*

No decorrer da entrevista questionamos quais eram as maiores dificuldades sentidas quando chegaram à escola, e nesta questão surgem diferentes respostas: o A1, afirma que “a minha maior dificuldade foi compreender a língua portuguesa”; o A3 diz que “o idioma, pois às vezes as palavras são complicadas e não conseguia compreender bem a matéria”; o A4 afirma “senti-me um pouco perdida e com algumas dificuldades na socialização com os colegas e os professores”; o A6 “entender as matérias e a língua do português de Portugal, pois há palavras diferentes”, o A7 “senti dificuldade em tudo porque no Brasil tudo era diferente, até as classes, as matérias e as regras”; o A8 afirma que “as maiores dificuldades que eu senti foram entender a pronúncia e acompanhar os trabalhos e atividades que íamos fazendo”; o A10 afirma que “senti muitas dificuldades com a língua mas os professores tentaram ajudar-me”; o A11 considerou que “tive dificuldades na matéria, na disciplina e em fazer novos colegas”; o A12 diz que “tive dificuldade em aprender as matérias porque são diferentes das do Brasil”; o A16 “para mim só tive dificuldades em perceber a língua”; o A17, “só tive dificuldade em falar o português de Portugal”; o A21 “senti dificuldades em adaptar-me com as pessoas, ter mais amigos”; o A25 “senti dificuldades em fazer novos amigos e em acompanhar a matéria de matemática”; o A28 “senti-me muito tímido e com dificuldades em interagir com os professores e os colegas de turma”; o A36 afirma que “a minha única dificuldade foi entender a língua portuguesa, assim que consegui fiz muitos amigos”; o A37 “a maior dificuldade que eu senti foi em compreender as palavras”; o A39 refere: “senti-me discriminada por conta da barreira da linguagem que não dominava a 100%”; o A40 “senti xenofobia das colegas de turma, aprender a língua e os professores não ajudaram”; o A44 “a minha maior dificuldade foi não conhecer a escola e sentir-me um pouco perdida, sem conhecer ninguém” e para o A47 “apesar do mesmo idioma, não percebia bem algumas palavras, devido à pronúncia”.

De um modo geral, a maior dificuldade sentida pelos alunos é a barreira linguística, que acaba por limitar a aprendizagem dos conteúdos programados, a sua comunicação com os colegas, criando aqui uma barreira para a criação de laços de amizade, estas dificuldades são mais sentidas pelos alunos de nacionalidades ucranianas, moldavos e muçulmanos.

4.3. A integração na escola

À questão “sentes-te integrado na escola”, as respostas dividiram-se entre “o sim e não”, dos 47 alunos, 15 não se consideram integrados, dando alguns exemplos de motivos: o A25 “não me sinto bem porque os meus colegas já se conhecem há mais tempo e faz-me sentir que estou a mais e não consigo criar um laço de amizade forte com eles”; o A34 “às vezes não me sinto aceite pelos meus colegas por ter algumas ideias diferentes das deles”. Os restantes 32 alunos, consideram que se sentem bem integrados na escola, dando também alguns testemunhos: o A8 “Eu me dou bem com as pessoas e é como se estivesse aqui desde sempre”; o A27 “não me sinto excluída nem dos grupos de amigos, nem das atividades escolares, sinto que todos gostam de mim e eu deles, incluindo os professores e os funcionários”; o A39 “a minha turma é muito boa, ajudam-me muito com a matéria quando tenho dúvidas e fiz muitas amizades”.

Pelas respostas obtidas podemos concluir que a maioria dos alunos sente-se integrado e bem acolhido na escola e que o trabalho desenvolvido pelos professores, colegas e academia escolar é determinante para a integração destas crianças.

4.4. A discriminação em contexto escolar

No decorrer da entrevista foi questionado se alguma vez se sentiram discriminados na escola. Dos 47 alunos entrevistados, 19 afirmam que já se sentiram discriminados por diversos motivos, nomeadamente através de ameaças, insultos e sentiram-se ignorados por alguns professores.

Como forma de ilustrar essa discriminação destacamos os seguintes excertos: o A25 “por um colega que me mandou voltar para o meu país”; o A31 “numa discussão, um colega disse-me que não gostava de mim e que detestava todos os brasileiros”; o A34 “não gostam de trabalhar comigo, se acontece algo na sala de aula, olham logo para mim, como forma de me acusarem”, para o A41 “é difícil para alguns colegas entender que estou em Portugal por circunstâncias diferentes nomeadamente por o meu país estar em guerra e que por vezes tenho outras oportunidades completamente diferentes e por isso tratam-me de forma diferente demonstrando inveja e condenação, acusando-me de ser privilegiada”; o A43 “sim, por pessoas da minha antiga turma, uma delas até me tentou bater”. Os restantes alunos consideram que nunca se sentiram discriminados por ninguém (28 alunos).

Fazendo uma pequena análise, podemos afirmar que houve uma situação de *bullying*, por parte dos colegas e existiram alunos que, inclusive, destacaram sofrer de comportamentos racistas. A prática de bullying como foi relatado por alguns alunos, de acordo com Monteiro (2012), é vista como um comportamento onde um indivíduo tem, a intenção de magoar o outro de forma repetida, não inclui apenas atitudes/comportamentos agressivos mas também a nível psicológico, podendo provocar no outro crises de ansiedade, a negação de ir à escola o que acaba por colocar em causa a integração dos alunos em contexto escolar.

4.5. Relação entre alunos e professores

Indagamos perceber como era a relação dos alunos com os professores, sendo que algumas respostas acabaram por ser semelhantes, como verificamos: o A1 “a comunicação foi difícil, porque os professores não sabem falar a minha língua e eu não sei falar a deles”; o A3 “boa, existe boa comunicação com os professores”; o A4 e o A45 disseram que foi “boa, a comunicação é mais fácil do que pensava”; para o A5 “a relação é boa, a comunicação foi difícil porque eles não sabem a minha língua nem eu sei a língua portuguesa”; o A8 “a relação é ótima, mas foi um pouco difícil no início; para os A9, A10 e A16 “a relação é boa, a comunicação foi difícil eles não sabem a minha língua e eu no início não sabia nem uma palavra em

português”; para os A14, A15, A17, A20, A21, A26, A30, A34, A42 e A43 afirmam que foi “boa foi tudo muito fácil para mim e gosto de todos”; para os A18, A25, A28, A36, A37 e A47 referem: “a relação é boa e a comunicação também”; o A19 “apesar de no início ter sido difícil agora é ótima, sinto que a relação com os professores nesta escola é mais fácil porque são mais disponíveis para nos ajudarem”; para os A23 e o A33 “ao princípio foi difícil de me integrar, necessitei da ajuda dos professores, mas agora estou feliz e integrado”; o A24 “tenho uma boa relação com os meus colegas, professores e com as funcionárias, sinto que consigo interagir bem com todos, em relação à comunicação para mim não foi muito fácil, tive alguma dificuldade em aprender a língua portuguesa”; o A27 “tenho uma relação boa e tranquila com os professores, para mim foi fácil a comunicação e a interação com todos”; o A29 “sinto que eles fazem um esforço para me conseguirem entender, mesmo que eu não goste muito de falar”; o A35 refere “sim, a comunicação é diferente mas estou a fazer um esforço para aprender a língua para depois conseguir fazer mais amigos e interagir melhor com todos”; o A40 menciona “não tenho uma boa relação com os professores, nem com os meus colegas”; o A41 afirma “tenho uma boa relação, os professores compreenderam a minha situação e ajudam-me sempre, com o passar do tempo os meus colegas também começaram a respeitar-me e perceberem a minha condição”.

Como já mencionado, uma das grandes dificuldades é a barreira linguística porque se torna difícil conseguir comunicar entre os alunos e os professores. No geral, os alunos sentem-se felizes e integrados na escola não tendo qualquer tipo de problemas com professores, colegas e auxiliares de ação educativa. Na perspectiva dos alunos, os professores demonstram ser proativos e disponíveis para ajudar na sua integração e os alunos estão recetivos a essa ajuda. Verificamos nos discursos que alguns alunos não têm uma ligação tão próxima com os professores, por não sentirem tanta empatia e outros por não gostarem mesmo dos professores.

4.6. Mudanças na escola para que os alunos se sintam mais integrados

A última questão consistia em conhecer se os alunos gostam da escola e, se pudessem o que melhoravam para se sentirem mais integrados. A maioria afirma que gosta da escola, como podemos verificar nas respostas obtidas: o A1 “sim, mas melhorava, tendo mais aulas de Português e ter professores a dar mais apoio nas aulas”; o A2 diz que “nesta escola não mudava nada, é tudo muito bom, se pudesse mudaria a do meu país para ficar como esta”; o A5 “gostaria que entrássemos mais tarde e tivéssemos mais horas de português”; o A10 “queria ter mais horas de língua portuguesa, para conseguir ter melhores resultados”, são vários os alunos que referem que gostavam de ter mais horas de língua portuguesa, nomeadamente o A13, A16 e o A26. O A19 refere que “gostava que as pessoas fossem mais humildes e generosas para com ele”; o A21 “mais ou menos, gostava que as pessoas parassem de me julgar por ser de outro país”; o A22 “sim, gosto da escola, mas queria que os professores escrevessem mais no quadro para poder perceber melhor a matéria”; o A23 “sim, mas gostava que houvesse mais atividades extracurriculares”; o A40 afirma que “mais ou menos, mudaria a turma para mais carinhosa e aumentava as aulas de PLNM” e o A45 sugere que “devia haver mais atividades de brincadeira para aliviarmos a cabeça às vezes, porque estudamos muito e passamos muitas horas nas aulas”.

Para concluir, foram vários os alunos que solicitaram ter mais aulas de PLNM, e isto demonstra vontade e interesse em progredir e aprender a língua portuguesa, pois será uma forma de se integrarem melhor, do ponto de vista linguístico, da comunicação e da interação em contexto escolar.

5. REFLEXÕES FINAIS

A realização deste trabalho teve como ponto central conhecer se as crianças migrantes se sentem acolhidas e integradas nas escolas e identificar estratégias por parte da comunidade escolar para essa mesma integração. Neste processo foram entrevistados 24 professores e 47 alunos do Agrupamento de Escolas de Benavente com o intuito de compreender como é realizada a integração dos alunos migrantes e como os professores encontraram estratégias para promover a integração dos mesmos. Através

dos dados conseguimos apurar que a maioria dos alunos se sente integrado, mas que ainda existe um longo caminho para que a escola em colaboração com os professores e a comunidade educativa consiga, integralmente, fazer com que as crianças provenientes de outras nacionalidades e culturas se sintam plenamente integradas.

Conseguimos perceber que a maioria dos professores sentiu necessidade de adotar algumas estratégias para uma melhor integração dos alunos, fazendo com que cada professor em função da necessidade de cada aluno acaba por adotar a estratégia que considera mais adequada para cada aluno. Com base nos depoimentos dos professores conseguimos afirmar que apesar de, a maioria dos alunos se sentirem integrados e acolhidos, existiram exceções, nomeadamente relatadas pelos próprios professores e pelos alunos, nomeadamente a prática de *bullying* dos alunos nacionais para com os alunos de nacionalidade estrangeira. Os professores tiveram uma intervenção assertiva de modo a combater estas práticas e comportamentos desadequados. Os professores apontaram como principais dificuldades a barreira linguística, a comunicação e conseqüentemente a sua interpretação. Mencionaram ainda, que a diversidade cultural na escola é uma mais-valia, mas nem todos os professores estão preparados, apontando alguns constrangimentos, nomeadamente o espaço/tempo e afirmaram que o próprio ensino português não está preparado para esta diversidade cultural presente nos contextos educativos.

Por parte dos alunos, conseguimos concluir que a maioria se sente integrado e constataram que foram bem-recebidos. Os alunos destacaram as grandes dificuldades sentidas quando chegaram à escola e que vão de encontro com as que os professores sentem, nomeadamente a barreira linguística que é algo que impede o contacto, limitando a interação entre os alunos e professores, pois nem todos os professores têm conhecimento fluente de todos os idiomas; outra das razões que os alunos afirmaram foi a questão de haver comportamentos desadequados por parte dos alunos já residentes para com eles, nestes casos os professores também tentam intervir de modo a minimizar os danos que podem criar naqueles alunos. Uma questão

interessante que um aluno destacou quando diz que se sente “invisível” na escola, será importante perceber o que realmente se passa e o motivo pelo qual sente que o professor não lhe dá o devido acompanhamento. Os alunos, de uma maneira geral, sentem que foram bem-integrados, alguns demonstraram alguns sentimentos em relação à escola como medo, vergonha, felicidade, tristeza e solidão, destacando-se que a maioria se sente realizada e feliz.

Como sugestões apontamos que seria importante o reforço das aulas de PLNM, tendo sido algo que os alunos manifestaram como relevante e fundamental. Outra sugestão seria a realização de ações de sensibilização junto dos alunos, divulgando questões como o *bullying*, sendo essa uma problemática atual e que se deve combater. Seria ainda interessante que os alunos pudessem partilhar as suas culturas para que os alunos portugueses conhecessem as suas realidades, podendo assim haver a partilha de diferentes experiências. Por fim, propomos a comemoração de dias importantes, nomeadamente, o dia da interculturalidade, onde poderiam criar um espaço de partilha, onde os alunos poderiam expor trabalhos relevantes de acordo com as suas culturas.

Não temos dúvidas, que é fundamental a existência de um grande trabalho de equipa entre todos os profissionais na área da educação, com o intuito de melhorar e impulsionar as questões da integração dos alunos migrantes criando um programa/modelo estratégico comum, para uma escola mais inclusiva e multicultural e a aquisição de competências culturais dos agentes educativos é imprescindível, para uma maior sensibilização e conhecimento das especificidades culturais dos seus alunos.

6. Referências Bibliográficas

Bracons, H. & Leiva, J. (2019). A relevância da interculturalidade para uma prática mais inclusiva em trabalho social. In *Livro de Atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação*.

- Branco, H. (2018). *Interculturalidade: elementos para uma melhor compreensão*. Edições Lusófonas.
- Botas, D. (2017). *Histórias que a escola conta: integração de crianças imigrantes no 1º ciclo de escolaridade*. [Doctoral dissertation, Universidade Aberta]. Repositório aberto. Universidade Aberta. TD_DilailaBotas.pdf (uab.pt)
- Caré, M. J. (2010). *Ciganos em Portugal: educação e género*. [Master 's thesis, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. Universidade de Lisboa. ulfp037384_tm.pdf
- CLAIM Benavente (2022). *Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes*. <https://www.cm-benavente.pt/index.php/viver/acao-social/protocolos-e-parcerias/>
- Cortesão, L. & Pacheco, N. (1991). *O conceito de educação intercultural: Interculturalismo e Realidade Portuguesa*. <https://www.projectrise.eu/system/files/201904/Cortes%C3%A3o%20%26%20Pacheco.%20O%20conceito%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20intercultural.pdf>
- Costa, P. (2015). *O interculturalismo político e a integração dos imigrantes: o caso português*. [Master 's thesis, Universidade Aberta]. Repositório da Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4529/1/interculturalismo_politico_planos41427-137472-1-PB.pdf
- Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural, (2001). <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decldiversidadecultural.pdf>
- Ferreira, M. (2007). *Escola e diversidade exógena: um estudo de caso sobre a integração dos alunos imigrantes numa escola básica dos 2º e 3º ciclos*. [Master 's thesis, Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. Repositório Aberto da Universidade do Porto: Escola e diversidade cultural exógena: um estudo de caso sobre a integração dos alunos imigrantes numa escola básica dos 2º e 3º ciclos (up.pt)
- Fonseca, R. (2021). *Diversidade cultural em contexto educativo: Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico*. [Master 's thesis, Universidade de Coimbra]. Repositório Comum. Repositório Comum: Diversidade cultural em contexto educativo (rcaap.pt)
- Giroux, H. (1993). *A escola e a luta pela cidadania*. Madrid: Siglo XXI editores.

- González, M. J. (2013). Educação intercultural: um caminho para a educação intercultural. *Revista de Educação Inclusiva*, 6 (2).
- Hortas, M. J. (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Observatório da Imigração.
- INE (2022). *Censos - O que nos dizem os Censos sobre a população de nacionalidade estrangeira residente em Portugal - 2021*. Disponível na [www: <url:https://www.ine.pt/xurl/pub/66196836>](https://www.ine.pt/xurl/pub/66196836)
- OIM (2020). *Relatório Mundial sobre Migração*. <https://publications.iom.int/es/system/files/pdf/wmr-2020-po-ch-2.pdf>
- OIM (2009). *Glossário sobre Migração - Direito Internacional da Migração*. Disponível em: B66532B2-8F6-497D-B24D-6A92TadB7B (ACMCBT)
- Oliveira, C. (2022). *Indicadores de Integração de Imigrantes - Relatório Estatístico Anual 2022*. <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/29193/1/Indicadores%20de%20Integrac%cc%a7a%cc%83o%20de%20Imigrantes.pdf>
- Ramos, N. (2009). *Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural – políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural*. Repositório Aberto: Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural: políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural (uab.pt)
- Sabariego, M. (2002). *A Educação intercultural diante os desafios do século 21*. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/26695/22412>
- SEF. Artigo 92 – autorização de residência para estudantes do ensino secundário, de cursos de níveis de qualificação 4 ou 5 do qnq ou de cursos de formação profissional. <https://imigrante.sef.pt/solicitar/estudar/art92/>
- UNESCO (2016). *Educação para pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos. Relatório de monitoramento global da educação*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_por
- Vieira, F. (2011). *A Educação intercultural: um contributo fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do aluno*. [Master 's thesis, Universidade da Beira Interior]. Repositório institucional da Universidade da Beira Interior.



De menores extranjeros acompañados a no acompañados. Un análisis de situaciones de abandono como medidas alternativas a la pobreza

From accompanied to unaccompanied foreign minors. An analysis of situations of abandonment as alternative measures to poverty

José David Gutiérrez-Sánchez (1), Mariana Gómez-Vicario (2)
e Irene Soledad Estrada-Moreno (1)

(1) Universidad de Málaga (España)

(2) Universidad de Jaén (España)

Resumen: El siguiente trabajo tiene como objetivo principal analizar como menores y jóvenes que realizan sus proyectos migratorios acompañados de sus progenitores, acaban inmersos en los sistemas de protección de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Tras la realización de 26 entrevistas a jóvenes que vivieron la experiencia migratoria, se pone la óptica de estudio en el proceso de abandono, a veces acordado, entre familias y menores de edad. Los resultados muestran las dificultades a nivel personal que experimentan las personas migrantes durante el duelo migratorio, la acogida en centros de menores y los procesos de inclusión social en la sociedad destino. Se constata que el acompañamiento familiar alberga una cuestión central, brindar protección a lo largo del proceso migratorio hasta destino. Además, el texto da luz sobre otros procesos migratorios que se salen de estudios académicos clásicos sobre las migraciones de menores no acompañados.

Palabras clave: Familia, Menores acompañados, Duelo migratorio, Prevención, Inserción social.

Abstract: The main objective of the following work is to analyze how minors and young people who carry out their migratory projects accompanied by their parents end up immersed in the protection systems of the Autonomous Community of Andalusia. After conducting 26 interviews with young people who have lived the migration experience, the study focuses on the process of abandonment, sometimes agreed, between families and minors. The results show the difficulties experienced by migrants on a personal level during their migratory mourning, their reception in centres for minors and the processes of social inclusion in the host society. It is found that family accompaniment is a central issue, protecting the migration process up to the destination. In addition, the text sheds light on other migratory processes that fall outside of classic academic studies on the migration of unaccompanied minors.

Keywords: Family, Accompanied minors, Migratory grief, Prevention, Social insertion.

Recibido: 1104/2024 Revisado: 25/04/2024 Aceptado: 02/05/2024 Publicado: 07/05/2024

Referencia normalizada: Gutiérrez-Sánchez, J.D.; Gómez-Vicario M. y Estrada-Moreno, I.S. (2024). De menores extranjeros acompañados a no acompañados. Un análisis de situaciones de abandono como medidas alternativas a la pobreza. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 22, 283-306. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0020>

Correspondencia: José David Gutiérrez Sánchez, Universidad de Málaga (España). Correo electrónico: jdgutsan@uma.es

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo se sitúa desde una perspectiva etnográfica de carácter exploratorio, en el estudio de las migraciones de menores y jóvenes que llegan a Andalucía acompañados por, al menos, un familiar. Específicamente se pretende analizar como menores y jóvenes que realizan sus proyectos migratorios acompañados de sus progenitores, acaban inmersos en los sistemas de protección de la Comunidad Autónoma de Andalucía, es decir, tras cruzar las fronteras familiarmente y ser abandonados, son declarados en desamparo. Un abandono no literal que forma parte de un proyecto migratorio que se ve desbordado por las condiciones de pobreza existentes (Estepa et al., 2024; Espejo y Millán, 2023). Familias que, tras llegar a Andalucía, reproducen dos escenarios. Por un lado, acompañamiento de los menores y jóvenes hasta lugar de destino para posteriormente ingresar a la persona en un centro de acogida y volver al país de origen. Y, por otro lado, familias que tras llegar a España y beneficiarse de programas de atención social de diversas entidades sociales y tras intentar, posteriormente, salir adelante con carácter autónomo, deben separarse de sus hijos/as para que estos puedan vivir en mejores condiciones sociales y formativas en centros de menores.

La investigación académica, desde hace décadas, se ha ocupado mayormente del estudio de menores extranjeros no acompañados que con carácter independiente han llegado a diferentes puntos de la geografía española (Quiroga et al., 2023; Gimeno-Monterde, 2018; Suárez y Jiménez, 2011).

Todo ello en detrimento de estudios que indaguen otros proyectos migratorios existentes que incorporen una referencia familiar como factor de protección y que, del mismo modo, presentan situaciones de vulnerabilidad social (Gimeno-Monterde y Mendoza, 2024). Nos encontramos ante un fenómeno que, independientemente de contener aspectos de acompañamiento o no, no ha cesado desde su aparición en los años noventa (Gutiérrez-Sánchez et al., 2023; Suárez, 2006), aunque los flujos no han sido ni constantes ni uniformes. La crisis económica de 2007 o la crisis sanitaria provocada por la Covid-19 en 2020, han incidido en los procesos migratorios. En este escenario pospandemia, no es extraño que las cifras de menores y adultos haya sufrido oscilaciones que, en ningún caso, supondrían la finalización del fenómeno. En 2023, un total de 5.151 menores de edad llegaron a España, lo cual supone un 116,8% más que el año anterior (Ministerio del Interior, 2023). La Comunidad Autónoma que mayor dato registró fue Canarias, aunque también es destacable Andalucía y Melilla.

A nivel estatal es posible hallar algunos fundamentos teóricos para abordar los procesos de acogida y su posterior intervención social de estos menores y jóvenes (Gimeno-Monterde y Mendoza, 2024; Quiroga et al., 2023; Epelde, 2017), sin embargo, son escasos los documentos que aborden ampliamente los diversos modelos de protección. No obstante, sobre Andalucía si se observan investigaciones recientes que abordan estas cuestiones, sobre todo, aquellas relativas a la diversidad de centros de protección (Gómez-Vicario & Gutiérrez-Sánchez, 2024), intervención social (Gómez-Vicario et al., 2023; López-Ulla et al., 2023), inclusión social (Olivares-García et al., 2023) y programas de transición a la adultez (Gutiérrez-Sánchez et al., 2023; Sevillano-Monje y Martín, 2022). Aun así, el estudio de la situación de menores y jóvenes que han sido abandonados por sus progenitores en España y Andalucía desde el posicionamiento de esta investigación no ha tenido una repercusión académica relevante ni mucho menos. Además, existe dificultad en el acceso a los datos relativos a menores y jóvenes que viven en centros de acogida y protección (Abolafio y Herrera, 2022), aquellos que abandonan los recursos, o aquellos que una vez estando en España y han sido atendidos por instituciones sociales, vuelven a ingresar en centros que una vez les

atendieron. Las administraciones públicas son reacias a ofrecer datos actualizados que pueden servir como orientación y observación a tiempo real del fenómeno, lo cual hace difícil una armonización de cifras que correspondan con datos que ofrecen entidades sociales (Jiménez, 2022).

El problema central al que estos menores y jóvenes se enfrentan es la dificultad de realizar sus proyectos migratorios por medio de vías seguras y cauces legales (Arce, 2018). Por lo tanto, el acompañamiento familiar hasta destino ya sea por medio de vías seguras o legales o bien aquellas entendidas como irregulares (saltar valla, llegadas en patera, entre otros), es crucial para conseguir los objetivos programados. Esta cuestión es todavía más compleja en el caso de niñas, las cuáles pueden verse afectadas por vías de explotación y trata con mayor intensidad que en el caso de niños (Martín y Gimeno-Monterde, 2023). Además, existen casos en los que los progenitores huyen de sus contextos de origen por diversos motivos llevando consigo a sus hijos/as, comenzando un proyecto migratorio con esencia familiar (Allsopp y Chas, 2019; Del Valle et al., 2013).

Asistimos en definitiva a varios procesos relevantes; el primero es tener que salir del contexto de origen; en segundo lugar, transitar las fronteras; en tercer lugar, llegar a destino y, por último, comenzar los trámites pertinentes de acogida y recepción de migrantes. En el caso de menores y jóvenes acompañados de algún familiar y partiendo de una comprobación de la consanguinidad, éstos son enviados conjuntamente a estancias de organismos públicos o privados con el fin de que permanezcan juntos y, por tanto, no se pierda el acompañamiento y vínculo familiar. Existen programas de acogida de entidades no gubernamentales que mantienen las relaciones familiares y acompañan a las personas en los procesos de tramitación de autorización de estancia en España (Gómez-Vicario y Gutiérrez-Sánchez, 2023). En el caso de comprobación de que la persona que acompaña al menor no dispone de vínculos familiares, existe una posibilidad de ser expulsado y, por tanto, denegar la entrada. Además, al no poder justificar la consanguinidad o bien ser tutor legal, pueden verse sancionados por delitos relacionados con la trata de personas e inmigración ilegal. La protección de

los derechos de los menores y jóvenes extranjeros en España está recogida en la legislación vigente, quedando garantizada por el derecho internacional como es posible observar desde la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 1989. La legislación les ampara doblemente, por su condición de menor de edad independientemente de su procedencia y por su situación regulada por las normativas de extranjería (Derluyn et al., 2009). La Constitución española en el artículo 148.1 establece que la competencia en la asistencia social es tarea de las Comunidades Autónomas.

Los centros de acogida y protección de menores ofrecen una alternativa a la pobreza a muchas familias, aunque como se ha observado en diversas investigaciones, a veces la inclusión social de estos jóvenes se ve influenciada por controversias con las sociedades donde se insertan dichos sistemas de protección (Gimeno-Monterde y Gutiérrez-Sánchez, 2019). No obstante, son diversos los profesionales (trabajadores sociales, educadores, psicólogos, entre otros) que prestan una atención integral con el fin de mejorar aquellos problemas que pudieran darse por medio de proyectos de vida personales y colectivos (Kanics et al., 2010; Kohli, 2009; McDonald, 2016). Uno de los aspectos que sirven en el proceso de intervención con menores y jóvenes, es mantener el contacto con sus familias (en el caso de que persistan los lazos familiares). Se evidencia que un contacto continuado puede mejorar la estabilidad emocional y seguridad personal, por no hablar de la existencia de remesas que envían los jóvenes a sus familias (Vacchiano, 2014). Las pagas semanales obtenidas en los centros o aquellas personas que comienzan a disponer de un empleo, sin duda son medidas que satisfacen las necesidades familiares. Por lo tanto, el proyecto migratorio no culmina con la entrada en los recursos de acogida sino más bien puede perdurar en algunos casos en el tiempo. De hecho, el cambio legislativo producido en octubre de 2021 en España permite por medio del Real Decreto 903/2021 que los jóvenes migrantes puedan trabajar en España favoreciendo, por tanto, su inclusión social y estabilidad (Gutiérrez-Sánchez, et al., 2023).

Por último, vivir solos independientemente de los medios empleados en los procesos migratorios o el acompañamiento de familiares, genera normalmente impacto para las vidas de los niños y niñas. La literatura científica ha podido documentar las consecuencias físicas y emocionales que se despliegan en estos procesos de movilidad (Palacín-Bartroli et al., 2023). Al respecto, es posible señalar estudios como los desarrollados por Bravo-Arteaga y Santos González en 2017, donde se evidencia cómo el 93% de los jóvenes y menores que se entrevistaron plasmaron situación de malestar psicológico. Los riesgos suelen aumentarse si hablamos de períodos como la adolescencia y las condiciones personales en las que se vive en el país de origen, las experiencias del tránsito migratorio y, por supuesto, la acogida en el país de destino (Bamford et al., 2021).

Una cuestión que se ha estudiado ampliamente ha sido el sentimiento de pérdida o duelo. El duelo se corresponde con la reacción de los sujetos ante una pérdida, la cual se puede relacionar con una persona o bien aspectos relevantes, como puede ser siguiendo con este estudio, el país de origen. Chang et al (2023) definen este proceso de duelo como la angustia emocional experimentada por las personas como consecuencia de su experiencia migratoria. Achotegui (2007; 2021) manifiesta como el duelo alberga características particulares relacionadas con la personalidad de la persona y la cultura de origen, pero también aspectos como la familia, idioma, estatus, tierra y seguridad. Los procesos migratorios pueden generar consecuencias en la salud mental, donde es posible evidenciar angustia psicológica, reacciones postraumáticas, estrés y alto grado de vulnerabilidad (Palacín-Bartroli et al., 2023) lo cual conforme más se prolonga en el tiempo, mayores son los riesgos de cronicidad. Las migraciones en cuanto hecho, aleja familias, incide en los vínculos con comunidades de origen y el mantenimiento de costumbres y produce cambios idiomáticos (Laiz, 2011).

En definitiva, la migración de menores sin acompañamiento se considera un problema global (Lekkai 2020), que impacta en su capacidad de adaptación emocional y bienestar y genera cambios que, en ocasiones, son difíciles de soportar, por no hablar de las dificultades existentes en las sociedades de acogida donde se presentan problemas relacionados con prejuicios y estereotipos (Gutiérrez, et al., 2023; Cheddadi, 2020; Blanco, 2001).

2. METODOLOGÍA

Este artículo tiene como objetivo analizar como menores y jóvenes que realizan sus proyectos migratorios acompañados de sus progenitores, acaban inmersos en los sistemas de protección de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se pone la óptica de estudio en aquella población que ha experimentado un proyecto migratorio familiar y que, por diversas razones, se ven sumidos en los sistemas de protección de la infancia. El estudio se llevó a cabo entre junio y diciembre de 2023.

Población

La investigación, en su proceso de obtención de datos, realizó diversas entrevistas a jóvenes (n=26) en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Las entrevistas fueron realizadas a hombres y mujeres de entre 18 y 29 años. La tabla 1 nos muestra la relación de participantes por provincias.

Tabla 1. Participantes en la investigación por provincias

Provincias	Intervalos de edad			Género	
	18-20 años	20-25 años	25-29 años	Hombres	Mujeres
Almería	2	1	*	2	1
Cádiz	4	2	1	5	2
Córdoba	1	*	1	2	*
Granada	3	3	2	4	4
Huelva	1	*	*	1	*
Jaén	*	1	*	*	1
Málaga	3	*	*	2	1
Sevilla	*	*	1	*	1

Fuente: Elaboración propia.

Del total de jóvenes, 10 mujeres participaron en el estudio. En un primer lugar, se contactó con 48 jóvenes de los cuáles finalmente se incluyeron 26. El contacto con los participantes partió de contactos enlazados o de “bola de nieve” que partieron de los/las entrevistadores. Con carácter previo a la realización de las entrevistas se informó previamente del tratamiento anónimo de los datos, en lo que respecta a consideraciones éticas.

Procedimiento y análisis de datos

La investigación realizó entrevistas semiestructuradas en las ocho provincias andaluzas con el objetivo de conocer de primera mano las experiencias vividas en los proyectos migratorios con vinculación familiar. Las entrevistas estuvieron compuestas de quince preguntas divididas en dos bloques. Por un lado, aspectos en torno al proyecto migratorio (recorrido, conocimiento o no del ingreso en un centro, relaciones familiares, duelos) y, por otro lado, aspectos en torno a la inclusión social (situación en los centros, inclusión social y laboral). En este trabajo se opta por esta herramienta metodológica cualitativa por ser un instrumento donde es posible construir un discurso principalmente enunciado por el entrevistado pero que parte de las intervenciones del entrevistador, lo cual aporta lógica y sentido a la propia técnica (Alonso, 1994).

Por último, es posible señalar los perfiles de los entrevistados. Todos eran de nacionalidad marroquí y estuvieron acompañados por al menos un familiar en el proyecto migratorio. Las entrevistas se realizaron en parques o cafeterías teniendo en cuenta la disponibilidad de los encuestados y sus obligaciones laborales. En el caso de los hombres, todos se dedicaban a la agricultura salvo dos que trabajaban en hostelería. En el caso de las mujeres, el cincuenta por ciento trabajaba en la agricultura y el otro cincuenta como empleadas de hogar asistiendo a personas mayores.

Los datos obtenidos de la investigación fueron analizados y clasificados con el Software N-Vivo Versión 10 para Mac.

3. RESULTADOS

Los resultados se exponen siguiendo las preguntas realizadas en las entrevistas donde, en un primer bloque, se trataron aspectos del proceso migratorio y, en un segundo bloque, cuestiones relativas a la inclusión social. A continuación, se muestran parte de los resultados más relevantes extraídos en la investigación.

En lo que respecta al primer bloque de cuestiones y en lo relativo al modo de llegada a Andalucía hay que señalar que, en todos los casos, los entrevistados eran menores de edad. En el 65,3% de los casos (n=17), llegaron con al menos un familiar a las costas españolas por vía marítima (pateras). Solo un caso se documentó de estar acompañado por madre y padre. El 30,7% a través de los denominados como cauces legales (n=8) y el 3,8% a nado desde Marruecos a Ceuta para posteriormente ser enviados a Andalucía (n=1). Cuando se exponen los cauces legales, los entrevistados exponen que la movilidad empleada tenía en primer lugar como objetivo visitar a parientes residentes en España, lo cual les permitía llegar a España, no sin estar exentos de largos procesos burocráticos como estipula la normativa vigente.

Entonces yo tenía 10 años. Salimos de Marruecos en patera. Recuerdo perfectamente lo mal que lo pasamos, era verano y hacía mucho calor. Recuerdo que salimos tres pateras, pero al final solo llegaron dos. Entrevista N° 10. Hombre, 19 años, Cádiz.

Mi madre nunca me contó la idea de dejarme en un centro de menores. Aquello me dolió muchísimo. Entonces yo tenía 15 años. Recuerdo que traté de escaparme del centro tres veces. Cuando pasó el tiempo me acostumbré. Hoy día y después de retomar el contacto con mi familia, entendí que mi madre lo hacía por mi bien. Entrevista N° 20. Mujer, 23 años, Sevilla.

Llegamos a Málaga para ver a mi tío. Recuerdo que me daba miedo la frontera, los policías españoles eran muy serios y no entendía que decían. Nos miraban con desprecio en muchos casos.
Entrevista N° 2. Mujer, 19 años, Málaga.

Del total de menores, el 80% no sabía que la intención final de sus progenitores era llevarlos hasta un centro de menores. El 20% restante se trata de situaciones de acompañamiento normalizado pero que, por cuestiones relativas a las dificultades diarias, los menores eran enviados a centros de protección como medida consensuada entre familiares y ellos mismos. Las situaciones de pobreza y la incapacidad de vivir una vida mejor si se compara con la situación con el país de origen, obligan a las familias a iniciar estos procesos de separación.

Cuando oí que me querían meter en un centro, me sentí traicionado. Yo lo que quería era poder trabajar y vivir mejor que en Marruecos. El viaje fue durísimo pero peor fue subsistir sin dinero y sin donde ir.
Entrevista N° 7, Hombre, 29 años, Huelva.

Mi madre me contó que lo mejor era que durante un tiempo estuviera en un centro de menores. Me convenció porque así podría aprender el idioma y conocer a otros chicos. Estuve poco tiempo, entré con 16 años. Entrevista N°8, Hombre, 24 años, Granada.

Una de las cuestiones registradas en la investigación tiene que ver con la trata de seres humanos. De los casos observados, dos mujeres indican cómo según le habían relatado sus familiares, el viajar acompañada era la manera más fiable para reducir la probabilidad de no caer en redes de explotación. Podemos exponer cómo la protección familiar se mantiene a lo largo del proyecto migratorio.

Mi madre me dijo en Tánger que me acompañaría a España y después ella se volvería. Por lo visto, una vecina nunca apareció y eso generaba mucho miedo. Éramos muy pobres y una de las alternativas que teníamos es que yo fuera a España. Mi madre ahorró durante años para poder sacar los billetes de ferry. Gracias a ella hoy día tengo un buen trabajo y puedo enviar dinero a casa. Llegué a Tarifa con 17 años recién cumplidos. Entrevista N° 25, Mujer, 22 años, Granada.

En los resultados se pueden exponer las situaciones complejas por las que los entrevistados tuvieron que pasar en la comprensión de sus situaciones de vulnerabilidad. Independientemente del modo de acompañamiento familiar a destino, se han observado relatos que manifiestan situaciones que han afectado a la salud mental.

En determinados casos se detectan sentimientos de abandono y duelo y, en otras, problemas que afectaron a las relaciones sociales, alimentación o que generaron inseguridades.

A mí me afectó mucho llegar a España y no poder sentirme acompañado de mis padres. Lo pasé fatal. Estuve casi un mes sin hablar con nadie, recuerdo como los educadores sociales me ayudaron mucho. Alguno sabía árabe. Desde entonces me cuesta entablar confianza con las personas, pienso que me van a traicionar. Entrevista N° 20. Mujer, 23 años, Sevilla.

Como se observa en el extracto anterior, existen casos en los que la intervención profesional es crucial. No obstante, las situaciones de abandono son reproducidas y manifestadas en varios casos. Se observan en los resultados, además, problemas de conducta en los que la violencia puede mostrarse en el afrontamiento del duelo.

Llegué muy jovencito y recuerdo que no me gustó la idea de estar solo en un centro. Un día cogí un cuchillo y amenacé a un trabajador social. Echaba mucho de menos mi país. Yo quería estar en España, pero con mi familia. Esto provocó que no hablara con mis padres durante mucho tiempo. N° 18, Hombre, 22 años, Granada.

Es posible observar como las relaciones familiares se pueden deteriorar por los sentimientos de traición que manifiestan los entrevistados. Más allá de poder comprender a lo largo del tiempo las situaciones y acciones familiares, existen riesgos de deteriorar las relaciones con origen de forma continuada en el tiempo.

Una cuestión interesante, es observar en el caso de aquellas personas que realizaron el viaje con acuerdo familiar de estar posteriormente en un centro, cómo existen casos en los que en origen la situación de pobreza y violencia es evidenciada. Como exponen los entrevistados, existen casos en los que las situaciones de maltrato o abusos eran continuadas por sus progenitores o hermanos. En el siguiente extracto es posible observar un caso.

Mi madre y yo decidimos huir de mi casa en Rabat. Mi padre estaba loco y nos pegaba todos los días. Mi madre convenció unos años antes de nuestra salida a España, a mi hermano mayor de que se dirigiera a Tetuán con unos familiares. Mi hermano fue directamente a España en una patera, lo cual obligó a mi madre a acelerar el proceso de huida. Cuando mi hermano se fue, mi padre entró en cólera. Esto hizo que mi madre y yo nos fuéramos un día mientras mi padre se echaba una siesta. No tenía problemas en vivir en un centro en España, yo quería escapar de aquel infierno. Entrevista N° 9, Mujer, 28 años, Granada.

En segundo lugar, y respecto al segundo bloque de preguntas relativas a la inclusión social, es posible argumentar lo siguiente. En la mayoría de los casos, según los entrevistados, los procesos de inicio en un centro de menores fueron tarea compleja. El desconocimiento del idioma, horarios diferentes (en lo que respecta a alimentación y horas de sueño) y miedo por ingerir comida que no fuera Halal, eran cuestiones que importaban a las personas entrevistadas. En aquellos casos que los menores tenían relación con otros marroquíes, la convivencia y acogida eran más rápidas. No obstante, cada persona debía ser reconocida por el grupo y disponer de un buen comportamiento de cara a la atención profesional.

Cuando llegué al centro, lo pasé fatal. No entendía nada de español. Menos mal que hablar con otros marroquíes me ayudó a conocer mejor todo. Yo sabía que los españoles comían cerdo y me preocupaba que la comida no fuera Halal. Gracias a Dios, desde hace años la comida estaba bien y, además, me dejaban rezar con normalidad. Entrevista N° 7, Hombre, 29 años, Huelva.

Por otro lado, la situación de los centros es dispar. Existen entrevistas donde se recoge que la habitabilidad de los edificios era muy deficitaria y otras, sin embargo, donde las condiciones eran normalizadas. En los siguientes extractos podemos ver ambos casos.

Mi centro daba pena. Te juro que mi casa en Marruecos estaba mejor y éramos muy pobres. Todo estaba sucio, había goteras en invierno y pasábamos frío. Eso no ayudaba a estar concentrados, yo quería estar en la cama todo el tiempo. Menos mal que la comida estaba buena, aunque las raciones eran pequeñas. Al cabo del tiempo, me enviaron a Sevilla a otro centro, allí si estaba yo bien. Entrevista N° 20. Mujer, 23 años, Sevilla.

Mi centro estaba muy bien, recuerdo que había un salón donde podíamos pasar tiempo y había metarbas. Todo estaba limpio y si no tenías tus cosas ordenadas, te castigaban. Nosotros ayudábamos a mantener todo limpio. Entrevista N° 4. Hombre, 23 años, Cádiz.

Sobre los extractos observados, resulta llamativo encontrar centros con condiciones malas y aquellos donde existe todo lo contrario. Estas cuestiones nos señalan cómo la exigencia de profesionales y de la dirección de los centros es vital para que se mantengan unos mínimos de habitabilidad ajustados a personas menores de edad, además del valor educativo que alberga tener todo limpio y ordenado.

Una cuestión interesante extraída en las entrevistas está relacionada con los procesos de inclusión social. De un lado, aquellos relativos a las relaciones con el entorno más cercano (vecindad, pueblos, entre otros lugares) y aquellos relacionados con la preparación y formación que reciben los menores y jóvenes en los centros de acogida y protección. En relación con el primero, se detectaron casos en los que la ubicación de los centros era una cuestión que generaba tensiones con vecinos o pueblos donde se establecían los centros. La creación de bulos y estereotipos dañinos sobre quiénes iban a vivir en esos centros, generaban controversias y constantes impedimentos a la hora de tratar de incluir socialmente a niños y niñas en la sociedad. En cuanto a la preparación a la vida como extutelado o vida independiente, los entrevistados señalan cómo el disponer de 18 años no te hace una persona autónoma y, siendo extranjero es dificultoso encontrar trabajo o vivir en condiciones dignas. No obstante, la existencia de programas +18 existentes en la Comunidad Autónoma de Andalucía, ayudaba a una mejor situación posterior a la vida en los centros de acogida.

Recuerdo que nos peleábamos mucho con los vecinos del pueblo y eso que no hacíamos nada. Había mucho racismo, decían que nosotros íbamos a violar a las niñas. Yo no entendía nada. Nuestros educadores nos decían que olvidáramos todo, que nos portáramos bien. N° 18, Hombre, 22 años, Granada.

Cuando salí del centro tuve suerte. Me ayudó una familia que era amiga del director del centro. Mi director habló muy bien de mí y que me gustaba estudiar. Esta familia me dejó una habitación y me dio de comer. Para mí son mi familia en España. Sin ellos, hubiese estado en la calle como muchos de mis compañeros. Es una pena que de la noche a la mañana todo cambie. N° 6, Hombre, 22 años, Cádiz.

Gracias al presidente Pedro Sánchez he podido tener trabajo. Cambió la ley en 2021 para que nosotros pudiéramos trabajar al salir de los centros. Eso nos ayuda a relacionarnos mejor con los españoles, ser como ellos. Entrevista N° 20. Mujer, 23 años, Sevilla.

En lo referente al empleo, la mayoría de los jóvenes señalan que la agricultura y la hostelería son los sectores que más se insertan, siendo la atención domiciliaria a personas mayores, el sector que más se repite en el caso de las chicas. En lo relacionado con las relaciones familiares y el proyecto migratorio, disponer de un empleo permite que los jóvenes puedan enviar dinero a origen. En algunos casos esas cantidades son pequeñas, sobre todo, en los inicios de trabajar al tener que compartir viviendas y asumir responsabilidades individualmente. Las relaciones familiares que fueron deterioradas con anterioridad se vuelven más laxas cuando los jóvenes comienzan a mostrar la consecución de los objetivos migratorios iniciados familiarmente.

Cada vez que he podido he enviado dinero a casa. Yo no tenía una buena relación con mi familia, pero tengo muchos hermanos y ellos no tienen la culpa de nada. Es más, me siento responsable y debo dar ejemplo. Hay meses que he podido enviar 10€, otros 50€ y otros 100€. Todo depende de cómo vaya la cosa, la vida en Huelva es cara y eso que vivo en un pueblo. Entrevista N° 7, Hombre, 29 años, Huelva.

Por último, en lo que se refiere a retornar al país de origen, la totalidad de los entrevistados manifestaron sus intenciones de permanecer en España, al menos, en los próximos diez años. Se apuesta por proyectos de permanencia en Europa que les puedan aportar bienes económicos suficientes para, con los años, regresar a origen y emprender nuevas empresas o formar una familia. Todo ellos, según los jóvenes, depende de los recursos y posibilidades que puedan obtener a corto plazo.

4. DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la situación de los menores y jóvenes extranjeros en Andalucía que, habiendo emprendido procesos migratorios familiares, fueron posteriormente dispuestos a continuar dichos procesos con carácter autónomo en centros de acogida y protección de la infancia. La investigación trató de explorar los procesos migratorios, los sentimientos de soledad, duelos y, en una fase posterior, comprender los procesos de inclusión social y laboral existentes.

En lo relativo a las experiencias personales, los entrevistados subrayan las dificultades iniciales en el proceso de despedida familiar. Se destaca como algunos participantes no sabían en el momento de separación que iban a ser conducidos a centros de acogida, no obstante, a medida que el tiempo avanza, la comprensión y entendimiento de que las familias lo hacían en busca de mejorar sus situaciones personales, futuro o el núcleo familiar, es comprendido por los chicos y chicas.

Existen procesos de duelo que son complejos de abordar, sin embargo, la intervención profesional por medio de educadores y trabajadores sociales les permitió mejorar sus situaciones personales y desarrollar resiliencia sobre los acontecimientos vividos. Estas cuestiones coinciden con trabajo previos donde se resalta la intervención y posterior proceso de inclusión social (Gómez y Gutiérrez, 2024; Gimeno, 2018), sin embargo, son todavía insuficientes los trabajos que aborden con amplitud vías alternativas en las migraciones de jóvenes como la que se aborda en este trabajo. Esto supone, entre otras cuestiones, investigar y conocer en primera persona la situación de menores y jóvenes con mayor amplitud de miras, sobre todo, en lo que respecta a los casos de menores no acompañados en el tránsito fronterizo.

Otra cuestión relevante es cómo el acompañamiento familiar se realiza, en numerosos casos, como medidas de protección familiar. Ante casos de explotación y desaparición de personas (sobre todo dado en niñas) y las dificultades que acompañan, por ejemplo, saltar la valla de Ceuta o Melilla o bien embarcarse en una patera, numerosos familiares deciden acompañar a sus hijos/as como sistema de protección. Sin embargo, aunque la intención está dirigida a la protección de la infancia, los familiares también acaban experimentando escenas peligrosas que pueden convertirles en personas vulnerables del mismo modo que en sus hijos/as. Como medio para reducir los impedimentos existentes y las situaciones de vulnerabilidad, es preciso mayor cooperación gubernamental en materia de incidencia sobre grupos criminales o bien, de medidas más estables que permitan una mejor atención de la infancia en procesos migratorios (Quiroga et al., 2023).

La inclusión social posterior al todo el proceso de vivencia migratorio merece una mayor atención en lo que respecta la preparación formativa hacia el empleo. A pesar de haber cambios legislativos que permiten a estos jóvenes disponer de un primer empleo, se requieren más medios para no encasillar a los migrantes en áreas como agricultura y hostelería. Es preciso disponer de mayores facilidades para que los jóvenes puedan acceder a una educación superior y mejorar sus proyectos educativos que, como se observa en el trabajo, en el futuro puede revertir en sus lugares de origen (Epelde, 2017).

Es fundamental de manera paralela, mejorar las relaciones de vecindad que transformen los estereotipos y prejuicios sobre la población objeto de estudio. Esta cuestión es crucial de cara facilitar la incorporación laboral e inserción social.

Como limitaciones de esta investigación, se podría decir que el número de participantes es reducido. Es por ello, que las futuras investigaciones podrían observar y estudiar más concienzudamente casos como los que aquí se exponen. De todos modos, se ha tratado de profundizar en los casos observados como medio de trazar futuras líneas de investigación sobre el fenómeno.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación ha puesto de relieve la situación de menores y jóvenes extranjeros que tras experimentar proyectos migratorios familiares, acaban inmersos en sistemas de protección de la infancia. El trabajo ha permitido conocer la percepción de personas migrantes que siendo en muchos casos ajenos a las verdaderas intenciones de su movilidad familiar, viven procesos de duelos e incluso procesos de inestabilidad psicológica al ser separados de padres o madres. El texto nos argumenta casos migratorios donde se evidencian proyectos alternativos a las dinámicas habituales en las que los menores y jóvenes viajan solos. No obstante, y más allá de cómo se realizan los desplazamientos (acompañados o no), los entrevistados acaban en centros de acogida y protección.

Los resultados exponen cómo los niveles de estrés y duelos por separación se ven aumentados ante la separación familiar. Es posible añadir que, existen menores que si conocen las intenciones del proyecto migratorio y que transitan por centros de acogida con relativa normalidad como aquellos que emprendieron el viaje solos. Tras un proceso de tránsito fronterizo en el que coexisten diversas vías, las familias suelen acompañar a sus hijos/as, sobre todo, con la intención de ofrecer protección ante los problemas que puedan surgir.

Esta cuestión es aún más relevante en el caso de las niñas, las cuales con mayor probabilidad pueden terminar captadas en organizaciones con fines de trata.

Del mismo modo que el resto de las/los compatriotas marroquíes, los niños y niñas viven condiciones de inestabilidad, en ocasiones, por la habitabilidad de los centros, relaciones con los profesionales o problemas de inserción social. Esta cuestión se ve agravada, mayormente, si existen casos en los que los menores expresan problemas relacionados con el modo de llevar a cabo su peregrinaje familiar hasta destino. Esta cuestión, puede provocar que se tensen los lazos familiares y, en muchos casos, que los menores se separen completamente de su contexto originario. No obstante, existen casos en los que los entrevistados mantienen que, como fruto de la madurez, acaban retomando relaciones con sus familiares e, incluso, enviando remesas cuando consiguen un empleo.

Por último, se muestra necesario mejorar las condiciones y posibilidades de encontrar un empleo. Esta cuestión es relevante dado que, en la mayoría de los casos, los jóvenes terminan trabajando en sectores como agricultura y hostelería. Como medidas que se sugieren, sería preciso mejorar los recursos existentes para que el tránsito hacia la vida adulta cuente con mejores coberturas sociales, sobre todo, en lo que respecta al empleo y la atención en cuanto la salud mental.

Este estudio plantea profundizar en aquellos proyectos migratorios que no son tan frecuentes y que generan procesos de exclusión y atención social elevados. Futuros estudios podrían seguir en el conocimiento de los procesos de separación familiar, duelos migratorios y atención de la salud mental.

6. AGRADECIMIENTOS

A las personas entrevistadas a lo largo de todo el proceso de investigación en Andalucía, que aportaron sus experiencias personales a los profesionales e investigadores.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abolafio, E. y Herrera, M.R. (2022). Vidas en tránsito: reconstruyendo itinerarios de los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados en Andalucía. En M.R. Herrera (Dir), *Construyendo conocimiento para una transformación social inclusiva: aportes a la agenda de investigación del Trabajo Social* (243-256). Tirant Humanidades.
- Achotegui, J. (2007). El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple: El Síndrome de Ulises. En A. Talarn (dir.), *Globalización y Salud Mental* (pp. 487-524). Herder.
- Achotegui, J. (2021). El síndrome del inmigrante con duelo migratorio extremo: el síndrome de Ulises. Una perspectiva psicoanalítica. *Aperturas Psicoanalíticas*, 68, 1-10.
- Allsopp, J. & Chase, E. (2019). Best interests, durable solutions and belonging: Policy discourses shaping the futures of unaccompanied migrant and refugee minors coming of age in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(2), 293–311. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1404265>
- Alonso, L. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Arce, C. (2018). Migraciones, derechos humanos y vulnerabilidad. *Revista de Fomento Social*, 73(1), 115-140.
- Bamford, J., Fletcher, M. y Leavey, G. (2021). Mental Health Outcomes of Unaccompanied Refugee Minors: A Rapid Review of Recent Research. *Current Psychiatry Reports*, 23, 46. <https://doi.org/10.1007/s11920-021-01262-8>
- Blanco, C. (2001). La integración de los inmigrantes. Fundamentos para abordar una política global de intervención. *Migraciones*, 10, 207-248.
- Bravo-Arteaga, A. y Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- Chang, Y. J., Yoon, E. & Lee, H. N. (2023). Migratory grief and mental health in first-generation Korean American immigrants. *Cultural Diversity and*

- Ethnic Minority Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/cdp0000607>
- Cheddadi, Z. (2020). Discurso político de Vox sobre los Menores Extranjeros No Acompañados. *Inguruak*, 69, 57-77. <https://doi.org/10.18543/inguruak-69-2020-art04>
- Del Valle, J. F., Canali, C., Bravo, A. & Vecchiato, T. (2013). Child protection in Italy and Spain: Influence of the family supported society. *Psychosocial Intervention*, 22(3), 227–237. <https://doi.org/10.5093/in2013a26v>
- Derluyn, I., Lippens, V., Verachtert, T., Bruggeman, W. & Broekaert, E. (2009). Minors travelling alone: A risk group for human trafficking? *International Migration*, 48(4), 164–185. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2009.00548.x>
- Epelde, M. (2017). Nuevas estrategias para la integración social de los jóvenes migrantes no acompañados. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 13, 57-85.
- Espejo, J.M. y Millán, J.M. (2023). Población en riesgo de pobreza y/o exclusión social. Propuesta metodológica para la estimación del indicador AROPE en los municipios de Andalucía. *Hacienda Pública Española / Review of Public Economics*, 246(3), 101-135. <https://dx.doi.org/10.7866/HPE-RPE.23.3.4>
- Estepa, F., Ferri, E & Navarro, L. (2024). La Renta Mínima de Inserción desde una perspectiva lexicométrica: Una aproximación al discurso de las personas perceptoras. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 19(1), 71-88. <https://doi.org/10.14198/obets.24782>
- Gimeno-Monterde, C. (2018). Retos de la acogida residencial a menores que migran solos: hacia un Trabajo Social transnacional. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(1), 95-108. <https://doi.org/10.5209/CUTS.56005>
- Gimeno-Monterde, C. & Gutiérrez-Sánchez, J.D. (2019). Fostering unaccompanied migrating minors. A cross-border comparison, *Children and Youth Services Review*, 99, 36–42. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.035>
- Gimeno-Monterde, C. y Mendoza, K. (2024). Making the Family Relationships of the Unaccompanied Youth Visible: An Opportunity to Include a New

- Actor in Children Care. *Residential Treatment for Children and Youth*, 41(1), pp. 47–69. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2022.2101581>
- Gómez-Vicario, M., Berrios, B., Gutiérrez-Sánchez, J. D. & Pantoja, A. (2023). Menores Extranjeros No Acompañados y Jóvenes Extutelados. Un Estudio Sistemático en el Periodo 2012 a 2022. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 12(2), 231–249. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.013>
- Gómez-Vicario, M. & Gutiérrez-Sánchez, J.D. (2024). The Situation of Unaccompanied Migrant Minors and Young People in Shelters and Protection Centers in Andalusia (Spain), *Residential Treatment for Children & Youth*, 41(1), 95-112. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2023.2248453>
- Gutiérrez-Sánchez, J. D., Epelde-Juaristi, M. & Abolafio-Moreno, M. E. (2023). Inserción sociolaboral de jóvenes inmigrantes no acompañados/as: ¿una respuesta efectiva en el camino hacia la autonomía? *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, 57, 1-20. <https://doi.org/10.14422/mig.2023.005>
- Jiménez, M. (2022). Transición a la vida adulta e inserción sociolaboral de jóvenes que han migrado de forma autónoma. *Mediterráneo Económico*, 36, 369-379.
- Kanics, J., Senovilla, D. & Touzenis, K. (2010). *Migrating alone: Unaccompanied and separated children's migration to Europe*. UNESCO.
- Kohli, R. (2009). Understanding silences and secrets when working with unaccompanied asylum-seeking children. In N. Thomas (Ed.), *Children, politics and communication: Participation at the margins* (pp. 107–122). Policy Press.
- Laiz, S. (2011). La situación y tratamiento institucional de los jóvenes migrantes no acompañados en Galicia. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 1(1), 72-85. <https://doi.org/10.4995/reinad.2011.853>
- Lekkai, I. (2020). Unaccompanied refugee minors and resilience: A phenomenological study. *Przegląd Kulturoznawczy*, 2, 33-49. <https://doi.org/10.14746/PK.2020.2.1.03>

- López-Ulla, J.M., Quiñones, A. y Rocío, G. (2023). *Niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados en Andalucía: un enfoque de derechos*. Aranzadi.
- Martín, A.P. y Gimeno-Monterde, C. (2023). Las niñas y adolescentes migrantes no acompañadas: un reto para el sistema de protección de menores. *Sociedad e Infancias*, 7(1), 27-39. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.87256>
- McDonald, K. (2016). *The social networks of unaccompanied asylum seeking young people in the transition to adulthood*. PhD thesis. University of York.
- Ministerio del Interior (2023). Inmigración Irregular 2023. Informe Quincenal del Ministerio del Interior, Gobierno de España. Recuperado de https://www.interior.gob.es/opencms/export/sites/default/galleries/galeria-de-prensa/documentos-y-multimedia/balances-e-informes/2023/24_informe_quincenal_acumulado_01-01_al_31-12-2023.pdf
- Olivares-García, M.A., García, S., Montañó, A., Guerrero, J.E y Ventura, A. (2023). Menores que migran solos: perfiles y trayectorias. Un estudio de caso en Córdoba (Andalucía). *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.25115/riem.v13i1.8700>
- Palacín Bartroli, C., Herrera-Gutierrez, M.-R., Montagud Mayor, X. & Velasco Vázquez, M. K. (2023). Piedras en la mochila: duelo y estrés en jóvenes migrantes sin acompañamiento. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, 57, 20-40. <https://doi.org/10.14422/mig.2023.006>
- Quiroga, V., Chagas, E., Palacín, C. y Arranz, M. (2023). La migración de menores no acompañados/as en Cataluña (España): evolución y modelos de protección. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 276-303. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.23027>
- Sevillano-Monje, V. y Martín, A. (2022). Programa de apoyo a la transición a la vida adulta en Andalucía para la juventud extutelada. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 67-80. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.05.
- Suarez, L. (2006). Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales. En Francisco Checa Olmos, Ángeles Arjona y Juan

Carlos Checa Olmos (eds.), *Menores tras la frontera: otra inmigración que aguarda* (pp. 17-50). Icaria.

Suárez, L. y Jiménez, M. (2011). Menores en el campo migratorio transnacional. Los niños del centro (Drari d'sentro). *Papers. Revista de Sociología*, 96(1), 11-33.

Vacchiano, F. (2014). Beyond borders and limits: Moroccan migrating adolescents between desire, vulnerability and risk. *Saúde e Sociedade*, 23(1), 17-29. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000100001>

Reseña

Título del libro: Cuerpos y Diversidades. Desafíos encarnados
Book Title: Bodies and diversities. Incarnated challeges



Editoras: Mónica Cornejo Valle y
Maribel Blázquez Rodríguez
Año de publicación: 2024
Páginas: 157
ISBN: 978-84-1352-896-0
Editorial: Catarata

Reseña realizada por Laura Ponce de León Romero

El libro es una excelente aportación al mundo del conocimiento porque nos acerca a una cuestión prioritaria, donde la realidad social imperante hace necesario que nuestro pensamiento crítico y constructivo entre en acción para comprender la diversidad y las culturas en torno al concepto del cuerpo. Un elenco de dieciocho profesionales de distintas disciplinas como la Antropología, la Sociología o el Trabajo Social, entre otras, nos ofrecen en sus ocho capítulos los resultados de las sesiones de trabajo mantenidas por el Grupo de Investigación Antropología, Diversidad y convivencia (GINADYC).

Sus autores recogen los diálogos mantenidos entre todos ellos durante años para entender las experiencias personales, que hacen referencia a la imprescindible diversidad para comprender nuestro cuerpo como portador de significados sociales desafiando a las convenciones, y para reivindicar cambios que sean capaces de generar sociedades más comprensivas, cohesionadas e igualitarias.

El primer capítulo ofrece la base teórica para definir el concepto de diversidad biocultural y la controversia generada al plantear modelos alternativos a los socialmente valorados.

El segundo, ahonda en el conjunto de sesgos y discriminaciones derivadas de los juicios sociales sobre la apariencia. Históricamente el aspecto de una persona ha estado bajo el dominio de unas directrices estéticas que orientan a las personas hacia un concepto determinado de la belleza o hacia su catalogación teniendo en cuenta un contexto social y cultural concreto.

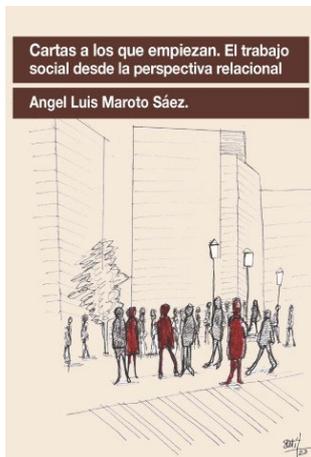
Los dos capítulos siguientes nos ofrecen una visión diferente a esta catalogación fija del concepto del cuerpo. Concretamente nos acerca a la experiencia de personas trans y LGTBIQ+, que han tenido que superar los discursos biomédicos y los anclajes de los contextos culturales para poder elaborar sus diversas realidades. Sin obviar las dificultades que en este camino han sufrido, generando emociones que a veces han sido difíciles de gestionar, especialmente con temas tan importantes como la sexualidad o la capacidad reproductiva.

En los capítulos cinco y seis se realiza una confrontación de esta realidad contemporánea con un recorrido histórico durante el cristianismo y en el medievo, para entender mejor el concepto del cuerpo y como ha ido evolucionando con el paso del tiempo y de unas sociedades a otras. Finalmente, en sus dos últimos capítulos se definen los conceptos de ecofeminismo y representación audiovisual.

Un magnífico libro que subraya la relevancia del cuerpo como elemento generador de experiencias y significados sobre la diversidad en la apariencia física y la valoración subjetiva que cada persona realiza de sí misma. Un libro pedagógico necesario para reflexionar y debatir sobre las experiencias de nuestros cuerpos, dominadas por convencionalismos como por las percepciones y experiencias personales.

Título del libro: Cartas a los que empiezan. El Trabajo Social desde la perspectiva relacional

Book Title: Letters to beginners. Social Work from a relational perspective



Autor: Ángel Luis Maroto

Año de publicación: 2023

Páginas: 242

ISBN: 978-84-125655-5-3

Editorial: Ágora Editorial

Reseña realizada por Ana María Aguilar Manjón. Trabajadora Social. Presidenta del Consejo General del Trabajo Social de España.

Hace 17 años que tuve el privilegio de presentar al autor del libro *Homosexualidad y trabajo social: herramientas para la reflexión e intervención profesional (2006)*, Ed. Siglo XXI y CGTS, que hoy es referencia en la materia, el mismo que hoy firma el trabajo que intento acercar a quienes les interesa el ejercicio del trabajo social.

Hemos tenido que esperar 17 años para encontrarnos con un nuevo libro elaborado desde la autenticidad a la que, quienes conocemos a Ángel Luis Maroto Sáez, nos tiene acostumbradas. Ello no quiere decir que nos haya mantenido huérfanas de su virtud, pues esta impregna todo el trabajo realizado en colaboración con otras autoras y autores o en los diferentes artículos escritos a lo largo de estos años.

Hago mía una aclaración que Ángel Luis hace en la obra y que no es otra que adoptar la denominación femenina de las profesionales cuando se hace referencia a quienes se dedican al ejercicio de la profesión, pues como ya sabemos, se trata de una profesión feminizada.

Concluye su trabajo de forma categórica, afirmando que el trabajo social del siglo XXI será relacional o no será, así, tajante, yendo al origen del fundamento del oficio.

Presentado en forma epistolar, dirige sus reflexiones, experiencias, dudas y propuestas a las profesionales del trabajo social que empiezan, no sin soportarlas en una profusa relación de citas que ayudan a situarnos y por supuesto, a pensar. Pero esta dirección quizá no sea más que un guiño del autor para que, cada persona lectora, tome conciencia de que no hay otra forma de situarse en la existencia sino comenzando. De ahí que sólo desde el asombro, desde el dejarse sorprender y el extrañamiento ejercido sobre lo cotidiano podamos situarnos en la senda de la maestría a la que invita.

Un libro que hay que leer desde la tranquilidad, sin prisas, dispuestas a que cada una de las 27 cartas que conforman este ensayo se conviertan en motivo de reflexión y provoquen una respuesta en cada persona que lo lea, que promueva el debate, pero, sobre todo, que contribuya al desarrollo de un trabajo personal y profesional de quien se dedica o quiere dedicarse al trabajo social porque como él mismo expone en su “carta abierta” inicial, el acercamiento a este libro se produce *“porque andas en búsqueda de respuestas a algunas dudas o ciertas cuestiones que, en relación con el trabajo social y su ejercicio te remueve sintiendo que, de momento al menos, no has dado con aquello que, de alguna forma, te deje satisfecho y que, al leer su título, su índice o la sinopsis, algo tuyo ha entrado en sintonía con lo que aquí se expresa”*.

No, no piensen que se trata de un libro de autoayuda, tampoco un libro académico como lo entendemos. El autor lo concibe como el uso de la *“narración literaria para ahondar en importantes disertaciones relacionadas con el ejercicio profesional de las trabajadoras sociales”*. Y lo hace de forma magistral, con una gran base intelectual y una profundidad conceptual, de la que promulga su alejamiento necesario para basar la intervención profesional en la relación que se establece entre la persona usuaria y la persona profesional de manera recíproca, sin obviar la necesidad de ser

consciente de los diferentes planos en los que dicha relación fluye en cada momento.

Aunque se hace necesario el conocimiento sobre los modelos, las técnicas y las herramientas, la obra no se ocupa de todo ello. Cada una de las cartas y las diferentes cuestiones que aborda en cada una de ellas, son planteadas desde la experiencia, desde su trayectoria profesional y vital. Por ello, comienza con una impactante carta de enunciación, en la que realiza una presentación sucinta de sus orígenes, de su familia y dinámicas, y por supuesto de una vida y de aquellos hechos o situaciones que han supuesto un crecimiento para él. Y de esta forma, se inicia en la narrativa del SER (PERSONA), animando a quienes están atendiendo la lectura, consideren la necesidad de embarcarse en ese proyecto, el más importante, si se proponen ejercer el trabajo social poniendo en el centro de las intervenciones, de los acompañamientos que realicen, lo relacional.

Y como no, la principal herramienta es la palabra o, mejor dicho, la comunicación. Alrededor de ella giran, las emisiones, las escuchas, los silencios. Todos con un enorme peso importante en la relación de ayuda y con un lugar y momento que, la trabajadora social debe saber manejar como base de una intervención dialogal; por lo que nos llega a definir como “artesanos del verbo, orfebres de la palabra”.

Pero también nos habla del humor, de los miedos, de la resistencia al cambio, de la vulnerabilidad, de la ternura, del poder sanador y de todo ello, en doble sentido, tanto desde la perspectiva de las personas usuarias como de la perspectiva de las trabajadoras sociales pues, como bien pone de manifiesto, se trata de la vida.

Vidas, las de personas usuarias y las nuestras que han de ser acompañadas como seres relacionales que somos y dentro de la mutualidad asimétrica de la que nos ilustra el autor, es posible que nos convirtamos en sanadoras heridas.

Estamos ante un texto sencillo, pero no simple, para el que es recomendable, al menos, una segunda lectura. Ella, supondrá una gran dosis de fuerza y ánimo para acometer un proceso de verdadera transformación que su autor recomienda se base en las tres actitudes básicas que propone Carl Rogers (congruencia o autenticidad, consideración positiva y aceptación incondicional), unidas al principio de la no-directividad. Proceso que podrá facilitar no sólo la transformación individual sino social.

Así pues, el trabajo social que promulga Ángel Luis, no es un trabajo social estandarizado. No se ocupa de la gestión de las prestaciones y ayudas únicamente, que vienen a ser, en determinadas situaciones, elementos necesarios. Huye de la relación fría y distante, pues de esta forma, el proceso de acompañamiento que puede ser transformador, sanador o curativo se tornaría imposible.

No olvida las técnicas y herramientas necesarias para el desempeño profesional del trabajo social, y los contextos, de forma llamativa, los despachos haciendo planteamientos rompedores que apartan la idea que hasta el momento mantenemos en nuestro ideario como espacios “serios y profesionales”. Y por supuesto, la importancia de las actitudes de quienes desempeñan esta profesión, que se tornarán más o menos facilitadoras para realizar acompañamientos que realmente sean percibidos como valiosos, fundamentalmente por las personas usuarias, pero también por las propias trabajadoras sociales. La lectura de esta obra no deja indiferente a nadie, hará reflexionar sobre los fundamentos de esta profesión, que hoy se tornan imprescindibles por la sociedad vertiginosa, individualista y neoliberal que está haciendo perder la perspectiva más humanista en gran parte de las actuaciones del ser humano.

Diría que casi es un atrevimiento, pero merece la pena. ¡Atrévase!

Información para Autores

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

Temática y Alcance

Equidad. La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social, es una publicación académica y profesional, que tiene como principal finalidad la difusión de estudios científicos y experiencias profesionales relacionadas con las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. Su contenido pretende aglutinar las diferentes aportaciones de las Ciencias Sociales para contribuir al conocimiento e interpretación de la realidad social, y como instrumento de apoyo para la intervención de los profesionales que realizan su labor en los distintos sistemas de protección social.

El análisis de las diferentes realidades políticas, económicas y sociales y el intercambio de experiencias profesionales entre países, son la base esencial para recopilar un valioso elenco de conocimientos, como la creación de redes de colaboración que permita abrir nuevas líneas de investigación y desarrollo.

La edición de la revista es responsabilidad de la *Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social (AICTS)*, que desde sus inicios ha apoyado la creación de este medio de divulgación que permite publicar investigaciones y experiencias vinculadas con el ámbito de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. Si quiere conocer más detalles sobre los proyectos vinculados a la Asociación, consulte la página web www.ehquidad.com. En la sección de publicaciones podrá encontrar información actualizada de la *Revista*.

Focus and Scope

Equidad, International Welfare Policies and Social Work Journal, has as its main objective to disseminate scientific studies and professional experiences in Social Sciences and Social Work, which will allow us to study and

understand the social reality that researchers and professionals face in order to improve the quality of life of vulnerable individuals and communities through principles of equality and social justice.

The analyses of the political, economic, and social realities in different countries of a globalized world, as well as the exchange of experiences, are the two essential values to exchange and compile valuable scientific knowledge and to create the networks for collaboration and convergence that allow for the creation of new lines of research and development.

The editing of the journal is under *The International Association of Social Science and Social Work*, which supports the creation of this publication. If you would like to know more about the projects linked to our association, please visit the web page www.ehquidad.org. You will also be able to find updated information on *Ehquidad Journal* in the publications section.

Manuscritos

Los trabajos enviados a la Revista Ehquidad podrán versar sobre cualquier tema relacionado con las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, cuya principal finalidad será mejorar la calidad de vida de los ciudadanos mediante la investigación y la intervención social.

Los trabajos se enviarán a través de la página web en el enlace <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>. Cada autor deberá darse de alta en la misma. Para cualquier consulta contactar en la dirección de correo electrónico secretaria@ehquidad.org en formato Word (.doc o .docx), especificando en el asunto “envío artículo Ehquidad”. El artículo tiene que ser enviado junto con la carta de presentación en la que el autor deberá especificar los datos de contacto y asegurar que el trabajo no ha sido publicado anteriormente, cediendo los derechos de copyright a la revista. El modelo de carta de presentación está disponible en el siguiente enlace www.ehquidad.org.

El envío de los trabajos presupone, el conocimiento y aceptación de estas instrucciones así como de las normas de publicación facilitadas por la revista. Se recomienda previamente leer la guía de autores. La extensión de los manuscritos no deberá superar las 40 páginas mecanografiadas a doble espacio, cuerpo de letra 12 Times New Roman (incluidos cuadros, figuras, anexos y bibliografía, etc.). Cada artículo deberá incluir palabras clave (cinco) que identifiquen el contenido del texto, para realizar el índice general y un resumen introductorio (máximo 15 líneas).

El manuscrito será enviado como archivo principal, siguiendo el siguiente orden: En la primera página se pondrá el título del artículo, el resumen y las palabras clave en castellano y en inglés. Seguidamente se debe añadir el nombre y apellidos de los autores junto con el nombre completo de las instituciones donde trabajen, correos electrónicos de todos ellos, elección del responsable, quien incorporará a su vez los datos de correspondencia (dirección postal, teléfono, fax), y un breve curriculum vitae de no más de 10 líneas de cada uno de los autores. En la segunda página dará comienzo el texto del manuscrito.

Los cuadros, tablas y figuras deberán presentarse en formato jpg o excell al final del documento y se enumerarán siempre con números arábigos. En el texto se indicará entre paréntesis donde se deben de insertar (e.g. Inserte Figura 1). Se debe poner el título arriba si es tabla o cuadro, y abajo si es figura. En todas ellas deberá aparecer en la parte de abajo la fuente de consulta si la hubiera, o poner “elaboración propia” si fuese original.

Manuscripts

The manuscripts submitted to the Ehquidad Journal can be about any subject related to Welfare Policies, in Social Sciences and Social Work. English or Spanish submissions are welcomed.

Articles will be sent org in Word format (.doc or .docx) through our web page <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>. Each author must register. For any inquiries contact at the email address publicaciones@ehquidad.org. The

pieces will be sent specifying in the subject the title. The article must be sent in along with a presentation letter, where the author must specify contact information and ensure that the piece has not been published previously. The model of the presentation letter will be available in the following link: www.ehquidad.org. Please see complete instructions (authors guide in journal website).

The length of the manuscripts should not exceed 40 double-spaced, typed pages, font Times New Roman size 12 (including boxes, figures, attachments, bibliography, etc.). Each article must include key words (five) that indicate the content of the text, in order to make the general index and an introductory summary (maximum 15 lines).

The manuscript will be sent as the main file, following this outline: The title of the article, a summary, and the key words will be on the first page. Everything in Spanish and English. Afterwards, the name and last name of all the authors will be added, along with the complete name of the institution where they work, email addresses of all of them, selection of the person responsible who will also need to add the correspondence details (mailing address, telephone number, fax number), and a brief abstract no longer than 10 lines for each one of the authors. On the second page, the text of the manuscript will begin.

Boxes, tables, and figures must be presented in jpg or Excel format at the end of the document and will be numbered with Arabic numerals. Where they should be inserted in the text will be indicated with parentheses (e.g. Insert Figure 1). The title must be included on top of it if it is a table or box, and beneath it if it is a figure. The source should appear on the bottom in all of them, if there is one, or put “prepared by author” if it is original.

Copyright© 2013 de Ehquidad. Los originales publicados en las ediciones electrónicas de Ehquidad (Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social), son propiedad de esta revista, siendo necesario citar la procedencia en cualquier reproducción parcial o total. Para obtener permisos de reproducción y de derecho de copia consulte las normas

actualizadas que aparecen en la página web de la revista <http://www.ehquidad.org>.

Copyright© 2013 Ehquidad. Manuscripts published in editions of Ehquidad (International Journal Welfare Policy and Social Work), are owned by this magazine, being necessary to cite the source in any total or partial reproduction. To obtain permission to reproduce and copy right see the updated rules appearing on the website of the journal <http://www.ehquidad.org>.

Acceso

Ehquidad, Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social, es una publicación on line semestral, que puede ser consultada gratuitamente (no se cobra a los autores ni cuotas ni APC, Article Proccesing Charge) en la siguiente dirección electrónica <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>. Esta revista permite el acceso inmediato a los contenidos científicos publicados con la finalidad de facilitar la difusión y en intercambio del conocimiento.

Esta revista es partidaria del acceso abierto a la información, siguiendo las directrices de la Declaración de Berlín, (*Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities*, 2003), de la Declaración de Budapest (*Budapest Open Access Initiative*, 2002), así como la Ley de la Ciencia española, que reafirman la tendencia internacional hacia el libre acceso del conocimiento científico vía Internet, respetando las leyes de copyright existentes.

Access

Ehquidad, International Welfare Policies and Social Work Journal, is a biannual online publication, which can be consulted for free at the following web address. www.ehquidad.org.

Código ético

Visitar la página web AICTS. www.ehquidad.org

Ethical Code

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

Indicadores de calidad

Revista Semestral. Inicio de la publicación año 2014.

Adaptada a los criterios de calidad editorial de las plataformas de evaluación CARHUS; DICE; IN_RECS, RESH, LATINDEX, REDIB, ERICH PLUS, MIAR. CIRC; DULCINEA; CRUE.

Ehquidad es miembro de CrossRef. www.crossref.org.

Quality indicators

Biannual Journal. Start of publication year 2014.

Adapted to the criteria for editorial quality in the evaluation platforms CARHUS; DICE; INRECS, RESH, LATINDEX, REDIB, ERICH PLUS, MIAR. CIRC. DULCINEA, CRUE

Ehquidad is a member of CrossRef. www.crossref.org

Artículos

Alternativas con perspectiva feminista y alcance internacional a la institucionalización de las mujeres que sufren violencia en las casas de acogida <i>Alternatives with a feminist perspective and international scope to the institutionalization of women who suffer violence in shelters</i>	11-34
Gabriela Moriana Mateo.....	
Profesionales del Trabajo Social y resiliencia comunitaria en el ámbito rural con baja densidad poblacional <i>Social Work professionals and community resilience: examples in rural areas with low population density</i>	35-56
Ana Laura López Carlassare y María de las Olas Palma García.....	
Profesionales del Trabajo Social y resiliencia comunitaria en el ámbito rural con baja densidad poblacional <i>Social Work professionals and community resilience: examples in rural areas with low population density</i>	57- 82
Ana Laura López Carlassare y María de las Olas Palma García.....	
Marco Marchioni y la acción comunitaria: Descripción sistemática de sus ideas principales <i>Marco Marchioni and Community action: Systematic overview of his main ideas</i>	83- 112
Carlos Vecina-Merchante.....	
Habitabilidad doméstica en condiciones de confinamiento. Una visión prospectiva postpandemia <i>Domestic habitability in conditions of confinement. A prospective post-pandemic vision</i>	113- 142
Luis Navarrete Valencia.....	
Pertinencia de las reflexiones del CONETS en la propuesta formativa de Trabajo Social de la Universidad Católica de Oriente <i>The pertinence of the reflections of CONETS in the formative proposal of Social Work at Universidad Católica de Oriente</i>	143-180
Carlos Andrés García Builes y Luz Adriana López Agudelo	
Beyond Borders: A Qualitative Analysis of Migrant Health and Sociodemographics <i>Más allá de las fronteras: un análisis cualitativo de la salud y la sociodemografía de los migrantes</i>	181-214
Cristina Belén Sampedro Palacios & Yolanda María De la Fuente Robles.....	
Mothers's Parenting Styles, Academic Self-Efficacy and Academic Performance: Chinese-Spanish Cross Cultural Study <i>Estilos de crianza de las madres, autoeficacia académica y desempeño académico: Estudio transcultural China-España</i>	215-254
Xu Xin.....	
Acolhimento e integração de crianças migrantes em contexto escolar: um estudo no agrupamento de escolas de Benavente <i>Acogida e integración de niños inmigrantes en el contexto escolar: un estudio en la agrupación escolar de Benavente</i>	255-282
Mariana Filipa Mesquita Anes y Hélia Bracons.....	
De menores extranjeros acompañados a no acompañados. Un análisis de situaciones de abandono como medidas alternativas a la pobreza <i>From accompanied to unaccompanied foreign minors. An analysis of situations of abandonment as alternative measures to poverty</i>	283-306
José David Gutiérrez-Sánchez, Mariana Gómez-Vicario e Irene Soldedad Estrada-Moreno.....	

Reseñas / Reviews

Título del libro: Cuerpos y diversidades. Desafíos encarnados <i>Book title: Bodies and diversities. Incarnated Challenges</i> Autores: Mónica Cornejo Valle y Maribel Blázquez Rodríguez	307-308
Reseña realizada por Laura Ponce de León Romero.....	
Título del libro: Cartas a los que empiezan. El Trabajo Social desde la perspectiva relacional. <i>Book title: Letters to beginners. Social Work from a relational perspective.</i> Autor: Ángel Luis Maroto	309-312
Reseña realizada por Ana María Aguilar Manjón.....	