



N.º 45
2024
ZARAGOZA
(España)

ACCIONES E INVESTIGACIONES SOCIALES

2024. N.º 45, 201 pp.

ISSN-e 2340-4507. ISSN 1132-192X

DOI 10.26754/ojs_ais/23404507



EDITA

Universidad de Zaragoza Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo

REDACCIÓN, SUSCRIPCIONES Y SERVICIO DE CANJE

Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo C/ Violante de Hungría, 23

50009 Zaragoza

Tfno.: 976 76 10 00, ext. 4516

Fax: 976 76 10 29

E-mail: ais@unizar.es

2024 / Nº 45

ISSN: 1132-192X

ISSN (versión electrónica): 2340-4507

Depósito Legal: Z-2935-1991

https://doi.org/10.26754/ojs_ais/23404507



EQUIPO EDITORIAL

DIRECTORA / EDITORA

Bárbara Oliván Blázquez. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Departamento de Psicología y Sociología. España.

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Angela Cristina Asensio Martínez. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Departamento de Psicología y Sociología. España.

María Esther López Rodríguez. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Departamento de Psicología y Sociología. España.

Jaime Minguijón Pablo. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Departamento de Psicología y Sociología. España.

Bárbara Oliván Blázquez. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Departamento de Psicología y Sociología. España.

CONSEJO DE REDACCIÓN

Angela Cristina Asensio Martínez. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Departamento de Psicología y Sociología. España.

Esther Casares García. Universidad Pública de Navarra. Departamento de sociología. España.

Rebeca Herrero Morant. Universidad de Zaragoza. Facultad de Economía. Departamento de Derecho de la Empresa. España.

María Esther López Rodríguez. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Departamento de Psicología y Sociología. España.

Jaime Minguijón Pablo. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Departamento de Psicología y Sociología. España.

José David Moral Martín. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. Departamento de Psicología y Sociología. España.

Bárbara Oliván Blázquez, Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Departamento de Psicología y Sociología, España.

Enrique Pastor Seller. Universidad de Murcia. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. España.

Carlos Saez Royo. Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. Departamento de Dirección y Organización de Empresas. España.

Cesar Sánchez Álvarez. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. Departamento de Psicología y Sociología. España.

José Luis Sarasola-Sánchez Serrano. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Departamento de Sociología. España.

Cecilia Serrano Martínez. Universidad de La Rioja. Departamento de Derecho. España.

GESTORA DE LA REVISTA

Angela Cristina Asensio Martínez. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Departamento de Psicología y Sociología. España.

CONSEJO ASESOR

Ma José Aguilar Idáñez. Universidad de Castilla La Mancha. Departamento de Derecho del Trabajo y Trabajo Social. España.
Ángel Alonso Domínguez. Universidad de Oviedo. Departamento de Sociología. España.

Ana Isabel Blanco García. Universidad de Valencia. Departamento de Derecho Administrativo y Procesal. España.
Eduardo Chávez Molina: Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales. Argentina.

Marta Flores Segura. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Derecho Privado, Social y Económico. España.

Eduardo González Fidalgo. Universidad de Oviedo. Departamento de Administración de Empresas. España.
Viviana Ibáñez. Universidad de Mar del Plata. Investigadora y Directora del Servicio Social Universitario. Argentina.

Raúl Juárez Vela. Universidad de La Rioja. Unidad predepartamental de Enfermería. España.
Gustavo Lannelongue Nieto. Universidad de Salamanca. Departamento de Administración y Economía de la Em- presa. España.

Miguel Laparra Navarro. Universidad Pública de Navarra. Departamento de Trabajo Social. España.

Griselda Lassaga. Universidad de Belgrano. Departamento de Investigación, áreas de Innovación y Género. Argentina.
Michael Leiter. Acadia University. Departamento de Psicología. Canadá.

Pablo Lópiz Cantó. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. Departamento de Filosofía. España.

Anna Mata Romeu. Universitat de Lleida. Departamento de Geografía y Sociología. España.

Maribel Martín Estalayo. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. España.
Susana Martínez Alcántara. Universidad Autónoma Metropolitana. Departamento de Atención a la Salud. México.

Xavier Pelegrí Viaña. Universitat de Lleida. Departamento de Geografía y Sociología. España.

Santos Ruesga Benito. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Estructura Económica y Economía del Desarrollo. España.

Raquel Sánchez Recio. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. Departamento de Microbiología, Pediatría, Radiología y Salud Pública. España.

Miguel Ángel Santed Germán. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de Psicología. España.

Ivan Santolalla Arnedo. Universidad de La Rioja. Unidad predepartamental de Enfermería. España.

Eduardo Sanz Arcega. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Departamento de Economía Aplicada. España.

Alexia Sanz Hernández. Universidad de Zaragoza. Departamento de Psicología y Sociología. España.
Isué Vargas. Universidad Sergio Arboleda. Departamento de Derecho civil. Colombia.

Víctor Villanueva Blasco. Universidad Internacional de Valencia. Departamento en Psicología. España.

Mireya Zamora. Universidad Autónoma Metropolitana. Departamento de Atención a la Salud. México.

SUMARIO

- Incorporación educativa de la infancia refugiada ucraniana. Retos y respuestas ante una acogida de emergencia..... Pág. 6
- Comunidad y entretejidos: La experiencia del mayo feminista del 2018 en Chile..... Pág. 28
- Variables socio-contextuales asociadas al inicio del consumo de alcohol en adolescentes en función del sexo Pág. 44
- Conocimiento y percepción de jóvenes estudiantes en Trabajo Social sobre jóvenes extutelados Pág. 59
- La contención del abandono escolar temprano: una evaluación cualitativa del Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento en Asturias Pág. 83
- Diferencias de género en la relación entre factores personales intrínsecos y la sintomatología ansiosa y depresiva de una población trabajadora Pág. 103
- Discapacidad, inclusión y empleo público, ¿es posible mejorar su relación? Reflexiones a partir de una experiencia piloto en la Universidad de Zaragoza Pág. 128
- Liderazgo Destructivo, Factores Psicosociales y Deterioro Organizacional: Revisión de la Literatura Pág. 151
- Factores predictores de la salud estudiantil: Tecnoestrés, estrés académico y apoyo social..... Pág. 165
- Teletrabajo en la pandemia por COVID-19: Análisis de la salud mental y factores psicosociales de académicos universitarios mexicanos Pág. 185

Incorporación educativa de la infancia refugiada ucraniana. Retos y respuestas ante una acogida de emergencia

Educational integration of Ukrainian refugee children. Challenges and responses to emergency social reception.

Izaskun Andueza-Imirizaldu*¹  Rubén Lasheras Ruiz¹  y Marcela Bejarano Riveros¹ 

¹Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa, España.

* Autora de correspondencia: izaskun.andueza@unavarra.es

Recibido 2024-03-17. Aceptado 2024-03-27

Resumen

El artículo examina la primera incorporación al sistema educativo de la infancia refugiada ucraniana alojada en el dispositivo abierto en Navarra como respuesta a la situación de emergencia en Ucrania. Se destacan los desafíos enfrentados por los centros educativos y las estrategias exitosas para superarlos, basados en testimonios de 33 personas de la comunidad educativa y agentes clave del contexto de acogida, complementados con fuentes secundarias. El estudio revela los desafíos enfrentados por los centros educativos, como la falta de planificación, barreras lingüísticas, dificultades en la evaluación educativa, escasez de recursos de apoyo o gran rotación estudiantil. Entre las estrategias exitosas se incluyen una buena y proactiva acogida, inmersión lingüística, contratación de profesorado ucraniano y uso de dispositivos para la traducción, adaptaciones pedagógicas que apuestan por la priorización de lo emocional, entre otras. A partir del estudio, se recomienda la implementación de protocolos de acogida para contextos de alta rotación de alumnado refugiado, coordinación anticipada y flexibilidad de recursos para abordar eficazmente estas situaciones y la presencia de la figura profesional del trabajo social para facilitar la integración educativa de la infancia refugiada e inmigrada.

Palabras clave: Infancia; Refugiados; Centros educativos; Trabajo Social; Altsasu/Alsasua.

Abstract

The article examines the first incorporation into the education system of Ukrainian refugee children accommodated in the largest shelter opened in Navarre in response to the Ukrainian emergency. It



highlights the challenges faced by the schools and the successful strategies to overcome them, based on testimonies of 33 people from the educational community and key actors in the host context, complemented by secondary sources. The study reveals the significant challenges faced by schools, such as lack of planning, language barriers, difficulties in educational assessment, shortage of support resources or high student turnover. Successful strategies include good and proactive reception, language immersion, recruitment of Ukrainian teachers and use of translation devices, and pedagogical adaptations that prioritise the emotional. The implementation of reception protocols for contexts of high turnover of refugee students, early coordination and flexibility of resources to effectively address these situations and the presence of the professional figure of social workers into schools is recommended to facilitate the educational integration of refugee and immigrant children.

Keywords: Children; Refugees; Schools; Social Work; Altsasu/Alsasua.

INTRODUCCIÓN

Los últimos datos muestran un aumento de los desplazamientos forzados a nivel mundial. En la última década, se ha multiplicado por 2,5, alcanzando un récord de 108,4 millones de personas en 2022 (ACNUR, 2023b). Estos desplazamientos, derivados de la “pérdida masiva de hábitat” y de seguridad vital (Sassen, 2017), requieren una respuesta integral que aborde las crisis en los lugares de origen y proteja la población refugiada en los países receptores.

Considerando que el 41% de la población mundial desplazada es menor (ACNUR, 2023b), urge atender la escolarización de la infancia refugiada en los sistemas educativos de acogida dada su capacidad para integrar menores y familias en sus nuevos hábitats (European Education and Culture Executive Agency et al., 2019). Estudios sobre menores refugiados avalan el potencial de los sistemas educativos para contribuir a superar situaciones de estrés y dificultades mentales derivadas de las vivencias de huida y refugio (Abamosa et al., 2020; Fazel et al., 2012). Adicionalmente, la garantía del derecho al acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad de la infancia refugiada, incluida en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la ONU, representa un gran reto (ACNUR, 2023a) que debe enfrentarse. Aunque la escolarización de la población refugiada es crucial, escasos estudios sobre menores refugiados detallan cómo está siendo la incorporación educativa de este colectivo en programas de protección temporal; objeto principal de este trabajo.

El éxito de la integración educativa del alumnado inmigrado depende, por un lado, de factores generales como los procesos migratorios y los contextos socioeconómicos; y por otro, de factores específicos como las políticas y prácticas de los centros educativos. De ahí la necesaria comprensión del contexto concreto de acogida de la población ucraniana y las medidas que, desde lo educativo, se desplegaron para su escolarización.

Particularidades del caso ucraniano.

El desplazamiento forzado en Ucrania representa “un evento sobresaliente y excepcional” (ACNUR, 2023b), único en su velocidad y magnitud desde la Segunda Guerra Mundial (Ibid. 8), generador de una respuesta humanitaria internacional sin precedentes.

La Unión Europea (UE) activó el mecanismo de “Protección Temporal” mediante la Directiva 2001/55/CE del Consejo, que impulsó en España la aprobación de la Orden PCM/169/2022 del 9 de marzo que facilitaba residir, trabajar y estudiar a las personas desplazadas desde Ucrania. Así, en 2022, 4,15 millones de personas obtuvieron protección temporal en un tiempo récord. Se generó un inusual movimiento de solidaridad en Europa (González, 2022), movilizando administraciones, Tercer Sector y sociedad civil y extendiéndose a distintos ámbitos, incluido el educativo.

En torno al 70% de personas que huían del conflicto buscaron protección en países vecinos. A pesar de la distancia geográfica y cultural con Ucrania, el Estado español fue el cuarto en concesiones de protección (Eurostat, 2023) debido a las históricas redes transnacionales existentes entre ambos países (Hosnedlová & Stanek, 2010; Stanek & Hosnedlová, 2012). En el caso de Navarra y Euskadi, sobresale la respuesta de entidades como Chernóbil Elkartea, con más de dos décadas impulsando la acogida temporal de menores procedentes de la zona contaminada de Chernóbil (Buzenchi, 2019).

A nivel educativo, se estima que de los 2,5 millones de menores ucranianos y ucranianas exiliadas (Baghdasaryan et al., 2023), al menos un 60% no asistieron físicamente a ningún centro educativo (ACNUR, 2023a) en parte debido a la continuidad online que el sistema ucraniano suministró a su alumnado. Sin embargo, España presenta uno de los mayores porcentajes de matriculación de alumnado refugiado ucraniano en Europa (75%) (European Commission et al., 2022). Según lo reportado por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2023a) a 31 de mayo del 2023, 39.507 personas ucranianas estaban escolarizadas en el sistema educativo español. A pesar de ello, escasos estudios sobre menores refugiados detallan la incorporación al sistema educativo de esta infancia acogida por programas de protección temporal en España.

Estudios sobre el impacto de los tránsitos migratorios en la salud mental ilustran que la guerra repercute en la salud mental infantil, con el estrés aculturativo y el duelo migratorio patológico como principales factores de riesgo (d'Abreu et al., 2019; Achotegui-Loizate, 2008; Hassan et al., 2016). Otros retos incluyen el extrañamiento de relaciones previas, impactos en la seguridad y la felicidad, sentimientos de soledad, nuevas rutinas, aprendizaje de un nuevo idioma y preocupaciones sobre el futuro (Gonçalves et al., 2022; Impact Initiatives & Save the Children, 2023). Los estudios acreditan la importancia de la escolarización para el bienestar emocional del alumnado ucraniano escolarizado (Gorevan et al., 2022).

La insuficiencia de profesorado, barreras lingüísticas, brechas políticas y limitación de recursos

disponibles, demuestran carencias en algunos sistemas educativos y alertan sobre la necesidad de acciones preventivas de conflictos entre población local y ucraniana (Schmid, 2022). Pese a no identificarse rechazos hacia el alumnado ucraniano, existe una tendencia a ignorarles (Lintner et al., 2023), evidenciando el necesario trabajo de inclusión y formación de redes.

En cuanto a las estrategias, se identifican medidas en los sistemas educativos europeos para favorecer la integración educativa de la infancia refugiada ucraniana (European Commission et al., 2022): evaluación de necesidades educativas, inmersión lingüística con apoyo intensivo, facilitación del aprendizaje a distancia, contratación de profesorado ucraniano, iniciativas favorecedoras del aprendizaje social, la salud mental y emocional en el currículo académico, creación de materiales de apoyo al bienestar y al aprendizaje, sensibilización del profesorado en salud mental y necesidades del alumnado ucraniano y el fomento del apoyo psicosocial disponible en los centros. Estas medidas engarzan con las recomendaciones para facilitar la inclusión de personas menores refugiadas (British Psychological Society, 2021): preplanificación, adopción de enfoques centrados en necesidades, impulso de la participación familiar, promoción de la autoestima y la confianza en el centro e implementación de enfoques de aprendizajes flexibles. Otros estudios subrayan la afinidad cultural entre el alumnado, la sensibilidad cultural en el aula y la implicación de padres y madres en los procesos de escolarización (Batuchina & Ratkevičienė, 2023; Dombinskaya, 2023; Jakavonytė-Staškuvienė, 2023). Sobresale también la pertinencia de suministrar al profesorado herramientas para abordar la multiculturalidad, la antidiscriminación y la atención al alumnado con experiencias migratorias (Lubimow, 2022; Parmigiani et al., 2023).

El artículo analiza el proceso de escolarización inicial de la infancia refugiada ucraniana en los centros educativos de Altsasu/Alsasua (Navarra) para exponer los aprendizajes desde dos objetivos específicos: a) reconocer los desafíos que enfrentaron los centros educativos en una primera escolarización situada en un contexto de acogida de emergencia, y b) Identificar las medidas y estrategias exitosas que facilitaron la primera acogida educativa.

MÉTODO

El enfoque metodológico seleccionado fue el estudio de caso (Flyvbjerg, 2011), reconocido por su idoneidad en la exploración detallada de fenómenos sociales (Yin, 2014) y su capacidad para abordar el objeto de estudio de manera holística (Stake, 1995). Dada la relevancia de las políticas públicas y las dinámicas locales en la acogida de personas migrantes (Comisión Europea, 2020), el abordaje a través del “caso en acción” (Macdonald & Walker, 1975) en un contexto real resultaba pertinente por centrarse en lo singular y exclusivo (Simons & Filella, 2011) y adecuarse a las particularidades de la acogida de menores en Altsasu/Alsasua.

La selección de este caso para el estudio se debió a que en esta localidad se estableció la principal infraestructura de alojamiento para albergar en Navarra a familias huidas de la guerra de Ucrania (Cruz Roja Navarra, 2022). Altsasu/Alsasua contaba con un albergue del Gobierno de Navarra con alrededor de 95 plazas. El albergue se encontraba cerrado y se habilitó con urgencia para responder a la repentina necesidad de alojamiento de familias ucranianas. Se abrió a los veinte días de la invasión, según las responsables de su apertura: “sin darle una vuelta, sin pensarlo, porque es que ¡no teníamos tiempo ni para pensar!”.¹

La importancia de las políticas públicas y las dinámicas locales en la acogida de personas migrantes en su integración educativa (Comisión Europea, 2020), impulsó una exploración de la incorporación educativa a partir de un enfoque holístico para profundizar en los elementos estructurales incidentes (Stake, 1995), marcando el perfil de las personas participantes en el estudio.

Participantes

El estudio de caso se centró en el análisis de la incorporación de menores en tres centros educativos locales, dos públicos y uno concertado². La escolarización de menores ucranianos en la etapa infantil y primaria se llevó a cabo en el Escuela Pública (EP) Zelandi Ikastetxe Publikoa (IP); el alumnado de secundaria en el Instituto de Educación Secundaria (IES) Altsasu / Bigarren Hezkuntzako Institututa (BHI) y en Corazonistas Altsasu/Alsasua. En todos ellos puede estudiarse en las dos lenguas oficiales de Navarra: castellano y euskera.

En los dos centros públicos, la demanda de educación en lengua castellana, en la que fue matriculada la infancia ucraniana, es la opción minoritaria en los centros (29% en el primero y 16% en segundo³). Es decir, el alumnado ucraniano matriculado en estos centros estuvo en clases de tamaño más reducido y cuyo alumnado era mayoritariamente descendiente de familias de origen extranjero.

La oportunidad que ofrece el caso de Altsasu/Alsasua como lugar de acogida temporal para analizar la incorporación en diferentes centros, habilita sistematizar experiencias y transferir aprendizajes útiles en realidades similares (Houghton et al., 2013).

¹ Testimonio recogido de una profesional del Departamento de Políticas Migratorias del Gobierno de Navarra.

² Son centros privados pero que cuentan con apoyo financiero público

³ Según datos de matriculación a 2-X-2023 ofrecidos por el colegio Zelandi, el 84,3% de las familias del modelo castellano son de origen extranjero. El 71% de ellos proviene de África (sobre todo Marruecos, pero también de Ghana, Malí, Sáhara y Senegal); el 13,3% de América Latina (Brasil, Colombia, El Salvador, Honduras, Nicaragua y República Dominicana). El 12,2% procede de países europeos (Bulgaria, Portugal, Rumanía y Ucrania) y el 3,3% de Asia (Kazajistán y Siria). Los datos disponibles del Instituto IES de Educación Secundaria (IES) Altsasu / Bigarren Hezkuntzako Institututa (BHI) del 1-IX-2022, muestran que el 51% del alumnado del modelo A (castellano) tienen la nacionalidad extranjera. El 55% del alumnado es nacional de algún país africano (44% Magreb), el 16% tiene una nacionalidad latinoamericana, el 24% europea y el 4% asiática.

En total, se recabaron testimonios de 33 personas mediante entrevistas individuales o grupales. La mayoría formaba parte de la comunidad educativa de los tres centros analizados. También se entrevistó a agentes clave del contexto de acogida.

El muestreo fue no probabilístico, buscando informantes clave en cada ámbito. En el caso de menores y familias ucranianas, se siguió la técnica de bola de nieve, identificando y reclutando nuevos informantes a través del contacto de participantes previamente seleccionados (Martín-Crespo & Salamanca, 2007). Su selección consideró la variable “residencia actual” (Altsasu/Alsasua, zona de Sakana o fuera).

El criterio de selección para los y las compañeras fue haber compartido aula con menores de origen ucraniano. Por último, el resto de profesionales de lo social, la política y el espacio del voluntariado, fueron elegidos por su protagonismo en el proceso. La siguiente tabla sintetiza las características de la muestra.

Tabla 1

Información técnica sobre las entrevistas realizadas

NOMBRE	PERSONAS	DESCRIPCIÓN	FECHA	MINUTOS
MenRef	Grupal (9)	Menores ucranianos residentes en la zona de Altsasu/Alsasua	12/X/23	69
Compañeros/as	Grupal (4)	Menores compañeros/as de clase de ucranianos/as	23/XI/23	84
FamSakana	Grupal (3)	Madres refugiadas residentes en la zona de Alsasua	05/X/23	107
FamFuera	Grupal (2)	Familia residente fuera de Navarra	27/X/23	87
Centro1	Grupal (4)	Director/a, orientador/a y tutores/as de centro educativo	17/X/23	44
Centro2	Individual (1)	Director/a de centro educativo de Altsasu	02/XI/23	82
Centro3	Grupal (2)	Orientador/a y profesor/a	10/XI/23	68
Mesa	Individual (1)	Técnico/a perteneciente a la “Mesa de acogida”	26/X/23	63
PolMigr	Individual (1)	Técnico/a del Departamento de Políticas Migratorias del Gobierno de Navarra	10/XI/23	83
CRoja	Grupal (2)	Técnicos/as del programa de asilo y refugio de Altsasu/Alsasua	17/XI/23	138
Volun	Individual (1)	Voluntaria/o ucraniana	16/X/23	130
Educa	Grupal (2)	Técnicas del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra	15/XI/23	47
RepPol	Individual (1)	Representante política/o de Altsasu	24/XI/23	44
TOTAL	33			17h 26min.

Fuente: Elaboración propia.

Fuente de datos y sus análisis

Los datos cualitativos se obtuvieron a través de entrevistas semiestructuradas individuales y grupales (Brinkmann, 2014; Kvale, 2012) que, tras los correspondientes consentimientos informados⁴, fueron grabadas, transcritas⁵ y analizadas a través del programa ATLAS.ti.

Las entrevistas con menores y familias ucranianas se realizaron con ayuda de personas traductoras. Los testimonios literales utilizados muestran el modo en el que se recogió la información en castellano. Uno de los grupos con profesorado se llevó a cabo en euskera, siendo traducido para este artículo.

La clasificación de los hallazgos obtenidos en las entrevistas ha sido llevada a cabo mediante la aplicación de la metodología de la teoría fundamentada (Trinidad et al., 2012). Se ha estructurado un análisis detallado a partir de la información recopilada en las entrevistas.

Los datos cualitativos fueron complementados con datos secundarios de acceso público y proporcionados por participantes en el estudio. La triangulación de datos entre distintas fuentes y perspectivas permite el contraste y validación cruzada, minimizando posibles sesgos y limitaciones inherentes a un método único (Olsen, 2004).

Tabla 2

Detalle de las fuentes de datos secundarias consultadas

FUENTE DE DATOS	ENTIDAD	FECHAS
Datos de matriculación de alumnado en centros educativos de Altsasu/Alsasua	Departamento de Educación del Gobierno de Navarra y Centros educativos	2022-2023 y 2023-2024
Datos de Empadronamiento en la localidad de Altsasu/Alsasua	Instituto Nacional de Estadística (INE)	2022 y 2023
Datos del Sistema de Acogida de Protección Internacional y Temporal	Ministerio del Interior del Gobierno de España	2022 y 2023
Datos de la Oficina de Emergencia de Ucrania	Dirección General de Políticas Migratorias del Gobierno de Navarra	2022
Actas de la mesa de entidades de Altsasu/Alsasua	Anitzartean Kulturartekotasun Zerbitzua Servicio Intercultural Anitzartean	2022 y 2023

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Los resultados responden al objeto del estudio, es decir, diagnosticar los retos surgidos y las medidas adoptadas, atendiendo a los principales factores contextuales generales incidentes y a los

⁴ El tratamiento de todos los datos facilitados por las personas participantes en el proyecto, se ha regido por la actual legislación en materia de protección de datos vigente: Ley Orgánica 7/2021, de 26 de mayo, de protección de datos personales tratados para fines de prevención, detección, investigación y enjuiciamiento de infracciones penales y de ejecución de sanciones penales.

⁵ Los datos presentados en este estudio están disponibles previa solicitud al autor correspondiente. Los datos no están disponibles públicamente debido a restricciones éticas.

específicamente educativos subyacentes (European Education and Culture Executive Agency et al., 2019b).

Principales retos de la incorporación educativa en centros de Altsasu/Alsasua

Falta de planificación de la llegada a los centros

Pese a las recomendaciones de preplanificación para anticipar posibles necesidades de personas menores refugiadas, la llegada a los centros educativos se caracterizó por la premura e improvisación. Desde los centros señalaron que “antes de que llegaran al centro, no sabíamos nada” (Centro1). Incluso, los rumores sobre la llegada de familias refugiadas al albergue llegaron antes al pueblo que a los centros:

“Me dijeron un día en la calle, o sea, como que iban a empezar a venir ya autobuses (al albergue) y que podía ser que vinieran a la escuela (...) Estuvimos un poco a la expectativa, sin saber nada, ni cuántos venían, ni cómo nos iba a afectar, ni nada de nada” (Centro2).

Esta falta de planificación se liga con el contexto de emergencia, la rápida respuesta institucional y la apertura precipitada del albergue de Altsasu/Alsasua. Un albergue abierto *exprofeso* para atender a este colectivo y con iniciales obstáculos organizativos:

“El mismo día que entré [a trabajar], llegó un autobús con 50 personas ucranianas (...). Yo no conocía el programa [de acogida], no había trabajado nunca en esto y me encontré con 50 ucranianos que no sabía ni qué hacer... porque no me habían podido explicar el programa”. (CR)

La acogida de las familias recién llegadas, incluida su matriculación educativa, se gestionó en un marco de improvisación. Según las trabajadoras del albergue, “estaba todo por hacer”, solo podían “resolver la necesidad más inmediata” y “no conseguías anticiparte a nada”. Estos inicios, que acompañaron la incorporación educativa, se describen como “caóticos... porque al final íbamos realmente apagando fuegos”. (CR).

Desconocimiento de idiomas locales y falta de medios profesionales para la traducción

La infancia refugiada tuvo en el idioma el primer obstáculo en su escolarización, siendo calificado como “el problemón” en la Mesa de acogida local (RepPol). Tanto centros educativos como Departamento de Educación del Gobierno de Navarra identificaron el idioma como la barrera transversal y limitante que incidía en todos los aspectos.

Esta dificultad fue resolviéndose paulatinamente a través de diferentes recursos, pero se mantuvieron los problemas en la comunicación con las familias:

“Las familias, con el idioma, tienen un gran problema. Por edad, son más reticentes a aprender el idioma. Piensan en volver a su país y no tienen inmersión lingüística (...) tienen un cierto

aislamiento”. (Educa)

Aspectos como la falta de medios, ni siquiera el albergue disponía de servicio de traducción profesional, derivó en que “no se entendía nadie con nadie” (Volun).

Dificultades para evaluar el nivel académico y las necesidades de las y los menores

La evaluación inicial de necesidades educativas resultó “muy difícil” (Centro3), debido a las barreras lingüísticas, la gran diversidad de perfiles entre el alumnado recién llegado y la falta de información sobre su nivel educativo y necesidades especiales:

“Cuando viene un alumno nuevo (de otro centro del Estado) nosotros pedimos información a otros centros, nos la dan y ahí más o menos ya sabemos qué es lo que hay...(...). Pero con estos niños y con muchos que nos vienen de otros países, pues no tenemos ninguna información. Entonces, lo primero que hacemos es pasarles unas pruebas de nivel, que en este caso con un ucraniano era muy difícil”. (Centro2)

Grandes necesidades, sobre todo, emocionales

La llegada estuvo caracterizada por múltiples carencias vitales que ubicaba a los y las menores en situaciones de especial vulnerabilidad:

“Vinieron con muy pocas cosas, entonces, necesitaban de todo” (Volun). Destacaban las necesidades emocionales y afectivas derivadas de las realidades vividas: “Vinieron 15 niños y niñas, ucranianos, sin idioma, con una mochila muy cargada en muchísimos casos... Mochilas cargadas de sus vivencias, sus necesidades, de todo lo que podía acarrear el irse como se fueron de su país, dejando lo que cada uno dejara y habiendo visto lo que cada uno había visto”. (Centro2)

Aunque llegar a Altsasu/Alsasua supuso recalar en un lugar seguro, también fue una ruptura con la vida anterior, un choque de expectativas y cambios en la esfera socioeconómica:

“Bastante difícil ya es para ellos el tener que dejar todo atrás y vivir aquí con una mínima ayuda” (Volun).

A pesar de la diversidad de realidades familiares, el sufrimiento constituía el mínimo común denominador entre este colectivo, lo que explica que “algunos estaban emocionalmente desechos” (Centro1):

“Mucha gente había venido de zonas muy afectadas por el conflicto (...) Habían derruido sus casas, gente que destruyeron sus casas estando aquí, con el impacto que eso implicaba (...) prácticamente todos tenían algún familiar que se había quedado ahí”. (CR)

Falta de recursos de apoyo adicionales

Los testimonios recogidos apuntan a una rigidez del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra en la asignación de recursos ante un contexto de emergencia que precisaba atender la repentina llegada a los centros educativos de menores con necesidades especiales:

“El Gobierno de Navarra mira un censo en el que aparecen los niños diagnosticados, los niños socialmente desfavorecidos. Y ese censo lo atienden, me parece que es 2-3 veces al año. Tal y como está el censo, ese día es el que tienen en cuenta y es cuando recalculan las ayudas de logopedia, de Pedagogía Terapéutica (PT), de minorías, etc. (...) Por esta situación, que cayó así de repente, nadie ha contemplado nada, nadie contempló nada y sigue sin contemplarse”. (Centro2)

Esta falta de apoyo adicional provocó un sentimiento de abandono que obligaba a actuar, de manera improvisada y solitaria, bajo la consigna “¡sálvese quien pueda!” (Centro2):

“Nos tuvimos que buscar la vida (...) Es que ellos (Gobierno de Navarra), se justificaban de la misma manera: «Nos ha pillado a todos de sopetón» (...) Como diciendo que ¡cada uno afronte esto como pueda!”. (Centro3)

En consecuencia, los centros debieron recurrir a los recursos que previamente disponían para otros y otras menores con necesidades especiales.

Compatibilizar presencialidad en Navarra con estudios ucranianos online

Una peculiaridad del alumnado refugiado ucraniano fue la frecuente continuación de sus estudios a distancia, permitiendo sobrellevar mejor el extrañamiento de amigos y amigas:

“Sí, sí, aquí todos seguimos con las clases online. Ahora también, siempre, siempre, sí. Mantenemos la relación online, sin problemas”. (MenRef)

Esta simultaneidad se percibió como una barrera para una inclusión educativa y la integración en la vida local:

“La mayoría tiene la cabeza allí y no sólo el pensamiento, sino también los estudios (...) Eso solo ocurre con los ucranianos. Estos han venido porque la situación ha sido así, pero ellos tienen en mente: yo seguiré estudiando online y mi objetivo está allí (...) Hablamos de eso con los padres... a ver si podían hacer por la tarde alguna actividad, pero es verdad que también están estudiando allí [online] y tampoco les queda tanto tiempo... apuntarles al fútbol o a algún deporte... eso también les ayudaría a crear otro tipo de relación”. (Centro1)

Interrupción de la escolarización de menores refugiados en los centros educativos

Un problema crucial fue la interrupción de estudios por las características del programa de acogida y su aplicación específica en el caso ucraniano. El albergue, recurso de primera acogida, exigía

trasladarse a viviendas en la fase de autonomía⁶. La aplicación del programa con población ucraniana acortó los plazos e impulsó un cambio rápido de vivienda. En muchos casos se tradujo en mudanzas a nuevos municipios y, por consiguiente, interrumpió la continuidad educativa y la integración de los y las menores:

“(…) no se querían ir de Alsasua porque allí el hijo mayor tenía una profesora muy buena que estaba muy bien, muy bien integrado, adaptado en su centro educativo y los niños no se querían ir de ahí. Pero como la imposibilidad de la vivienda ahí, pues les ha resultado imposible quedarse…”.
(FamFuera)

En la mayoría de los casos, la continuidad en Altsasu/Alsasua no estuvo garantizada durante el curso académico produciéndose una elevada movilidad: “Donde encontraban vivienda, ¡allá iban!” (Volun). El propio proceso de búsqueda de vivienda en un contexto de escasez generaba impactos en el bienestar emocional de los y las menores:

“Todo este tiempo que vivían en Alsasua, ellos vivían en una habitación los cuatro y las veces que, por ejemplo, le decían no a un piso que a ella le gustaba y todo esto, los niños lloraban cada vez, porque dice que se agobiaban de toda esta situación”. (FamFuera)

El Colegio Público Zelandi evidenció la interrupción de estudios y la rotación del alumnado ucraniano: el 92,3% no finalizó el curso siguiente en el mismo centro, con una estancia media de tres meses y medio. El siguiente curso, el 83,3% se incorporó tarde o salió antes de finalizar el curso, con una estancia media de dos meses y medio:

“Todo esto que te estoy diciendo de pruebas iniciales, de adecuación de programaciones, de adecuación de recursos, a veces de reorganización de nuestros horarios también (...) Pues, de repente, un día ya no venían. ¿Por qué? Porque se habían ido a otro sitio y ya no estaban” (Centro2)
Estas repentinas desapariciones quebraban dinámicas de adaptación grupal entre compañeros/as de clase:

“Se fueron sin decir nada (...). Cuando te acostumbras a una persona y se va, pues también te preocupas, porque igual tu clase y tú lo habéis integrado bien, pero igual él en otro instituto no se integra bien”. (Compis)

⁶ El sistema de acogida de protección internacional en España se desarrolla a través de un itinerario compuesto por tres fases, con una duración máxima de 18 ó 24 meses: (1) Valoración inicial y derivación, cuyo objetivo es valorar el perfil y las necesidades de las personas para su derivación a recursos más adecuados (límite de 1 mes). (2) Acogida, en la que se apoya la inclusión y se proporcionan las habilidades necesarias para desarrollar una vida independiente a la salida de los recursos de acogida (plazo máximo 6-12 meses). y 3) Autonomía, que se inicia con la consolidación de conocimientos y habilidades que hagan efectiva su plena inclusión en la sociedad.

Principales medidas facilitadoras para la inclusión educativa en Altsasu/Alsasua

Este análisis sobre las medidas, factores y/o estrategias se presenta alineado con los desafíos expuestos.

Acogida extraordinaria

La falta de planificación previa a la matriculación fue contrarrestada con una acogida extraordinaria y generalizada por parte de toda la comunidad educativa. Entre las medidas se incluyeron anticipaciones en una doble dirección. Por un lado, contactando directamente con el recurso residencial para informar a las familias sobre el sistema educativo local. Estas prácticas se desarrollaron a pesar de la incertidumbre sobre la distribución del alumnado:

“Para poder matricular a unos niños y a unas niñas en un centro escolar tienen que estar empadronados. Entonces, mientras se ponían en marcha todo el papelerío, toda la información y todo, pues costó días. (...) nosotras fuimos a dar información a las familias que estaban en ese momento acerca de las posibilidades que había de escolarización”. (Centro2)

Por otro lado, se abrieron las puertas de los centros a las familias para aproximarlas a los entornos educativos:

“Nos hicieron una visita para las madres (...) Una visita con niños y otra sin niños (...) Para que los niños también fueran viendo (...). Fuimos [a un centro] a hablar con la directora (...). Fueron preguntando los chicos las dudas que tenían y, ella, por su parte, a los chicos. Nos presentaron a los profesores y a la tutora que iban a ser”. (Volun)

La acogida también se realizó como una práctica habitual en contextos de diversidades múltiples. Sin embargo, se intensificó por las condiciones excepcionales (volumen, especificidades, etc.) de la llegada repentina del alumnado ucraniano:

“No se hizo nada especial porque eran ellos. Aquí se hizo una acogida excepcional porque eran un montón y venían sin idioma y porque teníamos en cuenta de dónde venían”. (Centro2)

En general, la acogida fue excelente y la falta de planificación no impidió un ambiente inclusivo de apoyo mutuo que, incluso, llegó a ser calificada de “agobiante”:

“Intentamos no dejarles solos y explicarles un poco de cómo trata y eso. Y cuando estaban en el patio, intentamos jugar con ellos y así no se aburren (...) Fue por nosotros mismos”. (Compañeros/as)

“Todas las clases se acercaron a ellos a preguntarles y tal (...) Creo que pudo haber llegado a ser un poco agobiante para ellos”. (Compañeros/as)

En síntesis, tanto familias como alumnado ucraniano se sintieron muy bien acogidos en los centros, facilitando su adaptación al cambio vital experimentado:

“Al principio también muy bien. Muy bien, muy bien, sí. Porque todo el mundo ayuda (...) En mi clase también siempre me ayudaban, siempre querían hacer algo bueno para mí, por ejemplo, ayudar con el idioma, explicar algo en traductor, así. También hablaba en el mismo idioma, en inglés. Y todo bien (...) Siempre me han ayudado con algo”. (MenRef)

“(Los hijos e hijas) Se sentían ahí como en casa, a pesar de que no entendían prácticamente nada, pero se sentían ahí muy muy acogidos”. (FamFuera)

Esta acogida educativa no puede desligarse del contexto de solidaridad con Ucrania vivido en el continente europeo y también en Altsasu/Alsasua. La apertura del albergue fue percibida “como un boom”, pero que “lejos de verlo con prejuicios o con miedo” impulsó una ayuda colectiva reconocida por las y los menores: “Aquí (Altsasu/Alsasua) todo el mundo ayuda” (MenRef). También contribuyó el Ayuntamiento, facilitando el proceso de empadronamiento masivo, creando una “Mesa de acogida de Alsasua”⁷ o posibilitando que las familias pudieran participar en la vida cultural del pueblo. A nivel ciudadano “les proporcionaban una ayuda también enorme y se sentían ahí muy a gusto” (Famfuera):

“La gente de aquí se volcó una barbaridad, les llevaron juguetes, les llevaron un montón de cosas (...) Se veían como arropados por sus familias; pero también por el pueblo. Tenían sitio donde jugar, salían a la calle, no tenían ningún peligro. Los niños de aquí también se les iban un poco acercando”. (Volun)

La acogida educativa y local se adaptó a las necesidades de la población refugiada como, por ejemplo, en la facilitación del cuidado de mascotas para sobrellevar mejor el duelo por el abandono de las suyas en Ucrania:

“Y la gente sacaban a las familias de paseo. Iban, los llevaban a los bares y les traían chucherías. (...) Les sacaban perros y gatos para pasearlos. (...) Dice que la gente del pueblo les llevaba al bosque y que el bosque les salvaba. Dice que con voluntarios del pueblo (...) salían a andar mucho sí”. (FamFuera)

Frente a la barrera del idioma: adaptación de pruebas, recursos digitales, humanos e inmersión lingüística

La evaluación del alumnado requirió ajustes en las pruebas de nivel y más tiempo del habitual para identificar sus necesidades. En general, se optó por evaluarlos conocimientos del alumnado en inglés (matemáticas, biología, geografía, inglés):

“Lo primero que hicimos fue pasar las pruebas de nivel en inglés y matemáticas (...). Se le pasó unas

⁷ Mesa conformada por representantes del Ayuntamiento, servicios sociales de base, servicio “Anitzartean” de mediación intercultural de la Mancomunidad de Sakana, Cruz Roja, Centro de salud, centros educativos acogedores de alumnado ucraniano y representantes del Departamento de Políticas Migratorias y Justicia del Gobierno de Navarra.

pruebas de nivel y sobre eso, los criterios, les colocamos en diferentes cursos. En principio, los colocamos por edad y en un mes, en ese mes, nos comprometíamos el resto del profesorado, en inglés, a mirar un poco cómo estaban de conocimientos. A raíz de eso, ya los situamos en un nivel". (Centro3)

Los centros dispusieron medidas para el aprendizaje del idioma, destacando la inmersión lingüística y el empleo de recursos digitales para la comunicación y el autoaprendizaje. Los medios digitales también fueron esenciales para la comunicación con familias, así como el apoyo de personas voluntarias que ejercieron de traductoras.

Se combinó el estudio del castellano fuera del aula con la inmersión lingüística gradual en ella. También se potenció la integración a través de salidas y excursiones como alivio del estrés acumulativo:

"Nos pareció importante que los chavales participaran tanto en el "Aste Berdea" (Semana Verde), en tercero, como el "Ikasbidaia" (Viaje de estudios) de cuarto. Era una forma de integración. (...) Y eso benefició muchísimo (...) Porque al final hicieron ahí más cohesión grupal (...) Y luego también un poco de ocio también para ellos fuera, de olvidarse de su vida". (Centro3)

El uso de móvil y los *Chromebooks* gratuitos facilitaron la comunicación y el aprendizaje del idioma en una doble dirección. Por un lado, posibilitaron el aprendizaje online del castellano a través de programas especiales para menores, incluso durante el verano. Además, al configurar la interface en ucraniano, se mejoró su integración y la comunicación con alumnado y profesorado:

"Pues nos tuvimos que buscar la vida. Realizamos una clase de *classroom*, donde tenían acceso a español para ucranianos. (...) Entonces, en las clases que tenían, iban a la clase, (...) como todos, pero ellos trabajaban por su cuenta con el *Chromebook* y nos preguntaban al profesorado que estábamos allá. También les dejábamos el móvil, que habitualmente al resto del alumno no le dejamos. Les dejábamos el móvil para utilizar el traductor. (...) Eso nos facilitó muchísimo". (Centro3)

Por último, con el alumnado de secundaria resultó funcional el uso del inglés, que sirvió además para mejorar las habilidades comunicativas de todo el alumnado:

"Tuvimos una ventaja y es que el alumnado que vino a 2º de educación secundaria, un nivel bastante bonito de inglés, y ahí empezamos a comunicarnos en inglés, les compré unos diccionarios visuales y entre una cosa y otra, nos manejamos bastante bien". (Centro1)

"Como no sabían español, pues al principio hablábamos con ellos en inglés (...) ¡Y nos vino muy bien para practicar!". (Compañeros/as)

La valoración del alumnado ucraniano sobre su aportación al aprendizaje del idioma fue muy positiva: "¡No hemos estudiado castellano tan bien como en el colegio!".

La comunicación con las familias se abordó de tres formas: la contratación de profesionales, con voluntariado ucraniano como intérpretes y mediante el programa DUALIA⁸, para la interpretación telefónica simultánea.

La contratación de profesorado ucraniano, recomendado en informes previos (Batuchina & Ratkevičienė, 2023; European Commission et al., 2022), fue especialmente valorada, aunque esta realidad se debió más a una razón fortuita. Además, el Gobierno de Navarra ofreció posteriormente auxiliares de conversación:

“Ese año, casualidad, teníamos una maestra ucraniana (...). Nos facilitó muchísimo los apoyos que teníamos que dar (...). La comunicación con las familias, la comunicación con los niños y las niñas (...) (También tuvimos) una chica ucraniana contratada por el Gobierno de Navarra por algún programa estatal. Venía cuatro horas a la semana. O sea, nos vino muy bien”. (Centro2)

El voluntariado fue fundamental durante los primeros meses, especialmente en centros sin profesorado ucraniano. Tanto los servicios locales, como las familias refugiadas contaron con ese apoyo vital para su integración:

“Según sus palabras... Que si no hubiera estado yo (traductora) que se hubieran muerto (...)”. (FamSakana)

“Sin ella (la traductora voluntaria), en algunas ocasiones, nos habríamos visto muy prietas (...) Era muy importante para asegurarte de que llegaba el mensaje 100%. Porque hay muchas veces que sí utilizamos la herramienta de traductor y tal, pero, a veces, tampoco sabes hasta qué punto llegas”. (Centro3)

La delegación de esta crucial tarea al voluntariado muestra una carencia del sistema público, resuelta posteriormente con el programa de traducción simultánea DUALIA.

Adaptación de materiales, recursos y sistemas de evaluación

La adaptación de materiales y la flexibilidad del sistema de evaluación facilitaron su integración: "Para el aprendizaje del idioma los tuvimos mucho tiempo en las aulas y, en vez de estar haciendo dibujo o plástica, estaban aprendiendo el idioma. El profesorado de castellano les preparó unas hojas de ejercicios muy básicos para que pudieran empezar a manejarse con el idioma. Y muchas veces en clase, solían estar haciendo esos ejercicios”. (Centro1)

“Se dieron facilidades para promocionar de curso porque veíamos que tenían interés en los estudios y yo creo que fue muy acertado. Era una manera de que el idioma no fuera una barrera en su proceso. Y para evitarlo... también preveíamos esas repeticiones de una manera preventiva.

⁸ Puede consultarse en www.dualia.es

Los suspensos en aquel momento habrían sido bastante traumáticos”. (Centro1)

Priorización de lo emocional frente a lo académico

Desde la identificación de las necesidades afectivas de la infancia refugiada como “mochilas bien cargadas” (Centro3), los centros coincidieron en la necesaria respuesta desde lo emocional: “Había que atender su lado afectivo” (Centro2). La priorización de dimensiones afectivas y sociales frente a las académicas resultó central en la construcción de un espacio seguro:

“Se buscó más la integración social, frente a la integración académica (...) Se buscó tejer un poco de red alrededor de ellos (...) Que el centro sea un sitio seguro para ellos. Seguro, cómodo y agradable”. (Centro2)

“La escuela, el colegio fue como ... como que los cubrió también... como que les protegió también y les distrajo un poco de la realidad”. (FamFuera).

“Aquí han encontrado estabilidad, normalidad, diversión. Y han estado bien, han estado a gusto. (...) las familias, nos han dado las gracias muchas veces”. (Centro2)

Aumento de la implicación del profesorado

La falta de recursos demandó mayor implicación del profesorado, que respondió con dedicación excepcional, incluso superando sus competencias ante la emergencia:

“¡Nos movilizamos muy bien! ¡Muy bien! ¡Y eso es lo que hay que hacer!”. (Centro1)

“Nos pareció importante que los chavales participaran tanto en el “AsteBerdea” [Semana Verde], en tercero, como el “Ikasbidaia” [Viaje de estudios] de cuarto. Era una forma de integración. (...) Claro, económicamente estaban a cero. Entonces, hubo una donación por parte de gente aquí, sobre todo profesorado, del colegio y se les pagó”. (Centro3)

Y al tiempo, evidenciaron la insuficiente capacidad de respuesta del sistema educativo en situaciones excepcionales:

“El profesorado acabó súper cansado. (...) Cuando se está muy cansado, pues el carácter también influye y un poco todo (...) Hicimos todo lo que pudimos, pero el coste fue muy elevado” (Centro2).

Sistema educativo más horizontal, humano y flexible

En el *continuum* similitud-distancia entre el sistema educativo de origen y acogida, se identifican factores facilitadores y aspectos centrales en la adaptación educativa. Aspectos pedagógicos y los procedimientos cotidianos no tan rígidos son valorados por menores y familias:

“Aquí los profesores son mucho más mejores. Sí, aquí son muy majos. Puedes hablar como con amigos (...). En Ucrania los profesores son más rígidos... muy, muy serios (...) Aquí son muy majos y

puedes hablar y te preguntan ¿qué tal?”. (MenRef)

“Aquí, el trato [del profesorado] es muy bueno. La gente es mucho más fácil, más ligera. Por ejemplo, si no has estudiado algo, no pasa nada, para mañana me lo traes, ¿no? Allí no, allí era un poco más estricto. Ella [la hija] no teme ir al colegio porque no ha hecho deberes. No le da miedo esto. A nivel de relaciones entre el alumno y el profesor... bueno, hay más confianza como más relación. (...) Y cuanto más ligero se da, cuanto más entendible es, entonces más aprenden ellos y más contentos van”. (FamRef)

“En Ucrania la educación es más difícil. Más dura (...) Nos gusta más estudiar aquí que allá. Las asignaturas aquí son menos y más fáciles (...) También aquí puede hacer recuperación si no has aprobado. (...) Y las tareas son más chulos y a mí me parecen como mejores y más interesantes las tareas. (...) Y también me gusta mucho utilizar Chromebook, hacer presentaciones, así porque en Ucrania solo con los libros. (...) Y el desarrollo de valores es también diferente aquí. Le dan más importancia el desarrollo como personas. Ahí (Ucrania) tienes que estudiar y ya está”. (MenRef)

Por último, no deben olvidarse otros aspectos incidentes como, por ejemplo, el modo en el que la relevancia concedida a los estudios a nivel familiar amplía el interés y el deseo de estudiar del alumnado ucraniano:

“[Los estudios de sus hijas e hijos] es una preocupación que sí que suele ser común a todas las familias”. (CR).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio realizado revela los desafíos que enfrentan los centros educativos que ofrecen la primera escolarización a la infancia refugiada residente en grandes dispositivos de acogida temporal. Muestra cómo los factores del contexto de acogida (condiciones del programa de refugio, limitaciones de oferta de vivienda de alquiler, etc.), provocan que la temporalidad de la estancia de las familias en el albergue impida la estabilidad de las y los menores en los centros educativos. Se observa cómo éstos pasan a convertirse en lugares de paso por los que transitan decenas de menores. Se convierten, en definitiva, en centros educativos que tienen que ofrecer una educación de emergencia, centrada en una primera acogida, intensa y que requiere cierta especialización (European Education and Culture Executive Agency et al., 2019).

El caso examinado permite identificar y contrastar que gran parte de los retos identificados son similares a los recabados en estudios previos: barreras lingüísticas, dificultades para evaluar niveles educativos, limitación de recursos (Gonçalves-Júnior et al., 2022; Schmid, 2022); necesidades de apoyo psicosocial (d’Abreu et al., 2019; Impact Initiatives & Save the Children, 2023) y la necesaria adaptación de prácticas pedagógicas y curriculares (British Psychological Society, 2021). En el caso de

los centros de Altsasu/Alsasua, la condición de alumnado residente en un recurso temporal (con entradas y salidas) añade dificultades para lograr una adecuada incorporación educativa de esta infancia refugiada.

La acogida proactiva y extraordinaria por parte de la comunidad educativa en su conjunto, acorde a la respuesta política y social ante este fenómeno (González Enríquez, 2022), se erige como pilar fundamental para la facilitación de la inclusión educativa de este colectivo. Se trata de una respuesta con dosis de espontaneidad y voluntariedad, que incluye medidas ejemplares y coincidentes con medidas sugeridas por estudios europeos (European Commission et al., 2022) y que es recomendada su aplicación en la acogida de todo estudiantado refugiado e inmigrado llegado en otros contextos de acogida.

El fomento de la inmersión lingüística con apoyo de clases intensivas del idioma curricular recomendado a nivel europeo para apoyar la incorporación de alumnado ucraniano (European Commission et al., 2022), junto al uso de recursos digitales y del inglés como idioma de uso inicial, permitieron, en el caso estudiado, mitigar barreras comunicativas. La contratación de profesorado ucraniano (Batuchina & Ratkevičienė, 2023) o, en su defecto, el recurso del voluntariado ucraniano para traducciones, y el programa DUALIA para interpretación telefónica (muy recomendable para ser aplicado en casos similares), fueron esenciales en la comunicación con las familias.

El estudio refuerza la sugerencia de aplicar un enfoque flexible y afectivo con la infancia refugiada (British Psychological Society, 2021), tanto en términos pedagógicos (adaptaciones curriculares, de sistemas de evaluación, etc.) como de trato, para lograr una adaptación educativa menos traumática. Como conclusión final, se sugiere, además, la creación o adaptación de los programas de acogida educativa atendiendo las necesidades específicas de la infancia refugiada, que contemplen medidas facilitadoras como las señaladas, así como fórmulas de coordinación precoz entre los dispositivos de acogida y los centros educativos (British Psychological Society, 2021) para mejorar la planificación tanto de la llegada como de la salida del centro. Se recomienda, asimismo, la flexibilización de los mecanismos de distribución de recursos extraordinarios dirigidos a estos centros educativos, que se ajusten al carácter volátil del estudiantado refugiado residente en grandes alojamientos de acogida. Además, se considera muy oportuna la incorporación de profesionales del trabajo social que pudieran apoyar a los equipos docentes y de orientación de los centros, en la evaluación de necesidades del alumnado refugiado e inmigrante; en el apoyo emocional y psicosocial ofrecido; en la coordinación interinstitucional o en la sensibilización y capacitación del personal docente y resto de la comunidad educativa sobre necesidades y desafíos específicos enfrentados por alumnado refugiado, inmigrado y aquellos en situaciones vulnerables (Castro & Pérez, 2017; Jausoro & Aranguren, 2019).

Estas medidas permitirían mejorar la respuesta ante emergencias al disponer recursos más acordes con las necesidades reales. Este proceder evitaría el agotamiento de profesionales y contribuiría a la sostenibilidad de la respuesta especializada requerida en momentos tan delicados como la primera acogida educativa (European Commission et al., 2022).

En síntesis, el estudio cumple el objetivo de contribuir a comprender la atención educativa ofrecida en el contexto de la primera escolarización de la infancia refugiada ucraniana. Las lecciones aprendidas en Altsasu/Alsasua pueden ser extrapoladas y adaptadas a otros contextos similares que reciban flujos migratorios repentinos y realidades de alta rotación de alumnado refugiado o inmigrado.

Por último, en lo concerniente a las limitaciones de la investigación, los obstáculos para contactar con menores y familias ucranianas acogidas en este albergue y residentes actualmente fuera de la comarca han dificultado recoger los testimonios de gran parte del colectivo que dejó la localidad por la imposibilidad de obtener un alojamiento. Esta limitación impide analizar exhaustivamente la integración de aquellas personas que tuvieron una experiencia fugaz en estos centros educativos. El estudio de dicho colectivo podría proporcionar una mayor comprensión de los desafíos inherentes a una incorporación inicial y breve en el contexto de acogida de emergencia y del impacto que esta primera intervención tuvo sobre el colectivo.

DISPONIBILIDAD DE DATOS Y MATERIALES

Las transcripciones anonimizadas de las entrevistas están disponibles. Pueden ser solicitadas para su consulta a AUTOR/A en el siguiente correo electrónico: izaskun.andueza@unavarra.es

CONFLICTO DE INTERESES

No existe ningún tipo de conflicto de intereses por parte de las y los autores del texto.

FINANCIACIÓN

La investigación no cuenta con financiación monetaria directa. Sin embargo, este proyecto fue posible gracias a la colaboración desinteresada de todas las personas entrevistadas y al respaldo financiero brindado por la Universidad Pública de Navarra, que cubrió los salarios del equipo investigador.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

IAI ha contribuido al artículo en su conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, redacción - borrador original, redacción - revisión y edición del artículo.

RLR ha participado en la conceptualización, análisis formal, investigación, supervisión, redacción –



borrador original, redacción – revisión y edición del trabajo.

MBR colaboró en la conceptualización, investigación, redacción-borrador original, redacción-revisión y edición del texto.

AGRADECIMIENTOS

Los y las autoras de esta investigación expresan su profundo agradecimiento a todas las personas y entidades participantes en el estudio: CP Zelandi IP, IES Altsasu DBH, Corazonistas Altsasu, Ayuntamiento de Altsasu, servicio Anitzartean de la Mancomunidad de Sakana, Departamento de Políticas Migratorias y Justicia del Gobierno de Navarra y negociado de Proyectos de Inclusión del Gobierno de Navarra; a la Cruz Roja de Navarra y de manera especial a las familias ucranianas participantes y las traductoras, cuya colaboración resultó fundamental para la culminación de este estudio.

Y, por último, al pueblo de Altsasu/Alsasua por el ejemplo de acogida mostrado ante la emergencia ucraniana.

REFERENCIAS

- Abamosa, J. Y., Hilt, L. T., & Westrheim, K. (2020). Social inclusion of refugees into higher education in Norway: A critical analysis of Norwegian higher education and integration policies. *Policy Futures in Education, 18*(5), 628-647.
- ACNUR. (2023a). *Liberar el potencial. El derecho a la educación y a las oportunidades. Universal. Inclusivo. Esencial.* <http://tinyurl.com/8wbxnck3>
- ACNUR. (2023b). *Tendencias Globales. Desplazamiento Forzado en 2022.* <http://tinyurl.com/yudnvpax>
- Baghdasaryan, B., Ghawi, G., Borisova, I., & Chopra, V. (2023). Building Bright Futures: What Is Needed to Expand Early Childhood Education and Care for Ukraine's Refugee Children. En *UNICEF Office of Research—Innocenti*. <https://eric.ed.gov/?id=ED627655>
- Batuchina, A., & Ratkevičienė, M. (2023b). First Month at Lithuanian Schools: Ukrainian Children Refugees Lived Experiences. *INTED2023 Proceedings, 2001-2007.* <https://doi.org/10.21125/inted.2023.0561>
- British Psychological Society. (2021). *Welcoming and supporting refugee children: Information for schools.* <https://acortar.link/BKZi3P>
- Buzenchi, C. A. (2019). *Aspectos de la comunicación intercultural en el marco de los programas de acogida temporal de los niños de Chernóbil en la Comunidad Autónoma de Euskadi.*
- Castro, C., & Pérez, J. (2017). El Trabajo Social en el entorno educativo. *Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales, 22*, 215-226.



- d'Abreu, A., Castro-Olivo, S., & Ura, S. K. (2019). Understanding the role of acculturative stress on refugee youth mental health: A systematic review and ecological approach to assessment and intervention. *School Psychology International*, 40(2), 107-127. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0143034318822688>
- Dombinskaya, N. (2023). Ukrainian Parents' Engagement with Czech Public Schools: Challenges and Roles for Parents. *Studia Paedagogica*, 28(2), Article 2. <https://doi.org/10.5817/SP2023-2-5>
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Noorani, S., Birch, P., & Antonello, D. (2022). *Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe*. [Website]. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/066388>
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Noorani, S., Baïdak, N., Krémó, A., & Riiheläinen, J. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe – National policies and measures*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/9799>
- Eurostat. (2023). *Temporary protection for persons fleeing Ukraine—Monthly statistics* [dataset]. <https://n9.cl/fs4gy>
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *Lancet (London, England)*, 379(9812), 266-282. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)
- Gonçalves-Júnior, J., de Amorim-Liromaria, M., Rolim-Neto, M. L., Uchida, R. R., Moura, A. T. M., & Rolim-Lima, N. N. (2022). The impact of “the war that drags on” in Ukraine for the health of children and adolescents: Old problems in a new conflict? *Child Abuse & Neglect*, 128, 105602. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105602>
- González Enríquez, C. (2022). La acogida a los refugiados ucranianos: Algunos desafíos e incertidumbres. *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)*, 28. <http://tinyurl.com/h7r4rbyc>
- Gorevan, D., Kivelä, L., & Tyler-Rubinstein, I. (2022). “This is my Life, and I Don’t Want to Waste a Year of it”: The experiences and wellbeing of children fleeing Ukraine. Save the Children International. <https://n9.cl/7ioue>
- Hassan, G., Ventevogel, P., Jefee-Bahloul, H., Barkil-Oteo, A., & Kirmayer, L. J. (2016). Mental health and psychosocial wellbeing of Syrians affected by armed conflict. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 25(2), 129-141. Scopus. <https://doi.org/10.1017/S2045796016000044>
- Hosnedlová, R., & Stanek, M. (2010). Inmigrantes ucranianos en España. Una aproximación a las pautas de movilidad internacional. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 14. <https://raco.cat/index.php/ScriptaNova/article/view/164533>

- Impact Initiatives, & Save the Children. (2023). *Experiences, Needs and Aspirations of Children, Adolescents and Caregivers Displaced from Ukraine*. <https://n9.cl/qxfje>
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Evolución reciente de la población ucraniana en España*. [dataset]. <https://n9.cl/23pgi>
- Jakavonytė-Staškuvienė, D. (2023). Models for Organising the Education of Ukrainian Children Who Have Fled the War in Lithuanian Municipalities: Psychological, Material, and Linguistic Support. *Social Sciences*, 12(6). Scopus. <https://doi.org/10.3390/socsci12060334>
- Jasoro, K., & Aranguren, E. (2019). El trabajo social en el sistema educativo vasco, una apuesta social y política. *Zerbitzuan: Gizarte Zerbitzuetarako aldizkaria = Revista de servicios sociales*, 68, 25-35. Dialnet Plus.
- Lintner, T., Diviák, T., Šedřová, K., & Hlado, P. (2023). Ukrainian refugees struggling to integrate into Czech school social networks. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01880-y>
- Lubimow, J. (2022). Inclusion of Ukrainian Children and Youth in the Polish Educational System as an Element of Social Security for Students With Refugee Experience. *Systemy Logistyczne Wojsk*, z. 57, 127-142. <https://doi.org/10.37055/slwlw/163236>
- Parmigiani, D., Spulber, D., Ambrosini, A., Molinari, A., Nicchia, E., Pario, M., Pedevilla, A., Sardi, I., & Silvaggio, C. (2023). Educational strategies to support the inclusion of displaced pupils from Ukraine in Italian schools. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100255. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100255>
- Sassen, S. (2017). La pérdida masiva de hábitat. Nuevas motivaciones para la migración. *Iglesia viva: revista de pensamiento cristiano*, 270, 11-38.
- Schmid, C. (2022). Ukrainians in Polish schools. *Educational Role of Language Journal*, 2(8), 68-77. <https://doi.org/10.36534/erlj.2022.02.05>
- Stanek, M., & Hosnedlová, R. (2012). Exploring Transnational Practices of Ukrainian Migrants in Spain. *Economics and Sociology*, 5(1), 62-73.

Comunidad y entretejidos: La experiencia del mayo feminista del 2018 en Chile

Community and interweaving: The experience of feminist May 2018 in Chile

Fabiana Hernández Seguel 

Universidad Tecnológica Metropolitana

Autora de correspondencia: fhernandez@utem.cl

Recibido 2024-01-25. Aceptado 2024-03-18

Resumen

En este artículo se pretende hacer una revisión de la historicidad de Chile y los conflictos sociales que se presentan en la actualidad, poniendo especial énfasis en las demandas históricas, pero también emergentes, del movimiento feminista. Para ello, abordaremos el movimiento social del año 2018. Que además de su gran capacidad de convocatoria, fue liderado, organizado y protagonizado por estudiantes mujeres provenientes de orígenes diversos, siendo muchas de ellas primera generación profesional. A su vez, se explora el papel del neoliberalismo, que emerge luego de la dictadura en el año 1973. Pues permite comprender el malestar social generado por una desigualdad de carácter estructural, que afecta a múltiples ámbitos de la esfera social. Desde allí se desprende la discusión de cómo esto ha repercutido en la situación de la mujer en el escenario contemporáneo y los desafíos que se presentan, tanto para el feminismo latinoamericano como para el feminismo a nivel global.

Palabras clave: feminismo; Chile; Latinoamérica; neoliberalismo.

Abstract

This article aims to review the historicity of Chile and the social conflicts that arise today, placing special emphasis on the historical, but also emerging, demands of the feminist movement. To do this, we will address the social movement of 2018. In addition to its great capacity to attract people, it was led, organized and carried out by female students from diverse origins, many of them being first-generation professionals. At the same time, the role of neoliberalism is explored, which emerged after the dictatorship in 1973. It allows us to understand the social unrest generated by structural inequality, which affects multiple areas of the social sphere. From there follows the discussion of how this has impacted the situation of women in the contemporary scenario and the challenges that arise, both for



Latin American feminism and for feminism at a global level.

Keywords: feminism; Chile; Latin America, neoliberalism.

INTRODUCCIÓN

El año 2018 fue decisivo en el contexto sociopolítico chileno. Desde los primeros meses se evidenciaron múltiples sucesos significativos que se relacionaron con la búsqueda de una profunda emancipación feminista. Las protagonistas de este descontento fueron un grupo social emergente: el estudiantado universitario femenino. Que no solo buscaron la transformación de sus instituciones de origen, sino, abarcaron nuevas formas de transformar el entretejido social. El objetivo de este artículo es aportar a la reflexión sobre este suceso. Para ello, como metodología principal se realiza la revisión de fuentes secundarias, correspondiente a artículos académicos y/o estudios relacionados con la temática feminista en Chile y Latinoamérica. Se abordará primeramente el contexto sociopolítico chileno, justamente en un periodo fundamental, pues en el año 2023, se han conmemorado 50 años del golpe de Estado, ocurrido el 11 de septiembre de 1973. Para luego adentrarnos en lo que fue el mayo feminista y en las principales peticiones de las estudiantes universitarias chilenas. Incluyendo las teorías feministas provenientes de Latinoamérica, concretamente de las feministas bolivianas, con el feminismo comunitario, identificando esta teoría como una corriente nutritiva para la praxis social. Se concluye con reflexiones y los nuevos desafíos que se nos presentan en el avance de la emancipación de las mujeres.

MÉTODO

La metodología utilizada fue la revisión de fuentes secundarias, relacionadas con artículos académicos que contenían los conceptos de feminismo, neoliberalismo, Chile y Latinoamérica, poniéndose especial énfasis en aquellos que abordan el fenómeno del movimiento feminista del año 2018.

Ante ello, la búsqueda se realizó siguiendo las recomendaciones de PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010), en base de datos como Dialnet y SciELO. A su vez, la búsqueda incluyó la bibliografía contenida en los artículos encontrados, donde fueron seleccionados aquellos escritos relacionados con la temática.

En ese sentido, los criterios de inclusión fueron aquellos artículos publicados en revistas científicas, en idioma español, a partir del año 1999 hasta la fecha, donde se posicionaron de manera mayoritaria los artículos elaborados en los últimos diez años.

Los criterios de exclusión fueron aquellos artículos que no tenían relación con el tema a tratar, o bien, se encontraban en una fecha anterior al de inclusión.

RESULTADOS

Antecedentes del contexto sociopolítico chileno: Una historia convulsa.

Chile posee una trayectoria histórica convulsa. La reciente dictadura cívico militar (1973- 1990), dejó heridas profundas, que hasta la actualidad siguen remeciendo el contexto sociopolítico, económico y cultural. Estas heridas responden, primeramente, a la violación sistemática de los derechos humanos, muchas de ellas con vasta impunidad, para lograr la imposición de un sistema neoliberal que arraigó en la Constitución promulgada en 1980, donde se estableció toda la ideología del libre mercado que se venía desarrollando en buena parte de América Latina; acatando los lineamientos de reformas estructurales impuestos por el Fondo Monetario Internacional y con la influencia de Estados Unidos. La lucha feminista en el Chile dictatorial y post dictatorial fue diversa y las/los autores/as no terminan de identificar los periodos precisos de las olas feministas. Esto, en gran parte se debe, a que los colectivos feministas de los setenta y ochenta, estuvieron abocados a resistir a la persecución de los agentes de la dictadura. Tal como fue el caso de Gladys Marín, quién fue una luchadora por los derechos humanos, arduamente perseguida durante la dictadura por ser dirigente del Partido Comunista Chileno. Llegó a liderar la lista de las personas más buscadas por los agentes de la dictadura por lo que debió exiliarse para proteger su vida. Su marido, Jorge Muñoz, fue detenido y desaparecido. En 1999 se convirtió en la primera mujer en ser candidata a la presidencia de Chile (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile).

Las mujeres consideradas de izquierda o disidentes a la derecha conservadora sufrieron torturas, no solo físicas, sino también psicológicas y sexuales. Estas torturas, las cuales incluso no tuvieron en consideración la edad de las víctimas, consistieron en aberraciones a la dignidad humana, como violaciones grupales, violaciones con animales, provocación de abortos, embarazo forzoso, asesinatos por tortura y desapariciones. Ante esto se considera que la violencia política-sexual hacia las mujeres fue planificada, e inclusive, existe el registro de un centro de tortura, llamado “Discoteque - la venda sexy” donde se cometieron crímenes de lesa humanidad, utilizando la violencia política sexual a las mujeres recluidas (Maravall, 2008).

Estos casos y muchísimos más se trataron de manera deficiente. Generando una sensación generalizada de impunidad. Las sobrevivientes continúan luchando por una justicia que no ha llegado, aun a 50 años de lo sucedido.

Con todo, las mujeres en resistencia a la dictadura fueron creando agrupaciones de solidaridad y apoyo mutuo para los familiares de los/as detenidos, los/as presos/as políticos/as, y otros colectivos vulnerables. Oponiéndose al nuevo orden hegemónico que intentaba mantener a las mujeres dentro de las lógicas del consumo e individualismo. Algunos ejemplos de estas agrupaciones son: la Agrupación de mujeres democráticas (1973), Agrupación de mujeres por la vida (1983), entre otros

(Pérez y Olivares, 2021).

Aunque la dictadura quedó atrás, el modelo neoliberal siguió imperando. Debido a la fragilidad de la democracia recuperada que, en sintonía con la presencia panóptica de los grupos empresariales (apoyados por gran parte de la clase política y amparados en la Constitución) produjeron una serie de privatizaciones que encauzaron en el crecimiento de un estado altamente patriarcal y subsidiario (Madariaga, 2009), en palabras del historiador chileno, Gabriel Salazar (2019):

“(…) Privatizaron la educación, la salud, el agua natural y potable, la previsión, el transporte, las comunicaciones, las carreteras, la pesca, los bosques y las salmoneras y permitieron gigantescos entendimientos ilegales entre las grandes empresas y multimillonarios desfalcos y evasiones tributarias”

En suma, en el territorio nacional y también sincrónicamente a nivel global, se fue posicionando, lo que autores, como Borón (1999), calificaron como un “pensamiento único”, hegemónico, sin espacio para críticas ni disidencias. Lo que fue reforzado por los partidos tradicionales de centroizquierda, que se mantuvieron en una estrecha relación con este nuevo pensamiento.

El neoliberalismo se tornó como una corriente ideológica asociada al sentido común, y como el único sistema válido para vivir. Las relaciones sociales y las individualidades también sufrieron transformaciones agudas. Construyéndose lo que (Lacan, como se citó en Laval y Dardot, 2013), denominan como “el discurso capitalista”: “(…)Las identificaciones con empleos, funciones y competencias propias de la empresa. Así como la identificación con grupos de consumo, signos y marcas de moda y de la publicidad” (p.373). En este mismo sentido, podemos decir que el neoliberalismo se auto valida y reconstruye diariamente, por medio de herramientas como los medios de comunicación, donde asienta su hegemónico discurso a través de las narrativas (Riffo Pavón et al., 2021). Esto quedó visibilizado en el año 2019 donde gran parte de la población genera un rechazo a los medios de comunicación masivos, debido a que se considera, se encuentran al servicio de las élites. Generando una criminalización hacia la protesta social (Hernández et. al., 2022).

En Chile se reconfigura, pero también emerge, un grupo social con capacidad de dominio: la élite. Entendiendo a ésta como un conglomerado de actores sociales selectos con un acceso mayoritario hacia el poder (Giesen Flaskamp, 2010, p.16). Este poder implica el prestigio social, el acceso económico y la capacidad de influir en las decisiones políticas, sociales y/o culturales que repercuten en la sociedad civil.

Muñoz et. al. (2021), han evidenciado la amplia brecha de estas élites con el resto de la sociedad en conjunto con la profunda desconexión de la realidad social. Generando situaciones de gran ignominia, reflejadas en declaraciones desinformadas u ofensivas a través de los medios de comunicación, el impulso de políticas públicas excluyentes, la segregación territorial, entre otros. El informe del año

2015 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo así también lo manifiesta

"Es la falta de respeto, el desprecio en el trato cotidiano y el no reconocimiento de la dignidad de las personas lo que más molesta y lo que está en la base de la crítica a la desigualdad de la sociedad chilena." (p.99).

Lo anterior, también se encuentra reflejado en afectaciones a la salud mental, donde el país se posiciona dentro de los rankings globales, como uno de los más afectados por altos índices de depresión. Este deterioro repercute en las mujeres: por cada hombre diagnosticado de depresión en Chile, existen cinco mujeres con el mismo resultado. Además, esto se condice con pertenecer a la clase social baja y, por tanto, un nulo o difícil acceso a servicios sociales de calidad, como educación y/o salud (Jiménez et.al., 2020).

Los resultados de Primera Ola Estudio Longitudinal Social de Chile (ELSOC) realizados por Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión social, COES, han demostrado lo anteriormente planteado.

"La evidencia recogida por la encuesta presenta dos dimensiones relevantes de desigualdad, género y nivel socioeconómico, siendo las mujeres de bajo nivel socio económico las que presentan peores índices de salud mental y las explican mayoritariamente la brecha entre hombres y mujeres" (Coes, 2018, p.8).

Figura 1

Depresión en Hombres

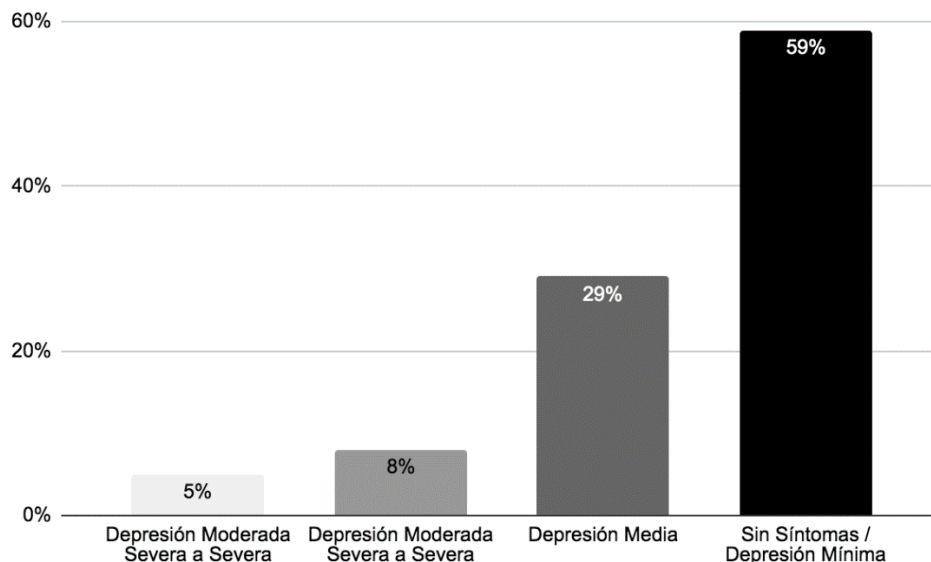
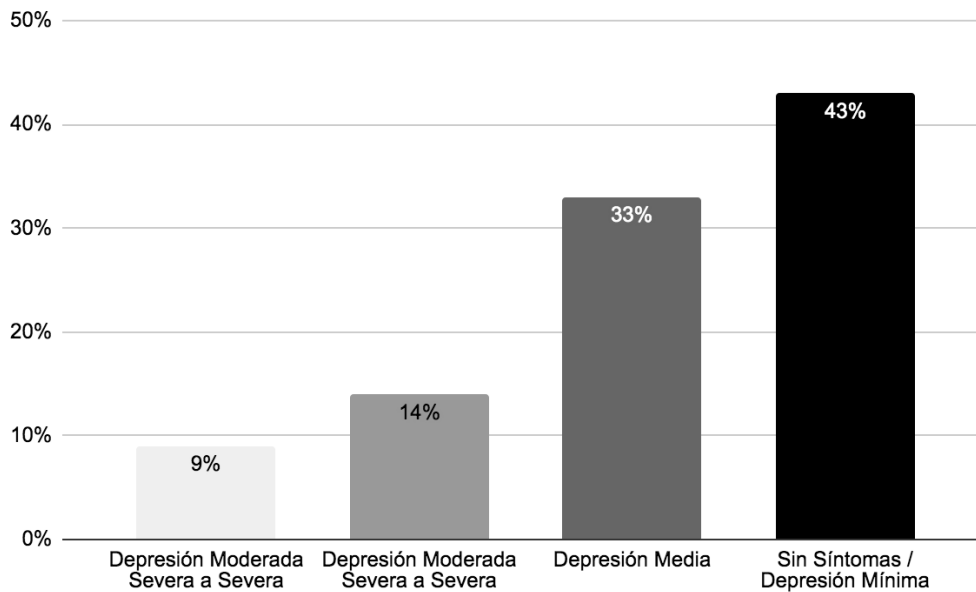


Figura 2

Depresión en Mujeres



Nota: Adaptado de Estudio Longitudinal Social de Chile (p.9) por Hojman et al., 2018, Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social.

Este malestar social generalizado ha llegado a todos los rincones y colectivos sociales, uno de los más movilizados ha sido el estudiantil, muy afectado por las reformas neoliberales. El sistema educativo, ha sido privatizado en todos los niveles: primario, secundario y universitario. Riffo (2013) establece una correlación de la conflictividad estudiantil con este proceso privatizador, en una cronología de tendencias cíclicas -1990-1997/2005-2006/2011/ a la que hoy habría que agregar, el mayo feminista universitario del año 2018, y la revuelta social del año 2019, iniciado por estudiantado de secundaria. Cabe destacar que, fruto de esa conflictividad y movilización social en favor de una educación inclusiva y accesible para la ciudadanía, en el año 2016, tras una serie de reformas, se logra financiar la educación superior, que permite al 60 % de la población con menos recursos acceder a la universidad. Ante esto, el perfil de ingreso del estudiantado universitario se transforma, aumentando la matrícula de estudiantes de “*primera generación*”, es decir, que sus padres y antecesores no accedieron a estudios universitarios (Soto, 2016).

La investigación de Araneda et.al. 2018, sobre las percepciones de la comunidad académica ante el perfil del nuevo estudiantado chileno, da cuenta también de que, en los últimos diez años, se han integrado estudiantes de género, origen y contextos diversos; que se posicionan en la mayoría de los casos como “*estudiantes de primera generación*”. A su vez, en algunos casos también se tiene que los/as estudiantes son madres o padres. De igual forma son trabajadores (en jornada completa o

parcial) y en cuanto al rango etario, también es heterogéneo, donde destaca la integración de estudiantes de edad avanzada.

Entre los factores, también se encuentra el socioeconómico, pues la condición predominante del alumnado tiene relación con índices mayoritarios de pobreza, lo que se condice con una dificultad en los primeros años para adecuarse a la carga académica que se presenta al ingresar a la universidad. También es relevante tener en consideración la multiplicidad de oferta universitaria que se encuentra en el sistema educativo chileno, donde las universidades privadas y públicas presentan distintos tipos de requerimientos en su acceso.

Feminismo(s) en la calle: La experiencia del mayo “morado” en el año 2018 en Chile y su relación con el feminismo comunitario

En este escenario es que, dentro de los feminismos chilenos, encontramos dos corrientes. En primer lugar, un feminismo institucional, arraigado en el periodo de transición a la democracia, apegado, por ende, a las reformas de carácter neoliberal. Legado de feministas de centroizquierda que luego se adhirieron a los nuevos gobiernos de la concertación chilena y que impulsaron leyes y políticas públicas relacionadas, por, sobre todo, al combate de la violencia de género.

Por otro lado, un feminismo caracterizado por ser disidente al antes mencionado, organizado regularmente fuera de los límites institucionales y que aboga por la construcción de colectividades, que además contengan una visión de clase. Es decir, que se encuentren en favor de las mujeres de clase baja y disidencias sexuales que no han sido beneficiarias de las políticas impulsadas en el contexto de la transición a la democracia.

En el año 2018, esta visión de feminismos institucionales y en los márgenes fue desestructurada, pues, ante múltiples denuncias de acoso dentro de las universidades, la organización feminista comienza a generar un sentimiento de indignación generalizada. Donde se acusaba la gestión insuficiente por parte de las autoridades correspondientes para dar solución a las víctimas. Mediante asambleas autoconvocadas, las mujeres comparten experiencias de abuso, que salen a la luz mediante la emocionalidad y el deseo de realizar una transformación que también ofrezca una reparación, y la certeza de que estos abusos deben cesar. Esta experiencia colectiva es especialmente relevante, debido a que se genera, lo que autores como Scott (2003), consideran el desvelamiento de un discurso que hasta ese momento se mantenía en el campo de lo privado, de lo oculto y al salir a la luz genera una revolución. Lo anterior, también está sustentando con casos de gran impacto debido a la crueldad contra las mujeres, como por ejemplo el caso de La Manada en España en 2016. Esta revelación y visibilización de las violencias contra las mujeres, generó un sentimiento colectivo de desamparo e injusticia (Lara, 2020) y por ende de demanda de reparación.

Ante esto se comienzan a realizar una serie de repertorios de protesta, tales como; las “tomas” u “ocupación” de las universidades, la creación de petitorios que destacan por su solidez y complejidad, la convocatoria a asambleas, la conformación de colectivos por afinidad, manifestaciones callejeras, huelgas de hambre, entre otros. En palabras de Navarro (2018):

“(…) Encarnan así, en paro y fuera del aula, un propósito formativo intencionado por el currículum escolar: estudiantes autónomas, integrales, críticas, interdisciplinarias, comprometidas con los derechos humanos y con su entorno, con uso de tecnologías de la información, que transfieren saberes a nuevas situaciones y comunican a interlocutores diversos. Por eso puede afirmarse que estas protestas letradas también están modificando las formas de comunicación y participación estudiantil en educación superior.” (Navarro, 2018).

Las mujeres y disidencias sexuales que protagonizaron este movimiento fueron, en su mayoría, jóvenes de un rango etario entre 20 y 30 años. Sin embargo, también se adhirieron estudiantes secundarias, académicas y profesoras. Por tanto, todo el conjunto hizo de este un movimiento caracterizado por ser multitudinario y aun con las diferencias, pudieron organizarse y construir un movimiento elocuente, donde se aspiró a construir nuevas formas de relacionarse y acabar con lo que han denominado “cultura de la violación”, que tiene relación con la impunidad y la banalidad con que son tomadas las agresiones sexuales. Del mismo modo, con la culpabilidad con la que se imputa a las mujeres cada vez que se da un caso de abuso. También de manera más profunda, este movimiento cuestiona los cimientos de todo un aparataje institucional que permite que la cifra de femicidios continúe aumentando, según el Ministerio de la Mujer y la equidad de género de Chile, en el año 2023, “Se registraron 41 femicidios consumados” (Servicio nacional de la Mujer y la Equidad de Género, 2023).

El femicidio frustrado hacia Nabila Rifo en el año 2016, es un caso significativo de lo que es el despliegue de la sociedad machista. Fue víctima de una brutal agresión de su pareja, que la deja agónica y con ceguera permanente, luego de quitarle los globos oculares. El caso se mediatizó y demostró que la cultura patriarcal se promueve y sustenta en la sociedad mediante el enjuiciamiento público a la víctima. Quien vivió múltiples atropellos hacia su privacidad, llegando inclusive, en televisión abierta, a leer el informe ginecológico con el afán de demostrar que era una persona activa sexualmente y, por tanto, generaba sospechas en “merecer” el maltrato (Mardones Bravo, 2020).

A continuación, en la Tabla 1, se presenta una cronología de los acontecimientos más relevantes ocurridos durante las manifestaciones feministas.

Tabla 1

Cronología del mayo feminista en Chile (2018)

Fecha	Acontecimiento	Descripción	Repercusión
17 abril	Primera toma feminista	En la Universidad Austral, Facultad de Filosofía y Humanidades	De forma paulatina se suman otras Universidades y Liceos de educación secundaria. En el momento más álgido de la movilización se registraron 22 universidades en toma y 17 en paralización (Dinamo, 2018).
16 mayo	Masivas manifestaciones a lo largo de todo Chile	Las protestas fueron caracterizadas por su capacidad de convocatoria, pero también por la organización, demostraciones artísticas y performativas	En la capital, Santiago de Chile, se reunieron alrededor de 150 mil personas (Sepúlveda, 2019).
25 mayo	Histórica toma de la Casa Central de la Universidad Católica	Las estudiantes formulan un petitorio con demandas feministas.	La Universidad únicamente había sido ocupada en 1967 y 1986, (Leibe y López, 2021)
30 agosto	La última universidad depone la movilización	La Universidad de Playa Ancha llega a un acuerdo con rectoría	Culminan las ocupaciones masivas de Instituciones Universitarias

Fuente: Elaboración propia (2024)

Una de las características más distintivas de la movilización feminista del año 2018, era que no solo se abogaba por la liberación de las mujeres en un intento de acomodarse al actual sistema de vida, sino también la liberación de las lógicas neoliberales de manera estructural. En este intento, es que se ponen en la palestra temáticas relacionadas con los pueblos indígenas, a las disidencias sexuales, a la pobreza y la desigualdad, a los problemas de salud mental, a la precariedad laboral, al cambio climático y el extractivismo desmesurado, a las políticas públicas insuficientes y excluyentes, al trabajo doméstico no remunerado, entre otros. El feminismo chileno, por tanto, ya no solo tiene el desafío de



combatir contra la violencia de género, sino de abolir toda una serie de injusticias (Maffia, 2006).

Es por ello por lo que se comienzan a dar nuevas formas de relacionarse, muchas de ellas heredadas de la resistencia a la dictadura. (Re)Emerge un feminismo vinculado con el barrio, la comunidad y las agrupaciones al margen de la institucionalidad. Los repertorios de protesta, como “ollas comunes”, son especialmente reveladores, pues, consisten en la reunión, en torno a la preparación de una comida que luego es compartida por toda la comunidad. En este espacio, se intercambian saberes, opiniones y discusiones, que hacen que el movimiento feminista se torne un movimiento mucho más comunitario, abocado a la solidaridad y comprometido con la desigualdad social.

Feminismo(s) comunitarios: El neoliberalismo y la visión desde el sur global

La oposición de este movimiento al neoliberalismo resulta clave para comprender la necesidad de nuevas políticas públicas en Chile, orientadas a prevenir y erradicar la violencia y desigualdad de género. Como se ha evidenciado en las páginas anteriores, el neoliberalismo se ha posicionado en todos los aspectos sociales, incluyendo el feminismo; captando las formas y visiones del movimiento para autodefinirse, el feminismo neoliberal se ha posicionado en cuanto aspecto subjetivo de la vida personal de las mujeres, centrándose en elementos como, los logros individuales, el consumismo, que incluye inclusive eslogan relacionados con la lucha feminista, entre otras. Ante esto, se genera una tensión entre el feminismo que aboga por un cambio trascendental en el modelo. La autora Medina-Vicent, (2023), así también lo menciona:

(...) El poder de la decisión individual resulta aquí vital, ya que no se pretende que las mujeres realicen una reflexión y/o actuación crítica con respecto a las estructuras de desigualdad de la sociedad, sino que se limiten a reproducir una lógica neoliberal, sustituyendo el histórico objetivo del feminismo (la consecución de la igualdad entre mujeres y hombres) por otro más nuevo y perverso: conquistar la cúspide de la autosuperación superando los obstáculos internos y dejando fuera los condicionantes sociales (Sarris y Rottenberg, 2017, como se citó en Medina-Vicent, 2023).

Este feminismo apegado a las lógicas neoliberales suprime el avance de los pueblos y/o colectivos a un desarrollo fuera de la sistemática opresión, sumisión y vulneración, que en la actualidad se refleja en la urgencia social por medio de las migraciones forzadas, de la corrupción estructural, la violación a los derechos humanos, la persecución política, el extractivismo, entre otros. Ante esto, los sujetos mantienen su posición subalterna (Asher, 2003).

En las movilizaciones feministas del 2018, podríamos, entonces, estar en presencia de lo que, para las epistemologías del sur, son las zonas liberadas. Reflejadas en los repertorios antes mencionados (ollas comunes, ocupaciones o tomas, círculos de mujeres, entre otros), en las que prevalecen formas

alternativas de relacionarse, basadas en la horizontalidad organizacional, la integración y la autonomía. Nacen de la urgencia de habitar una sociedad más justa; y por medio, de asambleas y/o encuentros se dan espacios de educación colectiva que propician la afloración de nuevos saberes, o bien del resurgir del conocimiento ancestral.

Es por eso, que la experiencia del mayo feminista en Chile debe ser mirada desde una óptica distinta, pues, contiene, en su esencia, una resistencia anti patriarcal, anticapitalista y anticolonialista. Donde son las mujeres y disidencias, quienes alzan la voz y se manifiestan para un cambio a nivel social, esto entendiendo, que no todas, ni todos, caben en la categoría de ciudadanos. El neoliberalismo excluye, de manera racial, de género y de clase, a todos quienes no respondan a su lógica: mujeres migrantes, campesinas y campesinos, indígenas, trabajadores/as precarizados/as, juventud empobrecida, disidentes sexuales, personas en situación de discapacidad, etc. Y deja fuera a cualquier subjetividad. Autoras y activistas del sur global, han vivenciado esto, y han podido dar forma a las palabras para explicarlo y compartirlo al resto del mundo.

Adriana Guzmán, activista boliviana, aborda los conflictos sociales en su país, desde un feminismo comunitario. Entendiendo que la comunidad es la única forma que ha sobrevivido frente al mundo capitalista (Canal Encuentro, 2020). Esto se relaciona de manera intrínseca con el movimiento feminista del 2018 que inclusive cimentó, lo que fue la revuelta social del 2019, a través de una potenciación comunitaria.

Comprender entonces, la complejidad de este movimiento, y de los feminismos en sí, implica situarse de manera histórica en el presente. Las propuestas para tratar la desigualdad de género desde la institucionalidad han resultado insuficientes, generando una desafección política a nivel social. El feminismo comunitario, ante esto, denuncia la falta de voluntad política, donde se prefiere la inversión mercantil antes que la vida de las mujeres.

En ese sentido, se vuelve fundamental el fortalecimiento de la comunidad. Ante un contexto globalizado donde convergen teorías, mirar al sur global que contiene una sabiduría ancestral, histórica y colonialmente invisibilizada y denostada resulta imprescindible. Desde allí oponerse al carácter homogeneizador de la globalización, pero potenciar la capacidad de establecer diálogos a la distancia es fructífero. En el contexto de una entrevista, con la pregunta, especialmente sobre Europa y la articulación con el resto del mundo, Adriana Guzmán manifiesta lo siguiente:

No podemos seguir pensando desde un feminismo individualista, simplemente por sentido común. Nos están matando y solas no nos vamos a salvar. Necesitamos articularnos, encontrarnos para salvarnos, necesitamos articularnos más allá de las fronteras. Parte de ese individualismo sumado al nacionalismo, hace que las españolas se preocupen por los feminicidios en España, los de las españolas, no los de las inmigrantes; en otros países de

Europa ni se nombra, hemos aprendido a dolernos más allá de las fronteras y eso nos da esperanza (López y Muñoz, 2020, p. 310).

Aportes de Barrientos y Zalaquett (2021) así también lo manifiestan, donde por medio de la reivindicación de una genealogía feminista, que incorpore también el elemento heterogéneo presente en lo que denominan “el mujerío”, donde el cuerpo y su color representan lo que ha sido la historicidad de la persona, en palabras de las autoras: “pensar el territorio-cuerpo como instancia de solidaridad de transmisión de saberes y experiencias, de asociatividad y sociabilidad, inscritas en una filiación común”(p.216). Ante esto, se propone “una comunidad de disenso” que posibilite el diálogo fuera de las lógicas de dominación, y permitan a su vez ocupar los espacios de manera soberana.

DISCUSIÓN

La comunidad tiene la capacidad de integrar, de escuchar todas las voces presentes y construir desde un conocimiento colectivo y por, sobre todo, de dar el lugar merecido a todos los/as sujetos/as que han sido excluidos/as sistemáticamente del quehacer político en la esfera pública. Es entonces que se presentan nuevos desafíos, nuevas formas de mirar y habitar el mundo, y de enlazar memorias y sentires desde la subjetividad. Con una visión feminista que comprenda que la urgencia no se basa solamente en la ocupación de puestos de poder o el acceso a la propiedad privada, sino de una igualdad estructural, que a su vez comprenda la virtud de la enorme multiplicidad de escenarios y comunidades en la esfera global, con el deseo de una inminente emancipación social.

Ante esto, es necesario volver a la historicidad y a la memoria, pues en Chile, las mujeres poseen una trayectoria de lucha y resistencia, asociada a la persecución, a la tortura y a una inmensa desigualdad social y de género que ha sido paleada mediante la construcción de entretejidos comunitarios desde los márgenes. Lo que ha llevado, a reflexionar desde la vereda (acera) de autoras del sur global, que también a su vez sean activistas, pues, desde esa posición se encarna la resistencia al patriarcado y al neoliberalismo de una manera mucho más radicalizada, habitando sus comunidades como forma de resistencia y construyendo, por tanto, formas transformadoras de habitar el mundo.

En este mismo sentido, es que por medio de este artículo se ha intentado dotar de la importancia a la subjetividad que tuvo en el movimiento social de mayo del 2018, como un elemento sustancial que muchas veces ha sido restado de valor en el quehacer académico. En simultáneo, resulta fundamental destacar el contenido histórico del mayo feminista en Chile, como un suceso sin precedentes, que, si bien se originó en las universidades, se ha mantenido en constante transformación gracias a las colectividades feministas.

En la actualidad, Chile se ha posicionado como uno de los países que ha incorporado la visión de género de manera cultural, pues el mayo feminista logró llegar tanto a la esfera pública como a la

privada. A su vez, a nivel académico, uno de los avances más importantes fue la creación de protocolos y oficinas de género en la mayoría de las universidades. En el ámbito legislativo, en el año 2021, se promulgó la ley 21.369 que *regula el Acoso Sexual, la Violencia y Discriminación de Género en las Instituciones de Educación Superior* (Del Congreso Nacional, 2021).

A pesar de los avances, es importante mantener la constante articulación de las organizaciones feministas, pues, aún quedan múltiples desafíos; tales como los necesarios avances en derechos sexuales y reproductivos, o en materia de cuidados. Al mismo tiempo, es un hecho que existe un consenso en lo que se refiere al empobrecimiento de la vida que ha generado el neoliberalismo, exacerbado en países del sur global. Por tanto, hoy el foco de los feminismos chilenos se posiciona en contra de la precarización de la vida y en favor de la dignidad.

Si bien, en la actualidad, el gobierno respalda una agenda política en favor del feminismo, el avance del sector conservador amenaza con contrarrestar todos los avances en la materia, tal como ha ocurrido en el país vecino, Argentina. Por tanto, más que nunca es necesario mantener lo logrado y continuar avanzando, pues, tal como ha quedado explicitado a lo largo del artículo, la violencia de género es transversal y representa una urgencia vital para las mujeres y disidencias.

Es por ello por lo que se ha propuesto visibilizar lo que fue la experiencia del mayo feminista del 2018 en Chile, como un movimiento social valioso que ha forjado el camino hacia un profundo cambio que suponga una conversión del paradigma neoliberal, patriarcal y colonial.

DISPONIBILIDAD DE DATOS Y MATERIALES

Los datos estarán disponibles bajo demanda en el correo de la autora: fhernandez@utem.cl

CONFLICTO DE INTERESES

No existen conflictos de interés.

FINANCIACIÓN

No aplicable.

REFERENCIAS

Araneda, C., Sallán, J. G., Pedraja, L., y Rodríguez, E. (2018). Percepciones sobre el perfil del estudiante universitario en el contexto de la educación superior de masas: aproximaciones desde Chile. *Interciencia*, 43(12), 864-870.

Asher, K., "Reivindicar la cercanía entre los feminismos poscoloniales y decoloniales con base en Spivak y Rivera Cusicanqui" (2019). *Tabula Rasa*. <https://doi.org/10.25058/20112742.n30.01>



- Barrientos, M., y Zalaquett, C. (2021). Resonancias comunitarias y reconstrucción de redes: una aproximación al feminismo popular y los nexos con el mayo feminista en Chile. *Revistas y redes en la conformación del campo intelectual latinoamericano*, 211.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (s. f.). *Gladys del Carmen Marín Millie. Reseñas biográficas parlamentarias*.
https://www.bcn.cl/historiapolitica/resenas_biograficas/wiki/Gladys_del_Carmen_Mar%C3%ADn_Millie
- Borón, A. (1999). Pensamiento único y resignación política: los límites de una falsa coartada. *Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*.
- Canal Encuentro. (2020, 16 julio). *Historias debidas IX: Adriana Guzmán - Canal Encuentro* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wLercTyNDvk>
- Cavieres Fernández, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 1033-1051.
- Del Congreso Nacional, B. (2021, septiembre). *Biblioteca del Congreso Nacional*. www.bcn.cl/leychile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023>
- Dínamo, R. E. (2018, 23 mayo). Movimiento Feminista ya concentra 17 paros y 22 tomas en distintas universidades. *El Dínamo*.
- Espinoza, Ó., y González, L. E. (2016). La educación superior en Chile y la compleja transición desde el régimen de autofinanciamiento hacia el régimen de gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7(10), 35-51.
- El Mostrador (2019, 11 julio). Subsecretario Castillo afirma que la gente va temprano a los consultorios porque es un elemento de «reunión social». *El Mostrador*.
- Galli, I., Franco, F., y Díaz, A. (2022, 11 septiembre). *Entrevista a Beatriz Bataszew, victimizada por la venda sexy: El lugar de «pobrecitas» no nos representa en lo más mínimo*. Copadas.
- Giesen Flaskamp, E. (2010). Sobre la élite chilena y sus prácticas de cierre social.
- Hernández Seguel, F. S., Pacheco Beltrán, C. B., & Ruiz Flores, J. C. (2022). *Narrativas de la prensa digital chilena preliminares al estallido social en Chile. Un análisis narrativo de los periódicos elitistas nacionales como "El Mercurio" y "La Tercera", y no elitistas como "El Mostrador" y "CIPER" desde el Trabajo Social crítico y contemporáneo* (Doctoral dissertation, Universidad Tecnológica Metropolitana.).
- Hiner, H., y Dietz, A. L. (2021). ¡Nunca más solas! Acoso sexual, tsunami feminista, y nuevas coaliciones dentro y fuera de las universidades chilenas. *Polis. Revista Latinoamericana*, (59).
- Hiner, H., López, A., y Badilla, M. (2021). ¿El neoliberalismo nace y muere en Chile? Reflexiones sobre el 18-O desde perspectivas feministas. *História Unisinos*, 25(2).

- Hojman, D. H., Krauze, M. K., Llaupí, M. L., Rojas, G. R., Vergés, Á., & Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión social. (2016). Resultados Primera Ola Estudio Longitudinal Social de Chile (ELSOC). En <https://www.ciperchile.cl/wp-content/uploads/Encuesta-COES.pdf> (N.º 0719-8795).
- Jiménez, J. P., Behn, A., Manzi, J., y Flotts, P. (2020, 5 diciembre). Depresión y malestar social en Chile (I): Lo que sabemos. *CIPER Chile*.
<https://www.ciperchile.cl/2020/12/05/depresion-y-malestar-social-en-chile-i-lo-que-sabemos/>
- Lara, C. P. (2020). El movimiento feminista estudiantil chileno de 2018: Continuidades y rupturas entre feminismos y olas globales. *Izquierdas*, (49), 1554-1570.
- Laval, C., y Dardot, P. (2013). La fábrica del sujeto neoliberal. *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*, 323-381.
- Leibe, L. M., y López, B. R (2021). El “Mayo feminista” en la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- López, C., y Muñoz, S. (2020). Entrevista con Adriana Guzmán sobre descolonización de los feminismos en Mérida (Extremadura). *Polyphōnía. Revista De Educación Inclusiva / Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 4(2), 304-311.
- Madariaga, A. (2019). La continuidad del neoliberalismo en Chile: ideas, instituciones e intereses. *Revista de Estudios e Pesquisas sobre as Américas*, 13(2), 81-113. 1
- Maffía, D. (2006). Desafíos actuales del feminismo. *Hacia una pedagogía feminista, géneros y*.
- Mardones Bravo, D. (2020). Representación mediática y cobertura de los medios de las mujeres víctimas de violencia intrafamiliar en Chile: El caso de Nabila Rifo. *Política criminal*, 15(29), 331-36
- Maravall Yáñez, J. (2008). Mujeres en movimiento bajo la dictadura militar chilena (1973- 1990). *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*.
- Medina-Vicent, M. (2020). Los retos de los feminismos en el mundo neoliberal. *Revista Estudos Feministas*, 28, e57212.
- Muñoz, M., Lima, M., y Luna, J. (2021, 30 junio). Sobreproducción de elites: una explicación al 18/O desde la teoría demográfica estructural.
- Navarro, F. (2018, 26 febrero). Escribiendo la revolución feminista en educación Superior. *CIPER Chile*.
<https://www.ciperchile.cl/2018/06/13/escribiendo-la-revolucion-feminista-en-educación-superior/>
- Pérez, F. M., y Olivares, M. S. H. (2021). Movimiento feminista chileno y violencias de género. *Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 7(2), 46-63.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Informe Desarrollo Humano en Chile: Los tiempos de la politización*.

- Quintana, L. (2023, 23 marzo). Red de investigadoras tras despido de docente de la UACH por acoso sexual: “Esta persona tenía antecedentes hace 14 años”. *El Mostrador*.
- Reyes-Housholder, C., y Roque, B. (2019). Chile 2018: desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 39(2), 191-216.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2019000200191>
- Riffo, J. L. (2013). Prácticas discursivas periodísticas: su influencia en el surgimiento y consolidación de nuevos liderazgos políticos, el caso de Camila Vallejo.
- Riffo-Pavón, I., Basulto, Ó., & Segovia, P. (2021). El Estallido Social chileno de 2019: un estudio a partir de las representaciones e imaginarios sociales en la prensa. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 66(243), 345-368.
- Salazar, G. (2021, 17 septiembre). *El «reventón social» en Chile: una mirada histórica*. CIPER Chile.
<https://www.ciperchile.cl/2019/10/27/el-reventon-social-en-chile-una-mirada-historica/>
- Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género. (2023). *Feminicidios en Chile*. En <https://www.sernameg.gob.cl/>. https://www.sernameg.gob.cl/?page_id=27084
- Sepúlveda, P. (2019, mayo). *A un año del mayo feminista que remeció Chile, ¿cuál es su legado?* Humanas.cl
- Soto Hernández, V. J. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista complutense de educación*.
- Scott, J. C. (2002). *Los dominados y el arte de la resistencia, discursos ocultos*. «Resistir al poder» (3.^a ed., Vol. 4). Gebara.
- Schroder, D. (2022, septiembre). *Un feminismo contra la precarización de la vida: Trayectorias y perspectivas ante el cambio de ciclo político en Chile*.
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511.
- Vivanco, E. (2022, julio). *Zonas de sacrificio en Chile: Quintero-Puchuncaví, Coronel, Mejillones, Tocopilla y Huasco Componente industrial y salud de la población*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Variables socio-contextuales asociadas al inicio del consumo de alcohol en adolescentes en función del sexo

Socio-contextual variables associated with the beginning of alcohol use in adolescents based on sex

Lorena Belda-Ferri¹, Julia Aguilar Serrano² y Víctor J. Villanueva-Blasco José^{1*}

¹ Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Internacional de Valencia. España.

² E-VALUE. Diseño de Proyectos de Sensibilización Social. Valencia. España.

*Autor de correspondencia: vjvillanueva@universidadviu.com

Recibido 2024-02-13. Aceptado 2024-04-01

Resumen

Introducción: El consumo de alcohol en menores es un problema social. El objetivo fue caracterizar el patrón de consumo de alcohol, analizando diversas variables socio-contextuales asociadas al inicio del consumo, así como las diferencias en función del sexo. Material y métodos: Estudio descriptivo no probabilístico con 286 estudiantes (edad media = 15,74 años, SD= 1,48, rango 14-18 años). Se recogió información sobre variables sociodemográficas; consumo de alcohol; edad de inicio del consumo; percepción de disponibilidad; motivos y lugares de consumo. Resultados: El 72,5% consumieron alcohol alguna vez en la vida, siendo mayor la prevalencia en chicas que en chicos. El 78,1% se emborrachó alguna vez en la vida, mostrando una mayor frecuencia de borracheras al mes los chicos. La edad de inicio para borracheras se situó en 14,06 años. Siete de cada 10 adolescentes informan de una elevada percepción de accesibilidad al alcohol. El 45% acceden al alcohol por ellos mismos, y los restantes a través de personas adultas. Siete de cada 10 lo adquiere en supermercados, seis de cada 10 en bares y pubs, cuatro de cada 10 en discotecas, y tres de cada 10 en el propio hogar. Cinco de cada 10 adolescentes consumieron por primera vez en espacios públicos como plazas y parques, uno de cada 10 en bares/pubs, y dos de cada 10 en el hogar propio. Los principales motivos de consumo informados fueron para celebrar algo (79,3%), porque es divertido (52,8%), para experimentar cosas nuevas (39,4%) y para desconectar de sus preocupaciones (38,9%). Nueve de cada 10 adolescentes consumieron por primera vez en compañía de sus amistades. **Discusión:** La problemática del consumo de alcohol en adolescentes no puede abordarse como una decisión exclusivamente individual de

estos. Se hace necesario intervenir sobre estos factores socio-contextuales que interactúan favoreciendo el consumo de alcohol en menores adolescentes.

Palabras clave: alcohol; adolescentes; motivos de consumo; lugares de consumo; percepción de accesibilidad.

Abstract

Introduction: Alcohol consumption among minors is a social problem. The objective was to characterize the pattern of alcohol use, analyzing various socio-contextual variables associated with the beginning of consumption, as well as differences based on sex. **Material and methods:** Non-probabilistic descriptive study with 286 students (average age = 15.74 years, SD=1,48, range 14-18 years). Information was collected on sociodemographic variables; alcohol consumption; age of initiation of consumption; perception of availability; reasons and places of consumption. **Results:** 72.5% consumed alcohol at some point in their lives, with the prevalence being higher in girls than in boys. 78.1% got drunk at some point in their lives, with boys showing a higher frequency of drunkenness per month. The age of onset for binge drinking was 14.06 years. Seven out of 10 adolescents report a high perception of accessibility to alcohol. 45% of them access alcohol themselves, and the rest through adults. Seven out of 10 buy it in supermarkets, six out of 10 in bars and pubs, four out of 10 in clubs, and three out of 10 at home. Five out of 10 adolescents consumed for the first time in public spaces such as squares and parks, one out of 10 in bars/pubs, and two out of 10 in their own home. The main reasons for consumption reported were to celebrate something (79.3%), because it is fun (52.8%), to experience new things (39.4%) and to disconnect from their worries (38.9%). Nine out of 10 adolescents used for the first time in the company of their friends.

Discussion: The problem of alcohol consumption in adolescents cannot be addressed as an exclusively individual decision made by them. It is necessary to intervene on these socio-contextual factors that interact favoring alcohol consumption in adolescent minors.

Keywords: alcohol; adolescents; reasons for consumption; places of consumption; accessibility perception.

INTRODUCCIÓN

Según la Organización Mundial de la Salud alrededor de 2.300 millones de personas son consumidoras de alcohol y de estas un 26,5% de los jóvenes de 15 a 19 años, lo que representa 155 millones de adolescentes (OMS, 2018). En España, la encuesta ESTUDES 2023 (OEDA, 2023), señala que el alcohol es la sustancia con mayor prevalencia de consumo entre los estudiantes de 14 a 18 años, el 75,9% de

los encuestados ha probado esta sustancia alguna vez en la vida y más de la mitad (56,6%) en el último mes. La edad de inicio suele situarse en torno a los 14 años y el consumo más frecuente se inicia un año después. Los datos muestran que la prevalencia de consumo en el último año en las chicas es mayor que en los chicos, siendo del 78,1% entre las mujeres y del 73,7% en los hombres. También señala que casi aproximadamente la mitad del grupo (47,5%) ha experimentado borracheras alguna vez en la vida y el 20,8% en el último mes, en ambos casos las chicas presentan porcentajes más altos que los chicos. El 28,2% ha realizado BingeDrinking (consumo de 5 y más unidades de bebidas alcohólicas en un tiempo aproximado de dos horas) en el último mes.

Esta práctica puede estar asociada a la presión de pares (Inguglia et al., 2019). El consumo de alcohol puede ser visto por los adolescentes como un medio para ser aceptado por los pares, especialmente porque las ocasiones donde los adolescentes consumen grandes cantidades de alcohol encajan en eventos sociales, como fiestas o el denominado “botellón”, en las cuales más jóvenes están involucrados (Inguglia et al., 2019). El botellón es una práctica muy extendida entre adolescentes españoles, desarrollándose en fines de semana y espacios no controlados, fuera de la familia y alejada de los adultos, donde los jóvenes se sienten cómodos e independientes (Pedrero-García, 2018). La llevan a cabo aproximadamente cuatro de cada 10 estudiantes de entre 14 y 18 años, aumentando la probabilidad de borracheras, Binge-Drinking y policonsumo (OEDA, 2023). Es importante señalar cómo el ocio y la necesidad de interacción con el grupo de pares, el grupo más importante para los adolescentes, orienta la presencia de este tipo de conductas y en menos de un año se vuelven rutinas para adolescentes.

Es evidente que el consumo de alcohol por parte de los y las adolescentes es un problema social, pero así mismo la falta de preocupación social actualmente facilita la normalización del consumo de alcohol (Quiroga et al., 2018). Esto conlleva a que socialmente se acepte ver consumir alcohol a menores de edad en diversos espacios públicos y privados. Y también se asuma por parte de los adultos el consumo de alcohol de los menores a la luz de su propia experiencia, ya que ven esto como parte normal de la adolescencia, sin ahondar en los motivos que llevan a iniciar dicho consumo.

Tal como se señala en la encuesta ESTUDES 2023 (OEDA, 2023), la mayoría de los adolescentes consumidores de alcohol tienen acceso a esta sustancia sin dificultad, señalándose como principales lugares de consumo bares o pubs como la opción más señalada seguida de calles, plazas, parques, playas o espacios públicos abiertos.

Respecto a los motivos de consumo, los estudios señalan que los más referidos son para divertirse y por la sensación que produce, en este orden. El tercer motivo en los chicos es que el alcohol les ayuda a desinhibirse mientras que para las chicas es para paliar los síntomas depresivos (OEDA, 2023). Otros

estudios han encontrado otros como reducir emociones negativas (Bergagna y Tartaglia, 2018; Skrzynski y Creswell, 2020) para encontrar cercanía e interacción social (Sjödín et al., 2021). Como señala Sjödín et al. (2021), los motivos de consumo de alcohol vinculados a la interacción social son los que mayor asociación, muestran tanto para frecuencia de consumo y frecuencia de consumo excesivo, demostrando que los adolescentes beben para alcanzar algo positivo, más que para evitar algo negativo. Bergagna y Tartaglia (2018) encuentran que las normas percibidas sobre el consumo de alcohol por parte de las amistades influyen el consumo propio; mientras que las normas percibidas del consumo de los padres sólo tienen influencia para bebidas alcohólicas de baja graduación. En relación a ello, los procesos de influencia social directa (presión) (McDonough et al., 2016) o indirecta (expectativas grupales, modelado, etc.) (Gazis et al., 2010) pueden tener un papel relevante en el inicio y mantenimiento del consumo de alcohol.

A pesar de los esfuerzos preventivos que vienen desarrollándose desde hace décadas, el consumo de alcohol por parte de menores de edad sigue siendo una constante problemática social. Los esfuerzos dirigidos a prevenir el inicio precoz son esenciales. Hay amplio consenso en que la edad de inicio es especialmente relevante, ya que el inicio temprano en el uso, específicamente antes de los 15 años, es un importante factor de riesgo para el posterior uso de drogas (Stone et al., 2012).

El presente estudio planteó varios objetivos relacionados con el consumo de alcohol en adolescentes. El primer objetivo fue hacer una caracterización en función del sexo del patrón de consumo de alcohol estableciendo: a) edad de inicio para consumo de alcohol y borrachera; b) prevalencia de consumo de alcohol y borrachera alguna vez en la vida; c) prevalencia y frecuencia mensual de borracheras. El segundo objetivo fue determinar variables socio-contextuales asociadas al inicio del consumo de alcohol: a) Percepción de accesibilidad; b) Acceso o compra de alcohol; c) Lugares de acceso o compra de alcohol; d) Motivos de consumo de alcohol; e) Lugar del primer consumo de alcohol; y, f) Compañías con las que se consumió por primera vez alcohol. Todas estas variables serán consideradas en función del sexo.

MÉTODO

Diseño

Estudio descriptivo con diseño no probabilístico con muestreo por conveniencia mediante la aplicación de una batería de instrumentos de manera presencial para evaluar las variables de estudio. La recolección de los datos se realizó durante el curso académico 2021-22 en un municipio de la provincia de Valencia (anonimizado), tras la respectiva autorización por parte de la Secretaría Autonómica de Educación e información desde los centros escolares a las familias del alumnado.

Participantes

Tras la eliminación de los participantes que presentaban valores *missing* o patrones de respuesta incoherentes ($n = 6$), la muestra final quedó compuesta por 286 participantes. El 48,95% fueron mujeres ($n = 140$), el 51,05% hombres ($n = 146$), con una edad media de 15,74 años ($DT = 1,48$). Esta muestra se distribuye por cursos a razón del 26,4% en 3º ESO; 25,5% en 4º ESO; 17,8% 1º Bachillerato; 11,9% en 2º Bachillerato; 10,4% Formación Profesional Básica; y 7,7% Grado Medio.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico. Elaborado ad hoc, incorpora datos sobre sexo, edad y curso escolar.

Edad de inicio en el consumo de alcohol. Pregunta elaborada ad hoc. En las instrucciones se solicita a los participantes que señalen la edad a la que consumieron por primera vez alcohol.

Cuestionario sobre alcohol. Elaborado ad hoc a partir del cuestionario de la encuesta ESTUDES 2021 (OEDA, 2021), analizando los periodos temporales de alguna vez en la vida, últimos 12 meses y últimos 30 días. Se analizó el consumo de alcohol y borracheras, edad de inicio y percepción de disponibilidad.

Cuestionario sobre motivos de consumo de alcohol. Versión reducida adaptada a partir del Modified Drinking Motives Questionnaire-RevisedM-DMQ-R (Grant et al., 2007; versión española de Mezquita et al., 2011). El instrumento original constaba de 28 ítems, siendo reducido a 13 ítems que evalúan cada una de las subescalas de motivos de consumo: social, afrontamiento de la ansiedad, mejorar la experiencia y conformidad.

Cuestionario sobre variables socio-contextuales de consumo de alcohol. Elaborado ad hoc, a partir de la encuesta ESTUDES, busca identificar diversas variables socio-contextuales relacionadas con el inicio del consumo de alcohol en adolescentes. Estas variables son: a) Percepción de accesibilidad; b) Acceso o compra de alcohol; c) Lugares de acceso o compra de alcohol; d) Lugar del primer consumo de alcohol; y, e) Compañías con las que se consumió por primera vez alcohol.

Procedimiento

La selección de los centros públicos de educación secundaria de donde se obtiene la muestra es por conveniencia dada su colaboración en estudios previos de investigación. Antes de la aplicación de los cuestionarios se facilitó una carta informativa con la solicitud de consentimiento informado para los tutores legales del alumnado. En ella se informaba de la voluntariedad de la participación de los menores y de la confidencialidad de los datos. Asimismo, se protocoliza la administración de la batería de instrumentos: se confirman las autorizaciones, se explica brevemente la investigación y se solicita

su colaboración. La duración estimada es de 30 minutos, realizándose en el aula ordinaria en horario lectivo, bajo supervisión de un miembro del equipo investigador.

El estudio fue aprobado por el Comité de Evaluación y Seguimiento para la Investigación con Seres Humanos de la Universidad Internacional de Valencia (CEID2022_13) y cumplió con los estándares éticos establecidos en la Ley 3/2018 de Protección de Datos y Garantía de los Derechos Digitales.

Análisis de datos

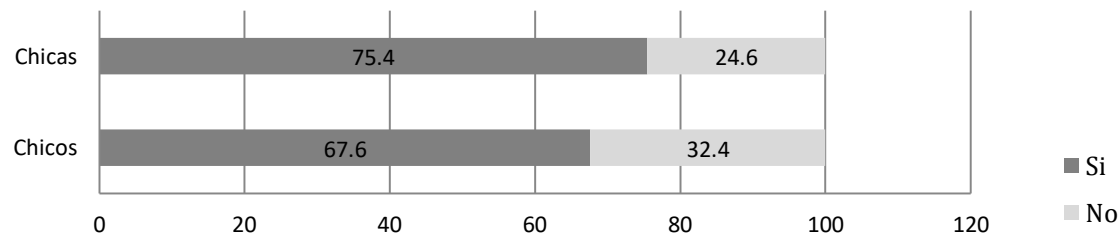
Se realizaron análisis de frecuencias para las variables de estudio y sociodemográficas. Se utilizó para ello el paquete estadístico SPSS-25.

RESULTADOS

La prevalencia de consumo de alcohol alguna vez en la vida se situó en el 72,5% (n = 206), mientras el 27,5% restante (n = 80) reportó no haber consumido alcohol. En cuanto al sexo se observa que las chicas reportan una prevalencia mayor de consumo con un 75,4%, respecto a los chicos quienes reportan un 67,6% (Figura 1). Entre los consumidores, la edad media de inicio en el consumo de alcohol fue de 13,64 años (DT = 1,4), siendo de 13,62 años (DE = 1,47) en chicos y de 13,69 años (DE = 1,31) en chicas.

Figura 1

Prevalencia de consumo de alcohol alguna vez en la vida según sexo (%)



Entre los participantes que consumieron alcohol alguna vez en la vida, el 78,1% (n=161) afirmó haberse emborrachado alguna vez en la vida, siendo esta prevalencia mayor en la submuestra de chicas (60,4%) que en la submuestra de chicos (51,8%). En cuanto a la edad de inicio en las borracheras, se situó en 14,06 años (DE= 1,82), siendo de 14,15 años (DE = 1,61) en chicos, y de 14,05 (DE= 2,00) en chicas.

El 60,5% de los consumidores de alcohol reportaron haberse emborrachado en el último mes, destacando que el 17% lo han hecho todos los fines de semana o con una frecuencia superior. En función del sexo (Tabla 1), se observa una mayor prevalencia de borrachera en la submuestra de

chicas, aunque es la submuestra de chicos la que presenta una mayor frecuencia de días de borrachera al mes.

Tabla 1

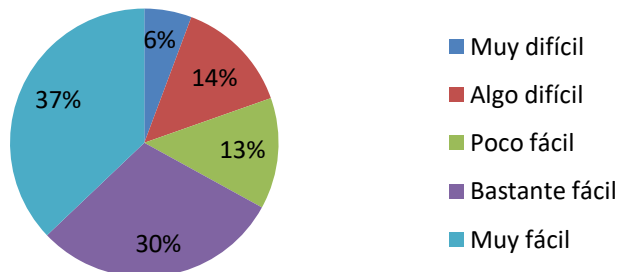
Frecuencia de borracheras en el último mes, en función del sexo (%)

	General	Chicos	Chicas
Ningún día	39,5	42	36,4
Alguna vez al mes, pero no todos los fines de semana (1-3 días)	43,5	35,8	51,1
Varias veces al mes, todos los fines de semana (4-9 días)	15,6	18,5	12,5
Todos los fines de semana y algún día entre semana (10-19 días)	1,4	2,5	0
Todos los días (30 días)	0	0	0

Atendiendo a las variables socio-contextuales relacionadas con el inicio del consumo de alcohol en adolescentes, respecto a la percepción de accesibilidad (Figura 2), la mayoría de los jóvenes encuestados refiere que es bastante o muy fácil conseguir alcohol (67%), mientras que sólo el 6% refiere que es muy difícil conseguirlo.

Figura 2

Percepción de accesibilidad al alcohol, según sexo



La principal forma de acceso al alcohol (Tabla 2), es a través de la compra por parte de amistades de más de 18 años, seguido de la compra directamente por los propios adolescentes. En función del sexo, las principales diferencias se observan en que los chicos lo compran ellos mismos u otros menores en mayor medida que las chicas. Por su parte, las chicas refieren que se lo compra en mayor medida alguna amistad mayor de edad.

Tabla 2

Acceso o compra de alcohol, en función del sexo (%)

	Total	Chicos	Chicas
LA HE COMPRADO YO DIRECTAMENTE	41	52,9	29,3
A TRAVÉS DE PERSONAS DE 18 AÑOS O MAYORES	37	21,2	48,9
A TRAVÉS DE PERSONAS MENORES DE 18 AÑOS	4	7,1	1,1
ME LO DAN/COMPRAN MIS PADRES	8	8,2	8,7
ME LO DAN O LO COMPRAN OTROS FAMILIARES DISTINTOS A MIS PADRES	0	1,2	0
LO TRAE Y COMPARTE ALGÚN AMIGO/A	10	9,4	12

Por su parte, los principales lugares a través de los que acceden al alcohol (Tabla 3) son, mayoritariamente, supermercados, bares o pubs, seguido de discotecas e hipermercados. También destaca que casi tres de cada 10 lo cogen de su casa o de casa de otras personas. En función del sexo, no se observan diferencias destacables, si bien los chicos suelen acceder en mayor medida al alcohol en discotecas, tiendas de barrio o la venta ambulante.

Tabla 3

Lugares de acceso/compra alcohol, en función del sexo (%)

	Total	Chicos	Chicas
Bares o pubs	60	60	59,8
Discotecas	39,1	42,4	36,1
Hipermercados	35,9	34,1	37,1
Supermercados	73,4	75,3	72,2
Tiendas de barrio, "chinos", quioscos, bodegas	28,3	31	26,8
Lo cojo de mi casa	28,6	29,4	26,8
De casa de otras personas	27,6	25,9	27,8
Venta ambulante	3,1	5,9	1
Internet o venta telefónica (pedidos a domicilio)	1,1	1,2	1

Entre los principales motivos para consumir alcohol, los participantes destacan (Tabla 4) consumir para celebrar algo (79,3%), porque es divertido (52,8%); para experimentar cosas nuevas (39,4%); y para desconectar de mis preocupaciones (38,9%). Las principales diferencias en función del sexo se observan en que los chicos plantean en mayor medida que las chicas motivos para consumir alcohol relacionados con la presión grupal y la deseabilidad social, así como el hábito de consumo y sentirse dependientes del consumo. Por su parte, las chicas plantean en mayor medida que los chicos motivos

relacionados con aspectos emocionales como la desconexión de preocupaciones, la celebración de algo o la experimentación.

Tabla 4

Motivos para el consumo de alcohol (%)

	Total	Chicos	Chicas
Para celebrar algo	79,3	77,6	80,4
Para experimentar nuevas cosas	39,4	37,6	39,2
Para relajarme	23,3	24,7	21,6
Porque lo hacen la mayoría de mis amistades	22,3	23,5	18,6
Para desconectar de mis preocupaciones	38,9	34,1	42,3
Para ser más sociable, desinhibido	23,3	25,9	20,6
Porque es divertido	52,8	55,3	51,5
Porque me ayuda cuando me siento nervioso/a	14,5	18,8	9,3
Para caer bien a los demás	3,6	5,9	0
Para que no se burlen de mí por no consumirlo	0,5	0	0,5
Porque mis amistades me presionan para consumirlo	1,8	2,4	1
Para no sentirme excluido/a	3,9	5,9	1
Para encajar en un grupo que me gusta	5,2	5,9	4,1
Consumo por costumbre	18,1	24,7	11,3
Me hace sentir más mayor, interesante o atractivo/a	4,7	5,9	3,1
Me hace sentir más creativo	18,7	18,8	18,6
Estoy enganchado/a	4,7	7,1	2,1

Atendiendo a los lugares donde realizaron su primer consumo de alcohol (Tabla 5) para casi el 50% fue en espacios públicos como plazas y parques, seguido del propio hogar (18,5%), bares/pubs (11,7%) y celebraciones familiares o la casa de un amigo (5,4% en ambos). Las principales diferencias en función del sexo se observan en que el lugar del primer consumo de alcohol en chicos es mayor que en chicas para la propia casa o las discotecas; mientras que en chicas lo es en espacios públicos (calles, plazas, parques, playas), en casa de un amigo/a y en festivales de música o conciertos. Respecto a las principales compañías con las que se consume alcohol (Tabla 6), son las amistades (nueve de cada 10), seguido de alguien del entorno familiar (uno de cada 10).

Tabla 5

Lugar del primer consumo de alcohol, en función del sexo (%)

	Total	Chicos	Chicas
En mi casa	18,5	23,4	13
En casa de un amigo/a	5,4	3,2	7
Bares o pubs	11,7	11,7	12
Discotecas	4,4	5,3	3
Alrededores del instituto	1	2,1	0
Festivales de música o conciertos	3,9	2,1	6
En calles, plazas, parques, playas	49,8	45,7	54
En una celebración familiar	5,4	6,4	5
Otros lugares	0	0	0

Tabla 6

Compañías con las que se consumió por primera vez alcohol, en función del sexo (%)

	Total	Chicos	Chicas
Solo/a	0,5	1,1	0
Con mi pareja	2,9	2,1	3
Con mis amistades	86,9	84	90,1
Con alguien de mi familia	9,2	12,8	6,9
Con otras personas	0	0	0

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivos establecer el patrón de consumo de alcohol en adolescentes y analizar una serie de variables socio-contextuales asociadas al inicio de su consumo, considerando la variable sexo. Si bien los hallazgos encontrados son interesantes, tienen la limitación de tratarse de datos de tipo exploratorio, descriptivos, que no permiten establecer conclusiones generalizables, pero permiten orientar futuros estudios.

Los datos referentes a la prevalencia de consumo en función del sexo concuerdan con los mostrados en la encuesta ESTUDES (2023), siendo las chicas las que reportan un mayor consumo de alcohol (75,4%) y, por tanto, es considerado el grupo de mayor riesgo en el consumo problemático. Si se atiende a la serie histórica de la encuesta ESTUDES, se observa que la prevalencia en las mujeres ha sido mayor que en los hombres desde 1996, aunque la brecha se ha ido incrementado desde el 2012. Los últimos datos arrojan una diferencia de 4,5 puntos porcentuales.

Se puede apreciar que los resultados en cuanto a la edad de inicio en el consumo de alcohol son similares a lo reportado en la encuesta ESTUDES, la cual reporta una media de 14 años y en este estudio de 13,64 años (DT = 1,4), siendo casi un año después donde se sitúa la edad media de inicio

de borracheras lo que permite distinguir un patrón de consumo elevado que inicia tan pronto como se instala el hábito de consumo de alcohol. Estos resultados demuestran que más allá de las creencias respecto al alcohol, la mayoría de los adolescentes tiene acceso al alcohol antes de la edad legal permitida y su consumo es ampliamente aceptado, encontrando pocas dificultades para su acceso.

Es importante señalar que no hay consenso sobre las diferencias significativas del inicio del consumo de alcohol de los adolescentes respecto al sexo, en los resultados obtenidos por Leal-López et al. (2021) en un estudio que abarca desde el 2010 hasta el 2018, el grupo femenino tiene un comienzo más temprano en el consumo de alcohol, siendo estos resultados concordantes con las tendencias generales del consumo en adolescentes. Sin embargo, estos resultados suelen igualarse a medida que se hacen mayores, tal como refleja el estudio de Sjödin et al. (2021) donde los adolescentes presentan un consumo similar entre los 15 y 16 años.

Los datos obtenidos en este estudio en cuanto a borrachera alguna vez en la vida difieren con los de ESTUDES del 2023 que encontró borracheras en un 47,5 % de los encuestados. En este trabajo el porcentaje es muy superior encontrando que el 78% de los estudiantes se habían emborrachado alguna vez. Sin embargo, las tendencias en función del sexo son coincidentes, ya que en ambos estudios son las chicas las que en mayor porcentaje se han emborrachado alguna vez en la vida, iniciándose antes en las borracheras, tal como se informa en la encuesta ESTUDES 2023. Sin embargo, la frecuencia de borracheras en el último mes es mayor en chicos que en chicas, observándose que el 21% de los chicos se emborrachan todos los fines de semana, frente al 12,5% de las chicas. Este hallazgo es muy relevante y sugiere la conveniencia de que futuros estudios analicen aspectos asociados al género, no únicamente al sexo, explorando si existen factores asociados a la masculinidad que explican este mayor consumo abusivo de alcohol.

En cuanto a las borracheras en el último mes, se observa que casi la mitad de los consumidores (43,5%) realiza este consumo alguna vez al mes (1-3 días) pero no todos los fines de semana, por lo que es posible ver que desde este momento se empieza a instaurar un comportamiento de consumo que progresivamente se puede volver más frecuente. Del mismo modo, estos datos son consistentes con un consumo semanal que es visto como el comportamiento esperado en adolescentes, es decir, se produce una normalización social del consumo de alcohol, tal como se refleja en la encuesta ESTUDES. Esta cifra llama la atención por tratarse de adolescentes que no tienen la edad permitida para consumir alcohol.

Atendiendo a los factores socio-contextuales asociados a los primeros consumos de alcohol en adolescentes, se ha observado que siete de cada 10 adolescentes informan de una elevada percepción de accesibilidad al alcohol, considerando que es bastante o muy fácil conseguirlo. Este hecho queda

evidenciado al comprobar cómo el 45% de los menores acceden al alcohol por ellos mismos, y los restantes a través de personas adultas, como amistades (cuatro de cada 10) o la propia familia (uno de cada 10). También se observa ese fácil acceso al alcohol al comprobar cómo pueden adquirirlo siete de cada 10 en supermercados, seis de cada 10 en bares y pubs, o cuatro de cada 10 en discotecas. Pero también tres de cada 10 en el propio hogar. Respecto al lugar del primer consumo de alcohol, cinco de cada 10 menores adolescentes consumieron por primera vez en espacios públicos como plazas y parques, uno de cada 10 en bares/pubs, y dos de cada 10 en el hogar propio.

Todos estos hallazgos señalan claramente que el consumo de alcohol por parte de menores adolescentes está facilitado por el incumplimiento de la legislación vigente de venta de alcohol a menores por parte de diversos sectores del comercio y la hostelería. Las medidas de control e inspección para que su cumplimiento se haga efectivo, como el control de acceso de los menores a los locales donde se vende alcohol (bares, supermercados, tiendas 24 horas, etc.) (Babor et al., 2010), son esenciales. Cuando los menores no pueden acceder libremente a la compra de alcohol para su consumo éste disminuye (Babor et al., 2017). En este sentido, es preciso prestar especial atención a locales orientados específicamente a la venta de alcohol en el entorno próximo a espacios donde se realiza botellón o zonas de ocio nocturno, ejercer un control y sancionar las infracciones con la revocación de la licencia. A este respecto, se precisa una mayor implicación en las medidas de control y supervisión por parte de las Administraciones y agentes públicos en el cumplimiento de las normativas de acceso y consumo de alcohol en locales de ocio, así como en los espacios públicos abiertos donde se realiza el botellón.

Pero el consumo de alcohol por parte de los menores también se ve favorecido por una normalización del consumo en el entorno familiar, que también es facilitador de esta sustancia, a pesar de que el consumo por parte de menores sea ilegal. En consecuencia, es igualmente clave reforzar las medidas de prevención familiar y la desnormalización del consumo de alcohol en los hogares.

A pesar de las diferencias observadas en relación con estos factores socio-contextuales en función del sexo, todas estas medidas se tornan igualmente necesarias y efectivas indistintamente de dicha variable.

En cuanto a los motivos de consumo, los encontrados en este estudio se corresponden con los encontrados por la ESTUDES, aunque es importante destacar que casi un cuarto de los participantes refiere consumir alcohol para aumentar su sociabilidad y sentirse más relajado, por lo que estos corresponden a motivos sociales y para reducir sentimientos negativos. De hecho, los motivos sociales se ven claramente relacionados con las compañías en las que se realizó el primer consumo, donde casi nueve de cada 10 menores adolescentes consumieron con sus amistades. Por su parte, la motivación

orientada a la gestión emocional puede tener un patrón de consumo menos social. Skrzynski y Creswell (2020) en su estudio meta-analítico, encontraron una asociación entre el consumo solitario de los adolescentes y problemas psicosociales y de consumo posteriormente. Ello implica que los adolescentes, aunque mayormente consumen por motivos sociales que suelen estar asociados a motivaciones externas y éstas no se asocian a problemas de consumo a largo plazo, sigue habiendo un porcentaje vulnerable que busca reducir sentimientos desagradables para los que el alcohol es bastante fácil de obtener. Este tipo de consumo suele asociarse a problemas de abuso de alcohol a mediano plazo en la adultez temprana, como refleja Skrzynski y Creswell (2020) donde aquellos que más consumían en forma de binge drinking en su adolescencia, se enfrentaban a problemas de consumo excesivo en su adultez temprana y a otras consecuencias asociadas al consumo problemático del alcohol.

Los hallazgos del presente estudio deben ser considerados con carácter descriptivo-exploratorio considerando las distintas limitaciones que presenta. Por una parte, se trata de un estudio descriptivo con diseño no probabilístico con una muestra de conveniencia y, por tanto, sus hallazgos no son generalizables. Por ello mismo, los análisis realizados son de tipo exploratorio, no concluyentes, pero con un indudable valor orientativo para futuros estudios. Estos podrán profundizar no sólo en el análisis de estas variables socio-contextuales, sino también en las posibles diferencias existentes en función de otras variables, como el sexo, la edad, así como variables de tipo comunitario y familiar. Por último, los instrumentos utilizados son adaptaciones de otros instrumentos validados o cuestionarios de carácter epidemiológico.

CONCLUSIONES

Según lo expuesto, es posible ver la problemática del consumo de alcohol en adolescentes como consecuencia de diversos factores socio-contextuales, y no como una decisión exclusivamente individual de estos. Cómo se accede al alcohol, qué motiva su consumo, en qué entorno se consume, con quién, y en qué medida, todo ello determina la normalización social del consumo de alcohol, favoreciendo el desarrollo del hábito y del consumo problemático. Es por ello que se hace necesario intervenir sobre estos factores socio-contextuales que interactúan favoreciendo el consumo de alcohol en menores adolescentes.

DISPONIBILIDAD DE DATOS Y MATERIALES

Posibilidad de solicitud de los datos y/o materiales del estudio al autor de correspondencia.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

FINANCIACIÓN

El presente estudio no recibió financiación.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Idea: JAS; VJV-B; Revisión de literatura (estado del arte): LB-F; VJV-B; Metodología: JAS; VJV-B; Análisis de datos: VJV-B; Resultados: VJV-B; Discusión y conclusiones: LB-F; JAS; VJV-B; Redacción (borrador original): LB-F; JAS; VJV-B; Revisiones finales: LB-F; JAS; VJV-B; Diseño del Proyecto y patrocinios: JAS; VJV-B.

REFERENCIAS

- Babor, T. F., Caetano, S., Casswell, G., Edwards, G., Giesbrecht, N., Graham, K. et al. (2010). Alcohol: No ordinary commodity, 2nd ed. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Babor, T. F., Robaina, K., Noel, J. K. y Ritson, E. B. (2017). Vulnerability to alcohol-related problems: A policy brief with implications for the regulation of alcohol marketing. *Addiction*, 112 (Suppl. 1), 94-101.
- Bergagna, E., & Tartaglia, S. (2018). Drinking motives, perceived norms, and adolescents' drinking. *Journal of Drug Issues*, 49(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/0022042618795138>
- Gazis, N., Connor, J. P., y Ho, R. (2010). Cultural identity and peer influence as predictors of substance use among culturally diverse Australian adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 30(3), 345–368. <https://doi.org/10.1177/0272431609333276>
- Grant, V. V., Stewart, S. H., O'Connor, R. M., Blackwell, E., y Conrod, P. J. (2007). Psychometric evaluation of the five-factor Modified Drinking Motives Questionnaire-Revised in undergraduates. *Addictive Behaviors*, 32, 2611–2632.
- Inguglia, C., Costa, S., Inguglia, S., & Liga, F. (2019). Associations Between Peer Pressure and Adolescents' Binge Behaviors: The Role of Basic Needs and Coping. *The Journal of Genetic Psychology*, 180(2-3), 144–155. <https://doi.org/10.1080/00221325.2019.1621259>
- Leal-López, E., Sánchez-Queija, I., Rivera, F., & Moreno, C. (2021). Tendencias en el consumo de alcohol en adolescentes escolarizados en España (2010-2018). *Gaceta Sanitaria*, 35(1), 35–41. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.07.011>

- McDonough, M. H., Jose, P. E., y Stuart, J. (2016). Bi-directional effects of peer relationship and adolescent substance use: A longitudinal study. *Journal of Youth Adolescence*, 45, 1652-1663. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0355-4>
- Mezquita, L., Stewart, S. H., Ibáñez, M. I., Ruipérez, M. A., Villa, H., Moya, J., y Ortet, G. (2011). Drinking motives in clinical and general populations. *European Addiction Research*, 17, 250–261
- Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones. Informe 2023. (2023). *Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas
- OMS. (2018). *Global status report on alcohol and health 2018 [Reporte del estatus global sobre el alcohol y salud 2018]*. [www.who.int](https://www.who.int/publications/i/item/9789241565639). <https://www.who.int/publications/i/item/9789241565639>
- Pedrero-García, E. (2018). Nightlife and Alcohol Consumption Among Youths: The Botellón Phenomenon in Spain. *SAGE Open*, 8(3), 215824401880090. <https://doi.org/10.1177/2158244018800903>
- Quiroga, E., Pinto-Carral, A., García, I., Molina, A., Fernández-Villa, T., & Martín, V. (2018). The Influence of Adolescents' Social Networks on Alcohol Consumption: A Descriptive Study of Spanish Adolescents Using Social Network Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1795. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091795>
- Sjödin, L., Larm, P., Karlsson, P., Livingston, M., & Raninen, J. (2021). Drinking motives and their associations with alcohol use among adolescents in Sweden. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, 38(3), 256–269. <https://doi.org/10.1177/1455072520985974>
- Skrzynski, C. J., & Creswell, K. G. (2020). Associations between solitary drinking and increased alcohol consumption, alcohol problems, and drinking to cope motives in adolescents and young adults: A systematic review and meta-analysis. *Addiction*, 115(11). <https://doi.org/10.1111/add.15055>
- Stone, A.L., Becker, L.G., Huber, A.M. & Catalano, R.F. (2012). Review of risk and protective factors of substance use and problem use in emerging adulthood. *Addict Behav.* 37, 747–775.

Conocimiento y percepción de jóvenes estudiantes en Trabajo Social sobre jóvenes extutelados

Knowledge and perception of young students in Social Work about young people under guardianship

Irene Soledad Estrada Moreno^{1*} , Ana Cristina Ruiz Mosquera¹  y María de las Olas Palma García¹ 

¹ Universidad de Málaga, España.

*Autora de correspondencia: irene.s.estrada@uma.es

Recibido 2023-08-07. Aceptado 2024-03-19

Resumen

Actualmente existe un incremento en el número de jóvenes que se encuentran en situación de emancipación jurídica sin autonomía social tras su salida del sistema de protección de menores a su mayoría de edad. Este colectivo se presenta en desventaja social y es propenso a la exclusión social. El trabajo social es clave para intervenir y cambiar esta realidad, pero se necesita más conocimiento y formación sobre este colectivo. El objetivo de este estudio es identificar el grado de conocimiento, y percepción por parte de los estudiantes del Grado en Trabajo Social sobre la situación de los jóvenes extutelados. Material y métodos: la presente investigación se lleva a cabo desde un enfoque descriptivo y observacional con la intención de acercar el conocimiento de los jóvenes ex tutelados desde otros jóvenes futuros profesionales de su intervención social. Se usa una metodología mixta con encuestas y un grupo focal en el que participan 250 estudiantes del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Málaga. Resultados: se constata el desconocimiento percibido que los jóvenes participantes tienen de quienes con su misma edad proceden de experiencias vitales relacionadas con las migraciones y la desprotección. Ha sido posible identificar necesidades y estrategias formativas y de orientación que aún se pueden poner en marcha en el marco de la formación académica. Discusión: se identifica la necesidad de incluir y profundizar en el estudio y la intervención de los jóvenes ex tutelados para mejorar su inclusión social y su relación con otros jóvenes universitarios.

Palabras Clave: jóvenes extutelados; trabajo social; formación; percepción; conocimiento.

Abstract

There is currently an increase in the number of young people who find themselves in a situation of legal emancipation without social autonomy after leaving the child protection system at the age of majority. This group is socially disadvantaged and prone to social exclusion. Social work is key to intervene and change this reality, but more knowledge and training on this group is needed. The aim of this study is to identify the degree of knowledge and perception of students of the Degree in Social Work about the situation of young extuted. Material and methods: the present research is carried out from a descriptive and observational approach with the intention of approaching the knowledge of young ex-custodians from other young future professionals of their social intervention. A mixed methodology is used with surveys and a focus group with the participation of 250 students of the Degree in Social Work at the University of Malaga. Results: the perceived lack of knowledge that the young participants have of those who, at the same age, come from life experiences related to migration and lack of protection. It has been possible to identify training and guidance needs and strategies that can still be implemented within the framework of academic training. Discussion: the need to include and deepen the study and intervention of young people formerly under guardianship in order to improve their social inclusion and their relationship with other young university students has been identified.

Keywords: young ex-custodians; social work; training; perception; knowledge.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se está produciendo un incremento en el número de jóvenes que han estado bajo la tutela del sistema de protección de menores y que, tras alcanzar la mayoría de edad, se encuentran en situación de emancipación jurídica, pero sin autonomía social (Zamora y Ferrer, 2013). Resulta complejo dimensionar de forma fidedigna el número de jóvenes extutelados lo que dificulta el diseño e implementación de políticas públicas acordes con las necesidades específicas de cada menor, atendiendo entre otras características a la diversidad de género, nacionalidad, origen étnico, diversidad sexual o discapacidad. De hecho, en el caso de España, aún no se ha creado una herramienta de información centralizada que permita el intercambio de información y datos entre los actores que intervienen en la protección de la infancia migrante no acompañada (UNICEF, 2021). Todo lo mencionado influye en que los planes de formación y el conocimiento sobre el colectivo de jóvenes extutelados sean escasos en la disciplina del grado en trabajo social (Velasco, 2020). Según Zamora y Ferrer (2013) el conocimiento sobre este colectivo se construye a partir del acercamiento al mismo, acercamiento que es posible a través de los profesionales de la intervención social por lo que se denota necesaria la formación específica en los programas docentes de esta disciplina. Como

profesionales del trabajo social la importancia de la intervención recae en poder dotar a estos/as jóvenes de diferentes herramientas y habilidades para consolidar una autonomía que no le genere una exclusión social (Bellido, 2017). Dimitrinka y García (2023) confirman y reclaman la necesidad de una mayor formación específica en materia de inmigración.

Teniendo como base que los jóvenes adquieren esta autonomía cuando tienen una vivienda propia, pueden ir a la universidad, trabajar y asumir la responsabilidad de ganarse la vida (Pinto, Incarnato y Miranda, 2012). Sin embargo, en los países europeos en los que se dispone de datos, se constata el alto porcentaje que alcanzan los jóvenes extutelados en casi todos los indicadores de desventaja social: pobreza, vivienda, desempleo, actividad delictiva y embarazos en adolescentes (Dixon, 2007; Dworsky, 2005; Naccarato, Brophy y Courtney, 2010). Son jóvenes que pierden la protección como tutelados de la administración y quedan expuestos a numerosos riesgos de exclusión social. Según Broad (2005) muchos de los jóvenes extutelados no consiguen desarrollar el proceso de transición a la vida adulta de forma exitosa observándose altos índices de paro y precariedad laboral. Además, en estas circunstancias, la transición a la vida activa se presenta como un periodo de años que destaca por su elevada complejidad en el que han de enfrentarse a numerosas barreras que dificultan su participación en la sociedad (Bendit y Hahn-Bleibtreu, 2008).

Martínez, Muyor, y López (2021) señalan que los profesionales que trabajan con este colectivo reclaman la desprotección total de los mismos una vez salen del sistema de protección al cumplir la mayoría de edad. Según Quiroga et al. (2023) los factores de riesgo y situaciones de exclusión que viven estos/as menores en nuestros países contradicen los principios establecidos en la Convención de los Derechos de la Infancia (1989).

Según Ruiz, Palma-García y González (2019) estos jóvenes al cumplir los 18 años se sitúan ante una triple barrera: ser joven, ex-tutelado-a y en su mayoría extranjero-a, todas ellas características que les sitúan en el camino hacia la exclusión del mercado de trabajo y, por tanto, lejos de su desarrollo personal y social. Con relación a otros jóvenes, los extutelados presentan más dificultades psicosociales, fruto de las rupturas y situaciones adversas experimentadas en su círculo familiar antes del desamparo o como consecuencia de haberse desarrollado hasta la mayoría de edad en un centro residencial (Goyette, 2010).

Además, según Paolini (2013) si las redes de apoyo son restringidas, la probabilidad de distanciamiento de la sociedad es mayor, disminuyendo las posibilidades de participar de la comunidad.

El número de llegadas anuales de adolescentes y jóvenes extranjeros ha experimentado un crecimiento constante, convirtiéndose en un fenómeno estructural que demanda ajustes y respuestas en los sistemas de protección regionales y estatales para proteger el interés superior del menor

(Quiroga y Chagas, 2021). Se ha de tener en cuenta que el colectivo de jóvenes extutelados no se reconoce como categoría analítica específica de estudio (Ruiz-Mosquera, Palma-García y González, 2019), lo que evidencia aún más la situación de riesgo de exclusión social en la que viven en casi todos los países europeos (Jackson, 2007). Si además estos jóvenes son extranjeros, a estos datos hay que sumar la realidad invisible en la que se ven inmersos. Los jóvenes extranjeros extutelados se vuelven invisibles, se les pierde la pista (Unicef, 2009).

También en España se han evidenciado estas circunstancias de riesgo a partir de diferentes estudios llevados a cabo en los últimos años. Destacan los trabajos centrados en los resultados escolares e itinerarios formativos-laborales de estos jóvenes, en los que se ponen de manifiesto las desventajas de las que parten respecto al resto de jóvenes y el impacto que en ello ha tenido su paso por el sistema de protección (Fernández Del Valle et al., 2007; Montserrat y Casas, 2010; Rodríguez Gómez, 2006; Silva y Montserrat, 2014). De hecho, la transición y recorrido posterior de los jóvenes tutelados no puede entenderse al margen de su experiencia anterior y durante la intervención protectora (Ruiz-Mosquera, Palma-García y González, 2019). Las trayectorias escolares y los itinerarios formativos constituyen dos espacios de intervención determinantes para la prevención de las situaciones de riesgo con las que los jóvenes extutelados se encuentran en su paso a la emancipación, ya que el proceso de transición puede resultar especialmente precario y traumático para estos jóvenes que poseen un bajo nivel educativo y además se incorporan al mercado de trabajo sin habilidades sociolaborales previas (Adame y Salvà, 2010). Por otro lado, las relaciones sociales y redes de apoyo construidas en torno a estos jóvenes son igualmente espacios prioritarios para la intervención social. Así se constata en numerosos trabajos en los que se evidencia el papel inclusivo que las redes sociales y familiares estables de apoyo ejercen sobre sus procesos de integración (Bravo y Fernández Del Valle, 2003; Parrilla, Gallego y Moriña, 2010; Turró y Cortés, 2004).

Todas estas circunstancias suponen una especial significación cuando los jóvenes extutelados son personas inmigrantes. A las desventajas previamente señaladas se añaden las propias del proceso migratorio personal que han experimentado siendo menores y las que posteriormente se encuentran asociadas a su situación administrativa irregular o dificultades para mantener autorización de residencia y trabajo (Blancas y Belén, 2010). Se suma la influencia que sobre ellos ejerce el imaginario colectivo construido sobre los menores que migran solos, basado en el discurso del “efecto llamada” (Gimeno, 2013) o en la tendencia a su criminalización (García-España, 2017). De igual forma se les identifica como colectivo homogéneo, habiéndose constatado sin embargo la heterogeneidad que caracteriza a sus procesos migratorios y la necesidad de individualización que estas circunstancias requieren para la intervención social (Bravo y Santos-González, 2017; Perazzo y Zuppiroli, 2018).

En todo este contexto de intervención, el Trabajo Social puede ocupar un espacio diferenciador como instrumento promotor de procesos de inclusión efectiva sobre la base de las fortalezas de las que disponen estos jóvenes a través de la intervención, poniendo en valor la utilización de instrumentos propios de la profesión: historia social, informe social, ficha social, escalas de valoración y proyectos de intervención social (Consejo General de Trabajo Social, 2021). Respecto a ellas, aun cuando sigue siendo insuficiente la investigación previa, es posible comenzar a identificar en la literatura relacionada evidencias de procesos de éxito que ponen en marcha los egresados del sistema de protección (García, Roca y Sabatés, 2015). Estos procesos muestran a estos jóvenes como personas resilientes que saben acudir a diferentes fuentes para resolver los conflictos con los que se encuentran y superarlos con éxito. Identificando y teniendo en cuenta sus potencialidades es fundamental generar escenarios de intervención social centrados en competencias personales, en autoconfianza, proyección de metas, construcción de redes y relaciones de apoyo (Romero y Estefanía, 2017).

La inclusión real se promueve desde los espacios próximos a estos jóvenes y su entorno. Bajo este compromiso, se espera que los futuros profesionales de la profesión de Trabajo social adquieran y desarrollen la formación necesaria para con el colectivo. Por ello, la presente investigación se ha dirigido a explorar el conocimiento sobre la realidad de los jóvenes extutelados desde la perspectiva de otros jóvenes, en concreto quienes se están formando en la disciplina del Trabajo Social como futuros profesionales a los que les corresponderá acompañar procesos para la inclusión social de este colectivo en la sociedad.

MÉTODO

El objetivo de esta investigación es identificar el grado de conocimiento, y percepción por parte de los estudiantes del Grado en Trabajo Social sobre la situación de los jóvenes extutelados.

Diseño

Se utilizó una metodología mixta, desde una perspectiva multi-método y pragmática (Pole, 2009). Es decir, se llevó a cabo un estudio con finalidad exploratoria mediante técnicas de enfoque cuantitativo (cuestionario) y cualitativo (grupo focal) diferenciadas en función de la capacidad de profundización sobre los contenidos de estudio. Esta metodología favorece el enriquecimiento de la investigación desde la triangulación de la información, con una mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de comprensión de la percepción del fenómeno de estudio.

En concreto, el análisis cuantitativo permitió describir de manera general la percepción de los participantes sobre la realidad de los/las jóvenes extutelados/as, mientras que el análisis cualitativo hizo posible ahondar en aspectos relacionados con la formación profesional de los futuros

trabajadores/as sociales y su relación con los mismos. Se trata de una aproximación en la que las metodologías utilizadas tienen fines diferenciados, aunque complementarios. De cara a su análisis, aumenta la posibilidad de ampliar las dimensiones en la investigación y el entendimiento del fenómeno de estudio va a ser mayor y más profundo.

Participantes

En el estudio participan jóvenes estudiantes del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Málaga. La unidad total de estudiantado participante se divide en dos muestras: 250 jóvenes que realizan una encuesta y ocho participantes en grupo focal, todos ellos estudiantes universitarios. Para la selección de participantes se ha realizado un muestreo aleatorio entre los estudiantes que querían participar de forma voluntaria.

Tabla 1

Características sociodemográficas de los/as participantes en la encuesta

Participantes encuesta	Participantes encuesta	Participantes Encuesta	Participantes Encuesta
Edad	Valor absoluto	Sexo	Valor absoluto
18 años	30	Hombre	36
19-25 años	195	Mujer	214
26-30 años	13		
+30 años	12		
Total	250		250

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Características sociodemográficas de los/as participantes en el grupo focal (GF)

Participantes GF	Participantes GF	Participantes GF	Participantes GF
Edad	Valor absoluto	Sexo	Valor absoluto
19-25 años	6	Hombre	3
26-30 años	2	Mujer	5
Total	8		8

Fuente: Elaboración propia

Del total de la muestra, el 85.6% son mujeres frente al 14.4% que son hombres. De estos, el 78% son jóvenes con edades entre los 19 y 25 años.

Instrumentos

Siguiendo la metodología multi-método se presentan los instrumentos que han permitido tener una visión más completa del fenómeno de estudio, al integrar sistemáticamente los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo diseño.

Para la aproximación cuantitativa, se diseña de manera específica para esta investigación una encuesta en línea con la que se explora el conocimiento y opinión de los futuros profesionales del Trabajo Social sobre jóvenes extutelados. La encuesta recoge datos sociodemográficos y 13 preguntas dicotómicas, de respuestas cortas y de selección múltiple (Véase anexo 1).

Atendiendo al enfoque cualitativo complementario de este estudio, se utiliza la técnica de grupo focal con jóvenes universitarios en el que se entablan una conversación guiada por dos investigadoras a partir de un guion semiestructurado orientativo para su realización y debate (Véase anexo 2).

Procedimiento

La encuesta se realiza a todos los estudiantes del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Málaga que, de forma voluntaria, aceptan participar en la presente investigación. El tratamiento de los datos se realiza a través del programa estadístico SPSS versión 22.0. teniendo como base las categorías de análisis: conocimiento y percepción e intervención profesional del Trabajo Social.

El grupo focal se lleva a cabo en una sesión con una duración aproximada de cuatro horas. El contacto con los participantes se estableció a través de la técnica bola de nieve entre estudiantes de los distintos cursos del Grado en Trabajo Social. Se informó de la voluntariedad de la participación en la investigación, garantizando de forma previa a su realización el anonimato y confidencialidad de la misma. El tratamiento de los datos se lleva a cabo a través del análisis de contenido.

Partiendo de la base de que los profesionales que llevan a cabo la intervención para con los jóvenes extutelados, pertenecen entre otro al ámbito social, se ha recogido información acerca de la opinión, conocimiento y relación que los futuros profesionales de la citada profesión tienen con el colectivo objeto de análisis.

RESULTADOS

Conocimiento y percepción sobre el colectivo de jóvenes extutelados.

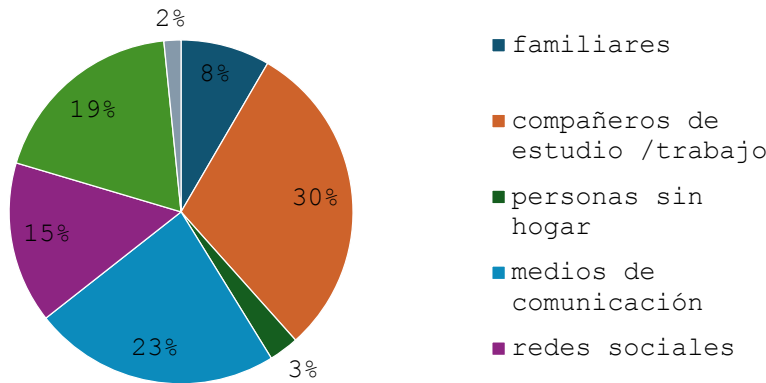
En general, los resultados muestran que los jóvenes universitarios estudiantes del Grado en Trabajo Social que han sido participes de la investigación tienen un conocimiento insuficiente e incompleto sobre la realidad de los jóvenes extutelados.

De manera particular, el 92.8% de los participantes señala que alguna vez ha escuchado hablar sobre los jóvenes extutelados, aun cuando les resulta difícil describir el concepto con claridad. De hecho, la

información que tienen sobre este colectivo la han recibido preferentemente de manera indirecta, y en su mayoría a través de compañeros/as de estudio o trabajo (30%), de los medios de comunicación (23.2%), en la universidad (18.8%) o mediante las redes sociales (15.2%). Los porcentajes restantes corresponden en una minoría a familiares, personas sin hogar entre otros.

Gráfico 1

Procedencia información sobre jóvenes extutelados

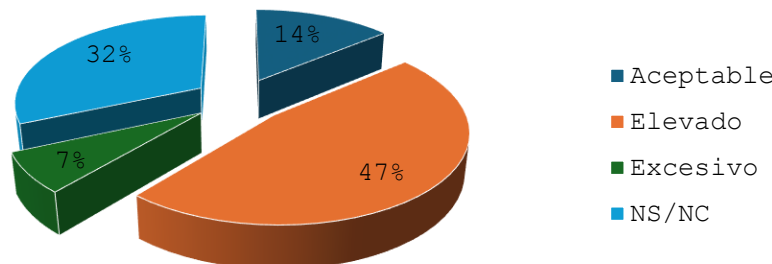


Fuente: Elaboración propia

En paralelo, se constata que solo el 17.6% de los jóvenes participantes reconocen haber tenido contacto directo con algún joven extutelado, lo que refuerza la percepción de que el conocimiento que tienen de esta realidad se ha construido mediante fuentes indirectas. Con esta información, el 47,2% considera que el número de jóvenes extutelados en la ciudad donde se encuentran es elevado, destacando a su vez un 31,6% de jóvenes encuestados que manifiestan no saber responder a esta cuestión.

Gráfico 2

Percepción del número de jóvenes extutelados en tu ciudad



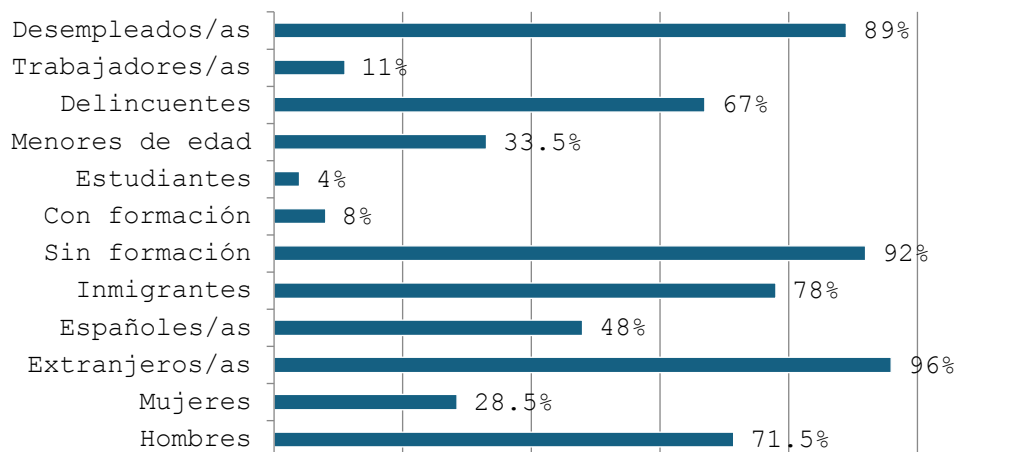
Fuente: Elaboración propia

Respecto a la imagen social con la que se reconoce a los jóvenes extutelados, los jóvenes universitarios participantes en el estudio consideran que se les identifica como colectivo homogéneo, con características negativas en mayor medida. *“...Todas las personas que pertenecen a este colectivo son inmigrantes, jóvenes sin estudios y desempleados”*; *“todos en un mismo saco, son jóvenes inmigrantes que llegan aquí de forma ilegal, y los meten ahí y ya piensan que todos son iguales”* (GF).

En concreto, los resultados muestran que los rasgos con los que mayoritariamente se identifica a estos jóvenes son los de ser jóvenes sin formación, de género masculino, desempleados, extranjeros, inmigrantes y delincuentes, siendo menor el porcentaje de participantes que consideran que las características de esta población es ser mujer, de nacionalidad española, trabajadora y estudiante.

Gráfico 3

Definiciones atribuidas a los jóvenes extutelados



Fuente: Elaboración propia

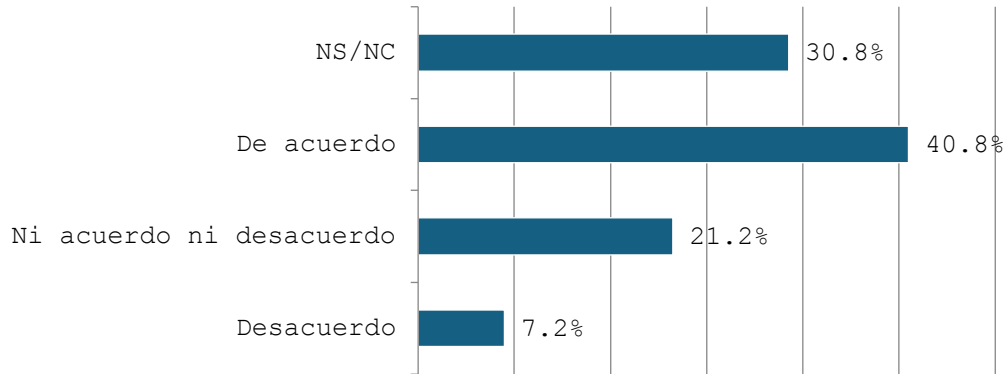
Aun así, los jóvenes universitarios encuestados ponen en cuestión el hecho de la formación que puedan alcanzar los jóvenes extutelados, relacionándolo con su paso por el sistema de protección de menores: *“Depende de dónde se ha estado residiendo hasta que has alcanzado la mayoría de edad porque no es lo mismo estar en un centro con facilidades de recursos, de estar escolarizado, de acompañarte ...está más dedicado a ese menor que centros que a lo mejor están más desbordados, no tienen tiempo y llega la mayoría de edad y no tienen nada”*(GF).

Por otro lado, los jóvenes participantes reconocen desconocer los recursos que ofrece la entidad pública como medio de protección al colectivo de jóvenes extutelados una vez alcanzan la mayoría de edad. En cualquier caso, todos consideran que estos recursos son insuficientes, *“no hay suficiente ayuda o si la hay, no se conoce”* (GF).

Los resultados de la encuesta (ver Gráfico 4) resaltan la percepción entre los/as participantes de la falta de recursos para estos jóvenes.

Gráfico 4

Percepción de la insuficiencia de recursos



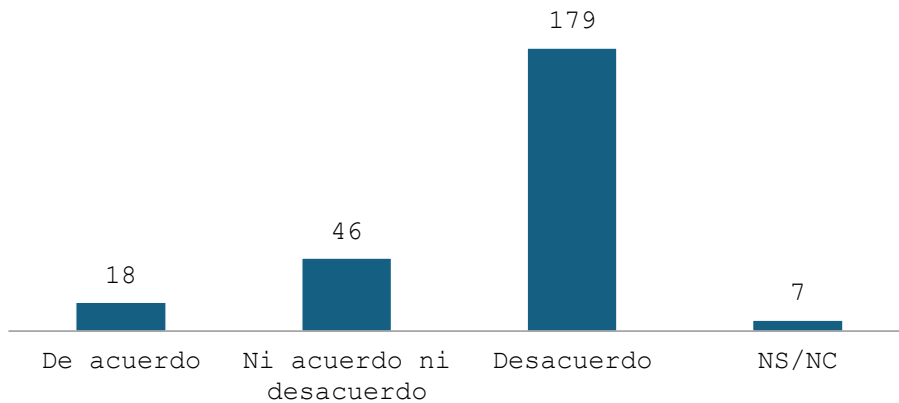
Fuente: Elaboración propia

En coherencia con ello, el 79.6% de las personas encuestadas considera que la administración pública ha de seguir ofreciendo protección a los menores tutelados una vez cumplan la mayoría de edad. Este compromiso, se amplía al hecho de que se debería incidir más sobre el propio menor para evitar esa posterior desprotección. Por un lado *“Habría que fomentar en el menor que al cumplir los 18 años va a tener una mano donde agarrarse, que no es cumple los 18 y se queda solo” (GF)*. A la vez, se plantea la necesidad de *“ir preparando al niño para cuando cumpla los 18, evitar que se acomode mientras está protegido, al pensar que tiene una casa... un poco modelarlo e ir haciendo un camino para cuando tenga 18 años” (GF)*.

Además, los jóvenes participantes en general se muestran en desacuerdo ante la afirmación de que, una vez cumplida la mayoría de edad, estos jóvenes extutelados deberían ser repatriados a sus países de origen (87.2%) e igualmente ocurre con la afirmación que relaciona la presencia de los jóvenes extutelados en las ciudades con una mayor inseguridad (71.6%). En todo caso, no hay que obviar el porcentaje de jóvenes universitarios participantes que están de acuerdo con esta última afirmación (7.2%) y los que no se posicionan ante ella (18.4%).

Gráfico 5

Percepción de inseguridad



Fuente: Elaboración propia

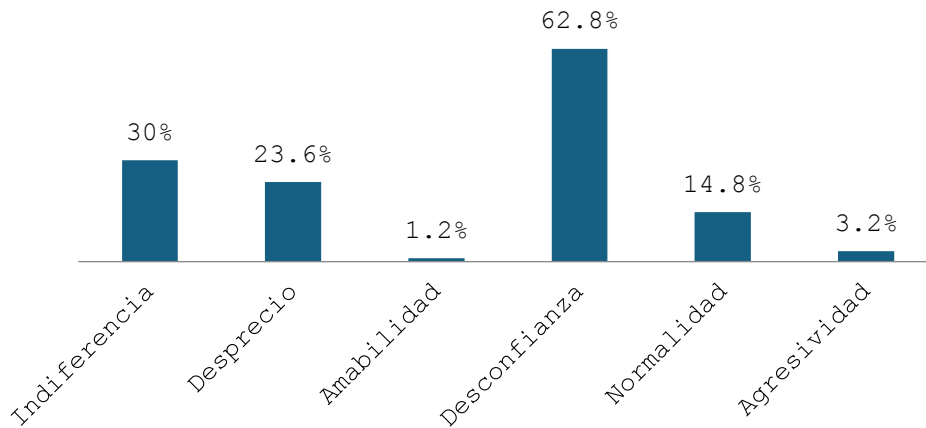
En general no se considera que la presencia de jóvenes extutelados cree inseguridad a nivel social, aunque los jóvenes universitarios encuestados si se muestran preocupados por la influencia que los medios de comunicación ejercen sobre la percepción de la ciudadanía respecto a este colectivo. *“Parte de la responsabilidad en la mala imagen de estos jóvenes la tienen los medios de comunicación, que siempre te van a mostrar el menor que viene solo, que ha robado, que ha pegado, pero nunca salen los casos de mira ha llegado, ha estudiado, está en una carrera... o la situación de su casa antes de irse, pues se ha ido por esto por lo otro... la sociedad que somos un poco así (cerrados) es lo que escuchamos y lo que difundimos, lo que creemos...”* (GF).

De acuerdo con ello, y ante la cuestión de si los jóvenes extranjeros extutelados tienen las mismas oportunidades que cualquier otro joven español, los estudiantes universitarios que componen la muestra, entienden que los primeros se encuentran en desventaja hacia la consecución de un empleo y mantienen menos apoyo social y familiar. *“Confiamos que en relaciones sociales y amistad no va a afectar tanto, aunque a lo mejor ellos se pueden encontrar más solos, pero en el tema laboral si van a un trabajo se quedan un poco con el prejuicio a la hora de la formación, por ejemplo, que no la hayas podido acabar”* (GF).

A continuación, se muestran los resultados respecto al trato que los participantes consideran que reciben los jóvenes extutelados de la población en general. Se parte de que *“muchas personas los desconocen, los desprecian”* (GF), tal como se observa en el gráfico 6.

Gráfico 6

Trato de la población general hacia jóvenes extutelados.



Fuente: Elaboración propia

En su mayoría, los estudiantes consideran que la sociedad trata a los jóvenes extutelados con actitudes de componentes negativos como la desconfianza, indiferencia, desprecio o agresividad, frente a los componentes positivos como la normalidad o la amabilidad.

Al profundizar sobre estas respuestas de la ciudadanía ante los jóvenes extutelados, los estudiantes universitarios que participan coinciden en valor que es la propia sociedad la que elige vivir en el desconocimiento de la realidad de colectivos como el que se analiza: *“Lo desconocido asusta, entonces la sociedad no se mete en conocer, lo apartan, lo marginan y ya está, el problema no es mío”* (GF). Consideran además que esta percepción por parte de la sociedad en general va cambiando en función de la edad, siendo peor la valoración cuanto mayor en edad es la persona. *“Las personas mayores de 60 son más reacias; la gente mientras más mayor, tiene la mente así un poco más cerrada y con temas como los jóvenes extutelados tienen más prejuicios. A lo mejor los jóvenes tenemos más información, o conoces a alguien o amigo de alguien”* (GF). Aunque se muestra también la preocupación por las ideas discriminatorias que cada vez más están surgiendo entre nuevas generaciones ancladas en prejuicios y estereotipos, que están construyendo un discurso negativo hacia estos jóvenes. *“Están saliendo generaciones con muchos prejuicios. Todo lo que escuchamos sobre extutelados es a malas”* (GF).

Intervención profesional del trabajador/a social

Los jóvenes universitarios estudiantes de Trabajo Social que participan en este estudio se muestran conscientes de papel central que la disciplina juega en el proceso de valoración y declaración de la situación de desamparo ante los menores en desprotección. Sin embargo, no se identifica con la

misma claridad la implicación del Trabajo social, junto a otras profesionales del ámbito social, en los procesos posteriores de intervención con los jóvenes extutelados. De hecho, consideran que este colectivo no requiere una intervención diferenciada respecto de otros, siendo “un colectivo más con el que trabajar, que no se puede centrar ni aislar (GF).

Todo ello se relaciona con las dificultades de la profesión para dar respuesta a todos los procesos en los que ha de intervenir, fundamentalmente por la sobrecarga y falta de medios con los que se dispone. Los estudiantes consideran necesario mejorar la atención hacia este colectivo “*no está en nuestras manos, porque si por ejemplo en un centro hay 200 menores y 3 trabajadores sociales no se va a poder trabajar*” (GF). Coinciden en faltan recursos profesionales para el desarrollo de una adecuada intervención, lo que reduce la atención que actualmente se presta hacia este colectivo en tareas meramente asistenciales. “*El trabajo está más centrado en las necesidades básicas de la vida, pero la integración e inclusión se trabaja muy poco. Además de darles ayudas se podrían hacer otras acciones más innovadoras como de mediación, otras propuestas para favorecer sus relaciones sociales, ...Darles información, que sepan a lo que pueden optar porque a veces ni ellos mismos saben lo que tienen, a lo que pueden llegar*” (GF).

De esta forma, los participantes consideran importante cambiar las estrategias de intervención para mejorarla, en concreto en lo relativo a la formación e información a la sociedad. “*Lo que hay que hacer con este colectivo es visibilizarlo, porque no se les conoce ...se quitarían los prejuicios. Y luego, poner en marcha estrategias para favorecer su inclusión en la sociedad, para que tengan estrategias emocionales, personales, búsqueda de trabajo...*” (GF).

Destacan la importancia que a su vez se da al hecho de mejorar la propia formación de los profesionales respecto a la realidad de estos jóvenes, incluyendo contenidos y materias específicas sobre ello en ellos planes de estudio. “*En la carrera no se da, en los 4 años no aparece ninguna asignatura ni en ninguna asignatura hay un tema específico de jóvenes extutelados*” (GF).

En general, los jóvenes participantes consideran que el profesional del Trabajo Social es el adecuado para intervenir en los procesos sociales que acompañan a este colectivo, pero a su vez, para ello reclaman una mayor formación específica en sus planes de estudio. De hecho, la totalidad de los futuros profesionales del trabajo social participantes en este estudio consideran que no están debidamente formados en el conocimiento y abordaje especializado que requiere la complejidad de la realidad que rodea a los jóvenes extutelados para hacer frente a la intervención con este colectivo ya que carecen de especialización.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido alcanzar el objetivo de acercarnos al conocimiento y percepción que se tiene respecto a los jóvenes extutelados desde otros jóvenes, en concreto desde los futuros profesionales de Trabajo Social con implicación en sus procesos de inclusión social. De esta forma y bajo la percepción de los participantes en el estudio, por un lado se ha podido constatar el desconocimiento que los jóvenes en general tienen de quienes con su misma edad proceden de experiencias vitales relacionadas con las migraciones y la desprotección, con quienes no entran en contacto personal y sobre los que les llega información fundamentalmente a través de fuentes indirectas; y por otro, atendiendo al papel futuro que estos jóvenes universitarios desempeñarán como trabajadoras/es sociales ha sido posible identificar necesidades y estrategias formativas y de orientación que aún se pueden poner en marcha en el marco de la formación académica. De acuerdo con Álvarez y López (2012), es imprescindible que los profesionales de lo social estén familiarizados con la realidad de los colectivos con los que se interviene, anticipando con este trabajo nuevos escenarios para la relación y formación entre jóvenes universitarios.

La importancia de la dimensión relacional en los procesos de desarrollo e inserción social de cualquier persona es una constatación incuestionable. En el caso de los jóvenes extutelados, sus procesos de emancipación van a estar claramente influenciados por la red de apoyo social de la que dispongan. En este sentido, los resultados del presente estudio ponen de manifiesto el distanciamiento y falta de conexión que estos jóvenes tienen respecto a otros jóvenes, en concreto respecto a los jóvenes universitarios, siendo por tanto necesario establecer espacios de encuentro y contactos directos entre ellos para favorecer la reciprocidad en el aprendizaje e intercambio de experiencias.

De forma paralela se propone llevar a cabo intervenciones comunitarias desde el Sistema Público de Servicios Sociales (profesionales de lo social: trabajo social, educación social y psicología) dirigidas a la concientización y a la sensibilización de los jóvenes de los distintos distritos y barrios correspondientes a cada centro sobre la realidad del colectivo de jóvenes extutelados. Esta intervención se propone para dar a conocer a las personas que hay detrás del colectivo de jóvenes extutelados de la ciudad con el fin de favorecer la percepción y por ende la inclusión y plena integración social.

Por otro lado, los medios de comunicación se plantean como elemento primordial de influencia social a través de los cuales, y tal y como se puede evidenciar con los resultados del presente estudio, se adquiere la información y aumento de conocimiento. Según Gómez, Aguerri y Gimeno (2021), los medios de comunicación muestran una gran polarización ideológica basada en la imagen peyorativa de los/as inmigrantes. Estos ocupan un papel imprescindible como promotor del cambio de

mentalidad social y desconocimiento sobre colectivos que se encuentran en exclusión influyendo de forma directa en el cambio e inserción de los mismos.

Siguiendo este mismo enfoque de influencia y aumento de conocimiento, el trabajo social ocupa una parcela importante como actor de cambio y sensibilización que como señalan García y Sotomayor (2017), de forma complementaria, incide del mismo modo a la inclusión social del colectivo y consecuente disminución de estereotipos infundidos por el propio desconocimiento. Es decir, el inicio de la exclusión de un colectivo parte del desconocimiento social existente (EAPN, 2022), lo que lleva a la idea de la necesidad de implementación de campañas de sensibilización que tanto los medios de comunicación como la profesión del trabajo social deben abordar de forma conjunta.

Por otro lado, este estudio abre una línea de prevención a la exclusión ya que evidencia que los más mayores son las personas que más prejuicios presentan sobre el colectivo a tratar, por eso, se hace necesario trabajar con la población más joven promoviendo la desaparición del miedo a lo desconocido y, por lo tanto, la emisión de estereotipos y creencias infundadas desde este enfoque negativo que deriva en los prejuicios sociales que más tarde dan lugar a la exclusión social del colectivo.

Siguiendo a Bauman citado en Fernández (2006) la sociedad se encuentra en continuo cambio social y, por lo tanto, se hace necesaria la formación continua y actualizada desde todos los ámbitos. Este estudio muestra la necesidad de actualización de los planes de estudios dentro de la propia formación de la profesión del Trabajo Social ya que no se puede promover la inclusión social de colectivos si el propio profesional que trabaja para con ellos/as muestra desconocimiento sobre el mismo. Es por eso que se evidencia la necesidad de implementar formación específica sobre jóvenes extutelados en la formación profesional del grado en trabajo social no entendiéndose como únicamente necesaria esta formación, sino desde un enfoque general y social que promueva al menos un mínimo de conocimiento en profesiones de lo social.

La investigación exploratoria y descriptiva presenta limitaciones a la vez que vislumbra futuras líneas de estudio con potencial alrededor de la concepción de este colectivo de análisis. Entre estas líneas destacar la necesidad de que el estudiantado conozca y profundice sobre el conocimiento de cara a alejarse de prejuicios o estereotipos sobre la población en general y el colectivo con el que estén interviniendo en particular, ya que esto va a determinar la relación entre profesionales y usuarios.

La muestra puede ser ampliable a toda la comunidad universitaria y desde todas las profesiones de lo social. Además, partiendo de este estudio como un primer eje de acercamiento, se podría llevar a cabo un análisis longitudinal y comparativo con la intención de implementar materias específicas en la formación de futuros profesionales de la intervención social.

El colectivo de futuros trabajadores sociales que han participado en la investigación reclama de forma clara una formación específica sobre el colectivo de extutelados y no como actualmente se encuentra como asignatura optativa de cara a su futura intervención profesional y por lo tanto, se concluye que es imprescindible aumentar y poner la atención en una mayor formación de los futuros profesionales del trabajo social en el colectivo de jóvenes extutelados hacia su realidad, información, recursos, etc., incluir de forma transversal en todos los planes de estudio la formación en la materia y continuar trabajando para que la consideración social del colectivo se dirija hacia la no discriminación del mismo y mejore.

DISPONIBILIDAD DE DATOS Y MATERIALES

En caso de requerir acceder a los artículos originales y materiales empleados para realizar esta revisión, dirigirse con el investigador principal al correo: irene.s.estrada@uma.es

CONFLICTO DE INTERESES

Ninguno de los autores tiene conflicto de intereses por su participación en el estudio.

FINANCIACIÓN

El desarrollo de esta investigación se financió por cuenta de los autores.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

ISEM: trabajo de campo y desarrollo del manuscrito. ACRM: trabajo de campo y desarrollo del manuscrito. MOPG: trabajo de campo y desarrollo del manuscrito.

REFERENCIAS

- Adame, M. T. y Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Bendit, R. y Hahn-Bleibtreu, M. (2008). Youth transitions: processes of social inclusion and patterns of vulnerability in a globalized world. Budrich: Leverkusen- Opladen.
- Blancas Avilés, R. y Belén, G. (2010). Estrategias de intervención social con jóvenes inmigrantes extutelados por el Servicio de Protección de Menores, *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 47, 134-143.
- Bravo Arteaga, A. y Fernández Del Valle, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psichothema*, 15 (1), 136-141.

- 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.
- Broad, B. (2005). *Improving the health and well-being of young people leaving care*. Dorset: Russell House Publishing.
- Consejo General del Trabajo Social (2021). Código Deontológico. ISBN 978-84-09-21762-5
- Dimitrinka, G. y García-Viñolo, M. (2023). La formación del profesorado de español para inmigrantes en todos los contextos educativos. *Onomázein*, 60. 167-188.
- Dixon, J. (2007). Obstacles to participation in education, employment and training for young people leaving care. *Social Work & Social Sciences Review*, 13 (2), 18-34.
- Dixon, J. y Stein, M. (2005). *Leaving Care, Throughcare and Aftercare in Scotland*, London: Jessica Kingsley.
- Dworsky, A. (2005). The economic self-sufficiency of Wisconsin's former foster youth. *Children and Youth Services Review*, 27, 1085–1118.
- EAPN. (2022). El estado de la pobreza. Seguimiento de los indicadores de la Agencia UE 2030. 2015-2022. La población pobre, 157-174.
- Fernández Del Valle J., López, M., Montserrat, C. y Bravo Arteaga, A. (2007). *Evaluación de resultados de la medida de acogimiento familiar en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- Melendro, M. (dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Fernández, B. (2006). Inmigración e integración. *Revista Española del tercer sector*, 4, 273-275.
- Formichella, M. y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 79-91.
- García-Domingo, M. y Sotomayor-Morales, E. (2017). El rol del profesional del Trabajo Social en una coyuntura de crisis: oportunidades de la adaptación a un contexto cambiante. *Trabajo Social Global – Global Social Work. Revista de Investigaciones en Intervención social*, 7 (12), 47-68.
- García, E. (2017). Extranjeros sospechosos, condenados y excondenados: Un mosaico de exclusión. *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, (19), 15.
- Gimeno, C. (2013). Expectativas de acogida en el imaginario de los menores que migran solos. *Revista electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 142-158.
- Gómez, J. D, Aguerri, J. C, Gimeno, C. (2021). Representaciones mediáticas de los menores que migran solos: Los MENA en la prensa española. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 66, 95-105.
- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los Servicios Sociales. *Pedagogía Social*, 17.

- Jackson, S. (2007) Careleavers, exclusion and access to higher education' In D.Abrams, J.Christian and D. Gordon (eds) *Multidisciplinary Handbook of Social Exclusion*. Chichester: Wiley, 116-31.
- Martínez, I.; Muyor, J. y López, R. (2021) "La emancipación de los jóvenes desde los centros de protección de menores: La visión profesional". OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 16(2): 393-416. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.11>
- Montserrat Boada, C. y Casas Aznar, F. (2010) Educación y jóvenes extutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 13 (2), 95-116.
- Naccarato, T., Brophy, M. y Courtney, M. E. (2010). Employment outcomes of foster youth: The results from the Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Foster Youth. *Children and Youth Services Review*, 32 (4), 551-559.
- Ortega, J. (2019). Menores migrantes: Necesidades educativas y laborales detectadas a través de un estudio cualitativo. *Revista de Estudios Socioeducativos*, nº7, pp. 55-70
- Paolini, G. (2013). Youth Social Exclusion and Lessons from Youth Work. Bruselas: EACEA/Comisión Europea. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/youth/tools/documents/social_exclusion_and_youth_work.
- Parrilla Latas, A., Gallego Vega, C. y Moriña Díez, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Perazzo Aragonés, C. y Zuppiroli, J. (2018). Los más solos. Save de Children. España.
- Pinto, G. Incarnato, M y Miranda, A. (2012). Transición: del sistema de protección a la autonomía. De Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Consultado el 13 de abril de 2017. Sitio Web: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Ponencias_14-10.pdf
- Quiroga, V. (Coord.), & Chagas Lemos, E. (Coord.). (2021). Empuje y audacia: Migración transfronteriza de adolescentes y jóvenes no acompañados/as. Siglo XXI de España Editores.
- Quiroga, V., Chagas, E., Palacín, C., & 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>
- Rodríguez Gómez, R. (2006). La integración social y laboral de jóvenes que han estado tutelados y tuteladas por la Junta de Andalucía y han cumplido la mayoría de edad. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 251-277.
- Ruiz-Mosquera, A.C., Palma-García, M., y González, C. (2019). Jóvenes inmigrantes extutelados. El tránsito a la vida adulta de los menores extranjeros no acompañados en el caso español. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social International Welfare Policies and Social Work Journal*, 12, 31-52.

Silva, L. y Montserrat, C. (2014). *Jóvenes que Estuvieron en el Sistema de Protección Social a La Infancia*. Reflexiones a partir de una Investigación Realizada en Girona, España.

Unicef (2009). *Ni ilegales ni invisibles. Realidad jurídica y social de los Menores Extranjeros en España*.

Informe 2009 Disponible en:
https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/informe_infancia_inmigrante_UNICEF_CGAE_2009.pdf.

Unicef (2021). Canarias: niños y niñas migrantes en una de las rutas más peligrosas del mundo. Hacia una política de contingencia con enfoque de derechos de la infancia.

<https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/recursos/informe-menores-migrantes/informe-canarias-infancia-migrante.pdf>

Velasco, M. (2020). Menas bajo la desprotección, enfoque desde el Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/42683/TFG-G4214.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Zamora, S. y Ferrer, V. (2013). Los jóvenes extutelados y su proceso de transición hacia la autonomía:

una investigación polifónica para la mejora. Universidad de Barcelona.

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta alumnado Trabajo Social

Cuestionario Nº _____

El objetivo del presente estudio es conocer su opinión sobre los **JÓVENES EXTUTELADOS** que residen en nuestra ciudad. Su contribución es muy importante ya que nos ayudará a explicar la situación que rodea a estos jóvenes y establecer pautas de intervención para su mejora. El cuestionario es totalmente ANÓNIMO. Recuerde que no hay respuestas BUENAS NI MALAS lo importante es que sea totalmente SINCERO/A. Le agradecemos sinceramente su colaboración. Gracias por su tiempo.

Para empezar, nos interesa saber qué conocimiento general tiene Ud. sobre los jóvenes extutelados.

Si le menciono esta palabra: JÓVENES EXTUTELADOS

¿Alguna vez ha escuchado hablar de ellos?

1() Si

2() No

Si su respuesta ha sido SI, **lo ha escuchado a través de:**

1() Familiares

2() Compañeros de estudio o trabajo

3() Personas en la calle

4() Medios de comunicación

5() Redes sociales

6() Otros.....

¿Recuerda el tema/noticia sobre el que se hablaba?

¿Cree que en Málaga existen jóvenes extutelados?

1() Si

2() No

Si su respuesta ha sido SI, **¿Cuántos cree que residen en nuestra ciudad?**

Aporte un número aproximado _____

¿Alguna vez ha tenido contacto directo con ellos?

1() Si

2() No

Para Ud. los jóvenes extutelados son mayoritariamente... (Marque las **CUATRO** opciones elegidas)

1 () Hombres 2 () Mujeres 3 () Extranjeros

4 () Estudiantes 5 () Menores de edad 6 () Delincuentes

7 () Trabajadores 8 () Desempleados 9 () Españoles

Le leemos a continuación una serie de grupos y nos gustaría que nos dijera, para cada uno de ellos, si cree que en la actualidad reciben mucha, bastante, poca o ninguna protección por parte del Estado.

	Mucha	Bastante	Poco	Nada	Ns/Nc
Personas mayores que viven solas					
Parados/as					
Pensionistas					
Jóvenes extutelados					

A continuación encontrará una serie de frases que contienen informaciones sobre los jóvenes extutelados. Con la siguiente gradación: 1 Acuerdo, 2 Ni en acuerdo ni en desacuerdo, 3 Desacuerdo y 4 No sabe/No contesta, indique con toda sinceridad en qué punto de ella se encuentra y siente.

		Acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Desacu erdo	Ns/Nc
1	La administración pública debe seguir ofreciendo protección a los menores tutelados tras cumplir 18 años	(1)	(2)	(3)	(4)
2	Los menores tutelados extranjeros cuando cumplen la mayoría de edad deberían ser repatriados a sus países de origen	(1)	(2)	(3)	(4)
3	La presencia de jóvenes extutelados en nuestra ciudad hace que aumente la	(1)	(2)	(3)	(4)

	inseguridad				
4	En Málaga los recursos para los jóvenes extutelados son suficientes	(1)	(2)	(3)	(4)
5	La mayoría de jóvenes extutelados pueden emanciparse por sí solos al cumplir los 18 años	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Mientras los menores extranjeros tutelados están en los centros de protección reciben ayudas que no aprovechan	(1)	(2)	(3)	(4)
7	A los jóvenes extranjeros extutelados se les ofrecen recursos que no aprovechan o abandonan.	(1)	(2)	(3)	(4)
8	Si un joven extutelado delinque tiene que ser tratado igual que un joven español	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Actualmente la mayoría de jóvenes extutelados que residen en Málaga son de origen marroquí	(1)	(2)	(3)	(4)
10	Entre las personas sin hogar que hay en nuestra ciudad existen jóvenes extutelados	(1)	(2)	(3)	(4)

En su opinión, ¿cómo diría Ud. que la población en general trata a los jóvenes extutelados en nuestra ciudad?

- 1() Con indiferencia
- 2() Con desprecio
- 3() Con amabilidad
- 4() Con desconfianza
- 5() Con normalidad
- 6() Con agresividad

El número de jóvenes extutelados que hay actualmente en Málaga cree que es:

- 1() Aceptable
- 2() Elevado
- 3() Excesivo

4() NS/NC

Durante las últimas semanas, ¿ha visto o escuchado algún comentario en contra de los jóvenes extutelados?

1() Si

2() No

Si su respuesta ha sido SI, **¿dónde ha visto o escuchado tales opiniones?**

1() En su círculo de amigos

2() En su círculo familiar

3() En la calle (transportes, espacios públicos, etc.)

4() En la televisión, radio o prensa

5() En las redes sociales

6() En el centro de trabajo o estudios

7() Otro lugar, ¿cuál? _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN,

Anexo 2: Guión grupo focal

- **Presentación // Explicación**

Permiso grabación

Firma de consentimiento informado

- **Concepto**

Perfil, características

¿Qué personas son ex tuteladas?

- **Representación social del colectivo**

¿Cómo pensáis que es visto y considerado el colectivo?

Por la sociedad en general

Por los TS

¿Diferencia de edades?

¿Por qué?

- **Papel de la Administración**

¿Qué papel tiene la administración en la consideración y protección a estos jóvenes ex tutelados?

¿Qué pensáis que se podría hacer o no hacer?

¿Influyen los medios de comunicación? ¿Cómo?

- **Recursos**

¿Qué recursos conocéis para este colectivo?

¿Pensáis que se utilizan bien?

¿Consideráis que estos jóvenes ex tutelados tienen oportunidades de desarrollo una vez que se convierten en ex tutelados?

- **Universidad**

¿Creéis que estáis bien formados en la materia?

¿Pensáis que es necesaria una formación específica?

¿Mejoraríais, cambiaríais algo?

- **Propuestas**

¿Qué se puede hacer desde el TS?

Propuestas de mejora e intervención

¿Qué estrategia pondríais en marcha para la intervención e inserción con este colectivo desde el TS?

La contención del abandono escolar temprano: una evaluación cualitativa del Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento en Asturias

Tackling early school leaving: a qualitative evaluation of the Program for the Improvement of Learning and Performance in Asturias

Ángel Alonso-Domínguez*¹ , Rosario González Arias¹ , Israel Escudero-Castillo²  & Francisco Javier Mato Díaz² 

¹Departamento de Sociología de la Universidad de Oviedo, España.

²Departamento de Economía Aplicada de la Universidad de Oviedo, España.

*Corresponding author: alonsodangel@uniovi.es

Recibido 2023-09-22. Aceptado 2024-03-19

Resumen

El artículo evalúa el Programa para la Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR), que España viene utilizando contra el abandono escolar temprano desde la reforma educativa de 2013. Aunque existen trabajos sobre el proceso de implementación de este programa en sus primeras etapas, esta investigación ha servido para proporcionar resultados desde su implementación completa. La investigación se basa en treinta entrevistas semiestructuradas realizadas a directores de colegios, orientadores, profesorado y alumnado de Asturias. A pesar de la postura poco favorable a la reforma de 2013 entre la comunidad docente, y a pesar de los temores de que los cambios introducidos por el PMAR redujesen la graduación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), se recoge una percepción general positiva del programa. Al mismo tiempo, existen algunas reservas sobre el hecho de que el programa no se extienda a la finalización de la ESO. Además, la investigación revela algunas dificultades a la hora de definir la población objetivo del programa, y el riesgo de mezclar alumnado con dificultades y alumnado cuyo problema es más bien el desinterés por graduarse. A los centros también les preocupa la falta de personal cualificado para atender al alumnado con necesidades específicas, la excesiva rotación del personal docente interino y la desaparición de la figura del tutor específico, que formaba parte de la política contra el abandono temprano antes de la reforma (Programas de Diversificación Curricular). También es significativa la ausencia de módulos prácticos para el alumnado que los requiera. Finalmente, el absentismo aparece como uno de los problemas más extendidos en este tipo de programas, especialmente entre los alumnos más vulnerables. Los

problemas en el entorno familiar se identifican reiteradamente entre las causas del absentismo. Así, la investigación concluye que las familias deben ser informantes clave en el análisis del abandono escolar temprano en el futuro.

Palabras clave: prevención del abandono escolar temprano; política educativa; evaluación educativa; métodos de evaluación; enseñanza secundaria; absentismo escolar.

Abstract

The article assesses the Program for the Improvement of Learning and Performance (PMAR, by its Spanish acronym), which Spain has used since the 2013 educational reform in the fight against premature school leaving. Although there is some work evaluating the implementation process of this program in its earliest stages, this study is the first to provide results since its full implementation. The research is based upon thirty semi-structured interviews carried out with principals, guidance counsellors, teachers and students in the Spanish region of Asturias. Despite the unsympathetic stance on the 2013 reform among the teaching community, and despite the fears that the changes in Early School Leaving (ESL) prevention would reduce graduation in compulsory education, the general perception of the PMAR seems to be a positive one. At the same time, there are some reservations regarding the fact that the program does not extend to secondary school-graduation. Additionally, the research reveals some difficulties in defining the target population of candidates for the program, with the risk of mixing those students with difficulties and those whose problem is more a lack of interest in graduating. Schools are also concerned about the lack of qualified staff to deal with groups with specific needs, the excessive turnover of temporary teaching staff, and the disappearance of the figure of the assigned tutor, who was part of the previous initiative (Curricular Diversification Programs) aimed at reducing ESL. Also significant is the absence of practical modules for students that require them. Finally, absenteeism was identified as one of the most widespread problems in this type of program, especially among the most vulnerable pupils. Problems in the family environment are repeatedly identified among the causes of absenteeism. Thus, the research concludes that families should appear as key informants for an understanding of the problem of ESL in future research.

Keywords: dropout prevention; politics of education; educational assessment; evaluation methods; secondary education; school truancy.

INTRODUCTION

The 2013 educational reform in Spain

The objective of this article is to offer a review based on thirty semi-structured interviews about the influence of the changes introduced in ESL prevention by the Law for Improving Educational Quality

(LOMCE, in the Spanish acronym) (MECD, 2013). This organic law, passed in 2013, was the result of a striking phenomenon in the legislative history of education in Spain: between 1970 and 2021 up to ten laws on education were enacted, not counting another three laws addressed to university reforms. The 2013 LOMCE was officially substantiated by the problems detected by the OECD Program for International Student Assessment (PISA) scores, which highlighted the high rates of grade retention and dropout (Fuentes, 2009). Analysing the process and documents leading to this law, Engel (2015) concludes that the purpose of improving PISA results emerges as a driving force behind this reform. The 2013 reform mainly affected secondary education, which was considered a mistake by some analysts. These argue that the problems of the Spanish education system lie in primary education, where low achievement and high inequalities are already visible (Choi and Jerrim, 2016). This observation is consistent with the fact that family-related variables show much more influence on achievement than school-related ones (Cordero Ferrera *et al.*, 2014). In addition, there is evidence on the negative opinion on the LOMCE among a large majority of teachers in public and subsidized-private schools in Spain (Monarca *et al.*, 2016). These criticisms show that this was a top-down reform, which means there was something of a double paradox, given that one of the objectives of the LOMCE was increasing the autonomy of schools (MECD, 2013; Engel, 2015). The double paradox lies in the objective of this reform to improve the autonomy of schools, and in the need to count on unsympathetic teachers for fulfilling the objectives of the reform.

In sum, the 2013 reform was unpopular among political parties -other than the governmental majority-, among experts, and among professionals. Furthermore, it shared with other educational reforms the lack of previous evaluation of the existing policies, other than PISA. Thus, evaluating the policies that the reform involved becomes, in the context of the ever-changing educational context in Spain, a matter of academic and public policy interest, to which this article is oriented.⁹ The reform introduced the new Program for the Improvement of Learning and Performance (PMAR for its acronym in Spanish, which stands for Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) with the aim of reducing ESL. The implementation of the new program began in the academic year 2016–2017. Its main aims are to recognise diversity through specially created paths for students in the 2nd and 3rd years of ESO (compulsory secondary education, 13–15-year-olds), and enabling a “soft” transition to the 4th year of ESO (age 16), to maintain students’ ties to the school and continuity in their studies.

Although there have been previous studies evaluating the initial functioning of the PMAR (Amer and Mir, 2017), the novelty of this research lies in the fact that it is the first analysis of the results of this

⁹ In fact, the 2021 educational reform foresees the disappearance of the PMAR starting in 2023.

program after it became fully implemented. In addition, this work shows how the PMAR has operated, based on the perceptions and experiences of the educational community, evidence that is essential to improve policy effectiveness in tackling the problem of ESL. The article therefore begins with a survey of the latest thinking in the field, presenting current theoretical debates on the subject, including a brief description of the program under analysis. This is followed by an explanation of the methodology used and the qualitative exploration carried out. Finally, the most significant conclusions of the research are presented.

ESL in the context of the 2013 reform

One of the symptoms of the educational problems in Spain during the past decades has been the high rate of early school leavers. Using the operational concept of the European Commission (2020), early school leavers are young people between 18 and 24 with, at most, lower secondary educational attainment, and who are not receiving any formal education or training. ESL is different from dropout because the latter refers to parting from an on-going course, although some authors used these terms interchangeably (Nada *et al.*, 2018). In Spain, throughout the 2000s decade, the ESL rate was above 30 per cent, which explains why the EU's Education and Training 2020 Strategy objective was set higher than the EU one (15 per cent vs. 10 per cent) (European Commission, 2018). This was an explicit recognition of ESL being a social problem (Macías *et al.*, 2013). In fact, the 2020 Spanish ESL rate was 16 per cent, thus failing to meet the EU objective.

The ramifications of ESL as a social problem go beyond the Spanish case and have been widely studied. There is research available on the factors associated to ESL reviewing student-related (Fernández-Enguita, 2011), family-related (Lozano Pérez and Trinidad Requena, 2019), school-related (Escudero *et al.*, 2009), and community-related factors (De Witte *et al.*, 2013). Regarding the role of the community, there is evidence that contextual factors are one of the strongest predictors of engagement, together with ethnicity, gender, and country of origin.

The prevention of ESL

Alongside the research already outlined, there are studies that focus their attention on how the different institutions involved should act to prevent ESL, proposing alternative approaches that make it possible to improve institutional interventions. A substantial number of studies argue that the education system needs to be self-critical, to improve its practices and programs from within. Others, taking a behavioural approach rather than an institutional one, focus on intervention with students. In general, however, and regardless of the approach chosen, they all agree on the need to stimulate commitment to school as a key to guaranteeing continuation in education.

Tarabini *et al.* (2018) agree that emotional attachment and a sense of belonging are the best antidote to dropping out of school. Their research highlights how the “school effect” operates through the three most significant variables: social composition, mechanisms of attention to diversity and teacher expectations. All of these are central elements in understanding the role that schools play in their students’ chances of educational success, but the perception of encouragement and support from teachers is undoubtedly crucial, given that it plays a key role in generating opportunities for young people to succeed at school.

Christenson and Thurlow (2004), for their part, consider that it is not enough to predict or identify dropout indicators, since, unless something else is done, young people will end up dropping out of school, hence the importance of addressing the causes and intervening directly here. According to them, it is not enough to get students to graduate; it is necessary to stimulate and encourage their sense of belonging, making them understand the relevance of school to their lives. Among the tools for achieving this, they propose developing alternative educational pathways and timelines; encouraging emotional learning, along with academic learning, to increase commitment to and enthusiasm for school; and, especially, having rigorous and effective program evaluations.

This dichotomy between an institutional approach centred on the school effect, on the one hand, and a behavioural approach that focuses on direct interventions that address the causes of students’ commitments, on the other, compares with the evidence obtained by empirical research on ESL. This literature shows that successful prevention of ESL cannot be based upon single measures but requires using a comprehensive approach that focuses on the whole aggregate of factors at the level of students, families, schools, and the environment (De Witte *et al.*, 2013; González-Rodríguez *et al.*, 2019).

In the research context just described the potential improvements on ESL prevention coming from a program that was part of an unpopular educational law become a questionable matter. A reform opposed by the rest of the Parliament, other than the governmental majority, and, most of all, contested by the majority of teachers, could be compromised by a clash of perspectives between those who design the measures, those who implement them, and the target groups (Nada *et al.*, 2018). If engagement is key to ESL prevention, a logical process would require that teachers, counsellors, and educational authorities are the first in line. Evidence shows that counsellors particularly are supposed to be at the core of both preventive and reactive strategies, being able to develop skills among the other actors and supporting students and parents especially (White and Kelly, 2010).

The Program for Improvement of Learning and Performance

The PMAR was a program addressed to the mainstream part of the national education system. This must be highlighted, because the inclusion of the program in an organic law meant that the PMAR had a nation-wide implementation. Other measures in ESL prevention included in active labour market policies or addressed to the vocational education and training system are bound to have smaller scale or to vary among autonomous communities, which have the competence on these fields.

In operational terms, the program's students are distributed into groups, with a minimum of eight (six in rural areas) and a maximum of fifteen students (although groups of other sizes may be authorised upon request and in special circumstances). The students participating in the program take different study areas grouped into Language and Social Studies, Scientific and Mathematical Studies, and Foreign Languages, but the rest of the common subjects are taught with the general group.

At their respective schools, the teaching teams oversee proposing to families that their children are included in the program. Prior to this, the pupils undergo two evaluations (academic and psycho-pedagogical) by the teaching teams and the guidance departments of the schools; the pupils themselves and their families are informed of the outcome, and they are the ones who make the final decision, whether or not, to join the program.

One very important change compared to this program's predecessors, the Curricular Diversification programs (CDP), with which it shares the same philosophy to a large degree (Amer and Pascual, 2015), is that the PMAR does not take students all the way to graduation, as the possibility of graduating without leaving the program has been eliminated. On the contrary, it enables pupils to make a "soft" transition to the 4th year of ESO (age 16), as they are already taking classes with the mainstream group, through the option of courses that guide them towards vocational training. Ultimately, the objective is to make routes more flexible and to develop the potential of students in the second and third years of ESO (13–15), reserving a "propaedeutic" character for the fourth year, with two paths available to students and guidance towards the one that best suits their profile, needs and expectations.

In general, the few studies that have analysed the PMAR refer to the initial stages of its sequential implementation, which was finally completed in 2018. Some studies report students' behavioural dimensions and their learning difficulties (Amer and Mir, 2017), also indirectly recognising the impact of the institutional dimension in the PMAR, through the role played by teachers in keeping students connected to the school.

Thus, following the distinction made by Prevatt and Kelly (2003), the PMAR could fall under a strategy that addresses risk factors (academic instruction and mostly academic support: increasing pupil-teacher ratios, reducing grade retention), rather than under a strategy that cares for protective factors

(social support, parent involvement and the like). In a country with grade retention figures that almost tripled the average of the OECD (36% vs. 13% in 2009), the changes introduced could reduce grade retention, on the one hand, since the intervention would begin at 13 years old. However, on the other hand, the program could also reduce compulsory education graduation, given the return to the ordinary path at age 15, and this would put PMAR at odds with ESL prevention programs in other countries (Wilkerson *et al.*, 2015). As we shall see, the results of the analysis confirm the educational community's positive assessment of the changes introduced by the PMAR, although there are also some question marks in comparison with the previous model.

METHODOLOGICAL APPROACH

For the purposes of this research, thirty semi-structured interviews were designed and conducted in six schools in the Autonomous Community of Asturias, selected for the greatest possible diversity in terms of sector (public or private), location (urban or rural) and socio-economic characteristics. In total we interviewed six members of the schools' management teams, six guidance counsellors, six teachers from the different areas of the PMAR program, ten students who were in the 2nd or 3rd year of ESO on the alternative pathway provided by PMAR and two students who were in the 4th year of ESO after having attended PMAR in previous years. This methodology allowed both the interviewees and the evaluation team to introduce as many nuances and clarifications as necessary. All interviews were carried out in the respective schools. Data collection was carried out by means of full recording and subsequent transcription and anonymisation of the conversations. Prior to this, the participants were asked for authorisation to record the interviews and, in the case of the pupils, as minors, the families were asked to sign an informed consent form. As this is a qualitative methodology, the results presented below do not aspire to be statistically representative nor can they be generalized. Although the analysis is based on the impressions of the educational community, this does not guarantee that all the agents involved share the same opinion, as previous research on other educational topics under debate has shown (Feito, 2021).

RESULTS OF THE QUALITATIVE EXPLORATION

The results of the analysis are grouped around three main areas of focus: the assessment and influence of the program, the characteristics of the PMAR pupils, and the predictors of dropping out of school and corrective action. As will be seen, the positive evaluations are limited to the impact of the program in terms of keeping students in the system. However, there are also negative aspects to be taken into account, basically related to the transition between the PMAR and the mainstream school timetable/course. With regard to the characteristics of pupils, the guidance and administrative

teams and the teaching staff point to the problem of defining the target population for this type of program. In general, no differences are observed between students on the PMAR course and students on the ordinary course. Finally, absenteeism is indicated as an essential predictor of dropping out of education, although there is a trend towards stabilisation. Closely associated with absenteeism, and by extension with dropping out of school, are conflicts in the family at home. Table 1 provides an overview of the topics covered in the research.

Table 1

Areas and main topics covered in the research

Assessment and influence of the program	Characteristics of PMAR pupils	Predictors of dropping out of school and corrective action
Contribution to keeping students in schools and bonding.	Risks associated to mixing students with difficulties, but eager to graduate, with others lacking interest	Absenteeism and risk of dropping out
Timing of the program - Early start, as compared to the previous program (CDP). - Return to mainstream group at program end. - Group size differences.	Conflicts generated by students.	Additional risks for some ethnic groups, especially Roma
Motivation for performance improvement	Perception of stigma linked to the program	The role of the family Rural / urban differences and farming families The role of teachers and assigned tutors. - Teachers available with specific training. - Teacher motivation.

Source: own elaboration.

Assessment and influence of the program

The PMAR program has had a positive impact on the target group, as the interviewees underlined, with no significant differences being found by gender. The guidance and administrative teams emphasize that it keeps young people in the system, and even places them in a position to obtain a qualification:

If there wasn't an exit of this kind, in most cases they'd have dropped out as early as 2nd ESO [...] so yes, I think it's worth the effort (Administrator, school 4).

It would not be too much to relate this positive impact to the emotional bond that students establish with the school and which, as we have seen within the theoretical framework, could be key in the fight against dropping out of school (Tarabini *et al.* 2018). Students are even more emphatic when talking about the effectiveness of the program:

I think I'd have done it [drop out] or wouldn't have come to class more—I was going to leave at 16, and now I'm 17 and I'm here (Female student, school 1).

Yes, being in a smaller group, I focus more [...] and I'm quite a lot happier. Before I was going home with really bad marks, they'd scold me and all. Now I go home happy, with good marks and all (Male student, school 6).

Opinions are not so unanimous on the advisability of starting the program in 2nd ESO and not in 3rd ESO, as was the case with CDP. Some interviewees consider that it enables problems to be tackled earlier, while others think that it is too early to make this type of adjustment:

It's not the same if you take a child who is 14 as if you take them at 16; at 16 it is difficult to reverse a dynamic, at 14 you might be able to reverse it (Teacher, school 1).

Well, I think that especially in 3rd and 4th years, I think that you find students with a maturity that students in 2nd ESO don't have, and, for me, the Diversification program was better (Administrator, school 3).

Despite the positive assessment, the people interviewed also found aspects that were negative or could be improved. The main one is that it is not a program that takes students to the end of their schooling. On this issue, the comparison between CDP and PMAR usually favours the former. This is not because the programs are very different but because, as mentioned earlier, Diversification offered the possibility of obtaining a leaving qualification without leaving the program, unlike PMAR, something that appears in all the accounts:

I think that in Diversification, being in 3rd and 4th years, so going directly into the last year, there was no 4th year that you had to pass, as you were in the program in the 4th year and you could get a leaving certificate, that helped the student a lot, there was no barrier in between (Administrator, school 2).

The existence of a practical area in Diversification was also mentioned, which motivated students a lot and made them feel that they were doing something different from the more academic subjects. This is no longer there in the case with the PMAR, and it is an absence mentioned by several of those

interviewed, together with the larger sizes of the groups in relation to the previous model:

... I prefer 'Diver' as it was before, which was the 3rd and 4th year, which turned into PMAR. And now, I was used to being in a class of five or nine, and I've moved into a group of twenty people, you don't get the same attention.... (Female student, school 4).

Furthermore, it is considered too big a leap for students to go from a 3rd year in small groups and at a slower pace, as is made possible by the PMAR, to the ordinary 4th year in which they will have to study the last year of ESO.

...the leap from 3rd year in PMAR to 4th year of ESO—careful. Let's see what happens as well [...] I don't go at the pace I want in the classroom; I go at the pace that they more or less let me. At the beginning, in order to keep them and support them and engage them, the steps are very small (Teacher, school 5).

... when we go on to 4th year, they are going to turn us loose there and we are not going to know the ... going from the easy PMAR course to ordinary 4th year there is a lot of change, because they put more things in [...] in this it's going to change a lot (Male student, school 4).

In relation to the difficulty of the transition from 3rd year to 4th year, the students' responses differ from those of the various professionals. While the majority of administrative, guidance and teaching staff believe that students are not aware of the difficulties they will have when they join the mainstream group, despite their warnings, students are very realistic about the problems they may encounter:

No, I don't think so, I don't think there is any pressure on them, I think they are more concerned about getting through the current course and then we'll see, I don't think it worries them (Administrator, school 4).

Okay, it does worry me, it worries me that I won't be able to do it because from being in PMAR every year to moving on to an ordinary 4th year, well that worries me quite a lot, to be honest (Female student, school 2).

In many of the interviews (especially with students), the motivation of having a long-term objective, or at least thinking about a profession they would like to develop, is one of the keys to the improvement in the performance of a large proportion of the students in PMAR. After the family environment, it is certainly the factor that is most frequently mentioned in the interviews conducted with the various people involved.

Okay, having little motivation, you'd say, can make a candidate [for dropping out], because the difficulties are already going to come from that lack of motivation, they don't work at all (Guidance counsellor, school 4).

Well, it's important. Today without studies there's not much of a future, that is, if you don't have studies... Yes, I was thinking of doing a degree in Primary Education... I always knew I wanted to do something related to small children (Female student, school 6).

Characteristics of PMAR students

One of the most discussed issues is the ambiguity of the program when it comes to profiling the candidates to enter the program. Guidance counsellors, teachers and administrative teams are very hesitant about the prior selection process. The effort involved and difficulty of adapting it to the characteristics of each school is acknowledged, but positions diverge between those who call for greater flexibility in establishing suitability criteria for candidates for the program, and those who call for greater specificity. The program risks mixing students with difficulties, but eager to graduate, with others lacking academic interest:

The profile is open, because the government guideline says that they are students with difficulties in learning, preferably without study problems, and—I don't know how it says it, it uses another word— [...] but 'with problems learning' can be anyone, very ambiguous (Guidance counsellor, school 3).

...on the one hand, we get those with generalised special difficulties, who are more academic, and then there are those who came into the educational system late, and then those with personal history, it is all related (Guidance counsellor, school 6).

If you focus on students who are dropping out, or who are absent, who do not work in the classroom and you put them together with other students whose problem is to do with ability and who make an effort but don't succeed, then you are creating a group of students who are so different, so that sometimes the programme doesn't work (Guidance counsellor, school 3).

As far as the school climate is concerned, all those interviewed agree that it is good, and they only refer to some exceptional problems in which the Social Services or the police have had to intervene. Serious problems are mentioned tangentially, and, in any case, they are referred to as isolated and normal occurrences in any secondary school. There is no mention of cases of violence, or at least the

schools are not aware of them. In any case, it was not possible to contrast the influence of the family environment directly, since, at the time of designing the interviews, families were not included as informants. Differences are certainly observed in terms of the profile of pupils attending public and private schools, as well as in terms of whether the schools are located centrally or on the periphery and the socio-economic level of the families, which ultimately could have a strong influence on the reproduction of social classes and would cast doubt on the function of the school as a social elevator. This contrast translates into less family conflict and a lower incidence of dropping out early at private schools, as some of the interviewees tell us:

We have conflicts and some of them are serious, some are now at the public prosecutor's office; I mean there are conflicts, it's to be expected. Specifically, in the PMAR, there has been some very serious conflict, but otherwise it wouldn't be a secondary school (Guidance counsellor, school 3).

We attach a lot of importance to conflicts, but we must also recognise that because of the area we are in, because of the socio-economic level of the parents, I think there is a good atmosphere in that sense (Teacher, school 1).

Nor do they point to any significant differences in behavior between PMAR students and the rest:

I think that, well, there aren't any major problems like that [...] it reflects what's out in society [...] that all of this has repercussions... and there's one who generates conflicts, but it is nothing new, nothing that they don't do in the street or that doesn't happen in other schools (Administrator, school 2).

In general terms—and in contrast to CDP and other similar programs (Merino *et al.*, 2006)—students in PMAR do not feel different from the rest or stigmatized by attending this special program. Although it seems to be an obstacle to graduation, it is possible that the fact that the PMAR does not go through to graduation helps in this case, by integrating students into the mainstream group in the 4th year and on an equal footing with the rest. PMAR students do not have a low self-perception, and teachers and other staff from the guidance and administrative teams even believe that they can exercise a certain degree of leadership, both because of their age and because they are considered special students. No differences are mentioned between boys and girls in this respect.

No, really not, I feel good where I am [...] the truth is that I don't feel looked down on, far from it [...] and with PMAR, I really don't have any problem being in it (Female student, school 2).

I don't want it to be like with Diversification, that it's what people will remark on, you know, you're marked [...] because I've never been treated differently [...] it never affected me because they never said that to me (Female student, school 1).

It's always said they could be marginalised. No, because afterwards perhaps they compensate for their academic difficulties with their personal maturity [...] even more, within their group they tend to be sort of, let's say, leaders, in inverted commas, because they are the oldest in the class (Teacher, school 2).

Predictors of ESL and corrective action

The most common marker in PMAR is absenteeism, which is a widespread problem in urban public schools and a very strong indicator of future dropping out. However, dropping out is not perceived to be common or increasing, so it can be said that the program succeeds in keeping students, who would otherwise be liable to dropping out, within the system and thus improving their likelihood of graduation.

Dropping out at this school? Very little right now. We don't have the problems we had 10 years ago or 12 years ago, we don't have them now [...] so for me it has been better (Guidance counsellor, school 1).

The trend is towards stabilizing or reduction, especially in private schools, where there is less intercultural diversity, as absenteeism and dropping out are concentrated in certain ethnic groups, especially Roma and Romanians (Gamella, 2011) and, to a lesser extent, in immigrant students who enter when the school year has already started and are highly likely to move residence and school again. In the case of the Roma community, it is very common to start missing classes regularly before the age of 16 and to drop out once they reach this age. This is particularly marked in the case of girls, many of whom are even forced into early marriage, as these testimonies show:

Even people who have studied at a bilingual school and end up leaving it, it's their world that pushes them [...] a lot, because they are women, of course, because they get married very early. Yes, they carry on with that. So, look, I have a student who was in PMAR for a year and right now she hasn't enrolled in basic vocational training, which is what I suggested, because her boyfriend, who was also in PMAR, her future husband won't let her, and they are 15, 16 years old (Guidance counsellor, school 2).

I have two who are Roma, a girl who turned 16 this month and when they turn 16, they drop out, they go to the market or something like that, but the others are all doing superbly [...] I also have migrants, especially from South America (Teacher, school 6).

The interviews also showed that there is a very close relationship between difficulties in the family environment and absenteeism, dropping out of education, conflict, and low performance in the classroom. Family instability increases the risk of students' exclusion, placing them in a more vulnerable position and increasing their probability of dropping out of school. This places the person in a vicious circle that begins and ends with exclusion and where there are concomitant factors such as school failure, in the first place, and unemployment as an effect and consequence of all of the factors mentioned. In this context, what are repeatedly mentioned are the lack of interest shown by families, along with the absence or poor use of tools to redirect situations. This problem is constant in the reports of teachers, counsellors, and administrative teams:

Of course, above all it's the problems of the family itself. Normally, with the pupils who want to drop out, it's because of that, because the families no longer have any kind of follow-up with them, or the families themselves don't want to come to the school, and they don't pick up the phone (Guidance counsellor, school 4).

No, I think that the only factor that influences dropping out is the lack of control at home, basically that. We sometimes have problems perhaps even getting to talk to parents, as we usually do a lot of interviews throughout the year and the tutors keep on at them and they don't come (Administrator, school 5).

In the profiles of students and families, the differences between rural and urban areas are notable. This translates into different difficulties in ensuring that students continue in the system and achieve a qualification. Most significant are, essentially, the problems of accessibility for students in mountain areas and the lack of motivation of those whose parents farm livestock, as they see (or feel) themselves obliged to continue with the family business:

In rural areas that also happens quite a lot or at least that's what I see, of kids who go to work with their parents' farm animals, and then they're already in 1st ESO, for example, without any kind of motivation. We have to be here until 16 by law; they don't want to do anything (Guidance counsellor, school 4).

Some of them, especially one of them this year has asked for basic vocational training, then he saw that it was difficult and said: I'm going to stay sitting here and I'm not going

to take the exam [...] because what he expects from life is perhaps to work with animals on the farm with his parents, there certainly are things like that (Administrator, school 5).

Since it seems difficult to intervene with/in families, the interviews raise issues related to the academic sphere as a way of overcoming difficulties. The personal accounts particularly mention adaptations to make the transition from the PMAR to the mainstream group, such as improving guidance, flexible groupings, or splitting pupils in the 4th year of ESO so that those coming from the program can continue to have more personalized follow-up. Especially relevant is the mention in some schools (both public and private) of the assigned tutor, a figure who was part of CDP, but is not there in the PMAR:

No, we don't have any of those measures, like grouping [...] One year we had some support for those in applied [mathematics] for some topics, but of course, always depending on that, on the teachers having hours available (Administrator, school 4).

So, what happens is that it's one thing to ask for them and another to actually get them. For example, last year we did ask for flexible grouping in 4th year, but they didn't give it to us (Administrator, school 5).

And what they really need is an assigned tutor because they are different; they need more handholding, more guidance, talking to them all the time about vocational training, taking them to enrol. They need someone with them, the others have their families, and there's also their character and their autonomy—these ones don't have that, they're less autonomous (Guidance counsellor, school 2).

The accounts also stress the need for teachers with specialized training to deal with groups with special characteristics, which makes it necessary to stabilize staffing. Several people interviewed mentioned that many of the teachers trained to meet these needs are temporary teachers, and that many of the teachers who have retired in recent years have not been replaced. This poses a serious problem, as teachers without appropriate training are teaching classes in certain areas and the success of the PMAR groups is largely dependent on the luck of qualified staff arriving and staying at their schools:

[We need] to have more stable staffing, because now they didn't fill the position of that person who retired, and this is happening in all the schools, these posts are being eliminated [...] so that teacher needs the right preparation, to know, also to want, to have chosen the position, so for me a stable teaching staff, and if only they hadn't got rid of those posts (Guidance counsellor, school 2).

Finally, and following on from this issue, it is significant that none of the students interviewed referred to a lack of training, ability, or motivation on the part of the teaching staff, a positive finding that differs from the situations identified in other research—set out in the theoretical framework—in which the low quality of the teaching staff was a factor in students' disengagement from the education system.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

This research contributes to assessing the Program for the Improvement of Learning and Achievement (PMAR), offering empirical evidence on its influence on reducing ESL. Based on thirty semi-structured interviews conducted in the Spanish region of Asturias, the research shows how all those involved, and especially the students, evaluate the impact of the PMAR positively, since it allows students who would have dropped out if they did not have personalized learning paths and methodologies to continue in the educational system. However, some weaknesses are also noted, such as the program's non-targeted nature and the difficulties that integrating PMAR students into the 4th year of ESO could have on subsequent rates of repeating a year or even possibly dropping out. Also significant is the absence of practical modules for students that require them. In both cases, the old CDP is taken as a reference, and perhaps judged as better.

Furthermore, this article has highlighted the difficulties encountered by the teaching teams at the schools when selecting those to take part in the program. Thus, when transferring the formal requirements for access to the actual reality of the school, doubts arise about whether to give priority to flexibility in the selection criteria or to focus on more targeted selection to avoid mixing those students with difficulties and those whose problem is more a lack of interest in graduating. Schools are also concerned about the lack of qualified staff to deal with groups with specific needs, the excessive turnover of temporary teaching staff, and the disappearance of the figure of the assigned tutor, who was part of the previous initiative.

However, it is worth noting that PMAR pupils do not perceive themselves, either individually or as a group, as having characteristics that are different from those of ordinary groups, in terms of intellectual abilities or other skills. There are also no gender differences in terms of labelling. In general, this positive perception is explained by the fact that, unlike the previous program, here students are put back into the 4th year of ESO, facilitating their subsequent achievement of the standard qualification, in contrast to the previous model.

In reference to the third focus, the research has found a strong relationship between the probability of absenteeism and ESL, especially among some easily recognisable groups. The members of guidance teams, teaching staff and administrators who took part in the qualitative analysis expressed the

perception that the risk of ESL is not increasing in their schools, but also a clear concern about the increase in absenteeism, which could lead to students dropping out. From their point of view, dropping out is not quantitatively significant, but it is concentrated in a clearly identified part of the student body which, moreover, coincides with people in a situation at risk of social exclusion, or with difficulties in joining the labour market: vulnerable families in all schools—whether public or private—and especially Roma students (almost always female) and/or those of Romanian nationality in the case of public schools. A specific mention should also be made of rural schools, where demographic difficulties, territorial cohesion and productive peculiarities are creating different dropout-risk profiles.

Problems in the family environment are repeatedly identified among the causes of absenteeism, whether due to the parents lacking the tools to remedy situations or using them poorly, or to the disintegration of the home. All of these are overwhelmingly indicated by institutional and teaching staff (but not by students) as risk factors for dropping out of school and, therefore, for the profile of PMAR pupils. In this regard, the fact that students do not report situations of violence in the family environment is significant and seldom perceived or mentioned by the other people interviewed.

In this context, it is notable how the discourse positions the family as the entity on which the blame for the early school departure of their sons and daughters seems to lie. While families are evidently implicated in the academic outcomes of their children, the presence of such discourses poses the risk of “exonerating teachers and schools from the responsibility of fostering opportunities for success for all students” (Tarabini, 2016: 6).

Families appear, therefore, as key informants for an understanding of the problem of ESL. However, in the previous design of the research, they were not included in the interviews. This is the main limitation of the present study, as having their testimonies could help to complete future research on the subject. Likewise, more evaluations are necessary in the rest of the country.

An additional conclusion worth mentioning is the rather optimistic perception of the program by the actors involved in the research. Despite the unsympathetic stance on the 2013 reform among the teaching community, and despite the fears that the specific changes in ESL prevention would reduce graduation in compulsory education, the general perception of the PMAR seems to be a positive one. The top-down approach of the reform is in fact revealed by the doubts among teachers and guidance counsellors regarding students’ participation in the program. But there seems to be a general positive attitude towards preventing ESL and, thus, towards engagement in the implementation of the PMAR. Finally, the educational impact of the crisis caused by Covid19 cannot be ignored. The increase in social vulnerability generated has shown up some of the shortcomings of the education system (Cabrera, 2020). The risk of exclusion experienced by many young students and their families during the

pandemic highlighted the importance of continuing to work to ensure that schools act as a shield against social inequality. Developing public policies and specific programs in this direction is essential to achieve this objective, hence the importance of continuing to research their implementation, especially in the post-pandemic context.

AVAILABILITY OF DATA AND MATERIALS

Data supporting the findings of this study are available from the corresponding author upon request.

CONFLICT OF INTEREST

We confirm that this work has not been published previously nor is it currently under consideration for publication elsewhere. We have no conflicts of interest to disclose.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

All aspects of this manuscript were co-created in co-equal fashion from conceptualization to writing to editing and beyond by Á.A-D., R.G.A., I.E-C and F.J.M. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

ACKNOWLEDGMENTS

We would like to express our gratitude to the educational institutions where we conducted the interviews, for their availability and the facilities provided to carry them out. Similarly, to all the individuals (principals, guidance counsellors, teachers and students) who willingly responded to our questions for the development of this research.

REFERENCES

- Amer, J., and Pascual, B. (2015). Las perspectivas del profesorado y el alumnado sobre la implementación de los programas de diversificación curricular en institutos de enseñanza secundaria del municipio de Palma (Mallorca). *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 126-138.
- Amer, J., and Mir, A. (2017). Los procesos de implementación de los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR). Perspectivas del profesorado, el alumnado y las familias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 133-150.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21623>
- Cabrera, L., Pérez, C.N., and Santana, F. (2020). Does the Inequality of Educational Opportunities in Primary Education Increase with the School Closure due to the Coronavirus? *International*

- Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 27-52. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5613>
- Choi, A., and Jerrim, J. (2016). The use (and misuse) of PISA in guiding policy reform: the case of Spain. *Comparative Education*, 52(2), 230-245. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1142739>
- Christenson, S.L., and Thurlow, M.L. (2004). School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges. *American Psychological Society*, 13(1), 36-39. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x>
- Cordero Ferrera, J. M., Manchón López, C., and Simancas Rodríguez, R. (2014). La Repetición de Curso y sus Factores Condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365, 12-37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263>.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., and van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>.
- Engel, L. C. (2015). Steering the National: Exploring the Education Policy Uses of PISA in Spain. *European Education*, 47, 100–116. <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1033913>
- European Commission. (2018). *Education and Training Monitor 2018*. Publications Office of the European Union.
- European Commission (2020). *Education and Training Monitor 2020*. Publications Office of the European Union.
- Escudero, J.M., González, M.T., and Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. <https://doi.org/10.35362/rie500660>
- Feito, R. (2021). El debate sobre la jornada escolar en España. Reflexiones y datos tras más de tres décadas de un debate inconcluso. *International Journal of Sociology of Education*, 10(3), 271-293.
- Fernández-Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Revista de Sociología de la Educación*, 4(3), 255-269.
- Fuentes, A. (2009). Raising Education Outcomes in Spain. *OECD Economics Department Working Paper*, 666. <https://doi.org/10.1787/226865111178>.
- Gamella, J.F. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Colección Estudios CREADE n.º 7. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., and Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model, *Educational Research*, 61(2), 214-230,

<https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Lozano Pérez, M.A., and Trinidad Requena, A. (2019). Cultural Capital as a Predictor of Student Performance in Spain, *International Journal of Sociology of Education*, 8(1), 45-74. <https://doi.org/10.17583/rise.2019.3862>.

Macías, E., Antón, J. I., Braña, F. and Muñoz de Bustillo, R. (2013). Early School-leaving in Spain. *European Journal of Education*, 48(1), 150-164. <https://doi.org/10.1111/ejed.12000>

Merino, R., García, M., and Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.

Monarca, H., Fernández-González, N., and Piedrahita, C. (2016). ¿Qué opina el profesorado sobre la LOMCE? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 197-212.

Nada, C. I., Santos, S. A., Macedo, E., and Araújo, H. C. (2018). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal, *Educational Review*, 72(3), 365-385. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1508127>

Prevatt, F., and Kelly, F.D. (2003). Dropping Out of School: A Review of Intervention Programs. *Journal of School Psychology*, 41, 377-395. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00087-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00087-6)

Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro: o la persistencia de los factores “push” en la explicación del Abandono Escolar Prematuro. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 3, 8-12.

Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. and Parcerisa, Ll. (2018). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school’s effect on educational success, *Educational Studies*, 45(2), 226-241. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>

White, S. W., and Kelly, F. D. (2010). The School Counselor’s Role in School Dropout Prevention. *Journal of Counseling & Development*, 88, 227-235. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00014.x>

Wilkerson, K., Afacan, K., Yan, M., Justin, W., and Datar, S. (2015). Academic Remediation-Focused Alternative Schools: Impact on Student Outcomes. *Remedial and Special Education*, 37(2), 67–77. <https://doi.org/10.1177/0741932515620842>

Diferencias de género en la relación entre factores personales intrínsecos y la sintomatología ansiosa y depresiva de una población trabajadora

Gender differences in the relationship between intrinsic personal factors and the anxious and depressive symptomatology of a working population

Fátima Méndez-López^{1,2} , Priscila Matovelle-Ochoa³, Marta Domínguez-García^{2,4*}  & Beatriz Pascual-de la Pisa^{5,6} 

¹Grupo de Investigación en Atención Primaria, Instituto de Investigación Sanitaria de Aragón. (IIS Aragón), Zaragoza, España.

²Red de Investigación en Cronicidad, Atención Primaria y Promoción de la Salud (RICAPPS), Instituto de Salud Carlos III, Madrid, España.

³Servicio de Geriatría Hospital San Juan de Dios, Zaragoza, España.

⁴Servicio Aragonés de Salud (SALUD), Zaragoza, España.

⁵Unidad de Gestión Clínica de Camas, Distrito Sanitario Aljarafe-Sevilla Norte, Servicio Andaluz de Salud, Camas, Sevilla, España.

⁶Departamento de Medicina, Facultad de Medicina de Sevilla, Sevilla, España

* Corresponding autor: mardoga5@gmail.com

Recibido 2023-10-03. Aceptado 2023-11-04

Resumen

Introducción: Los trastornos afectivos son un problema de salud con un gran impacto en el funcionamiento psicosocial y calidad de vida de las personas que los sufren. Por ello, el objetivo de este estudio fue analizar la analizar diferencias por género en la asociación entre los factores personales intrínsecos y la sintomatología depresiva y ansiosa de una población trabajadora.

Métodos: Se realizaron análisis descriptivo, bivalente y multivalente de datos de 242 individuos en edad laboral activa, entrevistados entre julio de 2021 y julio de 2022. El resultado primario fue la gravedad de la sintomatología depresiva y ansiosa como variable continua. **Resultados:** La prevalencia de síntomas depresivos en nuestra muestra es del 22,22% en mujeres y del 6,54 en varones, mientras la prevalencia de sintomatología ansiosa fue similar en ambos sexos (21,50% en varones y 25,19% en mujeres). En varones, la alta autoestima ($\beta = -0,300$; $p=0,022$) y una mayor edad ($\beta = -0,210$; $p=0,031$)

son factores protectores de sintomatología depresiva y, la alta autoestima ($\beta = -0,269$; $p=0,005$) y la alta activación ($\beta = -0,031$; $p=0,049$) en la sintomatología ansiosa. Mientras, en las mujeres, una mayor autoeficacia y un mayor sentido de coherencia son factores protectores de la sintomatología depresiva ($\beta = -0,250$, $p=0,004$; $\beta = -0,244$, $p=0,005$) y ansiosa ($\beta = -0,254$, $p=0,004$; $\beta = -0,178$, $p=0,040$). Conclusión: Las mujeres trabajadoras tienen más sintomatología depresiva y ansiosa que sus homólogos masculinos. Existen diferencias entre hombres y mujeres en los factores personales intrínsecos que influyen en los síntomas depresivos y ansiosos.

Palabras clave: salud mental; depresión; ansiedad; determinantes sociales de la salud; Roles de género.

Abstract

Introduction: Affective disorders are health problems with a significant impact on the psychosocial functioning and quality of life of people who suffer from them. Therefore, the objective of this study was to analyse gender differences in the association between intrinsic personal factors and depressive and anxious symptoms in a working population. Methods: Descriptive, bivariate, and multivariate analyses were performed on data from 242 individuals of active working age interviewed between July 2021 and July 2022. The primary outcome was the severity of depressive and anxiety symptoms as a continuous variable. Results: The prevalence of depressive symptoms in our sample is 22.22% in women and 6.54% in men, while the prevalence of anxious symptoms was similar in both sexes (21.50% in men and 25.19% in women). In men, high self-esteem ($\beta = -0.300$; $p=0.022$) and older age ($\beta = -0.210$; $p=0.031$) are protective factors for depressive symptoms, and high self-esteem ($\beta = -0.269$; $p=0.005$) and high activation ($\beta = -0.031$; $p=0.049$) in anxious symptomatology. Meanwhile, in women, greater self-efficacy and a greater sense of coherence are protective factors for depressive ($\beta = -0.250$, $p=0.004$; $\beta = -0.244$, $p=0.005$) and anxious symptoms ($\beta = -0.254$, $p=0.004$; $\beta = -0.178$, $p=0.040$). Conclusion: Women workers have more depressive and anxious symptoms than their male counterparts. There are differences between men and women in the intrinsic personal factors that influence depressive and anxious symptoms.

Keywords: mental health; depression; anxiety; Social Determinants of Health; Gender roles.

INTRODUCTION

Affective disorders are a major and growing health problem with significant morbidity worldwide (WHO, 2021). Currently, affective disorders have a significant impact on the quality of life of 246 million people with major depressive disorders and 374 million people with anxiety disorders worldwide (Santomauro et al., 2021). These disorders are more prevalent or diagnosed in women

than in men. For example, according to reports from the World Health Organization (WHO) (2021), depressive symptoms affect 5.1% of women compared to 3.6% of men, and anxious symptoms affect 4.6% of women compared to 2.6% of men.

These syndromes are characterised by a significant clinical impairment in an individual's cognition, emotional regulation, or behaviour (WHO, 2019). Furthermore, they result from complex social, psychological, and biological interactions. They are associated with significant distress or impairment in personal, familial, social, educational, occupational, or other important areas of functioning (Sekhon & Gupta, 2022).

Among these factors, stressful work conditions predict poor mental health, and there is growing concern that such conditions contribute to the population burden of two common psychiatric disorders: major depression and generalised anxiety disorder (Melchior et al., 2007). On the other hand, according to the effort-reward model at work, the risk of presenting stress and psychosomatic disorders would occur when reward factors, such as salary, esteem, professional promotion, or job security, do not compensate for effort. work (Cabrera Armijos et al., 2022; Siegrist, 1996).

Depressive symptomatology has been associated with disability in terms of decreased productivity ("presenteeism"), absenteeism, job turnover, and unemployment, as well as early retirement, low quality of life, and increased risk of myocardial infarction (Magnusson Hanson et al., 2009). Job demands that exceed the individual's coping abilities are perceived as stressful and could influence the risk of psychiatric disorder through biological, psychological, psychosomatic, and behavioural mechanisms (Melchior et al., 2007).

Furthermore, certain personal factors in health-promoting behaviour influence physical and mental well-being (Lakshmi et al., 2023). Among these factors, health literacy (Sørensen et al., 2015), patient activation (Hibbard et al., 2005), resilience (Campbell-Sills & Stein, 2007), self-efficacy (Sherer et al., 1982), self-esteem (Bailey, 2003) and the sense of coherence (Antonovsky, 1993) stand out as elements that significantly influence our physical and emotional health.

Health literacy is defined as the population's knowledge, motivation, and individual capabilities to understand and make decisions about the promotion and management of their health (Sørensen et al., 2015). Improving health literacy positively affects people's emotional state, with a moderately positive effect on reducing symptoms of depression and anxiety (Magallón-Botaya et al., 2023).

Patient activation refers to an individual's ability and capacity to manage their health condition and the confidence to assume this responsibility (Hibbard et al., 2005). Individuals with high activation levels have a greater ability for self-care, better health, and fewer depressive symptoms (Blakemore et al., 2016).

Resilience is a positive adaptation to adverse life events and events (Campbell-Sills & Stein, 2007)

People with high resilience can better cope with adverse life situations, leading to better overall health outcomes, such as lower depressive and anxious symptoms and lower mortality (Smith & Hollinger-Smith, 2015; To et al., 2022).

Self-efficacy is represented as a feeling of confidence in one's ability to cope with certain stressors in life (Sherer et al., 1982). People with high self-efficacy have better emotional regulation and more effective psychosocial functioning (Milanovic et al., 2018; Schönfeld et al., 2017).

Self-esteem is a positive or negative feeling about oneself and is built through the evaluation of one's attributes (Bailey, 2003). Adults with high global self-esteem are likelier to have greater physical, mental, occupational, and social well-being. Low self-esteem is related to emotional problems and substance abuse (Orth et al., 2012).

Finally, a sense of coherence refers to an individual's disposition toward values essential to her well-being and life experiences (Antonovsky, 1993). People with a strong sense of coherence are likelier to maintain good mental health (Giglio et al., 2015). Promoting the population's participation in coping with diseases and self-care of their health is a key element in the health of the population in general and especially the population with affective disorders (WHO, 2022). It is necessary to investigate further how psychological constructs, beliefs, and people's self-care capacity can affect people's well-being or discomfort and contribute to a healthier life from a mental health perspective. Furthermore, it is important to evaluate longitudinal changes in these factors and affective disorders, given their association with increased comorbidity and mortality (Zhang et al., 2009). The analysis of the association of psychological constructs and the mental health of individuals and communities provides evidence that will better address and prevent these prevalent problems and promote their improvement from a more global and holistic perspective.

According to primary care clinical data from the National Health System (2021), the decade between the ages of 30 and 40 is the most common stage of presenting depressive and anxious symptoms. These problems are more common in women than in men at this age (depression: 4.2% vs 2.0%; anxiety: 10% vs 5.7%, respectively). Furthermore, at this age, these symptoms significantly impact people's work, economic and family activities (WHO, 2023). Therefore, this study aims to analyse gender differences in the association between intrinsic personal factors (health literacy, patient activation, resilience, self-efficacy, self-esteem, and sense of coherence) and Depressive and anxious symptoms of a working population.

METHODS

Study design

This research project is an analysis of secondary data (Wickham, 2019) collected from a prospective longitudinal cohort (Méndez-López et al., 2023) whose main objective is to analyse the relationship between psychological constructs (self-efficacy, activation, health literacy, resilience, personality traits, sense of coherence, self-esteem) and the presence of depressive and anxious symptoms. The initial data of this cohort were collected between July 2021 and July 2022 in primary care health centres (PHC) in Aragon and registered in the ISRCTN Registry before the start (ISRCTN12820058).

Participants and procedure

The study population was participants between 35-65 years old, members of a prospective longitudinal cohort conducted in Aragon (Méndez-López et al., 2023), with a good level of Spanish and who agreed to participate in the study voluntarily and signed the informed consent. The exclusion criteria were having a terminal illness, cognitive dysfunction, dementia, or any significant illness that could seriously interfere with participation in the study.

To select the cohort participants, a stratified selection was conducted by age, sex, and population distribution in urban and rural areas concerning the data from the Aragon census of the National Institute of Statistics (2021). The purpose of this stratification was to provide maximum diversity to the sample while ensuring the representativeness of the population. The cohort was recruited in two PHC centres (one rural, Daroca, and another urban, Arrabal neighbourhood of Zaragoza). Following the stratification criteria, individuals were randomly selected from the list of users of the participating health centres.

The selected participants were contacted by letter or telephone, where they were fully informed of the study. Those who showed interest in participating voluntarily made an appointment at their usual health centre to complete the questionnaires. The study adhered to the STROBE Initiative (Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology) (von Elm et al., 2008).

The sample size was established in the prospective longitudinal cohort study on which this secondary data analysis is based. It established itself at 290 participants, according to the prevalence of depressive and anxious symptoms as the primary variable. Finally, 505 people were assessed for eligibility, of which 400 participants were included in the DESVELA cohort in Aragón (Méndez-López et al., 2023), exceeding the sample size requirement. For the present study, the 242 cohort participants of active working age were included.

Instruments

Sociodemographic information

Participant information was collected on sex, age, habitual residence (urban, rural), marital status (single/divorced/widowed, or in a relationship), education (none/primary or secondary/university), occupation (employed, self-employed), type of working day (continuous, part-time, irregular or shifts), and economic level of the family unit (measured through the minimum interprofessional wage (SMI)) through an ad hoc questionnaire. In addition, the time dedicated to personal roles and weekly hours dedicated to work, household chores, and caring for minors or dependents were recorded. Work stress was measured using the effort-reward imbalance questionnaire (ERI, Spanish version) (Siegrist et al., 2004, 2009). It consists of 23 Likert-type items and records information on the worker's perception of their work situation concerning extrinsic effort, professional reward, and the degree of overinvolvement experienced by the worker. A higher score implies greater work stress. The validated Spanish version has a Cronbach's α value of 0.80 (Muñoz-Navarro et al., 2017). The internal consistency of the ERI in our sample was 0.72.

Depressive and anxious symptoms.

The presence and severity of depression symptoms were assessed using the Patient Health Questionnaire (PHQ-9, Spanish version) (Kroenke & Spitzer, 2002), which measures the presence and severity of depression. Severity levels included no depression (0 to 4), mild depression (5 to 9), moderate depression (10 to 14), moderately severe depression (15 to 19), and severe depression (20 to 27). The validated Spanish version has a Cronbach's α value of 0.80 (Muñoz-Navarro et al., 2017). The internal consistency of the PHQ-9 in our sample was 0.80.

The presence and severity of anxiety symptoms were measured using the Generalized Anxiety Disorder (GAD-7, Spanish version) (Spitzer et al., 2006). It consists of seven multiple-choice questions, and each answer is scored on a scale ranging from 0 to 3. Each item describes one of the typical symptoms of generalized anxiety disorders. Severity levels included no anxiety (0 to 4), mild anxiety (5 to 9), moderate anxiety (10 to 14), and severe anxiety (15 to 21). The validated Spanish version has a Cronbach's α value of 0.93 (García-Campayo et al., 2010). Our sample's internal consistency was high (Cronbach's α = 0.83).

Personal factors on health-promoting behaviour.

Health literacy was measured using the European Health Literacy Questionnaire (HLS-EU-Q16, Spanish version) (Sørensen et al., 2015). Higher scores (after transforming each into a dichotomous response) (range 0-16) indicate a higher level of health literacy: inadequate or problematic levels of

health literacy (0-12) and sufficient or adequate health literacy (13- 16). In its Spanish version, Cronbach's α is 0.98 (Nolasco et al., 2020). Internal consistency in our sample was high ($\alpha = 0.88$).

Patient activation was assessed using the Patient Activation Questionnaire (PAM-13, Spanish version) (Hibbard et al., 2005). Higher scores indicate a higher level of patients' activation to address their health (range 0-100) and place the individual in one of four activation levels: "Disengaged and Overwhelmed" (0 - 47.0), "Become aware, but keep fighting." (47.1 - 55.1), "Take action" (55.2 - 67.0) and "Maintain behaviours and move forward" (67.1 - 100). In its Spanish version, Cronbach's α is 0.7 (Moreno-Chico et al., 2017). Internal consistency in our sample was high ($\alpha = 0.89$).

Resilience was measured using the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10, Spanish version) (Campbell-Sills & Stein, 2007). This scale score on the questionnaire was the sum of the responses obtained for each item (range 0-40), with higher scores indicating the highest level of resilience. The validated Spanish version has a Cronbach's α value of 0.85 (Notario-Pacheco et al., 2011). The internal consistency of our sample was 0.86.

Self-efficacy was assessed using the General Self-Efficacy Scale (GSES-12, Spanish version) (Sherer et al., 1982). The final score of the questionnaire was the sum of the responses obtained in each item (range 12-60), and the highest scores indicated the highest level of self-efficacy. The validated Spanish version has a Cronbach's alpha value of 0.69 (Herrero et al., 2014). The internal consistency in our sample was acceptable ($\alpha = 0.76$).

Self-esteem was measured using the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES, Spanish version (Rosenberg, 1965). The scale ranges from 0 to 30. Scores between 15 and 25 are within the normal range; scores less than 15 suggest low self-esteem. The validated Spanish version has a Cronbach's α of 0.85 (Martín-Albo et al., 2007). The internal consistency in our sample was acceptable ($\alpha = 0.78$).

The sense of coherence was measured using the Sense of Coherence Scale (SOC-13, Spanish version) (Antonovsky, 1993). It measures the sense of coherence, understandability, manageability and meaning. Higher scores (after reversing the reversed items) (range 13-91) indicate a greater sense of coherence. The validated Spanish version has a Cronbach's α of 0.83 (Moreno, B., Alonso, M., & Álvarez, 1997). The internal consistency in our sample was acceptable ($\alpha = 0.76$).

Data analysis

The normal distribution of the results was verified using the Kolmogorov-Smirnov test. A descriptive analysis was performed to determine the characteristics of the sample: frequencies (n) and percentages (%) for categorical variables, mean (M) and standard deviation (SD) for continuous variables. Secondly, bivariate analyses were conducted using the chi-square test for qualitative variables and the Student's t-test for continuous variables, aiming to compare the different variables

between men and women. Furthermore, to analyse the associations between the anxiety (GAD-7) and depressive (PHQ-9) symptomatology score and all variables, correlations were performed using the Pearson correlation coefficient (Pearson's r for the relationship between two continuous variables and point biserial correlation r_{pb} for the relationship between a continuous variable and a dichotomous variable) (Sheskin, 2020).

Third, the multivariate analysis was performed with ordinary linear regression, using the stepwise variable selection method, with a probability of entering the model of 0.05 and a probability of remaining in the model of 0.10 (Núñez et al., 2011). The dependent variable was the score on the depressive symptomatology scale (PHQ-9) and the anxiety symptomatology scale (GAD-7). All independent variables (sociodemographic and personal factors related to health behaviour variables) were entered into the regression models (Hamilton, 1994), each time eliminating the least correlated variable. The sociodemographic variables were classified into two categories to be included in the multiple regression. Multicollinearity (Variance Inflation Factor (VIF) and tolerance values were assessed for the different linear regressions.

Ethical Issues

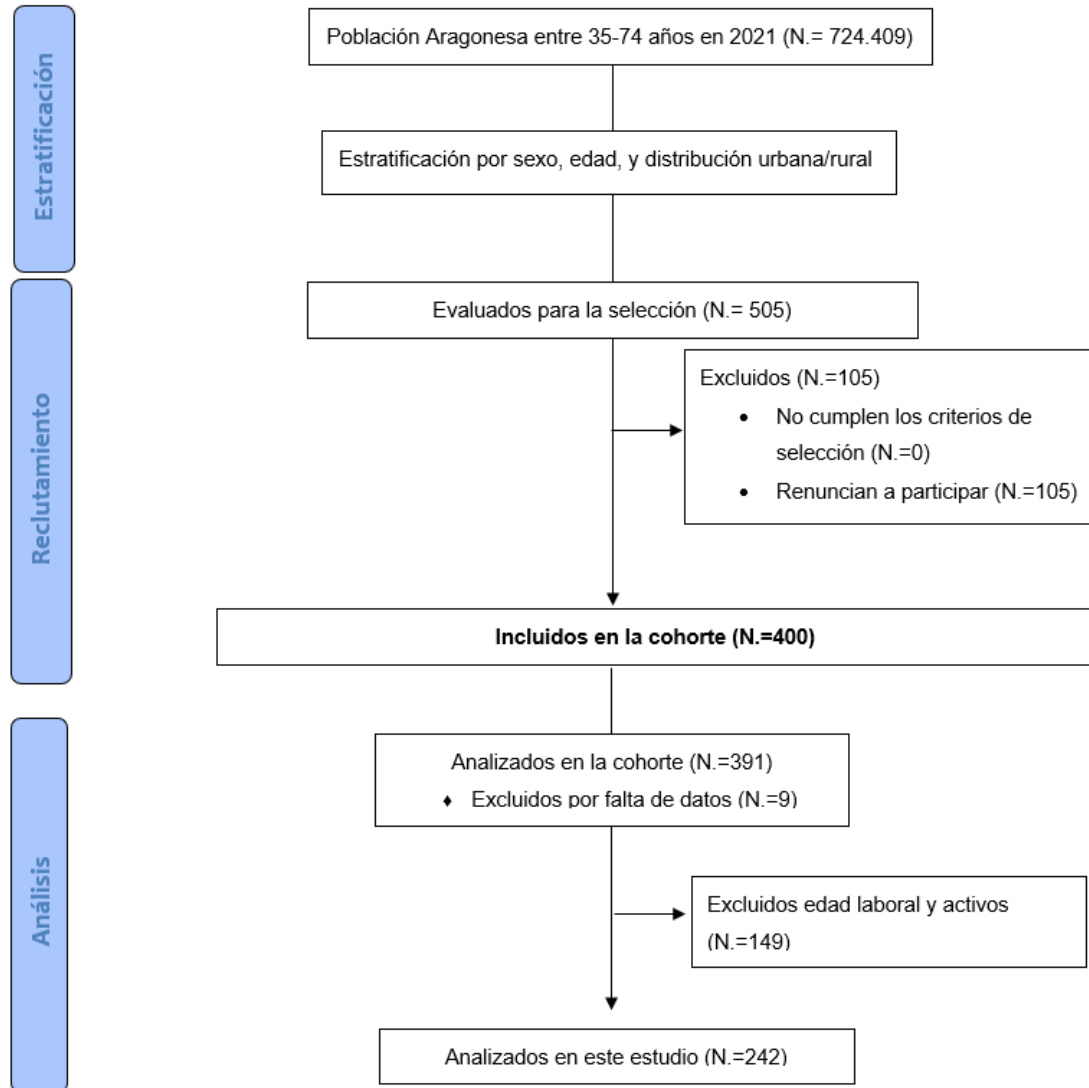
This study was approved by the Clinical Research Ethics Committee of Aragon (PI20/302) and was developed in accordance with the standards of the Declaration of Helsinki. The collection, processing, communication, and transfer of personal data of all participating subjects complied with the provisions of the General Data Protection Regulation (EU) (GDPR 2016/679) and Organic Law 3/2018 on Data Protection Personal. Informed consent was obtained from all participants. All subjects allowed their data to be anonymized and used solely for the purposes and publication of the results of this study.

RESULTS

Of the 400 individuals included in the initial cohort in Aragon, 242 participants between 35 and 65 with active employment status were included in this study (Figure 1). The characteristics of this population are shown in Table 1

Figure 1

Recruitment and selection flowchart of participants.



The average age of the analysed sample is 49.43 years, with a slight predominance of the female sex and greater participation from the urban environment. In addition, there is a greater tendency for women to be employed workers with a working day with fixed hours. Of the 50 self-employed participants, 92% considered their schedule irregular, while of the 186 employees, 44.8% reported it as irregular. As expected, women dedicate significantly more hours to domestic tasks than men. There are no differences regarding the rest of the sociodemographic variables.

22.22% of the women in our samples present depressive symptoms, while only 6.54% of the men present it. Meanwhile, the presence of anxious symptoms manifests itself in a similar way in both

sexes (21.50% in men and 25.19% in women). Regarding intrinsic personal factors, women are more health-active than men, and greater health literacy stands out. There is greater work stress among women workers compared to men (Table 1). Specifically, women register a higher degree of overinvolvement and extrinsic effort than men.

Table 1

Sociodemographic, personal, and mental health characteristics of the sample

Variable	Total (n=242)	Men (n=107)	Women (n=135)	p-value
Age, years; M ± SD	49.43 ± 7.73	48.70 ± 7.71	50.01 ± 7.72	0.190
Municipality, n (%)				0.047
Urban	147 (60.74)	57 (53.27)	90 (66.67)	
Rural	95 (39.26)	50 (46.73)	45 (33.33)	
Marital status, n (%)				0.760
With a partner	186 (76.86)	81 (75.70)	105 (77.78)	
Without a partner	56 (23.14)	26 (24.30)	30 (22.22)	
Education, n (%)				0.586
None or primary	207 (85.54)	90 (84.11)	117 (86.67)	
Secondary or tertiary	35 (14.46)	17 (15.89)	18 (13.33)	
Weekly hours of paid work, M ± SD	39.06 ± 11.64	40.66 ± 13.79	37.79 ± 9.46	0.056
Weekly hours of housework, M ± SD	13.44 ± 7.81	11.04 ± 5.92	15.35 ± 8.61	<0.001
Weekly hours of caregiving, M ± SD	10.74 ± 15.95	10.00 ± 14.49	11.33 ± 17.04	0.522
Worker type, n (%)				0.016
Employee	192 (79.34)	77 (71.96)	115 (85.19)	
Self-employed	50 (20.66)	30 (28.04)	20 (14.81)	
Type of working day, n (%)				0.003
Fixed full-time schedule	110 (37.30)	37 (34.57)	73 (54.07)	
Irregular schedule/departure/shifts	132 (70.25)	70 (65.42)	62 (45.92)	
Monthly household income, n (%)				0.592
<2 IMW	89 (36.78)	37 (34.58)	52 (38.52)	
>2 IMW	153 (63.22)	70 (65.42)	83 (61.48)	
Self-efficacy (GSES-12), M ± SD	46.35 ± 5.47	46.62 ± 4.66	46.13 ± 6.04	0.488
Resilience (CD-Risc-10), M ± SD	28.60 ± 6.32	28.52 ± 5.91	28.66 ± 6.65	0.869
Patient activation (PAM-13), M ± SD	63.08 ± 16.44	60.74 ± 15.81	64.94 ± 16.75	0.047
Health literacy (HLS- EU-Q16), M ± SD	14.30 ± 2.00	13.87 ± 2.35	14.64 ± 1.61	0.003
Sense of coherence (SOC-13), M ± SD	57.73 ± 6.60	58.00 ± 6.44	57.52 ± 6.74	0.580
Self-esteem (RSES), M ± SD	34.54 ± 3.73	34.66 ± 3.65	34.45 ± 3.81	0.660
Depressive symptoms (PHQ-9), n (%)				<0.001
No depression (≤4)	205 (84.71)	100 (93.46)	105 (77.78)	
Mild (5-9)	26 (10.74)	7 (6.54)	19 (14.07)	
Moderate (10-14)	6 (2.48)	0 (0)	6 (4.44)	
Moderate-severe (15-19)	3 (1.24)	0 (0)	3 (2.22)	
Severe (≥27)	2 (0.83)	0 (0)	2 (1.48)	

Anxious symptoms (GAD-7), n (%)	No anxiety (≤ 4)	185 (76.45)	84 (78.50)	101 (74.81)	0.016
	Mild (5-9)	45 (18.60)	21 (19.63)	24 (17.78)	
	Moderate (10-14)	8 (3.31)	2 (1.87)	6 (4.44)	
	Severe (≥ 21)	4 (1.65)	0 (0)	4 (2.96)	
Work stress (ERI), M \pm SD		38.47 \pm 5.09	37.30 \pm 5.15	39.40 \pm 4.86	0.002
	Extrinsic effort	15.17 \pm 2.84	14.49 \pm 2.68	15.72 \pm 2.87	0.001
	Professional reward	9.51 \pm 2.03	9.59 \pm 1.86	9.47 \pm 2.16	0.669
	Overinvolvement	13.77 \pm 2.84	13.23 \pm 2.63	14.21 \pm 2.95	0.009

Note. CD-RISC-10: Connor-Davidson Resilience Scale; SD: Standard deviation; ERI: Effort-Reward Imbalance Scale; GAD-7: Generalized Anxiety Disorder Scale; GSES-12: Generalized Self-Efficacy Scale; HLS-EU-Q16: "European Health Literacy Survey"; M, medium; n, frequency; %, percentage; PAM-13: Patient Activation Measurement Questionnaire; PHQ-9: Patient Health Questionnaire; RSES: Rosenberg Self-Esteem Scale; IMW: Interprofessional Minimum Wage; SOC-13: Antonovsky Sense of Coherence Scale. Statistically significant values ($p \leq 0.05$) are marked in bold.

Analysing more deeply the relationship between affective disorders and the sociodemographic and personal characteristics of men workers and women (Table 2), we found that women who lived in rural areas, with a level of primary education or none and an irregular working day had more depressive symptoms, while, in men, depressive symptoms are associated with high values of work stress. No relationship was found between depressive symptoms (PHQ-9) and the rest of the sociodemographic characteristics in men. Concerning intrinsic personal factors, depressive symptomatology in women is associated with lower scores in self-efficacy, sense of coherence, and self-esteem. In contrast, in men, depressive symptomatology is associated with lower scores in the sense of coherence and self-esteem.

On the other hand, our data shows that self-employed women had more anxiety symptoms. In contrast, men with a full-time schedule, more significant work stress and more excellent work overinvolvement have higher anxiety symptom scores. Women with anxious symptoms were the women with the lowest scores in self-efficacy, resilience, sense of coherence, and self-esteem. No relationship was found between anxious symptomatology (GAD-7) and the personal characteristics of men (Table 2)

Table 2

Bivariate correlations of depressive and anxiety symptoms, sociodemographic and personal factors

Variables	Depressive symptoms (PHQ-9)		Anxious symptoms (GAD-7)	
	Men	Women	Men	Women
Age, years	-0.185	0.001	-0.156	0.011
Municipality (Urban)	0.001	-0.209*	0.167	-0.122
Marital status (With a partner)	-0.143	0.147	-0.069	-0.035
Education (Secondary or tertiary)	0.051	-0.180*	0.141	-0.090
Worker type (Self-employed)	0.164	-0.058	0.082	-0.174*
Type of working day (Fixed full-time Schedule)	0.135	-0.181*	0.281**	-0.099
Monthly household income (>2 IMW)	-0.104	-0.073	-0.118	0.020
Weekly hours of paid work	-0.013	0.083	-0.048	0.022
Weekly hours of housework	-0.180	-0.043	-0.050	-0.064
Weekly hours of caregiving	-0.040	0.025	0.002	0.044
Self-efficacy (GSES-12)	-0.173	-0.292**	-0.173	-0.288**
Resilience (CD-Risc-10)	-0.089	-0.183	-0.067	-0.266**
Patient activation (PAM-13)	-0.074	-0.104	-0.148	-0.142
Health literacy (HLS- EU-Q16)	0.003	-0.135	0.027	-0.059
Sense of coherence (SOC-13)	-0.217*	-0.282**	-0.068	-0.224**
Self-esteem (RSES)	-0.282**	-0.247**	-0.311	-0.176*
Work stress (ERI)	0.169	0.656	0.197*	0.508
Extrinsic effort	0.227	-0.026	0.135	0.060
Professional reward	-0.011	-0.105	-0.029	-0.143
Overinvolvement	0.215*	0.123	0.270*	0.174

Note. CD-RISC-10: Connor-Davidson Resilience Scale; ERI: Effort-Reward Imbalance Scale; GAD-7: Generalized Anxiety Disorder Scale; GSES-12: Generalized Self-Efficacy Scale; HLS-EU-Q16: "European Health Literacy Survey"; PAM-13: Patient Activation Measurement Questionnaire; PHQ-9: Patient Health Questionnaire; RSES: Rosenberg Self-Esteem Scale; IMW: Interprofessional minimum wage; SOC-13: Antonovsky Sense of Coherence Scale. Statistically significant values ($p \leq 0.05$) are marked in bold; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

To further analyse the magnitude of the correlation and the increase in depressive and anxious symptomatology scores (PHQ-9 and GAD-7) associated with sociodemographic and personal characteristics, different multivariate linear regression models were conducted (Tables 3 and 4).

We found that, in men, high self-esteem ($\beta = -0.300$; $p = 0.022$) and older age ($\beta = -0.210$; $p = 0.031$) are protective factors against depressive symptoms, while, in women, greater Self-efficacy ($\beta = -0.250$; $p = 0.004$) and a greater sense of coherence ($\beta = -0.244$; $p = 0.005$) are favourable factors for having less depressive symptoms (Table 3).

Table 3

Regression models of depressive symptomatology scores according to the PHQ-9 scale with sociodemographic data and personal factors as predictors.

Model	Unstandardised		Standardised	t	p-value	95% CI of B	Collinearity Statistics	
	B	SE	β				Tolerance	VIF
(Constant)	9.503	2.240		4.243	<0.001	[5.058; 13.949]		
Self-esteem (RSES)	-0.158	0.051	-0.300	-3.123	0.002	[-0.259; -0.058]	0.985	1.015
Age	-0.054	0.024	-0.210	-2.188	0.031	[-0.102; -0.005]	0.985	1.015
(Constant)	20.503	3.795		5.402	<0.001	[12.991; 28.015]		
Self-efficacy (GSES-12)	-0.180	0.061	-0.250	-2.966	0.004	[-0.300; -0.060]	0.968	1.033
Sense of coherence (SOC-13)	-0.156	0.054	-0.244	-2.893	0.005	[-0.262; -0.049]	0.968	1.033

Note. β : Standardized coefficients; B: Unstandardized regression coefficient; SE: standard error; F: F statistic; GSES-12: Generalized Self-Efficacy Scale; CI: confidence intervals; PHQ-9: Patient Health Questionnaire; R2: Total variance; RSES: Rosenberg Self-Esteem Scale; SOC-13: Antonovsky Sense of Coherence Scale; t: t-test; VIF: Variance inflation factor. Statistically significant values ($p \leq 0.05$) are marked in bold; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

On the other hand, as seen in Table 4, we found that, in men, high self-esteem ($\beta = -0.269$; $p = 0.005$) and high activation ($\beta = -0.031$; $p = 0.049$) are protective factors for anxious symptomatology; however, that full-time working is a predictor of having more significant anxious symptomatology ($\beta = 0.248$; $p = 0.010$). Meanwhile, in women, greater self-efficacy ($\beta = -0.254$; $p = 0.004$) and a greater sense of coherence ($\beta = -0.178$; $p = 0.040$) are favourable factors for having less anxious symptoms, the same as in depressive symptoms.

Table 4

Regression model of anxiety symptom scores according to the GAD-7 scale with sociodemographic data and personal factors as predictors.

Model	Unstandardised		Standardised	t	p-value	95% CI of B	Collinearity Statistics	
	coefficient B	SE	coefficients β				Tolerance	VIF
(Constant)	10.276	2.479		4.145	<0.001	[5.121; 14.590]		
Self-esteem (RSES)	-0.192	0.067	-0.269	-2.869	0.005	[-0.324; -0.059]	0.979	1.021
Type of working day								
(Fixed full-time Schedule)	1.367	0.521	0.248	2.622	0.010	[0.332; 2.403]	0.961	1.041
Patient activation (PAM-13)	-0.031	0.015	-0.186	-1.988	0.049	[-0.061; -0.001]	0.977	1.024
(Constant)	17.885	3.749		4.770	<0.001	[10.464; 25.305]		
Self-efficacy (GSES-12)	-0.177	0.060	-0.254	-2.955	0.004	[-0.296; -0.059]	0.968	1.033
Sense of coherence (SOC-13)	-0.110	0.053	-0.178	-2.072	0.040	[-0.216; -0.005]	0.968	1.033

Note. β: Standardized coefficients; B: Unstandardized regression coefficient; SE: standard error; F: F statistic; GSES-12: Generalized Self-Efficacy Scale; CI: confidence intervals; GAD-7: Generalized Anxiety Disorder Scale; R2: Total variance; RSES: Rosenberg Self-Esteem Scale; SOC-13: Antonovsky Sense of Coherence Scale; t: t-test; VIF: Variance inflation factor. Statistically significant values ($p \leq 0.05$) are marked in bold; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

DISCUSSION

This study analysed the association between anxious and depressive symptoms and sociodemographic, work, and personal characteristics (resilience, self-efficacy, sense of coherence, patient activation, health literacy, and self-esteem) in a sample of men workers and women. The behaviour of the different factors that influence depressive and anxiety symptoms is other in men than in women workers.

Women workers spend much more time on domestic tasks, have more significant work stress, and have more severe symptoms of depression and anxiety than men. These results coincide with Breij et al. (2022), longitudinal investigation of 313 workers, which also demonstrates greater dedication to informal care and household chores in the female sex, while higher income and a more significant number of working hours were associated with the male sex (not statistically significant in our data). Breij et al. (2022), also observed that the female sex was significantly associated with more depression,

a fact already confirmed in the literature. Furthermore, a recent systematic review suggests that inequalities in the division of unpaid labour expose women to a greater risk of poorer mental health than men (Ervin et al., 2022). Theorell et al. (2014) study conducted in a population of 2,731 male and 3,446 female workers from Sweden aged 16-64 years, reported women with higher levels of job strain than men and job strain was as strongly related to depressive symptoms among men as well as among women.

Specifically in our findings, in women, depressive symptoms were associated with living in rural areas, a level of primary education or less, and an irregular workday. In previous research, female participants with higher education reported a lower prevalence of depressive symptomatology and significantly less knowledge and stigma around depressive symptomatology than participants with lower educational levels (Lopez et al., 2018). However, in our multiple linear regression models, the level of education does not influence the anxious and/or depressive symptomatology of women workers or men. On the other hand, in men, anxious symptoms were associated with a continuous fixed working day schedule. Furthermore, in older men, the presence of depressive symptoms is lower, while working a continuous fixed day is a predictor of having more significant anxiety symptoms. Previous research suggests that older men workers tend to report higher levels of resilience, lower depressive symptoms, and satisfaction with their work than younger employees (Hsu, 2018). Shiri et al. (2022) systematic review indicated that flexible working increases employees' control over work hours and has beneficial effects on depressive symptoms, burnout, fatigue, psychological distress, and emotional exhaustion.

On the other hand, there is greater work stress among women workers compared to men. Specifically, women register a higher degree of overinvolvement and extrinsic effort than men. However, in men, depressive symptoms were associated with high levels of work stress, while anxious symptoms were associated with greater work stress and more excellent work overinvolvement. This association was not statistically significant in women. In line with these findings, Álvarez y Gómez (2011) suggests that women are subject to high levels of stress due to role overload both at work (long work hours, labour market) and in the family (family role and domestic work). Meanwhile, as Gómez (2012) points out, men value the work role positively; they see work as a means of maintenance, fulfilment, and constant satisfaction thanks to the achievements and learning it provides them. She also mentions that overinvolvement in their work role can generate work stress in men. In line with these results, a longitudinal study of male working adults in Korea associated incident depressive and anxiety symptoms with more significant job stress and demand, job insecurity, lack of reward, and discomfort in their organisational climate (S. Kim et al., 2020; S.-Y. Kim et al., 2020).

Regarding intrinsic personal factors, women are more health-active than men, and greater health

literacy stands out. These results coincide with Lee et al. (2015) cross-sectional study, in which Korean women indicated a higher level of health literacy than men in understanding medical forms, instructions on medication bottles, and written information offered by healthcare providers. Furthermore, previous evidence shows how gender influences patient activation, as in Paukkonen et al. (2021) cross-sectional study in which women evaluated and gave greater importance than men to planning and decision-making, information and knowledge, motivation and encouragement, and family participation in their health.

Specifically, in women, anxious and depressive symptoms were associated with lower scores in self-efficacy, resilience, sense of coherence, and self-esteem. Furthermore, in women, greater self-efficacy and a greater sense of coherence have the potential to promote a lower presence of depressive and anxiety symptoms. These results were recently observed in Dong et al. (2023) cross-sectional, in which 3,177 health workers participated. It was observed that social support and self-efficacy had a significant negative influence on depressive and anxious symptoms. These results also agree with those obtained in the cross-sectional study conducted on 500 Korean workers, in which lower self-efficacy, among other factors, affected the workers' depressive symptoms (Park & Lee, 2023). Regarding resilience, in the study by Sardella et al. (2022) involving 108 Italian adults, women reported lower levels of psychological resilience compared to men. Furthermore, the high correlation of lower levels of psychological resilience with higher levels of depressive, anxiety and stress symptoms was highlighted. Concerning previous research on the sense of coherence, Lelek-Kratiuk & Szczygieł (2022) evaluated gender differences in adults in Poland; it was identified that the purpose of coherence was negatively and weakly/moderately correlated with mental health in women.

In men, only depressive symptoms were associated with lower scores in the sense of coherence and self-esteem. In the case of men, higher self-esteem has the potential to promote a lower presence of depressive and anxiety symptoms. Furthermore, the presence of greater activation in these men is a predictor of less or milder anxiety symptomatology. Lelek-Kratiuk et al. (2022) also identified that the sense of coherence was negatively and weakly/moderately correlated with mental health in men. On the other hand, Boettcher et al. (2019) evidenced in their qualitative study the influence of the norms and roles established for men workers on their emotional state and self-esteem. These norms portray men as highly productive and emotionally controlled workers. The self-esteem of the participants is related to the ability to contribute and achieve their work goals, generating anxiety and anguish when they are not able to contribute to the extent they want.

Strengths and limitations

Based on previous studies, we now know patterns of certain psychological constructs associated with the mental health of the working population. However, few investigations analyse whether there are differences between men and women in the sociodemographic characteristics and personal factors that influence the severity of depressive and anxious symptoms. Furthermore, the profile of the participants corresponds to the most common age of depressive and anxious symptoms and where these symptoms significantly affect people who are often of age to conduct work, economical and complete family activities (WHO, 2023).

Several limitations should be considered in this study. First, data were collected at a single time point rather than longitudinally, which limited the ability to draw causal inferences or determine the direction of causal relationships. Future prospective studies with a large sample size are justified to validate our findings (Álvarez-Hernández & Delgado-DelaMora, 2015). Extensive future intervention research is needed to verify our hypothesised models. Second, according to the population census, the ratio of men to women could not be achieved, as the percentage of women was higher than estimated in the 2021 census. Current research suggests that the willingness to participate in research is seen as significantly affected by sex, with women being more likely than men to contribute (Glass et al., 2015). Thirdly, the survey was conducted with two types of questionnaires with different limitations (on the one hand, self-administered and others hetero administered). On the one hand, self-administered questionnaires give rise to possible bias due to omitting or misinterpreting questions by not having an interviewer ask questions about the questionnaire itself. On the other hand, hetero-administered questionnaires lose the freedom of response time and psychological exposures, as they may feel pressured or observed by the recruiter (Choi et al., 2010; Demetriou et al., 2015). Lastly, the symptoms of depression and anxiety. They were measured for this analysis as continuous variables using the PHQ-9 and GAD-7 scores without considering the different levels of depressive symptomatology qualitatively. Furthermore, these questionnaires were only measured once, and subsequent changes in the level of these affective problems, the cumulative burden of depressive and anxiety symptomatology, or time-varying associations with outcomes were not tracked.

CONCLUSION

These findings contribute to the search for a relationship between the characteristics of individuals and the presence of affective symptoms of anxiety and/or depression. Women workers have more depressive and anxious symptoms than their male counterparts. Our findings reveal that, in men, high self-esteem and older age are protective factors for depressive symptoms and high self-esteem and

activation for anxious symptoms. Meanwhile, in women, greater self-efficacy and a greater sense of coherence are protective factors against depressive and anxious symptoms.

Our findings provide new insight into personal health factors' role in affective mental health and underscore a new approach to preventive identification and early care measures among at-risk individuals and their families. However, more research is needed on the interrelationship between personal factors and depressive and anxiety symptomatology. The study findings provided a foundation for future research into the combined role of individual factors and how they affect the severity of depressive and anxious symptomatology.

AVAILABILITY OF DATA AND MATERIALS

Data supporting the findings of this study are available from the corresponding author upon request.

CONFLICT OF INTERESTS

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

FUNDING

This work was funded by the Carlos III Health Institute (ISCIII) through project PI19/01076, and had the support of the Aragonite Group for Research in Primary Care (GAIAP, B21_23R) which is part of the Department of Innovation, Research and University of the Government of Aragon (Spain) and the Health Research Institute of Aragon (IIS Aragón). The funders have no role in study design, data collection and analysis, decision to publish, or preparation of the manuscript. The funding organization will audit the conduct of the trials once a year.

AUTHORS' CONTRIBUTIONS

Conceptualization: all authors; Methodology: F.M-L; Software: FM-L; Validation: all authors; Formal analysis: F.M-L; Research: F.M-L; Resources: M.D-G; Data curation: F.M-L; Writing - Original draft: F.M-L; Writing - Review and editing: all authors; Display: F.M-L; Supervision: all authors; Project administration: F.M-L; Acquisition Financing: F.M-L; Final approved: all authors.

ACKNOWLEDGMENTS

We would like to especially thank the Aragonese Research Group in Primary Care (GAIAP, B21_23R) which is part of the Department of Innovation, Research and University of the Government of Aragon (Spain) and the Health Research Institute of Aragon (IIS Aragón); the Research Network on Chronicity,

Primary Care and Health Promotion (RICAPPS, RD21/0016/0005) which is part of the Cooperative Research Networks Oriented to Health Results (RICORS) (Carlos III Health Institute); ERDF funds “Another way to make Europe”, Next Generation EU funds; the University of Zaragoza; and the “Health Innovation” Action Group of the Campus of International Excellence (CEI) of the Ebro Valley (Campus Iberus). We thank all the people who worked on the DESVELA cohort. We especially want to thank all participants for their collaboration in this study.

REFERENCES

- Álvarez, A., & Gómez, I. C. (2011). Conflicto trabajo-familia, en mujeres profesionales que trabajan en la modalidad de empleo. *Pensamiento Psicológico*, 6(16), 89–106.
- Álvarez-Hernández, G., & Delgado-DelaMora, J. (2015). Diseño de Estudios Epidemiológicos. I. El Estudio Transversal: Tomando una Fotografía de la Salud y la Enfermedad. *Bol Clin Hosp Infant Edo Son*, 32(1), 26–34.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine*, 36(6), 725–733. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90033-Z](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90033-Z)
- Bailey, J. A. (2003). The foundation of self-esteem. *Journal of the National Medical Association*, 95(5), 388–393.
- Blakemore, A., Hann, M., Howells, K., Panagioti, M., Sidaway, M., Reeves, D., & Bower, P. (2016). Patient activation in older people with long-term conditions and multimorbidity: correlates and change in a cohort study in the United Kingdom. *BMC Health Services Research*, 16(1), 582. <https://doi.org/10.1186/s12913-016-1843-2>
- Boettcher, N., Mitchell, J., Lashewicz, B., Jones, E., Wang, J., Gundu, S., Marchand, A., Michalak, E., & Lam, R. (2019). Men’s Work-Related Stress and Mental Health: Illustrating the Workings of Masculine Role Norms. *American Journal of Men’s Health*, 13(2), 1557988319838416. <https://doi.org/10.1177/1557988319838416>
- Cabrera Armijos, R. A., Tapia Viteri, M. G., García Junia, H. D., & López Acurio, O. R. (2022). La salud mental y ansiedad en los espacios de trabajo. Estrategias de mitigación. *Dominio de Las Ciencias*, 8(3), 621–639. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i3>
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 20(6), 1019–1028. <https://doi.org/10.1002/jts.20271>
- Choi, B., Granero, R., & Pak, A. (2010). Catálogo de sesgos o errores en cuestionarios sobre salud. *Rev Costarr Salud Pública*, 19(2), 106–118. www.amnet.info
- de Breij, S., Huisman, M., Boot, C. R. L., & Deeg, D. J. H. (2022). Sex and gender differences in depressive

- symptoms in older workers: the role of working conditions. *BMC Public Health*, 22(1), 1023. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13416-1>
- Demetriou, C., Ozer, B. U., & Essau, C. A. (2015). Self-Report Questionnaires. In *The Encyclopedia of Clinical Psychology* (pp. 1–6). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118625392.wbecp507>
- Ervin, J., Taouk, Y., Alfonzo, L. F., Hewitt, B., & King, T. (2022). Gender differences in the association between unpaid labour and mental health in employed adults: a systematic review. *The Lancet Public Health*, 7(9), e775–e786. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(22\)00160-8](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(22)00160-8)
- García-Campayo, J., Zamorano, E., Ruiz, M. A., Pardo, A., Perez-Paramo, M., Lopez-Gomez, V., Freire, O., & Rejas, J. (2010). Cultural adaptation into Spanish of the generalized anxiety disorder-7 (GAD-7) scale as a screening tool. *Health and Quality of Life Outcomes*, 8(1), 8. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-8-8>
- Giglio, R. E., Rodriguez-Blazquez, C., de Pedro-Cuesta, J., & Forjaz, M. J. (2015). Sense of coherence and health of community-dwelling older adults in Spain. *International Psychogeriatrics*, 27(4), 621–628. <https://doi.org/10.1017/S1041610214002440>
- Glass, D., Kelsall, H., Slegers, C., Forbes, A., Loff, B., Zion, D., & Fritschi, L. (2015). A telephone survey of factors affecting willingness to participate in health research surveys. *BMC Public Health*, 15(1), 1017. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2350-9>
- Gómez, V. (2012). Cómo perciben los hombres el estrés asociado al desempeño de sus roles y su relación con la salud. In F. Arias & A. Juárez (Eds.), *Agotamiento profesional y estrés. Hallazgos desde México y otros países latinoamericanos* (Trillas). Miguel Ángel Porrúa.
- Hamilton, J. D. (1994). *Time Series Analysis*. Princeton University Press.
- Herrero, R., Espinoza, M., Molinari, G., Etchemendy, E., Garcia-Palacios, A., Botella, C., & Baños, R. M. (2014). Psychometric properties of the General Self Efficacy-12 Scale in Spanish: General and clinical population samples. *Comprehensive Psychiatry*, 55(7), 1738–1743. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2014.05.015>
- Hibbard, J. H., Mahoney, E. R., Stockard, J., & Tusler, M. (2005). Development and Testing of a Short Form of the Patient Activation Measure. *Health Services Research*, 40(6p1), 1918–1930. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2005.00438.x>
- Hsu, H.-C. (2018). Age Differences in Work Stress, Exhaustion, Well-Being, and Related Factors From an Ecological Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1). <https://doi.org/10.3390/ijerph16010050>
- Instituto Aragonés de Estadística. (2021). *Estadísticas de demografía y población de Aragón Censo 2021*. <https://www.aragon.es/-/demografia-y-poblacion>

- Kim, S., Shin, Y., Oh, K., Shin, D., Lim, W., Cho, S., & Jeon, S. (2020). Gender and age differences in the association between work stress and incident depressive symptoms among Korean employees: a cohort study. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 93(4), 457–467. <https://doi.org/10.1007/s00420-019-01487-4>
- Kim, S.-Y., Shin, Y., Oh, K., Shin, D., Lim, W., Kim, E., Cho, S., & Jeon, S. (2020). The association of occupational stress and sleep duration with anxiety symptoms among healthy employees: A cohort study. *Stress and Health*, 36(5), 675–685. <https://doi.org/10.1002/smi.2948>
- Kroenke, K., & Spitzer, R. L. (2002). The PHQ-9: A New Depression Diagnostic and Severity Measure. *Psychiatric Annals*, 32(9), 509–515. <https://doi.org/10.3928/0048-5713-20020901-06>
- Lakshmi, R., Romate, J., Rajkumar, E., George, A. J., & Wajid, M. (2023). Factors influencing tobacco use behaviour initiation – From the perspective of the Capability, Opportunity, Motivation-Behaviour (COM-B) Model. *Heliyon*, 9(6), e16385. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16385>
- Lee, H. Y., Lee, J., & Kim, N. K. (2015). Gender Differences in Health Literacy Among Korean Adults. *American Journal of Men's Health*, 9(5), 370–379. <https://doi.org/10.1177/1557988314545485>
- Lelek-Kratiuk, M., & Szczygieł, M. (2022). Stress appraisal as a mediator between the sense of coherence and the frequency of stress coping strategies in women and men during COVID-19 lockdown. *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(4), 365–375. <https://doi.org/10.1111/sjop.12813>
- Lopez, V., Sanchez, K., Killian, M. O., & Eghaneyan, B. H. (2018). Depression screening and education: an examination of mental health literacy and stigma in a sample of Hispanic women. *BMC Public Health*, 18(1), 646. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5516-4>
- Magallón-Botaya, R., Méndez-López, F., Oliván-Blázquez, B., Carlos Silva-Aycaguer, L., Lerma-Irureta, D., & Bartolomé-Moreno, C. (2023). Effectiveness of health literacy interventions on anxious and depressive symptomatology in primary health care: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1007238>
- Magnusson Hanson, L. L., Theorell, T., Bech, P., Rugulies, R., Burr, H., Hyde, M., Oxenstierna, G., & Westerlund, H. (2009). Psychosocial working conditions and depressive symptoms among Swedish employees. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 82(8), 951–960. <https://doi.org/10.1007/s00420-009-0406-9>
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg self-esteem scale: Translation and validation in university students. *Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458–467. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006727>

- Melchior, M., Caspi, A., Milne, B. J., Danese, A., Poulton, R., & Moffitt, T. E. (2007). Work stress precipitates depression and anxiety in young, working women and men. *Psychological Medicine*, 37(8), 1119–1129. <https://doi.org/10.1017/S0033291707000414>
- Méndez-López, F., Oliván-Blázquez, B., Domínguez-García, M., Bartolomé-Moreno, C., Rabanaque, I., & Magallón-Botaya, R. (2023). Protocol for an observational cohort study on psychological, addictive, lifestyle behavior and highly prevalent affective disorders in primary health care adults. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1121389>
- Milanovic, M., Ayukawa, E., Usyatynsky, A., Holshausen, K., & Bowie, C. R. (2018). Self Efficacy in Depression. *Journal of Nervous & Mental Disease*, 206(5), 350–355. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000804>
- Moreno, B., Alonso, M., & Álvarez, E. (1997). Sense of coherence, resistant, personality, self-esteem and health. *Journal of Health Psychology*, 9(2), 115–137. <https://revistas.innovacionumh.es/index.php/psicologiasalud/article/view/820/1165>
- Moreno-Chico, C., González-de Paz, L., Monforte-Royo, C., Arrighi, E., Navarro-Rubio, M. D., & Gallart Fernández-Puebla, A. (2017). Adaptation to European Spanish and psychometric properties of the Patient Activation Measure 13 in patients with chronic diseases. *Family Practice*, 34(5), 627–634. <https://doi.org/10.1093/fampra/cmz022>
- Muñoz-Navarro, R., Cano-Vindel, A., Medrano, L. A., Schmitz, F., Ruiz-Rodríguez, P., Abellán-Maeso, C., Font-Payeras, M. A., & Hermosilla-Pasamar, A. M. (2017). Utility of the PHQ-9 to identify major depressive disorder in adult patients in Spanish primary care centres. *BMC Psychiatry*, 17(1), 291. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1450-8>
- Nolasco, A., Barona, C., Tamayo-Fonseca, N., Irlés, M. Á., Más, R., Tuells, J., & Pereyra-Zamora, P. (2020). Health literacy: psychometric behaviour of the HLS-EU-Q16 questionnaire. *Gaceta Sanitaria*, 34(4), 399–402. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.08.006>
- Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M., Serrano-Parra, M. D., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J., & Martínez-Vizcaíno, V. (2011). Reliability and validity of the Spanish version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10-item CD-RISC) in young adults. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(1), 63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-63>
- Núñez, E., Steyerberg, E. W., & Núñez, J. (2011). Estrategias para la elaboración de modelos estadísticos de regresión. *Revista Española de Cardiología*, 64(6), 501–507. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2011.01.019>
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/a0025558>

- Park, J., & Lee, H. (2023). The relationship between depression, self-efficacy, social support, and health-promoting behaviors in Korean single-household women. *Preventive Medicine Reports*, 32, 102156. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2023.102156>
- Paukkonen, L., Oikarinen, A., Kähkönen, O., & Kyngäs, H. (2021). Patient participation during primary health-care encounters among adult patients with multimorbidity: A cross-sectional study. *Health Expectations : An International Journal of Public Participation in Health Care and Health Policy*, 24(5), 1660–1676. <https://doi.org/10.1111/hex.13306>
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton University Press. Princeton. In *Science* (Issue 3671). <https://doi.org/10.1126/science.148.3671.804>
- Santomauro, D. F., Mantilla Herrera, A. M., Shadid, J., Zheng, P., Ashbaugh, C., Pigott, D. M., Abbafati, C., Adolph, C., Amlag, J. O., Aravkin, A. Y., Bang-Jensen, B. L., Bertolacci, G. J., Bloom, S. S., Castellano, R., Castro, E., Chakrabarti, S., Chattopadhyay, J., Cogen, R. M., Collins, J. K., ... Ferrari, A. J. (2021). Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, 398(10312), 1700–1712. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)02143-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)02143-7)
- Sardella, A., Lenzo, V., Basile, G., Musetti, A., Franceschini, C., & Quattropiani, M. C. (2022). Gender and Psychosocial Differences in Psychological Resilience among a Community of Older Adults during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Personalized Medicine*, 12(9). <https://doi.org/10.3390/jpm12091414>
- Schönfeld, P., Preusser, F., & Margraf, J. (2017). Costs and benefits of self-efficacy: Differences of the stress response and clinical implications. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 75, 40–52. <https://doi.org/10.1016/J.NEUBIOREV.2017.01.031>
- Sekhon, S., & Gupta, V. (2022). Mood Disorder. In *StatPearls*. StatPearls Publishing. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/32644337>
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663–671. <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663>
- Sheskin, D. J. (2020). *Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures* (Fifth). Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9780429186196>
- Shiri, R., Turunen, J., Kausto, J., Leino-Arjas, P., Varje, P., Väänänen, A., & Ervasti, J. (2022). The Effect of Employee-Oriented Flexible Work on Mental Health: A Systematic Review. *Healthcare*, 10(5), 883. <https://doi.org/10.3390/healthcare10050883>
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>

- Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I., & Peter, R. (2004). The measurement of effort–reward imbalance at work: European comparisons. *Social Science & Medicine*, *58*(8), 1483–1499. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(03\)00351-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00351-4)
- Siegrist, J., Wege, N., Pühlhofer, F., & Wahrendorf, M. (2009). A short generic measure of work stress in the era of globalization: effort–reward imbalance. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, *82*(8), 1005–1013. <https://doi.org/10.1007/s00420-008-0384-3>
- Sistema Nacional de Salud. (2021). *Salud mental en datos: prevalencia de los problemas de salud y consumo de psicofármacos y fármacos relacionados a partir de los registros clínicos de atención primaria BDCAP* 2. <https://www.sanidad.gob.es/estadEstudios/estadisticas/estadisticas/estMinisterio/SIAP/home.htm>
- Smith, J. L., & Hollinger-Smith, L. (2015). Savoring, resilience, and psychological well-being in older adults. *Aging & Mental Health*, *19*(3), 192–200. <https://doi.org/10.1080/13607863.2014.986647>
- Sørensen, K., Pelikan, J. M., Röthlin, F., Ganahl, K., Slonska, Z., Doyle, G., Fullam, J., Kondilis, B., Agraftotis, D., Uiters, E., Falcon, M., Mensing, M., Tchamov, K., Broucke, S. van den, & Brand, H. (2015). Health literacy in Europe: comparative results of the European health literacy survey (HLS-EU). *The European Journal of Public Health*, *25*(6), 1053–1058. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv043>
- Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2006). A Brief Measure for Assessing Generalized Anxiety Disorder. *Archives of Internal Medicine*, *166*(10), 1092. <https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>
- Theorell, T., Hammarström, A., Gustafsson, P. E., Magnusson Hanson, L., Janlert, U., & Westerlund, H. (2014). Job strain and depressive symptoms in men and women: a prospective study of the working population in Sweden. *Journal of Epidemiology and Community Health*, *68*(1), 78–82. <https://doi.org/10.1136/jech-2012-202294>
- To, Q. G., Vandelanotte, C., Cope, K., Khalesi, S., Williams, S. L., Alley, S. J., Thwaite, T. L., Fenning, A. S., & Stanton, R. (2022). The association of resilience with depression, anxiety, stress and physical activity during the COVID-19 pandemic. *BMC Public Health*, *22*(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/S12889-022-12911-9/TABLES/4>
- von Elm, E., Altman, D. G., Egger, M., Pocock, S. J., Gøtzsche, P. C., & Vandenbroucke, J. P. (2008). The Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) statement: guidelines for reporting observational studies. *Journal of Clinical Epidemiology*, *61*(4), 344–349. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2007.11.008>

- WHO. (2019). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-11)*.
<https://icd.who.int/en>
- WHO. (2021). *Depression*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- WHO. (2022). *Noncommunicable Diseases Progress Monitor 2022*.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240047761>
- WHO. (2023). *Depressive disorder*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- Wickham, R. J. (2019). Secondary Analysis Research. *Journal of the Advanced Practitioner in Oncology*,
10(4). <https://doi.org/10.6004/jadpro.2019.10.4.7>
- Zhang, J.-P., Kahana, B., Kahana, E., Hu, B., & Pozuelo, L. (2009). Joint Modeling of Longitudinal
Changes in Depressive Symptoms and Mortality in a Sample of Community-Dwelling Elderly
People. *Psychosomatic Medicine*, 71(7), 704–714.
<https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e3181ac9bce>

Discapacidad, inclusión y empleo público, ¿es posible mejorar su relación? Reflexiones a partir de una experiencia piloto en la Universidad de Zaragoza

Disability, inclusion and public employment, is it possible to improve their relationship? Reflections from a pilot experience at the University of Zaragoza

Marta Mira-Aladrén*¹  Natalia Yagüe-San Juan²  y Fernando Latorre Dena² 

¹ Departamento de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza

² Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad, Universidad de Zaragoza

*Autora de correspondencia: mmira@unizar.es

Recibido 2023-09-22. Aceptado 2024-03-19

Resumen

Introducción: La legislación relativa al empleo público y a los derechos de las personas con discapacidad reconoce una obligación de cuota de reserva para personas con discapacidad intelectual del 2% de las plazas convocadas. Pese a ello, la idiosincrasia de las administraciones públicas en España y, en concreto, de las universidades, dificultan la efectividad de esos derechos. Por ello, se plantea un programa piloto de formación teórico-práctica y promoción del empoderamiento para fomentar su inclusión laboral. Objetivo: El objetivo de este artículo es presentar y evaluar el citado programa piloto, planteando propuestas para la mejora del acceso al empleo público de este colectivo. Metodología: Para ello, se evaluó tanto su efectividad, mediante la Escala de Calidad de Vida, como la satisfacción de familias, participantes y profesionales con el mismo, con un cuestionario *ad hoc*. Resultados: Los resultados muestran que, pese a la mejora en la calidad de vida, se detectaron déficits como la necesidad de sensibilización y formación a la comunidad universitaria, la relevancia de la mediación laboral o la relevancia de la realización de adaptaciones individualizadas. Discusión: Con todo ello, se plantean una serie de mejoras en la implantación de programas de este tipo, así como en la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el empleo público, en general.

Palabras clave: empleo público; inclusión; Universidad; empleo con apoyo; calidad de vida.

Abstract

Introduction: Legislation on public employment and the rights of people with disabilities recognises an obligation to reserve 2% of the places advertised for people with intellectual disabilities. Despite this, the idiosyncrasies of public administrations in Spain, particularly universities, make it difficult for these rights to be effective. Therefore, a pilot programme of theoretical and practical training and promotion of empowerment is proposed to promote their inclusion in the labour market. **Objective:** This article aims to present and evaluate this pilot programme, putting forward proposals to improve access to public employment for this group. **Methodology:** For this purpose, its effectiveness was evaluated, using the Quality-of-Life Scale, as well as the satisfaction of families, participants and professionals with it, via an *ad hoc* questionnaire. **Results:** The results show that, despite the improvement in quality of life, deficits were detected, such as the need for awareness and training for the university community, the relevance of labour mediation and the importance of carrying out individualised adaptations. **Discussion:** A series of improvements in the implementation of programmes of this type, as well as in the inclusion of people with intellectual disabilities in public employment, in general, are proposed.

Keywords: public employment; inclusion; University; supported employment; quality of life.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta los resultados de la evaluación del Programa OUAD de la Universidad de Zaragoza, desarrollado en el curso académico 2021/2022. Esta intervención se puso en marcha con el objetivo de mejorar la incorporación de las personas con discapacidad intelectual (DI) al empleo público, dado que los datos actuales demuestran grandes dificultades para este colectivo en la esfera laboral. En este contexto, el equipo investigador se preguntó ¿es útil el programa diseñado para mejorar el acceso de las personas con discapacidad al empleo público en la Universidad de Zaragoza? ¿qué barreras existen para este colectivo, sus familias y la propia institución de cara a mejorar su inclusión?

Con estas preguntas en mente, en el presente estudio se pretende evaluar la efectividad y la satisfacción con este programa, atendiendo tanto a los participantes con DI como a los profesionales de la institución que participaron en el mismo. Para la primera de las cuestiones se aplica un pretest-postest, empleando la Escala de Calidad de Vida (Verdugo et al., 2013), y para la satisfacción de familias, participantes y profesionales se aplicó un cuestionario *ad hoc* en la finalización de este.

Concretamente se definieron los siguientes objetivos específicos:

- Estudiar la efectividad del programa desde la calidad de vida de los participantes con DI en el mismo.
- Analizar la satisfacción y resultados de los participantes con DI con respecto a los objetivos y desarrollo del programa.
- Examinar la satisfacción de los y las profesionales implicadas en las prácticas con respecto a los objetivos y desarrollo del programa.
- Explorar medidas de adaptación al puesto de trabajo necesarias para la plena incorporación de las personas con discapacidad al empleo público en la Universidad.

CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El derecho al empleo ampara a todas las personas, pero no siempre se hace efectivo. El artículo 27 de la *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad* (CDPD) (2006) reconoce este derecho, también, para las personas con discapacidad. En este documento, entre las medidas que se plantean se encuentra la de incorporar a las personas con discapacidad en el empleo público, acceso a la orientación vocacional y formación para el empleo (art. 27 CDPD, 2006).

Atendiendo al principio de jerarquía normativa, y con el fin de fomentar la inclusión de este colectivo en el empleo público, España recogió algunas de estas medidas en el *Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público* (EBEP). Entre ellas se encuentra la reserva de un cupo para las personas con discapacidad de, al menos, el 7% de las plazas ofertadas (con un mínimo de un 2% específico para personas con DI). Además, recoge la obligación de realizar adaptaciones y ajustes razonables tanto en el proceso selectivo como en el puesto de trabajo (art. 59 EBEP, 2015). Estas cifras se han visto mejoradas en comunidades como Andalucía o Extremadura (Caballero, 2023).

Pese a este avance, las cifras en España continúan mostrando una situación de desventaja en el empleo para las personas con discapacidad, específicamente para aquellas con DI en el empleo público. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), la tasa de empleo de las personas con discapacidad fue del 26,7% (del 64,3% para las personas sin discapacidad) y la tasa de paro fue del 22,2%. Esta última era 6,8 puntos superior a la de la población sin discapacidad (INE, 2022).

En el caso concreto del empleo público, el total de las personas con discapacidad contratadas en el sector público en 2021 era de 114.500, suponiendo una tasa de personas con discapacidad del 3,50% (SEPE, 2022). Atendiendo al tipo e intensidad de discapacidad, la tasa de actividad resulta inversamente proporcional al grado de discapacidad, siendo menor cuanto mayor es el grado de discapacidad. Según tipología, las menores tasas de actividad se encontraron en la población con trastornos mentales (26,6%) y, en segundo lugar, en el colectivo de las personas con DI (28,3%) (INE,

2022).

Este contexto sitúa a las personas con discapacidad, y más concretamente con DI, en una situación de debilidad en el mercado laboral español, pese a que diversos estudios señalan los efectos positivos que produce la inclusión laboral en el desarrollo y calidad de vida de las personas con discapacidad (Izuzquiza y Rodríguez, 2016; Pereira-Silva et al., 2018; Gobec et al, 2022; González-Casas, 2020; Pellicena et al., 2020; Vallejo, 2018).

Específicamente en el sector del empleo público, a pesar de la legislación existente, como ya se ha comentado, las cifras actuales sitúan la tasa de discapacidad (3,5%) (INE, 2022), es decir la mitad del cupo de reserva (7%) (EBEP, 2015). Además, algunos estudios señalan ciertas dificultades que encuentran las personas con DI para participar en estos procesos selectivos, como son: la escasez de convocatorias, la falta de legislación en lectura fácil, que dificulta su estudio, o la complejidad burocrática que dificulta desde la inscripción hasta la planificación del estudio (VVAA, 2009; Muñoz, 2018; Vallejo, 2018). Un ejemplo es la experiencia desarrollada en Bizkaia, presentada por Vallejo (2018), cuyos resultados ponen de manifiesto la necesidad de complementar las medidas del cupo de reserva con otras como la adaptación de temarios o la formación. Atendiendo a estas cuestiones, se presenta la necesidad de abordar mejoras en los procesos y programas de inclusión de las personas con DI en las administraciones públicas.

MODELOS DE INCLUSIÓN LABORAL

Existen diferentes modelos para el abordaje de la inclusión de las personas con discapacidad en el mercado laboral, siendo los más empleados el “*Individual Placement and Support*” (IPS) (Becker y Drake, 1993), similar al modelo de “Empleo con Apoyo” (Wehman et al., 1987; Izuzquiza y Rodríguez, 2016); y, el modelo “*Traditional Vocational Rehabilitation*” (TVR) (Norwegian Labor y Welfare Administration, 2011).

Dado el contexto de este estudio, los modelos en los que conviene focalizarse son el IPS y el TVR, existiendo experiencias de aplicación en contextos similares. La diferencia fundamental entre ellos se basa en el orden, ubicación y personalización de la formación. En el primero, el IPS, se parte de la orientación y formación a lo largo del período en el que ya se está desarrollando el empleo, mediante la colaboración de figuras como los mediadores laborales cuya función es “diseñar, junto con la propia persona, los diferentes itinerarios laborales” (Arenas y González, 2010, 47). Esta labor se desarrolla a lo largo de toda la vida laboral en la empresa y resultan de apoyo tanto para empleados como para empleadores (Izuzquiza y Rodríguez, 2016).

En el segundo de los modelos, el TVR, el proceso se inicia con una formación en habilidades que, posteriormente, pueden materializarse en unas prácticas formativas desarrolladas en un entorno

protegido (Laloma, 2007; Reims y Schels, 2021). Este modelo se ha empleado para formar en determinadas competencias a personas con mayores grados de discapacidad (Laloma, 2007). Pese a esta utilidad, los estudios analizados han demostrado que este modelo fomenta en menor medida la inclusión al mercado laboral ordinario, en comparación con el modelo IPS (Sveinsdottir et al., 2020). Además, existen estudios que explicitan la necesidad de acompañar estos modelos de intervención con un apoyo social comunitario (Duvdevany, 2001; González Casas, 2020; Pereira-Silva et al., 2018), que genere una comunidad inclusiva en el que se traten de erradicar los estigmas sociales. Este hecho se constató, por ejemplo, en el estudio de González-Casas (2020), donde las variables vinculadas a la participación comunitaria, inclusión y apoyo social explican en gran medida el percentil de calidad de vida de sus participantes. Lo mismo ocurre con la evaluación del programa planteado por Wilson et al. (2019), en el cual sus participantes incrementaron las puntuaciones en el aspecto comunitario del índice de calidad de vida empleado, mostrando que este tipo de programas contribuye a mejorar la percepción de inclusión de las personas con DI en la comunidad.

En este sentido, es imprescindible generar un entorno laboral que promueva el desarrollo personal y las actitudes inclusivas hacia las personas con discapacidad, tal y como recogen Pereira-Silva et al. (2018), Pellicena et al. (2020) e Izuzquiza y Rodríguez (2016). Por ejemplo, Pellicena et al. (2020) destaca que la comprensión de la situación de DI por parte de compañeros y supervisores es una clave fundamental para el éxito de los programas de inclusión laboral, pese al gran trabajo por realizar en ese ámbito, tal y como apunta, también, Pereira-Silva et al. (2018). En relación con este punto, Izuzquiza y Rodríguez (2016) pone el foco en el papel de las adaptaciones en el puesto de trabajo y los mediadores laborales como una pieza fundamental del proceso. Así señalan que, con una correcta intervención, las adaptaciones necesarias resultan asequibles. Subraya que el 60% de los puestos ocupados por las personas con DI del programa Promentor, que analiza, se generaron al incorporarse estos profesionales a la empresa.

Según Pereira-Silva et al. (2018) y Duvdevany (2001) es relevante para la efectividad de este tipo de programas contar con el apoyo familiar. Pese a la falta de artículos al respecto (Pereira-Silva et al., 2018), se ha observado la importancia de la familia como apoyo emocional y al empoderamiento durante el proceso de inclusión al ámbito laboral. Por ello, siguiendo a Duvdevany (2001), es necesario trabajar en el apoyo a las mismas, haciéndoles cómplices en el proceso de inclusión laboral y formación, permitiendo asumir riesgos a sus hijos para su desarrollo personal y la promoción de actitudes positivas hacia la inclusión.

Por último, otro de los factores relevantes en estas intervenciones es la formación previa y la formación vocacional de los participantes. Tal y como indica Pereira-Silva et al. (2018), la falta de un nivel de educación formal medio-alto no implica una menor capacidad para lograr una inclusión

laboral, aunque sí es preciso una formación para el empleo previa a la misma. A su vez, Izuzquiza y Rodríguez (2016) en sus resultados sostiene la necesidad tanto de esta formación previa como de su adaptación a las necesidades de cada participante.

LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INCLUSIÓN LABORAL

Pese a la relevancia de la fase de evaluación en la intervención social, los estudios actuales demuestran que existe un déficit importante en la realización y publicación de esta, especialmente en el caso de las personas con discapacidad (Llewellyn, 2017; Mira-Aladrén et al., 2024). Esto se debe, entre otros motivos por la falta de tiempo y recursos destinados a la misma (Llewellyn, 2017; Mira-Aladrén et al., 2024), así como a la dificultad que este colectivo conlleva a nivel metodológico (Gavidia-Payne y Jackson, 2019). Pese a este déficit, se ha observado que, en su mayoría las investigaciones actuales están empleando a nivel cuantitativo la metodología pretest-postest, con cuestionarios psicométricos ya validados. Además, estos estudios también destacan que la tendencia en la evaluación de este tipo de intervenciones se centra en la eficiencia más que en la satisfacción con la actividad, entrando en conflicto con los principios de la *Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad*. En este sentido, también existe un déficit en la realización de investigaciones en torno a las actuaciones de inclusión en el empleo público de las personas con discapacidad (Llewellyn, 2017; Mira-Aladrén et al., 2024).

Dentro de las investigaciones existentes, Wilson et al. (2019), empleó la metodología de pretest-postest empleando cuatro instrumentos psicométricos validados, entre los que se encontraba la Escala de Calidad de Vida. Este fue el único instrumento que reveló cambios significativos antes y después de la intervención, concretamente en los ámbitos de salud, seguridad e interacción social.

Traina et al (2021), evaluaron su intervención en Irlanda, a través de instrumentos de valoración de la calidad de vida, añadiendo otro instrumento de adaptación de la conducta. Ésta se basada en el análisis de tareas y el encadenamiento, vinculado al Análisis de Conducta Aplicado. En su caso, la calidad de vida se vio incrementada en todos sus participantes, especialmente en aspectos sociales. Igualmente, los padres señalaron que creían que sus hijos habían disfrutado de la actividad.

Por su parte, Gobec et al (2022) analizaron, mediante entrevistas semiestructuradas, las experiencias del Programa para la mejora de la inclusión laboral de personas con DI, the Up Hill Project, desarrollado en el entorno universitario australiano. Sus resultados señalaron que se mejoraron las relaciones con el personal y mentores, aunque no tanto con estudiantes y en espacios informales. Además, se mostraron trabas para la consecución de un empleo tras la participación en el proyecto. Pese a ello, los datos reflejaban mejora en habilidades sociales, adquisición de conocimientos y competencias laborales.

Por último, en el caso de Souza y Vongalis-Macrow (2021), emplearon una triangulación metodológica con instrumentos propios para evaluar un programa de transición del colegio al empleo. En sus resultados se refleja la mejora en la adquisición de habilidades sociales en los participantes. Asimismo, incluyen la figura del logopeda para favorecer la confianza y comunicación de los participantes y señalan cómo este programa aportó optimismo a los familiares de los asistentes al programa.

MÉTODO

Diseño

Este estudio puede considerarse como una evaluación de resultados (Bisquerra, 2004; Izuzquiza y Rodríguez, 2016). Facilita la obtención de información que permite analizar la consecución o no de los objetivos planteados en términos de actividad, eficacia y eficiencia, para obtener un retorno que favorezca la mejora del programa, especialmente considerando que es su primer año de implementación. Por ello, puede afirmarse que su objetivo fundamental es mejorar el programa (Stufflebeam, 2003; Izuzquiza y Rodríguez, 2016; Wilson et al., 2019). En este sentido, debe destacarse que se trata de un estudio de caso de un Programa piloto desarrollado en la Universidad de Zaragoza, de este modo, no se busca una representatividad en la muestra, sino una aproximación a una buena práctica.

PROGRAMA OUAD DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

La Universidad de Zaragoza, es la única universidad pública en Aragón (España), considerándose, por tanto, una administración pública sometida al EBEP. Es decir, tiene la obligación, ya comentada, de guardar un cupo de reserva de su oferta de empleo público a personas con discapacidad. Esta condición también genera una serie de complejidades burocráticas, propias de las administraciones públicas (Weber, 1979). Además, del gran desconocimiento del ámbito universitario por parte de las personas con DI, entre otros motivos por su dificultad para acceder a estudios superiores (Muñoz, 2018; INE, 2022; SEPE, 2022).

Por ello, desde la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad (OUAD) de la Universidad de Zaragoza se planteó dar formación en competencias básicas para el empleo en el contexto universitario a las personas con DI; del mismo modo que enriquecer a la Universidad con la experiencia de inclusión de estas personas. De esta forma, desde la OUAD trataban de facilitar la posterior definición de la oferta de empleo público a las necesidades de adaptación en el puesto de trabajo detectadas.

Con este planteamiento se generó el Programa “Empoderamiento, Activación y Prácticas Formativas para personas con discapacidad intelectual”, con el objetivo de fomentar la autoestima y la seguridad

en sí mismos del estudiantado con DI; y, de forma paralela, superar prejuicios y acercar a las personas con DI al mundo laboral, especialmente al empleo público. Es decir, potenciar su acceso al mundo laboral.

En su primer año de implantación, el curso 2021/2022, se realizó una experiencia piloto, en el que se contó con la colaboración del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI-Aragón), especialmente de Fundación Down y Plena Inclusión, que seleccionaron a los 10 participantes de esa edición.

En cuanto a las competencias, se focalizaron en dos ámbitos: por un lado, la parte de empoderamiento, donde se trabajaron las habilidades sociales y de comunicación, el autoconocimiento y gestión de emociones y sentimientos; por otro lado, una formación prelaboral con contenidos sobre diversos aspectos de la Universidad de Zaragoza, como, por ejemplo, su historia, normativa, funcionamiento interno, gestión, seguridad, prevención de riesgos laborales y manejo de tecnologías.

El proceso de aprendizaje e inclusión se realizó mediante la metodología del “Empleo con Apoyo” (Izuzquiza y Rodríguez, 2016; Arenas y González, 2010). Durante un período inicial de 8 meses se realizaron unas sesiones teórico-prácticas grupales. Tras estas, se seleccionó a los participantes que, atendiendo a sus resultados en el aula y sus perfiles profesionales y personales, podían ocupar 5 puestos de prácticas en diferentes conserjerías de la Universidad, como auxiliares de servicios generales.

De forma paralela, se formó a los profesionales de las conserjerías en el trato y apoyo a las personas con DI. De este modo, se favoreció que, tanto el jefe de servicio como sus compañeros en las prácticas pudieran ejercer de mediadores laborales y apoyos naturales (Izuzquiza y Rodríguez, 2016). Además, se realizó un seguimiento y apoyo continuado de las prácticas profesionales por parte del profesorado del contenido teórico.

Participantes

Basándose en la metodología de estudio de caso, la muestra de este trabajo se limitó a los participantes de esta primera edición piloto. En ella participaron 10 personas con DI, de las cuáles 9 familias y participantes firmaron el consentimiento necesario para colaborar en este estudio. A estas personas se suman sus 9 familiares informadores, siguiendo las indicaciones de la Escala de Calidad de Vida INICO-FEAPS (Verdugo et al., 2013). Además, se les pidió la valoración del programa, tanto en su parte teórica, en la que participaron las 9 personas, como en su parte práctica, en la que participaron las 5 personas seleccionadas.

De los participantes en el estudio, tres eran mujeres y seis eran hombres. Su edad media fue de 26

años, teniendo el menor 21 años y 30 el mayor. Todos ellos tenían una DI, en cuatro de los casos sumada a una discapacidad física y en uno de ellos añadida, también, a una discapacidad visual. El grado de discapacidad variaba entre el 39% y el 70%, con un grado medio del 65,33%, según reconocimiento del Instituto Aragonés de Servicios Sociales (IASS). En el caso de las familias, fueron 6 mujeres y 3 hombres.

A estas personas se suman los profesionales de las conserjerías que participaron en el programa, 8 personas de 5 centros diferentes (Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Edificio Paraninfo, Edificio Interfacultades, Facultad de Medicina y Escuela de Ingeniería y Arquitectura), que colaboraron valorando el programa y las adaptaciones necesarias para la consecución de una inclusión de este colectivo en la Universidad de Zaragoza.

Instrumentos

Se emplearon 4 cuestionarios de valoración, generados *ad hoc*, y un cuestionario ya generado y validado, la Escala de Calidad de Vida (Verdugo et al., 2013). Esta escala tiene como objetivo estudiar la percepción de calidad de vida de las personas con discapacidad. Cuenta con 72 ítems en una escala de frecuencia tipo Likert del 1 al 4 (1=nunca, 2=algunas veces, 3=frecuentemente, 4= siempre), divididos en 8 bloques: Autodeterminación, Derechos, Inclusión social, Desarrollo personal, Bienestar emocional, Relaciones interpersonales, Bienestar físico y Bienestar material. Este cuestionario supone la realización de un autoinforme por parte de la persona con discapacidad y un informe de otras personas, en este caso las familias.

En cuanto a la valoración del programa, los formularios diferenciaban en el colectivo destinatario (familias, participantes y profesionales), enfocándose en las características y perspectivas de cada uno de ellos; y, en el momento en el que se administraban, antes y después de la fase teórica para familias y participantes, y después de la fase práctica para profesionales. En ellos, se planteaban tanto preguntas abiertas enfocadas en sus vivencias y en conocer su opinión; como varias preguntas de valoración acerca del profesorado, los contenidos, etc., con una escala Likert del 1 al 5, donde 1 era nada satisfecho y 5 totalmente satisfecho. Se incluyó así mismo un ítem de escala de valoración general del curso, con las mismas características que las anteriores.

Procedimiento

El proceso de evaluación se realizó mediante un diseño cuasi experimental pretest-post test con 8 meses de diferencia en el caso de los participantes con DI y sus familias (correspondientes a la parte teórica). Iniciándose el 3 de noviembre de 2021 y terminándose el 30 de junio de 2022. Se aplicó la Encuesta de Calidad de Vida (Verdugo et al., 2013) a participantes y familias tanto al iniciar como al

finalizar la parte teórica, no repitiéndose al finalizar las prácticas dado que se ha tratado de un corto período de tiempo de diferencia (2 meses). Se les administró un cuestionario de valoración de la parte práctica del programa y las adaptaciones necesarias en la Universidad en una entrevista personal, en la que se favoreció ampliar la información aportada. También valoraron el programa los profesionales, el 29 de julio de 2022.

En la fase post test se añadió un formulario de valoración del programa. Con él se pretendía valorar su efectividad y la satisfacción con el programa, el profesorado, el apoyo de los profesionales de la OUAD y de las conserjerías y las necesidades de apoyo y adaptación detectadas por familias, participantes y profesionales. De este modo, se atendía a la efectividad, pero, también, a su calidad y demandas de profesionales, participantes y familias, reconociendo su papel fundamental en el proceso de inclusión de las personas con discapacidad en la institución.

Debe destacarse que se ha renunciado a la revisión y aprobación ética de este estudio debido a la participación activa de los informantes en el mismo. De acuerdo con los criterios del Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (España) el RD1090/2015 y la Ley 14/2007, este trabajo no supone un procedimiento invasivo ni un ensayo clínico y/o estudio observacional. Además, no se han utilizado datos personales que no estuvieran previamente disponibles en la institución, que ha participado en el proceso de investigación. Esta entidad ya cuenta con autorización para su tratamiento de acuerdo con su misión, y según la *Ley 3/2018, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*. Además de esta Ley, se han seguido las directrices de la Declaración de Helsinki, en cuanto a consentimiento informado y anonimato de los participantes.

Análisis de datos

El análisis de los datos se ha realizado mediante un análisis estadístico descriptivo, con los programas SPSS-20 y Excel.

RESULTADOS

Atendiendo a la metodología presentada anteriormente, este apartado se estructura en dos apartados que atienden a los dos criterios de evaluación: en primer lugar, la efectividad medida en términos de calidad de vida; y, en segundo lugar, la satisfacción, medida a través de cuestionarios elaborados *ad hoc*. Así, se pretende favorecer la comprensión del proceso de evaluación de este programa, comprendiendo en todo momento que se trata de un estudio de caso, con una muestra no representativa circunscripta a los participantes del Programa, con la pretensión de que sirva a futuras investigaciones y proyectos similares.

Efectividad: Variación en la calidad de Vida de los participantes

En primer lugar, se analizaron las puntuaciones directas asignadas en cada uno de los ámbitos de estudio de la *Escala de Calidad de Vida* (Verdugo et al., 2013), tanto por parte de los participantes como de sus familias, tanto en la fase pretest como en la fase posttest. En el caso de los participantes, los descriptivos de las puntuaciones globales pueden observarse en la Tabla 1:

Tabla 1

Estadísticos descriptivos Puntuaciones Directas Calidad de Vida Participantes

Ámbito	Fase	Mín.	Máx.	Media	Desv. Típ.
Autodeterminación	Fase Pretest	20	32	25,67	4,000
	Fase Posttest	20	29	25,78	3,701
Derechos	Fase Pretest	24	34	29,67	3,536
	Fase Posttest	26	36	30,22	3,456
Bienestar Emocional	Fase Pretest	26	34	29,56	2,506
	Fase Posttest	25	34	29,33	3,606
Inclusión Social	Fase Pretest	19	32	28,33	4,031
	Fase Posttest	25	36	30,22	3,930
Desarrollo Personal	Fase Pretest	21	33	27,00	4,416
	Fase Posttest	25	36	30,00	3,775
Relaciones Interpersonales	Fase Pretest	25	33	29,67	3,354
	Fase Posttest	22	34	28,22	4,236
Bienestar Material	Fase Pretest	32	36	34,56	1,810
	Fase Posttest	28	36	32,78	2,991
Bienestar Físico	Fase Pretest	27	36	30,78	3,162
	Fase Posttest	26	36	31,22	3,632

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a estos resultados puede afirmarse que las puntuaciones medias directas se vieron incrementadas en todos los ámbitos estudiados en una diferencia de entre 0,11 y 3 puntos, siendo la menor diferencia en el ámbito de la autodeterminación y la mayor diferencia en el ámbito desarrollo personal. En el caso de aquellas que disminuyeron, se encuentran los ámbitos de bienestar emocional (-0,23), relaciones interpersonales (-1,45) y bienestar material (-1,78).

Estos datos difieren en cierta medida de las variaciones detectadas en el caso de las puntuaciones asignadas por las familias. En estas últimas sólo hay dos ámbitos que disminuyen su puntuación, inclusión social (-0,50) y relaciones interpersonales (-1,25). En el segundo de los casos se trata de uno de los ámbitos que, también, disminuye su puntuación en el caso de los participantes y lo hace en ambos casos con puntuaciones similares. Cabe destacar que el resto de los ámbitos, según las familias,

se han visto incrementados entre 0,12 y 2,37 puntos, siendo el que ha obtenido un mayor incremento el de autodeterminación (ver Tabla 2).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos Puntuaciones Directas Calidad de Vida Familias

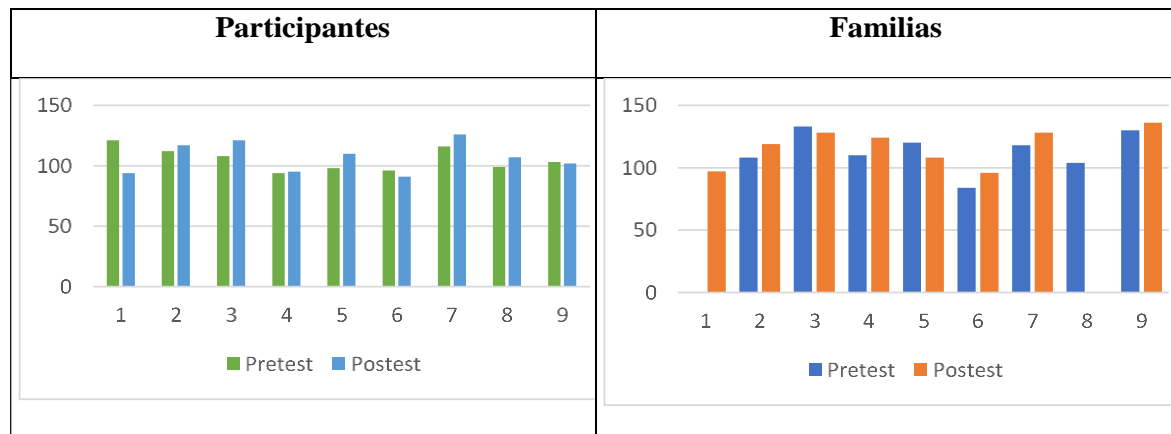
Ámbito	Fase	Mín.	Máx.	Media	Desv. Típ.
Autodeterminación	Fase Pretest	18	35	26,38	5,975
	Fase Postest	21	36	28,75	5,676
Derechos	Fase Pretest	26	36	31,38	4,069
	Fase Postest	24	36	32,75	4,132
Bienestar Emocional	Fase Pretest	19	35	31,63	5,370
	Fase Postest	23	36	32,87	4,155
Inclusión Social	Fase Pretest	24	36	31,38	4,138
	Fase Postest	26	36	30,88	3,682
Desarrollo Personal	Fase Pretest	23	35	30,13	5,055
	Fase Postest	23	35	30,88	4,257
Relaciones Interpersonales	Fase Pretest	22	36	28,75	5,365
	Fase Postest	18	36	27,50	6,256
Bienestar Material	Fase Pretest	30	36	32,87	2,532
	Fase Postest	27	36	34,25	3,059
Bienestar Físico	Fase Pretest	29	36	32,63	2,264
	Fase Postest	27	36	32,75	3,454

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a estas variaciones parece adecuado comprender cada uno de los casos de forma individual para observar cómo se han dado estas variaciones, presentadas en el Gráfico 1.

Gráfico 1

Variación en el Índice de Calidad de Vida por caso, según participantes y familias



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, puede afirmarse que en el 66,67% de los casos el Índice de Calidad de Vida percibido por los participantes se ha incrementado, en una media de 2 puntos, ascendiendo al 71,43%, y 3 puntos de media, en el caso de la percepción por parte de las familias. Concretamente, por ámbitos y casos concretos, en el 44,44%, según participantes, y el 85,71%, según familiares, se ha incrementado la puntuación en el ámbito de la autodeterminación. El 66,67% de los participantes y el 57,14% de las familias afirman que ha incrementado la puntuación en el ámbito del conocimiento de sus derechos, así como su bienestar emocional y desarrollo personal. Según el 55,56% de los participantes y el 57,14% de las familias, se ha incrementado la inclusión social, el bienestar material y el bienestar físico. Y, por último, únicamente el 33,33% de los participantes y el 28,57% de las familias considera que han mejorado sus relaciones interpersonales.

Con respecto a la relación entre la evolución en la calidad de vida y los resultados obtenidos en el programa debe destacarse que de las 5 personas con mejor resultados en las evaluaciones realizadas a lo largo del programa (casos 6, 1, 5, 8 y 7), 4 coinciden con los casos que han incrementado en mayor medida su calidad de vida, destacando los casos 2 y 7 que han obtenido los mejores resultados y los mayores incrementos. Así, se puede indicar que, pese a lo reducido de la muestra, existe una correlación entre la calidad de vida y los resultados obtenidos.

Satisfacción: Valoración de la experiencia

En cuanto a los resultados referentes a la valoración de la experiencia, de acuerdo al diseño del estudio y los objetivos planteados, pueden diferenciarse cuatro tipos de resultados: 1) valoración de la parte teórica del programa por parte de los participantes; 2) valoración de la parte teórica del programa por parte de las familias; 3) valoración de la parte práctica del programa y las necesidades de inclusión por parte de los participantes; y, 4) valoración de la parte práctica del programa y de la formación previa por parte de los profesionales. Los dos primeros consisten en datos de corte más cualitativo, y en el caso de los dos últimos los datos recabados se centran en unos datos de corte mixto.

En primer lugar, respecto a la valoración de la parte teórica del programa por parte de los participantes, consistió en un formulario de 5 preguntas abiertas referentes a lo que más o menos había gustado y con lo que más o menos han tenido dificultades. Entre los resultados de las cosas que más han gustado destacan las clases de habilidades prelaborales, por el conocimiento práctico de la realidad del empleo; la clase de normativa, por el desconocimiento previo de la misma y su utilidad en el día a día; así como las actividades grupales y el aprendizaje de “muchas cosas nuevas que no

sabía y que puedo ponerlas en práctica en la vida cotidiana” (participante 6).

Referente a las cosas que querían mejorar plantearon que les gustaría tener más horas de clase y realizar más salidas e intercambios con otros estudiantes, como dos charlas en las que participaron como ponentes en la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, con estudiantes del Grado en Trabajo Social. Las dificultades mencionadas se centraron en habilidades propias más que en la organización del programa. Por último, plantearon que *“Me ha encantado realizarlo y ojalá se hiciera todos los años para que todas las personas de mi edad tuvieran mí misma experiencia”* (participante 1). A estas valoraciones se sumaron las valoraciones cuantitativas de cada uno de los módulos teóricos del programa, que oscilaron entre 4,22 y 4,67, siendo el peor valorado el módulo de autonomía personal y los mejores valorados los referentes a normativa, habilidades laborales y habilidades comunicativas. En segundo lugar, se valoró la parte teórica del programa por parte de las familias de los participantes, empleando un formulario similar al que se administró a los participantes. En cuanto a las cuestiones positivas del programa, destacaron aquellas vinculadas con el crecimiento en autonomía personal, la visibilidad y promoción de la inclusión mediante apoyos, sentirse próximos al entorno universitario y aspectos vinculados a la autoestima, como *“se ha sentido valorada”* (familia 3).

En cuanto a los aspectos a mejorar, las respuestas han sido similares a las de los participantes, relacionadas con la demanda de más horas y *“haber compartido más actividades conjuntas con otros universitarios. Porque le gusta hablar y compartir experiencias con gente joven”* (familia 2).

En cuanto a las dificultades detectadas, una de ellas, que parece necesario destacar, es la existencia de diferentes niveles en el aula, que, en ocasiones, ha generado a su familiar una disminución en la autoestima y el interés por el curso (familia 4). Por último, todas las familias valoraron con un 5 el programa y su parte teórica.

En tercer lugar, se estudió la valoración de la parte práctica del programa y las necesidades de inclusión por parte de los participantes. Tal y como se ha comentado anteriormente, se empleó un cuestionario *ad hoc* que incluía tanto preguntas abiertas como preguntas tipo Likert del 1 al 5 (siendo 1 muy malo o nada y 5 muy bueno o totalmente). Las valoraciones fueron principalmente positivas, con puntuaciones entre 4 y 5, detalladas en la siguiente tabla:

Tabla 3

Estadísticos descriptivos valoración de la parte práctica por los participantes

	Mín.	Máx.	Media	Desv. Típ.	Mín.
¿Cuánto crees que te ha servido la formación que recibiste en la parte de teoría?	4	5	4,40	,548	4
¿Cuánto crees que te ha servido la formación que has recibido en la parte de prácticas?	4	5	4,80	,447	4
¿Cómo de acompañado/a por la OUAD te has sentido en el período de prácticas?	4	5	4,80	,447	4
¿Cómo de incluido/a te has sentido en la conserjería?	5	5	5,00	,000	5
¿Cómo de cómodo/a te has sentido durante las prácticas?	5	5	5,00	,000	5

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las explicaciones que dieron a sus puntuaciones en las preguntas abiertas, todos los participantes refirieron haberse sentido acompañados y apoyados por los profesionales de las conserjerías, afirmando que solucionaron sus dudas y les auxiliaron en la realización de tareas que les suponían una mayor dificultad. En el caso de uno de los participantes demandó una mayor duración del programa.

Dentro de las necesidades y propuestas planteadas por los participantes destacaron la demanda de más puestos de trabajo, que los cursos y prácticas similares a este programa puntúen positivamente en los procesos selectivos, la adaptación del puesto de trabajo a las necesidades de cada persona. Una cuestión mencionada por la mayoría de los participantes fue la necesidad de mejorar en el trato a las personas con DI por parte de la comunidad universitaria, afirmando: “Los que quiero que sepan cómo tratarnos no es el personal sino los alumnos en general que hay gente que ha tenido miedo de mi” (participante 6).

Por último, se solicitó a los profesionales participantes que valorasen el programa mediante un formulario de estructura similar al de los participantes. En este caso hubo una mayor variedad en las respuestas y una puntuación inferior, así como mayores demandas de adaptación y accesibilidad para la incorporación de las personas con discapacidad, especialmente múltiple e intelectual. Las puntuaciones pueden verse en la siguiente tabla:

Tabla 4

Estadísticos descriptivos valoración de la parte práctica por los profesionales

	Mín.	Máx.	Media	Desv. Típ.	Mín.
¿Qué puntuación pondrías a la formación previa recibida?	2	5	3,00	1,069	2
¿Cómo valorarías el seguimiento de las prácticas realizado desde la OUAD?	2	5	4,00	1,069	2
¿Cómo valorarías la experiencia de tener como compañero/a a una persona con DI?	1	5	4,25	1,389	1
¿Cómo de cómodo/a te has sentido durante las prácticas?	1	5	4,38	1,408	1
¿Cómo de preparada crees que está la Universidad para incorporar a personas con DI en las conserjerías?	1	5	2,75	1,165	1

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos denotan una necesidad de formación, sensibilización y adaptación de la Universidad a las necesidades de las personas con DI. En cuanto a la formación previa recibida por el personal, las motivaciones asignadas a esas puntuaciones fueron relacionadas con la demanda de una mayor información acerca de las características concretas de la persona que iba a acudir a las prácticas. En este caso, hay que destacar que esta demanda entraba en conflicto con la legislación en materia de protección de datos, ya que se demandaban informaciones muy concretas sobre posibles trastornos de los participantes.

Atendiendo a las puntuaciones, según los profesionales, existen necesidades de la Universidad para la inclusión en el empleo público de las personas con DI. En concreto se plantearon la necesidad de adaptar la oferta a las características de cada centro y a las necesidades de cada persona individualmente, como *“habría que estudiar cada caso individualmente y tratar con el personal de la conserjería específica, ya que los centros tienen muchas diferencias entre ellos”* (profesional 1), y *“dado que el espectro y grado de discapacidades es muy amplio, habría que estudiar individualmente la forma de inclusión”* (profesional 2).

Por otro lado, se plantearon que las plazas asignadas a personas con DI no podían incorporarse a la relación de puestos de trabajo actual, sino que debían crearse plazas específicas para este colectivo, que contasen con apoyo. Algunos de los comentarios en este sentido fueron: *“más que adaptaciones, creo que las plazas para personas con según qué discapacidad debieran de añadirse a las existentes”* (profesional 2), y, *“Pienso con todos mis respetos, que estas personas están capacitadas para el refuerzo y apoyo de una conserjería, pero nunca para sustituir al resto de compañeros y compañeras”*

que ocupamos los puestos en este momento” (profesional 8).

En último lugar hubo un comentario más negativo que afirmó lo siguiente: *“el trabajo que se realiza diariamente en conserjería, considero que no lo puede realizar una persona con discapacidad psíquica. Y el tiempo que hemos estado con una persona de esta situación en periodo de prueba, lo ha demostrado de sobra” (profesional 7).*

DISCUSIÓN

La administración pública resulta compleja (Weber, 1979) y, pese a los mandatos legislativos de inclusión de las personas con discapacidad, las cifras denotan una falta de inclusión en las mismas (INE, 2022; SEPE, 2022; Muñoz, 2018; VVAA, 2009; Caballero, 2023). Un ejemplo de mayor complejidad, por lo lejano que resulta en muchas ocasiones para este colectivo, es el caso de las universidades, ya que suponen un nivel educativo al que pocas veces tienen acceso estas personas (INE, 2022; SEPE, 2022). Por ello, y atendiendo a estudios como el de Vallejo (2018), parece necesario generar programas que favorezcan la efectividad de las normas, adaptando las administraciones, sus procedimientos y documentación a la realidad de las personas con discapacidad, especialmente intelectual (VVAA; 2009; Muñoz, 2018). Con estos objetivos se generó en la Universidad de Zaragoza el programa “Empoderamiento, Activación y Prácticas Formativas para personas con discapacidad intelectual”, cuya efectividad se ha evaluado en este trabajo. Así se trata, también, de cubrir la brecha existente en el conocimiento en torno a la evaluación de programas de inclusión laboral de personas con DI, señalada por autores como Mira-Aladrén et al. (2024), Llewellyn (2017) o Gavidia-Payne y Jackson (2019).

En primer lugar, tal y como ocurrió en los estudios de Wilson et al. (2019) y Traina et al. (2021), cabe destacar la mejora en el índice de calidad de vida de los participantes, cuestiones señaladas, también, desde otro tipo de investigaciones (Izuzquiza y Rodríguez, 2016; Pereira-Silva et al., 2018; Gobec et al., 2022; González-Casas et al., 2020; Pellicena et al., 2020). Especialmente se incrementaron las puntuaciones en Desarrollo personal, en el caso de los participantes, y autodeterminación, en el caso de las familias. Estos resultados inciden en la relevancia social del empleo y de este tipo de programas, señalada por Pereira-Silva et al. (2018), Pellicena et al. (2020) e Izuzquiza y Rodríguez (2016). Además, considerando las necesidades detectadas por Muñoz (2018) y VVAA (2009), conviene resaltar que más del 60% de los participantes, 70% en el caso de las familias, incrementó las puntuaciones en conocimiento de sus derechos tras la intervención.

En segundo lugar, pese a estos datos, llama la atención que el incremento en la categoría referente a la inclusión social fue escaso, contrariamente a estudios, como el de Wilson et al. (2019) y Traina et al. (2021). A este dato puede darse explicación mediante las respuestas cualitativas recibidas. En ellas,

como ya se ha comentado, se hacía especial referencia a la escasez de actividades de convivencia con el resto de estudiantado universitario, las actitudes presentadas por la comunidad universitaria o la necesidad de intervenciones, formaciones y adaptaciones más personalizadas. Todo ello parece coincidir con la necesidad de apoyo social y comunitario para la efectividad de estos programas, que plantean algunos estudios (Duvdevany, 2001; González Casas et al., 2020; Pereira-Silva et al., 2018; Izuzquiza y Rodríguez, 2016). También, coincide con los resultados de Gobec et al (2022), quien señala la relevancia de trabajar el apoyo en los espacios informales en una intervención similar desarrollada en el entorno universitario australiano.

En tercer lugar, haciendo referencia a la formación previa, planteada por Pereira-Silva et al. (2018) e Izuzquiza y Rodríguez (2016) como clave en este tipo de programas, pese a la valoración positiva del estudiantado y las familias, los resultados denotan una necesidad de incrementar las horas y ajustarse a las necesidades individuales, reforzando competencias para el empleo, como las señaladas por Izuzquiza y Rodríguez (2016) y Vallejo (2018). Además, se ha detectado una necesidad de mayor formación y sensibilización tanto en el personal implicado como en la comunidad universitaria en general, cuestión de relevancia tanto para este punto como para la consecución de un mayor apoyo social, tal y como señala Gobec et al. (2022). Asimismo, este personal podría haberse beneficiado de figuras de mediación laboral (Izuzquiza y Rodríguez, 2016).

Por último, subrayar la implicación de las familias en este programa que, manteniendo el contacto en todo momento con las entidades de origen de los participantes y con la OUAD, han fomentado la participación de sus familiares, facilitado la evaluación del mismo y la realización de actividades fuera del horario y/o del espacio establecido, manteniendo una actitud abierta y flexible. Por ello, puede afirmarse que, en este caso, al igual que señalan Pereira-Silva et al. (2018) y Duvdevany (2001) las familias han ejercido de facilitadores en el programa. Estas cuestiones coinciden con estudios previos, como el de Traina et al. (2021), quienes mostraron que esta implicación, también, resulta positiva para los familiares, que incrementan su optimismo (Souza y Vongalis-Macrow, 2021). Destacando, a su vez, la relevancia de la colaboración entre universidad y entidades sociales tanto para la captación como para el apoyo de participantes y familiares.

CONCLUSIONES

Con todo ello, puede afirmarse que el programa piloto ha resultado ser efectivo para gran parte de los objetivos que se planteaba, aunque requiere de mejoras en la formación tanto de participantes como de profesionales. A su vez, hay que destacar la necesidad de fomentar este tipo de intervenciones, de la mano de mejoras en la accesibilidad, para favorecer la inclusión en el empleo público, enriqueciendo a las administraciones con todo aquello que estas personas pueden ofrecer.

En definitiva, fomentar medidas para el impulso y el mantenimiento del empleo público de personas con discapacidad debe ser una línea de trabajo para las políticas públicas y las administraciones.

Implicaciones para la práctica

En primer lugar, este trabajo presenta una mejora en la evaluación de un programa destinado a personas con DI dado que no sólo se centra en su efectividad, sino que, también, implica a los participantes y sus familias en el mismo. Por lo que se plantea incluir cuestionarios de este tipo en las evaluaciones de programas e intervenciones, enriqueciéndolas.

En segundo lugar, se ha detectado una necesidad de sensibilización y formación en la comunidad universitaria, que debe analizarse si es extensible a todas las administraciones públicas. En este sentido, de cara a futuras evaluaciones convendría analizar los efectos de este tipo de programas en los actores de la administración implicados en el mismo, tanto formadores como profesionales y clientes, en este caso comunidad universitaria. Del mismo modo, atendiendo a los comentarios realizados, deberían generarse más espacios inclusivos en el ámbito universitario, favoreciendo la interacción de la comunidad universitaria con personas con DI.

En tercer lugar, parece necesario repensar en torno a la inclusión de las personas con discapacidad en el empleo público, tratando de ajustar razonablemente el mismo a las necesidades individuales de cada persona. Por ello, surgen cuestiones como la necesidad de incluir a mediadores laborales en las plantillas públicas e incrementar las horas de formación teórico-práctica y de simulación de situaciones vinculadas con las especificidades de este tipo de empleo.

Por último, surge la obligación de reflexionar en relación con la efectividad de la legislación actual y la posibilidad de crear puestos específicos dentro de la Relación de Puestos de Trabajo de las administraciones, analizando su conveniencia dentro de los márgenes establecidos por la ley.

Limitaciones

Por último, este trabajo no está exento de limitaciones que deben reconocerse. En primer lugar, dado que se trata de un estudio de caso de un programa piloto la muestra es escasa, debiéndose tomar con cautela a la hora de extrapolar sus resultados. Por ello, se plantea continuar con un análisis longitudinal de diferentes ediciones del Programa para lograr una mayor muestra que mejore su posible aplicación y comparación de los resultados. Esta cuestión se vincula, además, con la escasez de literatura académica en el ámbito de la evaluación de intervenciones sociales en el campo de la discapacidad, señalado por estudios previos (Mira-Aladrén, 2024; Llewellyn, 2017), que dificulta su comparación a nivel internacional.

DISPONIBILIDAD DE DATOS Y MATERIALES

Por cuestiones éticas y de protección de datos, los datos estarán disponibles bajo demanda en la dirección de correo mmira@unizar.es. Estos datos se proporcionarán asegurando la anonimización de los mismos y su correcto uso.

CONFLICTO DE INTERESES

No tenemos ningún conflicto de intereses que declarar.

FINANCIACIÓN

Se agradece el apoyo económico para la realización del estudio del Gobierno de Aragón mediante una Subvención para la contratación de personal investigador predoctoral en formación para el periodo 2020-2024.

AGRADECIMIENTOS

El programa fue apoyado económicamente por la Fundación “La Caixa”. La recopilación de datos y el análisis preliminar fueron apoyados por la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo de la Universidad de Zaragoza.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

MM-A, diseño, adquisición de los datos, análisis e interpretación de los datos, redacción del texto y revisiones; NYS, adquisición de los datos, apoyo en la redacción y revisiones; FLD, diseño, adquisición de los datos, apoyo en la redacción y revisiones y en la financiación.

REFERENCIAS

- Arenas, M. L. y González, R. (2010). El preparador laboral en el empleo con apoyo. *Educación y Futuro*, 23, 43-50. https://cesdonbosco.com/documentos/revistaeyf/EYF_23.pdf
- Becker, D. R., y Drake, R. E. (1993). *A working life: The individual placement and support (IPS) program*. Dartmouth Psychiatric Research Center.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de investigación educativa*. La Muralla.
- Caballero Pérez, M.J. (2023). Fomento del Empleo de las Personas con Discapacidad Intelectual. (2023). *Revista De Derecho De La Seguridad Social, Laborum*. Extraordinario 5, 195-221. <https://orcid.org/0000-0003-3131-8604>
- Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
- Duvdevany, I. (2001). Parents of adult children with developmental disabilities: Stress, social support

- and their views of normalization in relation to their attitudes toward their children's employment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 24(3), 227-232.
- Gavidia-Payne, S., y Jackson, M. (2019). "Research Priorities and Protections". In Matson, J.L. (ED.). *Handbook of Intellectual Disabilities: Integrating Theory, Research, and Practice*, 247-261. Springer.
- Gobec, C., Rillotta, F., y Raghavendra, P. (2022). Where to next? Experiences of adults with intellectual disability after they complete a university program. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35, 1140–1152. <https://doi.org/10.1111/jar.13000>
- González Casas, D., Ducca Cisneros, L. V., y García Román, C. (2020). La incidencia del apoyo social comunitario en la calidad de vida de personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 51(3), 83-103. <https://doi.org/10.14201/scero202051383103>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2020). *El empleo de las personas con discapacidad de 2020*. Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es/uc/N0mU55Pe>
- Izuzquiza Gasset, D. y Rodríguez Herrero, P. (2016). Evaluación de la metodología Empleo con Apoyo (ECA) en el Programa Promotor (UAM-PRODIS). El ajuste competencial. *Siglo Cero*, 47(1), 37-54. <http://dx.doi.org/10.14201/scero201613754>
- Laloma M. (2007). Empleo protegido en España. Análisis de la normativa legal y logros alcanzados. Cinca.
- Llewellyn, G. & National Disability Research and Development Agenda, sponsoring body & University of Sydney. Centre for Disability Research and Policy, issuing body. (2017). *Audit of disability research in Australia update report 2017*.
- Mira-Aladrén, M., Martín-Peña, J. & Gil-Lacruz, M. (2024). Evaluation of social interventions with people with disabilities: a systematic literature review. *Social Work Research*, 48(2).
- Muñoz, S. (coord.) (2018). *Cuadernos de Buenas Prácticas. Las personas con DI en la función pública: Informe sobre situación, recomendaciones y apoyos tecnológicos*. Plena Inclusión. https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/cbp_empleo_publico_web.pdf
- Nathan J. Wilson, N.J., Reinie Cordier, R., Benjamin Milbourn, B., Natasha Mahoney, N., Ciarain Hoey, C. & Angus Buchanan, A. (2019): Intergenerational mentoring for young adult males with intellectual disability: Intervention description and outcomes. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, <https://doi.org/10.3109/13668250.2019.1582758>
- Norwegian Labor and Welfare Administration (2011). *Requirement Specification for Services in Sheltered Businesses*. NAV. <https://www.nav.no/attachment/87667>
- Pellicena, M. À., Ivern, I., Giné, C., & Múries, O. (2020). Facilitating factors for the job placement of

- workers with intellectual disabilities: supervisors and coworker mentors perspectives. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 14(6), 213-227. <https://doi.org/10.1108/AMHID-11-2019-0036>
- Pereira-Silva, N. L., Furtado, A. V., y Andrade, J. F. C. D. M. (2018). Workplace inclusion from the standpoint of individuals with intellectual disabilities. *Trends in psychology*, 26, 1003-1016. <https://doi.org/10.9788/TP2018.2-17Pt>
- Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público.*
- Reims, N. y Schels, B. (2021). Typical school-to-work transitions of young adults with disabilities in Germany – a cohort study of recipients of Rehabilitación vocacional services after leaving school in 2008. *Disability and Rehabilitation*, 44(20), 5834-5846. <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1948115>
- Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) (2022). *Informe del mercado de trabajo de las personas con discapacidad.* Servicio Público de Empleo Estatal. https://www.sepe.es/HomeSepe/dam/SiteSepe/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_mercado_trabajo/2022/Informe-Mercado-Trabajo-Discapacitados-2022-datos2021.pdf
- Souza, D. E., y Vongalis-Macrow, A. (2021). Evaluating a pilot education-to-work program for adults with Down syndrome. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101016. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101016>
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 19, 7-98.
- Sveinsdottir V., Lie S.A., Bond G.R., Eriksen H.R., Tveito T.H., Grasdal A.L. y Reme S.E. (2020). Individual placement and support for young adults at risk of early work disability (the SEED trial). A randomized controlled trial. *Scand J Work Environ Health*, 46(1), 50-59. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3837>
- Traina, I., Mannion, A. y Leader, G. (2021). Transition Program from School to Employment in Youths with Intellectual Disability: Evaluation of the Irish Pilot Study E-IDEAS. *Developmental Neurorehabilitation*, 25 (2), 87-100. <https://doi.org/10.1080/17518423.2021.1941373>
- Vallejo Ilarduya, M.J. (2018). Experiencia de la Diputación Foral de Bizkaia en la realización de una convocatoria de acceso al funcionariado para personas con discapacidad intelectual. *Pertsonak eta Antolakunde Publikoak Kudeatzeko Euskal Aldizkaria= Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, (15), 46-57. eISSN: 2531-2103.
- Verdugo Alonso, M.A., Gómez Sánchez, L.E., Arias Martínez, B., Santamaría Domínguez, M., Clavero

- Herrero, D. y Tamarit Cuadrado, J. (2013). *Escala INICO-FEAPS: Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con DI o del Desarrollo*. INICO. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO26363/Herramientas%207_2013.pdf
- VV.AA. Martínez, Andreu Joan (Coord.) (2009). *El empleo público y las personas con discapacidad*. Cinca.
- Weber, M. (1979). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. FCE.
- Wehman, P., Moon, S., Everson, J. M., Wood, M. y Barcus, J. M. (1987). *Transition from school to work. New challenges for youth with severe disabilities*. Paul H. Brookes

Liderazgo Destructivo, Factores Psicosociales y Deterioro Organizacional: Revisión de la Literatura

Destructive Leadership, Psychosocial Factors and Organizational Decline: Literature Review

José Luis Calderón-Mafud^{1*} , Manuel Pando-Moreno² , J. Jesús García-Ramírez¹  y Elsa María Vásquez-Trespacios³ .

*Autor de correspondencia: joseluis_calderon@ucol.mx

¹ Universidad de Colima, México.

² Universidad de Guadalajara, México.

³ Universidad de CES, Colombia.

Recibido 2023-11-23. Aceptado 2024-01-02

Resumen

Esta revisión comprensiva sintetiza diversos estudios extraídos de Scopus, PubMed, PsycINFO y Google Scholar, que investigan el impacto de estilos de liderazgo negativos y destructivos, como el despótico, tóxico, y Laissez-faire, en los riesgos psicosociales dentro de los entornos organizacionales. Dichos comportamientos de liderazgo se han asociado con un aumento del estrés ocupacional, prácticas organizacionales injustas, acoso laboral y un ambiente de trabajo tóxico. Las ramificaciones se extienden más allá de los resultados inmediatos en el lugar de trabajo, afectando el equilibrio entre la vida laboral y personal de los empleados, el compromiso organizacional, la satisfacción laboral y la intención de dejar el trabajo, interrumpiendo con ello la continuidad y el rendimiento organizacional. Las investigaciones analizadas revelan que los estilos de liderazgo destructivos perpetúan la insatisfacción laboral, las intenciones de rotación y una disminución en la calidad del servicio, particularmente notado en sectores como la hostelería y la atención médica. Al exacerbar los estresores laborales y fomentar entornos propicios para el acoso laboral, el liderazgo negativo pone en peligro la salud mental y el bienestar general de los empleados. La revisión acentúa la imperativa de intervenciones estratégicas en la selección de liderazgo, promoción y mejora de la cultura organizacional para reducir la prevalencia e impacto de las prácticas de liderazgo destructivas.

Palabras Clave: Liderazgo Destructivo, Factores Psicosociales, Acoso Laboral, Rotación de Personal

Abstract

This literature review synthesizes diverse studies that investigating the impact of negative and destructive leadership styles, such as despotic, toxic, and Laissez-faire, on psychosocial risks within organizational settings. Such leadership behaviors have been associated with increased occupational stress, unjust organizational practices, workplace bullying, and a toxic work environment. The ramifications extend beyond immediate workplace outcomes, affecting employees' work-life balance, organizational commitment, job satisfaction, and intention to leave, disrupting organizational continuity and performance. Research reveals that destructive leadership styles perpetuate job dissatisfaction, turnover intentions, and a decline in service quality, particularly in sectors like hospitality and healthcare. By exacerbating job stressors and fostering environments conducive to workplace harassment, negative leadership jeopardizes employees' mental health and overall well-being. The review accentuates the imperative for strategic interventions in leadership selection, promotion, and organizational culture enhancement to curtail the prevalence and impact of destructive leadership practices.

Keywords: Destructive Leadership, Psychosocial Factors, Workplace Harassment, Turnover Intention

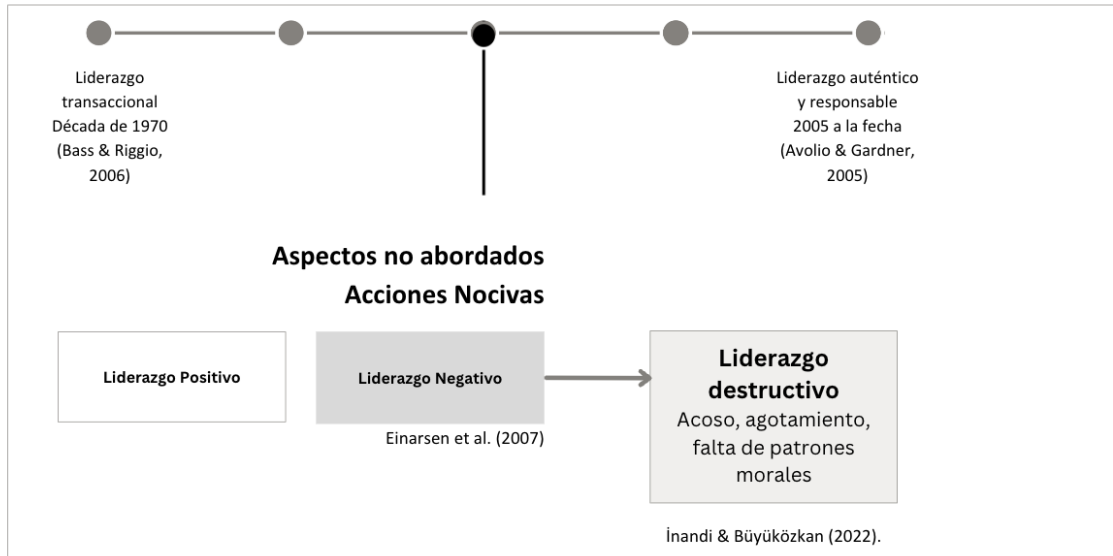
INTRODUCCIÓN

Desde la década de 1970, el liderazgo ha ocupado un lugar fundamental en los estudios del comportamiento organizacional (Hershey y Blanchard, 1972) (Stogdill, 1974). A partir de entonces, hemos presenciado la evolución de modelos de liderazgo, como el transaccional y transformacional (Bass y Riggio, 2006), hasta los enfoques más contemporáneos, como el liderazgo auténtico y responsable (Avolio y Gardner, 2005). Estos modelos han sido diseñados para orientar y promover conductas positivas en el entorno laboral, resaltando atributos y actitudes que mejoran el clima organizacional, el desempeño, la cultura y las relaciones con los diferentes grupos de interés en una organización. (Peiró y Rodríguez, 2008).

Pese a lo anterior, ninguno de estos modelos aborda de forma explícita el comportamiento de individuos que utilizan su influencia y autoridad otorgada por la organización para llevar a cabo acciones perjudiciales, como se ilustra en la Figura 1. Dichos líderes operan en contraposición a las expectativas tradicionales de liderazgo, desencadenando efectos adversos tanto en los subordinados como en la propia organización. Esto plantea la necesidad de explorar una perspectiva más completa del liderazgo, que incluya sus aspectos positivos y los negativos (Einarsen et al., 2007).

Figura 1

Evolución de los Modelos de Liderazgo Destructivo



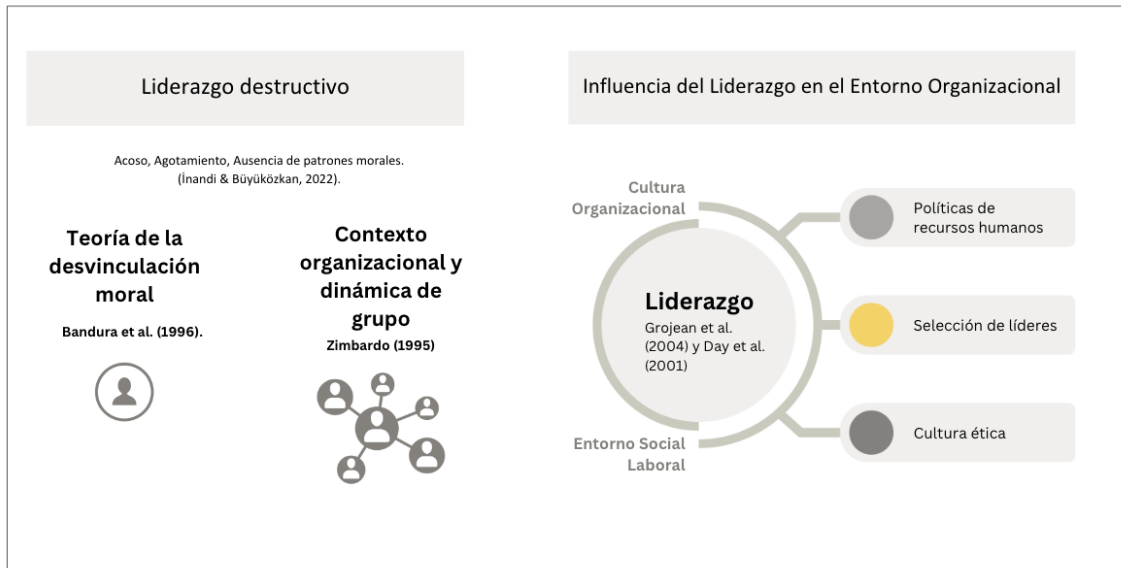
Nota: Elaboración propia. Calderón-Mafud, Pando-Moreno, García-Martínez y Vásquez Trespalacios 2024.

Se sabe que el liderazgo influye en el estrés y la salud de los subordinados a nivel individual, además de que también ejerce un impacto significativo en sus equipos y unidades de trabajo en su conjunto (Peiró y Rodríguez, 2008). Los líderes contribuyen a moldear el entorno social de trabajo, fomentando un sentido compartido de la realidad social y valores entre los miembros del equipo (Grojean, Resick, Dickson y Smith, 2004; Day, Zaccaro y Klimoski, 2001). Además, su influencia se extiende a las creencias y normas que sustentan la cultura organizacional, actuando en la percepción que los individuos tienen de la organización y en su bienestar psicosocial en general (Contreras, Barbosa, Juárez, Uribe y Mejía, 2009; Yukl y Tracey, 1992) (Waldman et al., 2006).

El liderazgo destructivo o negativo, como se llamará a lo largo de esta revisión, es un fenómeno cuya presencia está aparejada a varios factores, incluyendo el acoso laboral, el síndrome de *burnout* y la ausencia de patrones culturales morales (Ínandi y Büyüközkan, 2022). Estos elementos pueden actuar como facilitadores de actos de maltrato, hostigamiento, *mobbing*, y acoso sexual en el entorno laboral, lo que a su vez puede dañar la autoeficacia moral de los empleados y afectar la cultura ética de la organización. Como se ilustra en la Figura 2, tal revisión se aborda desde la perspectiva teórica de la Desconexión Moral de Bandura et al., (1996), la cual sugiere que las personas pueden desconectar su control moral interno de su comportamiento perjudicial, lo que les permite tergiversar o ignorar las consecuencias negativas de sus acciones y culpar a quienes sufren el maltrato. Esto destaca la importancia de considerar los aspectos morales en el liderazgo destructivo.

Figura 2

Perspectivas Teóricas del Enfoque Social Cognitivo del Liderazgo Destructivo



Nota: Elaboración propia. Calderón-Mafud, Pando-Moreno, García-Martínez y Vásquez Trespacios 2024.

Zimbardo (1995) señala que el contexto y la dinámica de grupo también juegan un papel significativo en la presencia del liderazgo destructivo. Dichos factores pueden socavar la autoeficacia moral de los empleados, crear un ambiente de trabajo tóxico y afectar la cultura ética de la organización. Desde una perspectiva organizacional, las políticas de recursos humanos, la selección y promoción de líderes, y la cultura ética de la organización, son elementos clave para prevenir o mitigar el liderazgo destructivo. Una cultura que fomente el liderazgo ético y la justicia organizacional pueden ser un factor protector contra los riesgos psicosociales relacionados con el liderazgo negativo.

El liderazgo destructivo se ha definido desde varias perspectivas, con un enfoque en el comportamiento repetitivo del líder que socava los objetivos y la satisfacción laboral de los subordinados, así como la percepción de hostilidad y obstrucción por parte de estos (Einarsen, Aasland y Skogstad, 2007; Schyns y Schilling, 2013; Krasikova et al., 2013). La moralidad desempeña un papel crítico en la comprensión del liderazgo destructivo. Los actos destructivos son percibidos como inmorales, y existe una correlación negativa muy significativa entre el liderazgo destructivo y el liderazgo ético (Detert, Treviño, Burris y Andiappan, 2007; De Hoogh y Den Hartog, 2007). Los elementos del carácter moral, como el conocimiento de las reglas, la socialización de las reglas y la empatía, influyen en la forma en que un líder se comporta y en cómo es percibido por sus subordinados.

En resumen, el liderazgo destructivo es un fenómeno complejo que requiere una comprensión profunda desde múltiples perspectivas. El conocimiento y la consideración de estos factores son

esenciales para abordar el liderazgo destructivo de manera efectiva, así como problemáticas que aquejan a la organización, al comportamiento transparente, y a la presencia de riesgos psicosociales en el trabajo.

MÉTODO

En el entorno laboral actual, el liderazgo desempeña un papel crucial en la configuración de la dinámica organizacional y el bienestar de los empleados. La comprensión de cómo el liderazgo, tanto positivo como negativo, afecta a los riesgos psicosociales en el trabajo, es un tema de creciente interés en el campo de la psicología organizacional y en las ciencias del comportamiento. El presente estudio se enmarca en esta perspectiva y tiene como objetivo revisar la literatura sobre cómo el liderazgo negativo en sus diversas manifestaciones puede impactar en la salud mental, en la satisfacción laboral, y en otros aspectos relacionados con los riesgos psicosociales en el trabajo.

Para esta revisión de la literatura, se empleó una metodología cualitativa para analizar la literatura existente. Se realizó una búsqueda dirigida en bases de datos académicas como Scopus, PubMed, PsycINFO y Google Scholar, utilizando palabras clave como "liderazgo destructivo", "riesgo psicosocial", "salud laboral", y "comportamiento organizacional". Los criterios de inclusión se centraron en estudios publicados entre 2018 y 2023, escritos en inglés o español, y que abordan explícitamente la relación entre estilos de liderazgo negativos y la salud psicosocial en el entorno laboral. Se aplicó una metodología de síntesis temática para realizar un análisis cualitativo. Esto permitió identificar tendencias, discrepancias y lagunas en la investigación existente, ofreciendo una comprensión integral de cómo el liderazgo negativo impacta en el riesgo psicosocial y la salud en el trabajo. La revisión también incluyó una evaluación crítica de la calidad de los estudios revisados, asegurando la relevancia y fiabilidad de los datos sintetizados para este estudio. Se establecieron términos operacionales para *liderazgo destructivo* como aquellos estilos de liderazgo que incluyen, pero no se limitan a, comportamientos autoritarios, coercitivos, y manipuladores que podrían deteriorar el clima organizacional y la salud mental de los empleados. Respecto al *riesgo psicosocial*, se consideraron estudios que evaluaran factores como el estrés laboral, el agotamiento emocional y el acoso laboral. Para la selección, se aplicaron filtros de calidad como la validez metodológica, la relevancia para la práctica organizacional y la solidez del análisis de datos. Además, se excluyeron estudios de caso único, artículos de opinión y publicaciones que no ofrecieran datos empíricos.

Además, se pretende identificar las tendencias actuales de investigación y las teorías en desarrollo que examinan esta interacción crítica entre el liderazgo y los riesgos psicosociales. Dicha revisión abordó estudios que examinen los efectos del liderazgo negativo a nivel individual, de equipo y organizacional, en relación con los riesgos psicosociales. Sin embargo, es importante destacar que no

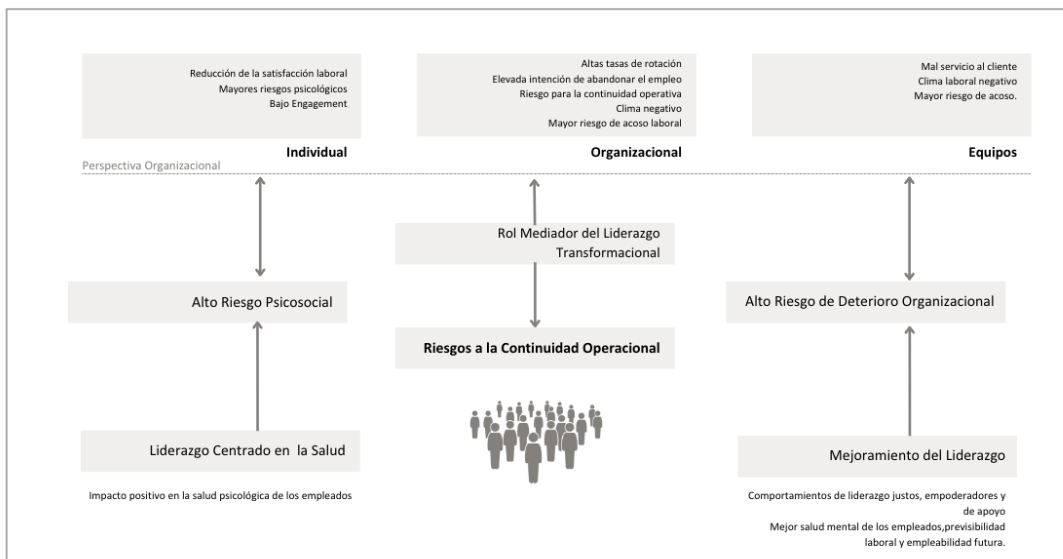
pretende ser exhaustiva en cuanto a la inclusión de todos los estudios disponibles, sino que se centrará en hallazgos relevantes y tendencias emergentes en la literatura científica.

RESULTADOS

Los efectos del liderazgo destructivo a nivel individual, de equipo y organizacional, son fenómenos que atraen continuamente la atención de los investigadores de diferentes disciplinas. A continuación, se presenta su análisis destacando sus efectos negativos y factores de prevención, y que fueron encontrados en la revisión de la literatura y que se ilustran en la Figura 3.

Figura 3

Efectos del Liderazgo Destructivo en las Organizaciones



Nota: Elaboración propia. Calderón-Mafud, Pando-Moreno, García-Martínez y Vásquez Trespalacios 2024.

Liderazgo negativo, Riesgos psicosociales y Deterioro organizacional

En un estudio en el que se investigaron los efectos del liderazgo en el bienestar psicosocial de las enfermeras en hospitales locales, especialmente en el contexto de la pandemia, los resultados revelaron que el liderazgo desempeñó un papel fundamental en la percepción de riesgos psicosociales entre el personal de enfermería. En esta investigación se implementó un modelo de equipo virtual basado en el liderazgo participativo como parte de la intervención en el estudio. Los resultados demostraron que los niveles de liderazgo negativo y de liderazgo directivo, disminuyeron, al tiempo que los estilos positivos, como el liderazgo participativo y colaborativo mejoraron los riesgos psicosociales en las enfermeras a nivel individual (González-Cañizalez y Flor-Mosquera, 2022).

Asimismo, se examinó el efecto del liderazgo despótico en los resultados laborales de los empleados en el contexto de la industria hotelera. Albashiti et al., (2021) encontraron que el liderazgo despótico tiene un impacto negativo en la satisfacción laboral de los empleados. Además, se identificó un efecto indirecto positivo (incremental) del liderazgo despótico en las intenciones de rotación del personal. Si bien este estudio se enfocó principalmente en explorar las consecuencias negativas del liderazgo despótico en la hospitalidad, es relevante para la discusión sobre los riesgos psicosociales en el ámbito laboral, sobre todo, porque la satisfacción laboral se considera un aspecto crucial en la industria hotelera, donde el liderazgo negativo, como el liderazgo despótico, pueden tener implicaciones significativas en aspectos como la atención a clientes o el clima laboral.

También se ha investigado el liderazgo tóxico y su impacto en la intención de abandonar el empleo, en trabajadores permanentes y temporales en los hospitales (Reyhanoğlu y Akin, 2022). En ello se encontró que el liderazgo tóxico afecta negativamente a la percepción de justicia organizacional, y que existe una relación positiva entre el silencio organizacional y la intención de salir del trabajo.

Esto viene a significar que además de los efectos en la salud mental, la percepción de inequidad y la continuidad operacional de estas organizaciones, se ven afectadas por quienes actúan de forma negativa como líderes, ya que los trabajadores prefieren evitar confrontaciones y eligen abandonar el empleo. Estos hallazgos son relevantes para comprender cómo el liderazgo tóxico puede afectar la retención de empleados en entornos hospitalarios. Además, los autores, enfatizan la importancia de desarrollar políticas de selección de gerentes más efectivas como parte de las estrategias para abordar tal problema.

Diversas investigaciones han estudiado la forma en que el estrés, el poder psicológico y el comportamiento abusivo de los líderes afectan a nivel individual, en términos de bienestar y percepción de incivilidad. Foulk, et al. (2018) encontraron que el poder psicológico conduce al comportamiento abusivo y a la percepción de incivilidad por parte de los líderes. Estos hallazgos indican que el poder psicológico puede influir en las dinámicas laborales, y que los líderes que experimentan este tipo de poder pueden ser más propensos a comportamientos negativos y a percibir la rudeza de los demás en el lugar de trabajo, lo que puede tener un impacto negativo en su bienestar. También, Klebe, Felfe y Klug (2022), exploraron los efectos negativos de las crisis y el estrés del líder en la atención del personal, encontrando que el liderazgo negativo, particularmente en tiempos de crisis y cuando los líderes están bajo estrés, puede influir negativamente en la atención prestada por el personal y aumentar los riesgos psicosociales.

Investigaciones anteriores establecieron que el liderazgo *laissez-faire*, contribuye al burnout (Maslach y Leiter, 1997), como producto de un tipo de influencia evitativa y negligente que se caracteriza por no hacerse responsable o ausentarse como líder y que, además prefiere no verse involucrado con sus

seguidores. Esto lo convierte en un tipo de liderazgo destructivo, debido a sus efectos negativos al no clarificar los roles, o evitar solucionar conflictos entre compañeros (Skogstad et, al 2007.).

En dos investigaciones recientes, se reafirma el papel de la relación con el líder, como moderadores de riesgos psicosociales, y reafirman la incidencia negativa del liderazgo laissez-faire. En el primero de ellos, Tsuno y Kawakami (2015) exploraron cómo el liderazgo pasivo de laissez-faire incide a nivel individual, en la exposición al acoso laboral. A través de un estudio prospectivo de seis meses para examinar la relación entre los estilos de liderazgo multifactorial y la exposición a nuevos episodios de acoso laboral en el lugar de trabajo, encontraron que el liderazgo pasivo de laissez-faire estaba positivamente asociado con un incremento en la presencia del riesgo de acoso laboral. Por otro lado, se observó que los supervisores que tenían alta consideración individualizada con sus seguidores (liderazgo transformacional), desempeñaban un papel preventivo contra esas acciones. Estos hallazgos resaltan la importancia de los estilos de liderazgo en la prevención del acoso laboral y subrayan cómo el liderazgo puede influir en la dinámica de los riesgos psicosociales en el entorno.

En el mismo sentido, Vandenberghe (2021), abordó el impacto negativo del liderazgo laissez-faire en el compromiso afectivo organizacional. Sus descubrimientos resaltan la reducción de la contribución de los empleados a objetivos mutuos en relación con el liderazgo laissez-faire y sus consecuencias en el compromiso afectivo, y en contraposición el papel protector de la relación del líder-miembro (LMX, Leader Member Exchange) frente a los riesgos psicosociales.

Las implicaciones desfavorables del liderazgo negativo y especialmente del pasivo, fueron estudiadas por Zhou et al. (2020), en relación con el conflicto familia-trabajo. En donde se encontró que el liderazgo pasivo intensificó los efectos negativos de las tareas ilegítimas (comunicaciones, tareas o reuniones realizadas fuera del contexto u horario laboral y que interfieren con la vida familiar y personal de los trabajadores), debido a que limitan la capacidad de los empleados, para desconectarse psicológicamente del trabajo, lo que contribuye al conflicto entre el trabajo y la familia. La carga laboral también fue estudiada por Ågotnes et al. (2021), quienes encontraron que la presión laboral diaria está relacionada positivamente, con una mayor exposición a actos negativos, asociados al acoso en el trabajo. De acuerdo con esta investigación, el liderazgo de laissez-faire, refuerza los efectos de la presión laboral, generando un aumento de los actos negativos relacionados con el acoso.

En conclusión, de acuerdo con la revisión realizada, los estilos de liderazgo destructivo como el tóxico, despótico y el abuso del poder psicológico, se suman por igual al estilo de liderazgo pasivo o laissez-faire para crear condiciones de injusticia organizacional, presión laboral diaria, interferencia con tareas ilegítimas en la vida familiar de las personas, generando bajo compromiso organizacional y niveles elevados de insatisfacción laboral. Todo ello, contribuye para crear un ambiente que eleva el riesgo de acoso laboral, mal clima en el trabajo, y mayores riesgos psicosociales, generando niveles

elevados de rotación de personal, niveles altos de intenciones de abandonar el empleo, o efectos puntuales como la pésima atención a clientes, o la pobre capacidad para retener empleados hospitalarios. En suma, se trata de un fenómeno que genera un impacto sistémico, que va más allá de la organización, impactando a nivel social en las familias, pero también deteriorando la capacidad económica de la empresa, al poner en riesgo la continuidad operacional por la pérdida de fuerza de trabajo.

Factores de prevención

Dentro de la revisión de la literatura, se encontraron estudios con hallazgos relacionados con el liderazgo negativo, pero también compararon los efectos protectores de formas de liderazgo e interacción organizacional. Por ejemplo, en el estudio de González-Cañizalez y Flor-Mosquera (2022), en enfermeras, en oposición a los descubrimientos relacionados con el liderazgo negativo, se encontró que los estilos positivos, como el liderazgo participativo y colaborativo, mejoraron los riesgos psicosociales en las enfermeras a nivel individual. Por otro lado, se observó que los supervisores que tenían alta consideración individualizada con sus seguidores (liderazgo transformacional), desempeñaban un papel preventivo contra el acoso laboral (Tsuno y Kawakami, 2015).

En otro hallazgo relevante, planteado por Mirza et al. (2023), se demuestra que los estilos de liderazgo centrados en la salud tienen un efecto positivo en la salud psicológica de los empleados, lo cual reafirma la importancia de comprender el rol del liderazgo saludable para reducir los riesgos psicosociales en el lugar de trabajo, y mejorar la salud mental de los empleados. Finalmente, el estudio de Fløvik, Knardahl, y Christensen (2020), sugieren que los comportamientos de liderazgo justos, empoderadores, y de apoyo pueden desempeñar un papel importante en la salud mental de los empleados, además de que la previsibilidad laboral y la empleabilidad futura, también están relacionadas con la salud mental. Estas observaciones tienen alcances significativos para la gestión de recursos humanos y el liderazgo en el contexto laboral.

DISCUSIÓN

Para discutir los hallazgos de las investigaciones previas en relación con los estudios de Einarsen, Aasland y Skogstad (2007); Schyns y Schilling (2013); Krasikova, Green y LeBreton (2013); Detert, Treviño, Burris y Andiappan (2007); y De Hoogh y Hartog, (2008) en cuanto a la relación entre el liderazgo negativo y los riesgos psicosociales en el lugar de trabajo, es necesario considerar los diferentes aspectos abordados por estos estudios y cómo se relacionan con los conceptos presentados en la revisión de la literatura expuesta anteriormente.

Las consideraciones descritas inicialmente que indican cómo el liderazgo negativo, en particular el

laissez-faire, pueden aumentar los riesgos psicosociales en el ámbito laboral, lo que incluye el acoso, insatisfacción laboral, y mayor conflicto familia-trabajo (Tsuno y Kawakami, 2015; Vandenberghe, 2021; Zhou, et al., 2020; Ågotnes et al., 2021), son consistentes con las investigaciones de Einarsen, Aasland y Skogstad (2007), en el sentido de que el liderazgo laissez-faire se asocia con el aumento del riesgo de acoso en el trabajo, por lo que se debe considerar en líneas de investigación específicas, reflexionando que las actuales formas de trabajo híbridas, podrían crear condiciones para la proliferación de este estilo de liderazgo.

Por otro lado, de forma consistente con los planteamientos de Schyns y Schilling (2013), quienes destacaron el enfoque de la influencia de los estilos de liderazgo en la salud mental de los empleados, esta revisión encontró que relaciones del liderazgo negativo con efectos perjudiciales como el abandono del trabajo, la insatisfacción laboral, una mayor percepción de riesgos psicosociales (Inandi y Büyükközkán, 2022; Albashiti, et al., 2021; Reyhanoglu y Akın, 2022 Foulk, et al., 2018; Klebe, Felfe y Klug, 2022), así como en línea con lo sostenido por Bandura (1996) y Zimbardo (2005), respecto a que la presencia de líderes destructivos, fomentan la proliferación de conductas de incivildad en el resto de la organización. Haciendo de esto su efecto más nocivo en términos de sostenibilidad y comportamiento moral.

Uno de los aspectos más importantes frente a los problemas generalizados de abandono de trabajo, es que la revisión refuerza la idea de que el liderazgo negativo, en particular el tóxico o despótico, puede aumentar los riesgos psicosociales, generando la intención de rotación, al igual que los estudios de Krasikova, Green y LeBreton (2013). Dicho aspecto compromete por igual la continuidad operacional, las ventajas competitivas y hace insostenible la gestión de conocimiento y talento de forma sistemática.

El impacto negativo del liderazgo destructivo en el desempeño con la injusticia organizacional y el silencio de los empleados como mediadores, mencionado por Detert, Treviño, Burris y Andiappan (2013), sostiene que la contraproductividad o negligencia de los subordinados, son un reflejo de la indignación moral contra la supervisión abusiva, e igualmente diversos autores revisados (Inandi y Büyükközkán, 2022; Albashiti, et al., 2021; Klebe, Felfe y Klug, 2022), enfatizan en la mala atención a clientes, o la desatención al personal y las tareas, como efectos similares a los mencionados.

Finalmente en consonancia con la perspectiva teórica situacional (Zimbardo, 1995) y la desconexión moral, además de los estudios sobre liderazgo moral de De Hoogh y Hartog (2007), se puede constatar cómo el liderazgo negativo, tóxico o despótico, pueden afectar negativamente el bienestar de los empleados, a partir de crear entornos en donde la influencia de los comportamientos hostiles, obstructivos o negligentes de los líderes, terminan por generar niveles elevados de incertidumbre (Falcone y Wilson, 1990), en donde el desconocimiento de las normas, la pobre socialización de las

reglas de comportamiento y la ausencia de empatía, crean culturas organizacionales deterioradas y hostiles, que a su vez perpetúan estos comportamientos a través del aprendizaje social.

CONCLUSIONES

Las investigaciones revisadas muestran que el liderazgo negativo, especialmente el *laissez-faire*, está asociado con un aumento en los riesgos psicosociales, como el acoso laboral, la insatisfacción en el trabajo y el conflicto trabajo-familia. Este tipo de liderazgo puede estar proliferando en las actuales formas de trabajo híbridas. La influencia de los estilos de liderazgo en la salud mental es significativa, y el liderazgo negativo se relaciona con efectos perjudiciales como el abandono del empleo y una mayor percepción de riesgos psicosociales, además de fomentar conductas de incivilidad. El liderazgo negativo, en particular el tóxico o despótico, aumenta la intención de rotación de los empleados y compromete la continuidad operacional y la gestión de conocimiento y talento.

En conclusión, los hallazgos de estas investigaciones respaldan la revisión de la literatura al destacar la influencia perjudicial del liderazgo negativo en diversos aspectos de los riesgos, y recalcan que abordar este tipo de liderazgo es esencial para promover un ambiente laboral saludable y ético. Se trata de un fenómeno que genera un impacto sistémico, que va más allá de la organización, impactando a nivel social en las familias, pero también deteriorando la capacidad económica de la empresa al deteriorar la continuidad operacional y la cultura organizacional.

A partir de la revisión de la literatura, se han identificado varias lagunas con respecto a la influencia del liderazgo negativo en los riesgos psicosociales. En primer lugar, hay una falta de atención a las estrategias de prevención. La mayoría de los estudios identifican principalmente los efectos del liderazgo negativo sobre los riesgos psicosociales, sin ofrecer estrategias efectivas para prevenir o mitigar estos efectos.

También hay una contextualización insuficiente. Los factores contextuales específicos, como el tipo de industria o la cultura organizacional, que podrían modular la relación entre el liderazgo negativo y los riesgos psicosociales, no se investigan en profundidad. Además, falta centrarse en los efectos a largo plazo. La mayoría de los estudios se concentran en resultados a corto plazo, como la satisfacción laboral inmediata o la salud mental, pasando por alto el impacto prolongado del liderazgo negativo en el bienestar psicosocial.

Además, la literatura presenta conocimientos limitados sobre los distintos impactos del liderazgo negativo en diferentes niveles organizacionales, y en diversos contextos culturales. Esto presenta una oportunidad de investigación para explorar cómo el liderazgo negativo se manifiesta y afecta los riesgos psicosociales en varios niveles de una organización, y en diferentes contextos globales.

Las hipótesis de investigación futura podrían incluir la exploración de variables moderadoras como la industria o el tipo de organización, y la comparación de los efectos relativos de varios estilos de liderazgo negativos como el despótico, el laissez-faire, y el tóxico en los resultados psicosociales.

DISPONIBILIDAD DE DATOS Y MATERIALES

En caso de requerir acceder a los artículos originales y materiales empleados para realizar esta revisión, dirigirse con el investigador principal al correo: joseluis_calderon@ucol.mx

CONFLICTO DE INTERESES

Ninguno de los autores tiene conflicto de intereses por su participación en el estudio.

FINANCIACIÓN

El desarrollo de esta investigación se financió por cuenta de los autores.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

JLCM: Investigación, Redacción, Análisis y Resultados de la Revisión. MPM: Selección de artículos y Análisis de Información. EMVT: Discusión y Conclusiones. JJGM: Redacción, adecuación de la plantilla y corrección de estilo.

REFERENCIAS

- Ågotnes, K. W., Skogstad, A., Hetland, J., Olsen, O. K., Espevik, R., Bakker, A. B., & Einarsen, S. V. (2021). Daily work pressure and exposure to bullying-related negative acts: The role of daily transformational and laissez-faire leadership. *European Management Journal*, 39(4), 423-433.
- Albashiti, B., Hamid, Z., & Aboramadan, M. (2021). Fire in the belly: the impact of despotic leadership on employees work-related outcomes in the hospitality setting. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 33(10), 3564-3584.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The leadership quarterly*, 16(3), 315-338.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of personality and social psychology*, 71(2), 364.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership: Theory, research, and application*. Routledge.






- Contreras, F., Barbosa, D., JUÁREZ, F., Uribe, A. F., y Mejía, C. (2009). Estilos de liderazgo, clima organizacional y riesgos psicosociales en entidades del sector salud. Un estudio comparativo. *Acta colombiana de psicología*, 12(2).
- De Hoogh, A. H., & Den Hartog, D. N. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study. *The leadership quarterly*, 19(3), 297-311.
- Detert, J. R., Trevino, L. K., Burris, E. R., & Andiappan, M. (2007). Managerial modes of influence and counterproductivity in organizations: A longitudinal business-unit-level investigation. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 993.
- Einarsen, S., Aasland, M. S., & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model. *The leadership quarterly*, 18(3), 207-216.
- Fløvik, L., Knardahl, S., & Christensen, J. O. (2020). How leadership behaviors influence the effects of job predictability and perceived employability on employee mental health—a multilevel, prospective study. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 46(4), 392.
- González-Cañizalez, Y., & Flor-Mosquera, J. (2022). Occupational health in nurses' staff of local hospitals: relationship between leadership role and post-pandemic psychosocial risks. *Dyna*, 89(224), 123-131.
- Grojean, M. W., Resick, C. J., Dickson, M. W., & Smith, D. B. (2004). Leaders, values, and organizational climate: Examining leadership strategies for establishing an organizational climate regarding ethics. *Journal of business ethics*, 55(3), 223-241.
- İnandi, Y., & Büyüközkan, A. S. (2022). The relationship between mobbing, alienation and burnout among teachers in Mersin, Turkey. *South African Journal of Education*, 42(1), 1-12.
- Klebe, L., Felfe, J., & Klug, K. (2022). Mission impossible? Effects of crisis, leader and follower strain on health-oriented leadership. *European Management Journal*, 40(3), 384-392.
- Krasikova, D. V., Green, S. G., & LeBreton, J. M. (2013). Destructive leadership: A theoretical review, integration, and future research agenda. *Journal of management*, 39(5), 1308-1338.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout.
- Mirza, M. Z., Memon, M. A., & Dollard, M. (2023). A time-lagged study on health-centric leadership styles and psychological health: the mediating role of psychosocial safety climate. *Current Psychology*, 42(10), 8164-8175.
- Pando-Moreno, M., Castañeda-Torres, J., Gregoris-Gómez, M., Aguila-Marín, A., Ocampo-de-Aguila, L., y Navarrete, R. M. (2006). Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México. *Salud en Tabasco*, 12(3), 523-259.
- Peiró, J. M., y Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del*

psicólogo, 29(1).

- Schyns, B., & Schilling, J. (2013). How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly, 24(1)*, 138-158.
- Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland, M. S., & Hetland, H. (2007). The destructiveness of laissez-faire leadership behavior. *Journal of occupational health psychology, 12(1)*, 80.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Tsuno, K., & Kawakami, N. (2015). Multifactor leadership styles and new exposure to workplace bullying: A six-month prospective study. *Industrial health, 53(2)*, 139-151.
- Yukl, G., & Tracey, J. B. (1992). Consequences of influence tactics used with subordinates, peers, and the boss. *Journal of Applied psychology, 77(4)*, 525.
- Zhou, Z. E., Eatough, E. M., & Che, X. X. (2020). Effect of illegitimate tasks on work-to-family conflict through psychological detachment: Passive leadership as a moderator. *Journal of Vocational Behavior, 121*, 103463.
- Zimbardo, P. G. (1995). The psychology of evil: A situationist perspective on recruiting good people to engage in anti-social acts. *Japanese Journal of Social Psychology, 11(2)*, 125-133.

Factores predictores de la salud estudiantil: Tecnoestrés, estrés académico y apoyo social

Predictive Factors of Student Health: Technostress, Academic Stress, and Social Support

Ángela Asensio-Martínez^{1,2,3} , Arancha Morales-Villuendas¹, Alejandra Aguilar-Latorre^{1,2,3} , Barbara-Masluk^{1,2} , Santiago Gascón-Santos^{1,3}  & María Antonia Sánchez-Calavera^{2,3,4} 

¹Department of Psychology and Sociology, University of Zaragoza. Zaragoza, Spain.

²Aragonese Primary Care Research Group (GAIAP), Institute for Health Research Aragón (IIS Aragón). Zaragoza, Spain.

³Research Network on Chronicity, Primary Care and Health Promotion (RICAPPS, RD21/0016/0005), Carlos III Health Institute. Madrid, Spain.

⁴Department of Medicine, Psychiatry and Dermatology, University of Zaragoza. Zaragoza, Spain.

*Corresponding author: bmasluk@unizar.es

Recibido 2024-04-12. Aceptado 2024-07-09

Resumen

En los últimos años el tecnoestrés ha sido definido como un estado psicológico negativo que se relaciona con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El objetivo de este estudio es analizar los niveles de tecnoestrés y su relación con la salud en estudiantes universitarios. Se ha realizado un estudio descriptivo, cuantitativo y transversal, mediante encuesta autoinformada. Este análisis se realizó mediante un cuestionario online cumplimentado de forma anónima por 389 estudiantes de pregrado, máster y doctorado, pertenecientes en su mayoría a universidades de la Comunidad de Aragón. Además del tecnoestrés, se estudiaron los niveles de estrés académico, el apoyo social y el uso de nuevas tecnologías para explorar su relación con la salud. Los resultados de este estudio demostraron que, aunque la mayoría de los participantes no experimenta altos niveles de tecnoestrés, aquellos que sí lo experimentan muestran que el estrés académico, las conductas y

emociones generadas por el uso de las TIC, el tecnoestrés, el género y la satisfacción con el apoyo social predicen la salud de los estudiantes.

Palabras clave: tecnoestrés; estrés académico; apoyo social; TIC; salud general.

Abstract

In recent years, technostress has been defined as a negative psychological state that is related to the use of Information and Communication Technologies (ICT). The objective of this study is to analyze the levels of technostress and its relationship with health in university students. A descriptive, quantitative cross-sectional study has been carried out through a self-reported survey. This analysis was carried out using an online questionnaire filled out anonymously by 389 undergraduate, master's and doctoral students belonging mostly to universities in the Community of Aragon. In addition to technostress, levels of academic stress, social support and the use of new technologies were studied to explore their relationship with health. The results of this study demonstrated that, although most participants do not experience high levels of technostress, those who do show that academic stress, behaviors and emotions generated by the use of ICT, technostress, gender, and satisfaction with social support predict students' health.

Keywords: technostress; academic stress; social support; ICT; general health.

INTRODUCTION

The situation experienced during the COVID-19 pandemic, along with other phenomena, has made mental health a recurring theme. As a result of the confinement decreed by the Government in Spain (March 14, 2020), the necessity of adopting to online teaching methods and the increase in autonomous work by students became clear, since attendance at universities was cancelled. This period saw a surge in the utilization of Information and Communication Technologies (ICT), both in the work and academic spheres, as well as in the personal sphere, bringing to light the debate on the right. to disconnect digitally and escalating stress levels.

The World Health Organization (WHO) defines stress as “the set of physiological reactions that prepares the body for action”. On the one hand, “distress” occurs when the demands exceed the capacities of the individual to face or control them, with harmful consequences; and on the other hand, “eustress” occurs when activation helps us finish tasks on time, increasing performance (Caldera Montes & Pulido Castro, 2007; Minaya Lozano, 2008).

Stress reactions can arise in various domains such as work, academics, etc., and are influenced by multiple variables including environmental demands, perceived control (or lack thereof), individual coping resources, and social support (Johnson & Hall, 1988; Karasek & Theorell, 1990). It is estimated

that between 15 and 25% of Spanish students suffer from stress, nervousness and anxiety during student life (del Toro Añel et al., 2014).

It would be the mismatch between the demands and the available resources when dealing with ICTs, which leads to a high level of unpleasant psychophysiological activation and the development of negative attitudes towards them, generating a type of stress called technostress (José et al., 2017; Salanova, 2003).

Technostress is defined as a negative psychological state that is related to the use of ICTs, exposure to them or an anticipatory fear or threat of their use in the future (Salanova et al., 2003). Along the same lines as stress, one could differentiate between "techno-distress", when there is a reluctance to accept and use ICT, fear of interacting with ICT and an attitude of rejection, and fatigue, mental and cognitive exhaustion; and "techno-eustress", when the process in which an individual experiment with ICT is interpreted as challenging or exciting, generating positive results (Salanova, 2003; Salanova et al., 2006; Tarafdar et al., 2019).

Technostress affects both workers and students with limited technological resources who tend to be rejected by the use of ICT and perceive it as something negative, as well as people accustomed to the use of new technologies, who due to continuous training, recycling and acquisition of new knowledge without time to assimilate it they feel frustrated (Minaya Lozano, 2008). The digital migration forced by the pandemic caused by COVID-19 produced consequences such as rejection, denial, fear, uncertainty and a series of other problems that affect the mental state and an acceleration in the processes of stress and exhaustion (burnout) (Carvalho et al., 2021; Guerra et al., 2022).

The interaction model of demands, control, and social support by Johnson & Hall, (1988) y Karasek & Theorell (1990), applies to the stress experienced by students. In this model, social support acts as a stress modulator if the individual has the necessary quantity and quality of social support. Conversely, if social support is lacking or if the individual faces discrimination or intimidation, social support can become a new stressor. Furthermore, social support can promote adaptive health behaviors, provide well-being, or inhibit the negative effects of stress (Barra Almagi, 2004).

Technostress presents consequences such as cognitive symptoms of anxiety, irritability, concentration and memory difficulties, and alterations in time perception, especially in artificially lit environments. Physiological symptoms of technostress include muscle pain, headaches, insomnia, and eye fatigue. Additionally, behavioral symptoms may manifest, such as nervous movements, frequent blinking, or talking to the computer (Minaya Lozano, 2008; Salanova et al., 2007). Previous studies confirm that exam taking, academic overload, maintaining or obtaining scholarships, presenting work, lack of time, and completing studies within stipulated deadlines generate academic stress (González, 2017).

Thus, in the world of work, teleworking has been related to certain psychosocial risks such as less work

commitment, less social support, absenteeism, lower performance and burnout (Hung et al., 2015; Kasemy et al., 2022; Sardeshmukh et al., 2012; Tarafdar et al., 2015; Van Steenbergen et al., 2018). Burnout is the result of prolonged exposure to chronic stress factors and can occur, among others, in situations of lack of development, neglect, lack of recognition, lack of control and overload (Montero-Marín et al., 2013). However, it also has advantages, it has been proven that teleworking promotes autonomy, flexibility, speed of work, control, time management, increases productivity and quality of life (Ayyagari et al., 2011; Barrera-Algarín et al., 2013; Tavares, 2017; Van Steenbergen et al., 2018). Despite their familiarity with ICT (Prensky, 2001), the university population may be vulnerable to the effects of ICTs due to frequent and extensive use, both in academic and personal context. The constant digital connection implies spending most of the time using ICT, which causes lower class attendance, a decrease in the quality of study and concentration, and produces a negative impact on the academic performance of the student body (Upadhyaya & Vrinda, 2021). It also has implications for physical health, such as eyestrain, headaches, backaches, digestive problems, and for mental health, such as irritability, frustration, demotivation, anxiety, memory and concentration problems, addiction, burnout and reduced satisfaction (Mahapatra & Pati, 2018; Rodríguez-Vásquez et al., 2021; Samaha & Hawi, 2016; Sánchez-Macías et al., 2021; Tams et al., 2014; Wang et al., 2021).

For all these reasons, it is necessary to deepen the knowledge of the levels of stress produced by ICTs in university students, one of the groups that use ICTs the most during learning, and their relationship with health.

The main objective was to analyse the levels of technostress in university students and their relationship with health. The secondary objectives were to analyse the levels of academic stress and social support in university students and how they are related to health, and to analyse the association of the use of new technologies with health in university students.

METHODS

Desing

A descriptive, quantitative, cross-sectional study was carried out through a self-reported online survey.

Participants

The study has been carried out with a sample of the population of university students, over 18 years of age. According to Government of Spain and Ministry of Universities (Ministerio de Universidades. Gobierno de España, 2021), the total number of students enrolled in the Spanish University System (SUE) in the 2020-2021 academic year is 1,679,518, including Bachelor, Master and Doctorate

students. With a margin of error of 5% and a probability of success of 95%, with a confidence level of 95% and an accuracy of 3%, a sample of at least 213 individuals was needed. After the survey administration period ended (Ministerio de Universidades. Gobierno de España, 2021) a final sample of 389 participants was obtained, predominantly from universities in the Community of Aragon. The inclusion criteria were signing the informed consent and being enrolled in the 2021/2022 academic year in a Bachelor's, Master's or Doctorate at a Spanish University.

Instruments

The dependent variable of the study was health, defined by the WHO as "a state of complete physical, mental and social well-being, and not merely the absence of disease or infirmity" (Organización Mundial de la Salud, 1946). It was analysed through the Goldberg General Health Questionnaire (GHQ-28). Which is subdivided into 4 subscales, with 7 questions each, referring to somatic symptoms, anguish/anxiety, social dysfunction and depression (Lobo et al., 1986). Following Godoy-Izquierdo et al. (2002) the questionnaire has been taken as a positive indicator of the current level of health or well-being, and higher scores have better states of general physical and psychological health.

Therefore, obtaining a high score in the subscale of "physical state" or somatic symptoms indicates a good level of physical health, in the subscales of "anxiety" and "depression" indicates the absence of anxious and depressive symptoms and in the subscale of social dysfunction or "everyday well-being" indicates that one has the personal capacity to develop a healthy and functional daily life.

The answers are presented in Likert format with 4 possibilities (from 0 to 3). The individual scores for each item, which were added together from the scores for each subscale (from 0 to 21 points), as well as the total for general health obtained from the sum of the latter, are those that were introduced in the statistical analysis. The original questionnaire in its validation in Spanish presents good psychometric qualities with a Cronbach's Alpha score of 0.97 for the full scale, 0.93 for somatic symptoms, 0.92 for anguish/anxiety, 0.91 for social dysfunction and 0.97 for depression (Godoy-Izquierdo et al., 2002). Similarly, the internal consistency of the GHQ-28 scale in the participating sample was excellent ($\alpha = 0.92$).

The independent variables of the present study are described below.

The sociodemographic variables of sex, age, nationality, marital status, place of residence, work environment, current course enrolled and university of origin, were collected through an 8-item questionnaire developed ad hoc for the study.

Technostress is defined as "a negative psychological state related to the use of ICT or threat of its use in the future, which leads to a high level of unpleasant psychophysiological activation and the development of negative attitudes towards ICT" (Salanova, 2003). It was evaluated through the

Technostress Questionnaire (Techno-anxiety and techno-fatigue) developed by (Salanova et al., 2006) (WoNT Prevenció Psicosocial ©). This questionnaire consists of 26 items, which evaluate technostress as psychosocial damage with three types of dimensions: 1) Affective (anxiety vs. fatigue), 2) Attitudinal (skeptical attitude towards technology) and 3) Cognitive (beliefs of inefficiency in the use of technology). The items are answered through a Likert-type frequency scale that ranges between "0" (nothing/never) and "6" (always/every day).

Obtaining high scores in these three dimensions is an indicator of technostress in its two manifestations: techno-anxiety and techno-fatigue; to present techno-anxiety high scores must be obtained in anxiety, skepticism and inefficiency and for techno-fatigue high scores in fatigue, skepticism and inefficiency.

Having high scores in any of the dimensions does not indicate technostress, but it means it could develop or appear in the future if the appropriate measures are not taken. The original questionnaire has adequate internal consistency, exceeding in all cases the minimum Cronbach's Alpha score of 0.70, which ensures the validity and reliability of the measures (Salanova et al., 2006); internal consistency increased in the present study, being excellent ($\alpha = 0.93$). Academic stress, defined by the WHO as the "physiological, emotional, behavioral and cognitive activation reaction to academic stimuli and events". Analysed through the Academic Stress Questionnaire at the University (CEAU) (García-Ros et al., 2012), which consists of 21 items grouped into 4 stress-generating factors during the university period: academic obligations (completion of compulsory tasks and assignments, academic overload, activities related to study and completion of evaluation tests), academic record and perspectives of future (future academic situations or problems, getting good grades, keeping or getting a scholarship or choosing subjects during the degree), interpersonal difficulties (conflicts with faculty and students, and competitiveness) and expression and communication of ideas (presentations of work, participation in class activities and discussions, and tutorials). The items are answered through a Likert-type scale with 1 being no stress and 5 being very stressed; thus, the higher the score, the greater the presence of academic stress. The original questionnaire, in its version validated in Spanish, has adequate internal consistency for the four dimensions, with a Cronbach's Alpha value of 0.70 to 0.80 (García-Ros et al., 2012); equating the internal consistency of the CEAU scale in the present study with a Cronbach's Alpha value of 0.70 to 0.86. The Use of ICT, defined as those technologies used for the management and transformation of information, which allow creating, modifying, storing, protecting and recovering that information (Cristóbal & Romaní, 2009), was analysed with the CUTIC-28 Questionnaire, designed to measure the frequency and use in the educational field of ICTs with an Internet connection, evaluating their usefulness and the emotion generated by their use among university students (Jiménez Rodríguez et al., 2017). The questionnaire collects data on digital

behaviors and opinions on the usefulness of ICT in computer support (computer or laptop) or Tablet, and mobile phone (Smartphone-cell phone). It consists of 28 items distributed in two groups of 14 items (the items of both supports are identical) and in three dimensions frequency of use of ICT, usefulness of ICT and behaviour/emotion generated by ICT. The responses are recorded in time frequency intervals (hours per day) and with a Likert scale from 1 to 5 points (from never to always). Following the recommendation of Jiménez Rodríguez et al. (2017), values above 2 in the frequency and behavior dimensions exceed the mean value, in the usefulness dimension the mean is above 3.5. The original questionnaire has good internal consistency with an alpha coefficient of 0.86. Similarly, the internal consistency of the questionnaire in the sample of this study was good ($\alpha = 0.82$).

Finally, perceived social support, understood as the cognitive assessment that there is a relationship of trust with others, who can be counted on in case of need (Martínez-López et al., 2014), was analysed through the Spanish version of the Social Support Questionnaire-Short Form.

This questionnaire is made up of 6 items, which represent moments of tension or need in different situations. For each item, the number of people that everyone perceives as willing to help and support them in a certain situation, and the degree of satisfaction with said support, is evaluated. The items related to the degree of satisfaction are answered through a Likert scale of 1 to 6 points (very dissatisfied to very satisfied) and the number of people with a 9-point scale (from 1 to 9 people). This questionnaire measures two different aspects of perceived social support, availability and the index of satisfaction with perceived availability. To calculate them, the average of the scores obtained is made, with a maximum of 36 for the satisfaction score and 54 for availability. The original questionnaire validated in Spanish has good psychometric properties with Cronbach's Alpha figures of 0.89 and 0.94 (Martínez-López et al., 2014); in addition, the internal consistency of the questionnaire in the sample of this study was very good ($\alpha = 0.89$).

Procedure

Snowball sampling was carried out (Johnson, 2005) through social networks, university bulletin boards and distribution lists. To request participation in the study, the link to the anonymous online survey carried out in Google Forms, was sent. The dissemination period was carried out during March and April 2022. Once this period had passed, an anonymized database was created from all the responses obtained.

Ethical aspects

This project has been approved by the Research Ethics Committee of Aragon (No. PI22-114) and by the Data Protection Office of the University of Zaragoza (No. RAT 2022-49). The participants gave their

informed consent and accepted the privacy policy of Google and the form for the exercise of the right to data protection of the University of Zaragoza. The current regulations regarding data protection were followed (Organic Law 3/2018, of December 5, on the Protection of Personal Data and Guarantee of Digital Rights). All the data was anonymous, and no personal data was recorded that would make it possible to identify who responded.

Data analysis

To examine the composition of the sample, a descriptive analysis was performed based on frequencies (categorical variables) and means and standard deviation (continuous variables). The normality or non-normality of the data was verified using the Kolmogorov-Smirnov test with the Lilliefors modification since the sample was greater than 30 cases. Next, to address the main objective and study the relationship between levels of technostress in university students and health, a correlation analysis of the independent variables with the dependent variable of general health (GHQ-28) was performed.

In addition, to analyse which variables predict better levels of general health, a multiple linear regression analysis was performed. The significance level adopted was $p < 0.05$. Statistical analyzes were performed with SPSS software (version 25.0) (IBM Corp., 2017) and the study had no missing data.

RESULTS

A total of 389 subjects participated in the study, all of them signed the informed consent and filled out the survey in its entirety. Of the total participating sample, 116 were men and 273 women. As can be seen in Table 1, the age of the sample ranges between 18 and 60 years, with a mean of 24.93 years. More than half of the sample is "single" (69.4%) and "lives with relatives" (52.4%). Most of the sample resides in the Autonomous Community of Aragon (86.6%) and are enrolled at the University of Zaragoza (91%). 71% of the participating student body is enrolled in a "university degree" and 54.5% of the sample does not work.

Table 1

Descriptive results and correlation of sociodemographic variables and general health

Variables	Values	Pearson's correlation with general health
Gender ^b , Women	273 (70.2)	-.28**
Age ^a	24.93 (7.86)	.09
Place of residence ^b		
Aragón	337 (86.6)	.05
Other autonomous communities	44 (11.3)	
Outside of Spain (Erasmus programme)	8 (2.1)	
Marital status ^b		
Married or not single	114 (29.3)	.01
Single	270 (69.4)	
Divorced	5 (1.3)	
Cohabitation ^b		
Single	26 (6.7)	
With couple	43 (11.1)	
With couple and children	24 (6.2)	-.08
With family	204 (52.4)	
With friends or flatmate	74 (19.0)	
Student residence	18 (4.6)	
Educational level ^b		
University Degree	276 (71.0)	
Master's degree	28 (7.2)	.12*
PhD	83 (21.3)	
Postgraduate studies	2 (0.5)	
University ^b		
Zaragoza University	354 (91.0)	.02
Other universities	35 (9.0)	
Work ^b		
Do not work	212 (54.5)	
Work between 1 and 10 hours	43 (11.1)	
Works between 10 and 20 hours	19 (4.9)	.08
Works between 20 and 30 hours	23 (5.9)	
Works between 30 and 40 hours	49 (12.6)	
Works more than 40 hours	43 (11.1)	

Note. N=389. ^aMean (Standard Deviation). ^bFrequency (percentage). *p<0.05; **p<0.01.

Regarding the remaining study variables, the results presented in Table 2 show that 16.5% of the sample experience techno-fatigue (high scores in fatigue, skepticism and inefficiency) and 17.5% experience techno-anxiety (high scores on anxiety, skepticism, and inefficacy). Thus, a high score in the dimensions measured indicates that 18.3% experience technostress, while 81.7% do not. The factor that causes the most academic stress in the participating university students is "academic obligations" (M=3.31).

Regarding the general health of the sample, taken in a positive sense, the participants present the lowest score in "social dysfunction" (M=9.37), and on the contrary, the highest average is found in the "depression" dimension" (M=17.91). Concerning the frequency of ICT use, the participants spend between an hour and a half and three hours a day using ICT for messaging, games, and social networks (M=1.78). Regarding the behaviour or emotion that ICT generates in the participants, they feel irritable, anxious, or agitated sometimes because they do not use the Internet, sometimes they have stopped doing some activity because they are connected and/or sometimes surfing the Internet gives them relief and peace of mind (M=1.81). The participants consider the use of the Internet with a mobile phone or computer to work in the classroom, in groups, to search for information and to investigate frequently or frequently useful (M=3.5). Finally, 45% of the sample is "very satisfied" with the social support they perceive and on average the sample had the support of 5 people.

Table 2

Descriptive results and correlation of the variables technostress, academic stress, use of ICT and general health.

Variables	Value	Pearson's correlation with general health
Technostress^b		
No	318 (81.7)	-.29**
Yes	71 (18.3)	
Techno-fatigue		
No	325 (83.5)	
Yes	64 (16.5)	
Techno-anxiety		
No	321 (82.5)	
Yes	68 (17.5)	
Academic stress^a		
Academic obligations (OA)	3.31 (.87)	-.47**
Student record and future prospects (EP)	2.79 (.95)	-.41**
Interpersonal difficulties (DI)	2.18 (.97)	-.29**
Expression and communication of own ideas (EC)	2.91 (1.01)	-.33**

General health ^a		
Somatic symptoms (physical status)	13.35 (4.32)	
Anxiety-Insomnia	12.67 (4.94)	
Social dysfunction (everyday well-being)	9.37 (3.67)	
Depression	17.91 (3.95)	
Use of ITC ^a		
Frequency	1.78 (.68)	-.05
Utility	3.50 (.74)	.00
Behaviour/Emotion	1.81 (.53)	-.28**
Social support satisfaction ^b		
Very unsatisfied	10 (2.6)	
Unsatisfied	9 (2.3)	
Somewhat unsatisfied	16 (4.1)	.23**
Somewhat satisfied	40 (10.3)	
Satisfied	139 (35.7)	
Very satisfied	175 (45.0)	
Availability of social support ^a	5.18 (2.02)	.22**

Note. N=389. aMean (Standard deviation). bFrequency (percentage). *p<0.05. **p<0.01.

Regarding the correlation between the study variables and general health, Tables 1 and 2 show how general health, with its grouped dimensions, presents a significant correlation with the male gender (-.28; p<0.01), which is related to better general health. In addition, both a higher level of education (.12; p<0.05) and satisfaction (.23; p<0.01) and availability of social support (.22; p<0.01) present a statistically significant relationship significant and positive with general health. On the other hand, general health presents a statistically significant and negative relationship with technostress (-.29; p<0.01), with all dimensions of academic stress [(OA -.47; p<0.01) (EP -.41; p<0.01) (DI -.29; p<0.01) (EC -.33; p<0.01)] and with the behaviour and emotion generated by the use of ICTs (-.28; p<0.01); therefore, a lower score in these variables is related to better general health.

Finally, Table 3 presents the results of the multiple linear regression, between the variables that obtained a statistically significant result in the correlation and general health, intending to analyse its predictive capacity on it. In the sample, being male ($\beta = -3.370$; p = 0.012), presenting a lower score in total technostress ($\beta = -0.233$; p = 0.003), lower score in academic obligations (OA) ($\beta = -4.074$; p < 0.001), a higher score in social support satisfaction ($\beta = 1.221$; p = 0.028) and a higher score in behaviour and emotion generated by the use of ICTs ($\beta = -3.804$; p = 0.001) are predictors of better health. This model explains 31.9% of the global variance [adjusted R² = 0.319, F(10,378) = 19.182, p < 0.001].

Table 3

Multiple linear regression between general health and sex, educational level, technostress, academic stress, social support and behaviour in the use of ICT

Model	Non-standardized coefficients		Standardized coefficients			95% CI for B		Collinearity statistics	
	B	Dev. Error	Beta	t	p	Lower Limit	Upper Limit	Tolerance	VIF
(Constant)	82.75**	4.85		17.05	.00	73.21	92.29		
Gender	-3.37**	1.33	-.11	-2.53	.01	-5.98	-.75	.84	1.19
Studies	-.27	.69	-.01	-.39	.69	-1.64	1.09	.90	1.10
Technostress	-.23**	.07	-.13	-2.94	.00	-.38	-.07	.87	1.13
Academic stress									
OA	-4.07**	.91	-.26	-4.47	.00	-5.86	-2.28	.49	2.02
EP	-1.19	.78	-.08	-1.52	.12	-2.74	.34	.54	1.82
DI	-.31	.68	-.02	-.46	.64	-1.65	1.02	.71	1.40
EC	-.61	.65	-.04	-.92	.35	-1.90	.68	.69	1.43
Social support									
Availability	.40	.31	.06	1.27	.20	-.22	1.03	.74	1.34
Satisfaction	1.22*	.55	.10	2.20	.02	.13	2.31	.76	1.31
Use of ICT									
Behaviour/Emotion	-3.80**	1.10	-.15	-3.43	.00	-5.97	-1.62	.87	1.13

Note. CI: confidence interval. Dependent variable: General Health. *p<0.05. **p<0.01.

DISCUSSION

The main objective of this study was to analyse the levels of technostress in university students and their relationship with health, for which a sample of 389 students was obtained, exceeding the necessary sample size of 203 individuals. Regarding the representativeness of the sample, it presents an adequate number. In addition, the sample is made up of a higher percentage of women than men. This aspect coincides with the greater presence of women within the university student body, which, according to the Government of Spain and the Ministry of Universities (2021), the percentage of university women is higher than that of men.

In terms of general health, the participants exhibited poorer social functioning and lower daily well-being, although they reported adequate levels of depression. These findings align with the 2020 European Health Survey in Spain, where a significant proportion of young people rated their health as very good (54%) or good (48%) (Gobierno de España & Ministerio de Sanidad, 2020). Based on the results, the majority of participants (81.7%) do not experience technostress, including its two manifestations, techno-anxiety and techno-fatigue, and exhibit moderate levels of academic stress.

However, in the few previous studies, in general, a presence of a moderate to high level is observed in Spanish-speaking university students, both of technostress (Arredondo-Hidalgo & Caldera-González, 2022; Guerra et al., 2022) as well as of academic stress (Estrada et al., 2021; Rivas et al., 2014). In addition, the participants present adequate values in the frequency, usefulness behavior and emotion generated by the use of ICTs and are satisfied with the perceived social support.

Regarding the relationship of the study variables with general health, technostress, academic stress in all its dimensions (academic obligations, records and prospects, interpersonal difficulties, and expression and communication of one's ideas), and behavior or emotions produced using ICTs present a statistically significant and negative correlation with general health. This indicates that students who experience more technostress, more academic stress, and behaviors such as irritability or anxiety regarding the use of ICTs will have poorer general health. Additionally, being male, the level of education, and the availability and satisfaction with social support are statistically significantly and positively related to the health of the students. Following Borrel et al. (2004), social class, the territory in which one lives, and the level of education influence mortality and perceived health.

Regarding the predictive model of general health, it is observed how the "academic obligations" dimension of academic stress is the one with the greatest predictive power on health, followed by behavior and emotion generated by the use of ICT, satisfaction with social support and technostress. Academic obligations include carrying out mandatory tasks and assignments, academic overload, activities related to study, and taking assessment tests such as exams, which, as pointed out by Martín Monzón (2007), they are "one of the fundamental academic stressors in student life, with sensitive effects at the behavioral, cognitive and physiological-emotional levels". Likewise, various studies conclude that exams, time distribution, meeting stipulated deadlines and academic overload are the situations that cause the greatest academic stress (Feldman et al., 2008; Fin, Para, & AI, 2019; González, 2017). All of this, together with techno-stress, generated by the use of ICT, can lead to health consequences similar to those of psychosocial stress, such as cognitive symptoms (difficulties with concentration and memory, mental fatigue, cognitive overload), emotional symptoms (anxiety, irritability, nervousness, burnout), and physiological (muscle pain, headaches, insomnia, eye fatigue) (Galvin et al., 2021; Kasemy et al., 2022; Martín Rodríguez, 2020; Tams et al., 2014).

Likewise, to explain the consequences that the use of ICTs has on a person, it is necessary to take into account the training they have, how often they use them and for how long, since behavior and emotion (irritability, relaxation and addiction) generated by the use of ICT will be determined by the demands and the lack of resources generated after its implementation (Salanova, 2003).

In a university context, in which the use of ICT has been consolidated and increased, in the vast majority of students use a laptop, tablet or mobile phone (Smartphone) in the classroom (González

Elices, 2021), It is important to keep in mind the explanatory capacity of the health of ICT use reflected in this study, since there is a significant impact on academic performance, motivation, fatigue and life satisfaction of students (Guerra et al., 2022; Samaha & Hawi, 2016).

According to the results, being a man is related to having better health, but this data should be taken with caution, since the sample is mostly made up of women (70.2%). There are numerous studies on the relationship between gender and health, however studying this relationship is complex since it can come from behavioral, attitudinal and structural factors related to gender (Matud, 2017). There is evidence that women are more likely to be affected by the stress of the people around them and more academic stress (García, 2019; García-Ros et al., 2012; Matud, 2017).

Finally, point out how satisfaction with social support is what provides predictive capacity for health, being more relevant than its availability (quality vs. quantity). Due to the new forms of social interaction based on social networks, social ties are weaker and more immediate, easy to create but with low commitment, generating a high availability of social support but with little satisfaction (Roger García & Durán Heras, 2009). Furthermore, according to (Barra Almagi, 2004) social support can promote adaptive health behaviors, provide well-being, or inhibit the negative effects of stress.

Regarding the limitations of the study, most of the respondents belong to one of the four university campuses of the University of Zaragoza, distributed throughout the three provinces of the Autonomous Community of Aragon. It is recommended to carry out a study with a sample that includes other universities with a greater offer of online degrees, since the University of Zaragoza, except the period of confinement due to the pandemic, is a face-to-face university. Likewise, the average age is 25 years old, since it is relatively high, the age at which the studies started should be analysed. In addition, as it is an online questionnaire whose sampling has been carried out by the snowball method and not randomly among the university population, subjects interested in obtaining a specific result or more interested in the study could have completed the survey; and being online automatically excludes people without internet access (Arroyo Menéndez & Finkel, 2019).

CONCLUSIONS

This study has identified factors that could be targeted for interventions to help students maintain or improve their health. Academic obligations, behaviors or emotions caused by ICTs, gender, technostress, and satisfaction with social support all predict students' overall health.

Although the study participants do not present high levels of technostress, they do experience moderate levels of academic stress. Therefore, it would be advisable to establish achievable deadlines for academic work and activities, regulate students' workload, and implement time optimization programs, as stress caused by academic obligations is a strong predictor of their health. Additionally,

establishing programs related to the learning and correct use of ICTs and improving the digital skills environment is recommended, especially given its association with irritability, addiction to technologies, or technostress among students. These programs could also apply to other areas, generating strategies to improve technological skills and coping mechanisms that could aid students in integrating into the highly digitized labor market.

Finally, it is recommended to replicate this study among working individuals to identify which variables are related to technostress and its consequences on workers' health, thus allowing the implementation of prevention and intervention strategies in the field of occupational health hazard prevention.

AVAILABILITY OF DATA AND MATERIALS

Data generated or analyzed during this study are available from the corresponding author upon reasonable request.

CONFLICT OF INTERESTS

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

FUNDING

None.

AUTHORS' CONTRIBUTIONS

AAM, and AMV conceived and planned the experiments. AMV carried out the experiments. AAM, and AMV, and AAL contributed to the interpretation of the results. AAM, and AMV, and AAL took the lead in writing the manuscript. All authors provided critical feedback and helped shape the research, analysis and manuscript.

ACKNOWLEDGMENTS

We wish to thank the University of Zaragoza, the Aragonese Primary Care Research Group (GAIAP, B21_23R) that is part of the Department of Innovation, Research and University at the Government of Aragón (Spain); the IIS Aragón; the RICAPPS that received a research grant from the Carlos III Institute of Health, Ministry of Science and Innovation (Spain), awarded on the call for the creation of Health Outcomes-Oriented Cooperative Research Networks (RICORS), with reference RD21/0016/0005, co-funded with European Union – NextGenerationEU funds, which finance the actions of The Recovery and Resilience Facility (RRF); and Feder Funds “Another way to make Europe.

REFERENCES

- Arredondo-Hidalgo, M. G., & Caldera-González, D. (2022). Tecnoestrés en estudiantes universitarios. Diagnóstico en el marco del covid-19 en México. *Educación y Humanismo*, 24(42).
<https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.4491>
- Arroyo Menéndez, M., & Finkel, L. (2019). Encuestas por Internet y nuevos procedimientos muestrales. *Panorama Social*, 30, 41–53.
- Ayyagari, R., Grover, V., & Purvis, R. (2011). Technostress: Technological antecedents and implications. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 35(4), 831–858.
<https://doi.org/10.2307/41409963>
- Barra Almagi, E. (2004). *Apoyo social, estrés y salud*. 56.
- Barrera-Algarín, E., Sarasola-Sánchez-Serrano, J. L., Sarasola-Fernández, A., & Vallejo-Andrada, A. (2013). Acciones e Investigaciones Sociales. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 43, 91–123.
https://doi.org/10.26754/OJS_AIS/ACCIONINVESTIGSOC.2022437423
- Borrell, C., García-Calvente, M. del M., & Martí-Boscà, J. V. (2004). La salud pública desde la perspectiva de género y clase social. *Gaceta Sanitaria*, 18(Supl.1), 2–6.
<https://doi.org/10.1157/13062243>
- Caldera Montes, J. F., & Pulido Castro, B. E. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista De Educacion Y Desarrollo*, 77–82.
- Carvalho, V. S., Santos, A., Ribeiro, M. T., & Chambel, M. J. (2021). Please, Do Not Interrupt Me: Work–Family Balance and Segmentation Behavior as Mediators of Boundary Violations and Teleworkers’ Burnout and Flourishing. *Sustainability 2021, Vol. 13, Page 7339*, 13(13), 7339.
<https://doi.org/10.3390/SU13137339>
- Cristóbal, J., & Romani, C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *ZER: Revista de Estudios de Comunicación = Komunikazio Ikasketen Aldizkaria*, 14(27). <https://doi.org/10.1387/ZER.2636>
- del Toro Añel, A. Y., Gorguet Pí, C. M., González Castellanos, M. de los Á., Arce Gómez, D. L., & Reinoso Ortega, S. M. (2014). *Terapia floral en el tratamiento de estudiantes de medicina con estrés académico*. 18(7).
- Estrada, E. G., Mamani, M., Gallegos, N. A., Mamani, H. J., & Zuloaga, M. C. (2021). Estres académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapeutica*, 40(1), 88–93.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008).

- Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739–751.
- Fin, T., Para, D. E. G., Al, O., & García, P. (2019). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios de Nuevo Ingreso de la Universidad Católica de Valencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 14(24), 143–154.
- Galvin, J., Evans, M. S., Nelson, K., Richards, G., Mavritsaki, E., Giovazolias, T., Koutra, K., Mellor, B., Zurlo, M. C., Smith, A. P., Penado Abilleira, M., Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., Salazar-Concha, C., Ficopal-Cusí, P., Boada-Grau, J., Camacho, L. J., Bajwa, R. S., ... Weitzel, T. (2021). Technostress, Coping, and Anxious and Depressive Symptomatology in University Students During the COVID-19 Pandemic. *Behaviour and Information Technology*, 13(4), 1079–1093.
- García, P. (2019). *Estrés Académico en Estudiantes Universitarios de Nuevo Ingreso de la Universidad Católica de Valencia*.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143–154.
- Gobierno de España, & Ministerio de Sanidad. (2020). *Encuesta Europea de Salud en España 2020. Estado de salud (valores porcentuales y medias)*. 59.
- Godoy-Izquierdo, D., Godoy, J.F.; López-Torrecillas, F., & Sánchez-Barrera, M. B. (2002). Propiedades psicométricas de la versión española del “Cuestionario de Salud General de Golberg-28.” *Revista de Psicología de La Salud*, 14(1), 49–71.
- González, A. (2017). Estudio sobre el estrés académico y la capacidad de afrontamiento en estudiantes de educación social de nueva incorporación. *Universidad De Granada*, 1–29.
- González Elices, P. (2021). Consecuencias y uso de las TIC antes y después del coronavirus: un estudio piloto. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 211–220. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2175>
- Guerra, J. F., Manríquez, M. R., & Sierra, C. A. M. (2022). Technostress in University Students as an Effect of the Coronavirus Pandemic. *Research in Administrative Sciences Under COVID-19*, 117–133. <https://doi.org/10.1108/978-1-80262-297-320221008>
- Hung, W. H., Chen, K., & Lin, C. P. (2015). Does the proactive personality mitigate the adverse effect of technostress on productivity in the mobile environment? *Telematics and Informatics*, 32(1), 143–157. <https://doi.org/10.1016/J.TELE.2014.06.002>
- IBM Corp. (2017). *IBM SPSS Statistics para Windows, versión 25.0*. IBM Corp.
- Jiménez Rodríguez, V., Alvarado Izquierdo, J. M., & Llopis Pablos, C. (2017). Validación de un

- cuestionario diseñado para medir frecuencia y amplitud de uso de las TIC. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 61, a368. <https://doi.org/10.21556/edutec.2017.61.949>
- Johnson, J., & Hall, E. (1988). Job strain, work place social support and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *Am J Public Health*, 78(10), 1.336-1.342.
- Johnson, T. P. (2005). Snowball Sampling. In *Encyclopedia of Biostatistics* (pp. 12–14). <https://doi.org/10.1002/0470011815.b2a16070>
- José, C., Díaz, E., Ruíz de la Torre, I., Carmona, M. C., & Picazo, M. Á. (2017). Análisis Comparativo Del Tecnoestrés En Estudiantes De La Universidad Jaume I De Castellón. *Jornades de Foment de La Investigació*, 2(1), 9.
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). Healthy work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life. In *New York: Basic Books*.
- Kasemy, Z. A., Sharif, A. F., Barakat, A. M., Abdelmohsen, S. R., Hassan, N. H., Hegazy, N. N., Sharfeldin, A. Y., El-Ma'doul, A. S., Alsawy, K. A., Shereda, H. M. A., & Abdelwanees, S. (2022). Technostress Creators and Outcomes Among Egyptian Medical Staff and Students: A Multicenter Cross-Sectional Study of Remote Working Environment During COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/FPUBH.2022.796321>
- Lansbury, R. (1991). Book Reviews : Healthy Work: Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life. *Journal of Industrial Relations*, 33(1), 137–139. <https://doi.org/10.1177/002218569103300112>
- Lobo, A., Pérez-echeverría, M. J., & Artal, J. (1986). Validity of the scaled version of the General Health Questionnaire (GHQ-28) in a Spanish population. *Psychological Medicine*, 16(1), 135–140. <https://doi.org/10.1017/S0033291700002579>
- Mahapatra, M., & Pati, S. P. (2018). Technostress creators and burnout: A job demands-resources perspective. *SIGMIS-CPR 2018 - Proceedings of the 2018 ACM SIGMIS Conference on Computers and People Research*, 70–77. <https://doi.org/10.1145/3209626.3209711>
- Martín Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87–99. <https://doi.org/10.14201/eks.5789>
- Martín Rodríguez, O. (2020). El tecnoestrés como factor de riesgo para la seguridad y salud del trabajador. *Lan Harremanak - Revista de Relaciones Laborales*, 44, 164–183. <https://doi.org/10.1387/LAN-HARREMANAK.22239>
- Martínez-López, Z., Fernández, M. F. P., Couñago, M. A. G., Vacas, C. T., Almeida, L. da S., & González, M. S. R. (2014). Apoyo social en universitarios españoles de primer año: propiedades psicométricas del Social Support Questionnaire-Short Form y el Social Provisions Scale. *Revista*



Latinoamericana de Psicología, 46(2), 102–110. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70013-5](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70013-5)

- Matud, M. P. (2017). *Género y salud. Binomio que condiciona la calidad de vida de mujeres y hombres*. Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Minaya Lozano, G. (2008). Tecnoestrés: identificación, valoración y control (II). *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 48, 20–27.
- Ministerio de Universidades. Gobierno de España. (2021). *Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU)*.
- Montero-Marín, J., Prado-Abril, J., Carrasco, J. M., Asensio-Martínez, Á., Gascón, S., & García-Campayo, J. (2013). Causes of discomfort in the academic workplace and their associations with the different burnout types: A mixed-methodology study. *BMC Public Health*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-1240>
- Organización Mundial de la Salud. (1946). Summary Report on Proceedings Minutes and Final Acts of the International Health Conference. *International Health Conference*, 2, 143.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816/FULL/XML>
- Rivas, V., Jiménez, C. del C., Méndez, H. A., Cruz, M. de los Á., Margarita, M., & Victorino, A. (2014). Frecuencia e Intensidad del Estrés en Estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la DACS. *Horizonte Sanitario*, 13(1), 162–169.
- Rodríguez-Vásquez, D. J., Totolhua-Reyes, B. A., Domínguez-Torres, L., Rojas-Solís, J. L., & De La Rosa-Díaz, B. E. (2021). Tecnoestrés: Un análisis descriptivo en docentes universitarios durante la contingencia sanitaria por COVID-19. *Enseñanza e Investigación En Psicología*, 3(2), 225–237.
- Rogero García, J., & Durán Heras, M. Á. (2009). *La investigación sobre el uso del tiempo*. CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Salanova, M. (2003). Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia. *Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 19, 225–246.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Nogareda, C. (2006). NTP 730: Tecnoestrés: Concepto, medida e intervención psicosocial. In *Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España*.
- Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57, 321–325. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2015.12.045>
- Sánchez-Macías, A., Flores-Rueda, I. C., Veytia-Bucheli, M. G., & Azuara-Pugliese, V. (2021). Techno-stress and addiction to information and communication technologies (ICT) in Mexican

- university students: instrument diagnosis and validation. *Formacion Universitaria*, 14(4), 123–132. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400123>
- Sardeshmukh, S. R., Sharma, D., & Golden, T. D. (2012). Impact of telework on exhaustion and job engagement: a job demands and job resources model. *New Technology, Work and Employment*, 27(3), 193–207. <https://doi.org/10.1111/J.1468-005X.2012.00284.X>
- Tams, S., Thatcher, J., Hill, K., Grover, V., & De Guinea, A. O. (2014). NeuroIS—Alternative or Complement to Existing Methods? Illustrating the Holistic Effects of Neuroscience and Self-Reported Data in the Context of Technostress Research. *Journal of the Association for Information Systems*, 15(10), 1. <https://doi.org/10.17705/1jais.00374>
- Tarafdar, M., Cooper, C. L., & Stich, J. F. (2019). The technostress trifecta - techno eustress, techno distress and design: Theoretical directions and an agenda for research. *Information Systems Journal*, 29(1), 6–42. <https://doi.org/10.1111/ISJ.12169>
- Tarafdar, M., Pullins, E. B., & Ragu-Nathan, T. S. (2015). Technostress: negative effect on performance and possible mitigations. *Information Systems Journal*, 25(2), 103–132. <https://doi.org/10.1111/ISJ.12042>
- Tavares, A. I. (2017). Telework and health effects review. *International Journal of Healthcare*, 3(2), 30. <https://doi.org/10.5430/IJH.V3N2P30>
- Upadhyaya, P., & Vrinda. (2021). Impact of technostress on academic productivity of university students. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1647–1664. <https://doi.org/10.1007/S10639-020-10319-9/TABLES/5>
- Van Steenbergen, E. F., van der Ven, C., Peeters, M. C. W., & Taris, T. W. (2018). Transitioning Towards New Ways of Working: Do Job Demands, Job Resources, Burnout, and Engagement Change? *Psychological Reports*, 121(4), 736–766. <https://doi.org/10.1177/0033294117740134>
- Wang, X., Li, Z., Ouyang, Z., & Xu, Y. (2021). The Achilles Heel of Technology: How Does Technostress Affect University Students' Wellbeing and Technology-Enhanced Learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12322. <https://doi.org/10.3390/IJERPH182312322>

Teletrabajo en la pandemia por COVID-19: Análisis de la salud mental y factores psicosociales de académicos universitarios mexicanos.

Teleworking during the COVID-19 pandemic: Analysis of mental health and psychosocial factors of mexican university academics.

Karina López Armendáriz^{1*} , Irma Guadalupe González Corzo¹ 

¹ Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.

*Autora de Correspondencia: karina.larmendariz@uaem.mx

Recibido 2023-08-07. Aceptado 2024-04-11

Resumen

Los cambios en las condiciones de trabajo generadas durante la pandemia Covid-19 en los trabajadores universitarios mexicanos pudieron afectar a su salud física, mental y psicológica, debido a la incertidumbre y el riesgo latente. Por esta razón este trabajo analiza la Salud Mental Positiva e identifica los Factores Psicosociales que presentan los trabajadores Académicos Universitarios de las Facultades de Comunicación Humana y la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de una Universidad Pública Mexicana. Diseño del estudio fue exploratorio, cuantitativo, descriptivo y transversal, a través de encuesta online auto-informada. Se realizó muestreo de bola de nieve durante el año 2020, entre académicos en situación de teletrabajo por el confinamiento. Los resultados en los niveles de la escala de factores psicosociales FTP Pienso A.C. y salud mental positiva fueron analizados por género. Presentaron mayores puntuaciones el género masculino en las subescalas de liderazgo, apoyo institucional, relaciones sociales y disconfort, y en las subescalas de contenido del trabajo el género femenino. Siendo las diferencias significativas en las subescalas de apoyo institucional y disconfort. Presentando mayores puntuaciones el género femenino en las dimensiones cognitiva, espiritual, socio-afectiva y comportamental. Siendo las diferencias significativas en la subescala Cognitiva. El género masculino presentó peores puntuaciones que el femenino en la escala de factores psicosociales y el género femenino presentó una mejor salud mental positiva. Las diferencias pudieron deberse a una peor adaptación del género masculino al teletrabajo, no realizado previamente, y la experiencia previa de las mujeres en la adaptación a situaciones de multitarea y sobrecarga.

Palabras clave: Teletrabajo, Salud Mental, Factores Psicosociales.

Abstract

The changes in working conditions generated during the Covid-19 pandemic in Mexican university workers could affect their physical, mental and psychological health, due to uncertainty and latent risk. For this reason, this work analyzes Positive Mental Health and identifies the Psychosocial Factors presented by University Academic workers from the Faculties of Human Communication and the Faculty of Law and Social Sciences of a Mexican Public University. The study design was exploratory, quantitative, descriptive and cross-sectional, through a self-reported online survey. Snowball sampling was carried out during 2020, among academics who were teleworking due to confinement. The results at the levels of the FTP Pienso A.C. psychosocial factors scale. and positive mental health were analyzed by gender. The male gender had higher scores in the leadership, institutional support, social relations and discomfort subscales, and the female gender had higher scores in the work content subscales. The differences being significant in the institutional support and discomfort subscales. The female gender presented higher scores in the cognitive, spiritual, socio-affective and behavioral dimensions. The differences being significant in the Cognitive subscale. The male gender presented worse scores than the female gender on the psychosocial factors scale and the female gender presented better positive mental health. The differences could be due to a worse adaptation of the male gender to teleworking, not previously done, and the previous experience of women in adapting to situations of multitasking and overload.

Keywords: Teleworking, Mental Health, Psychosocial Factors.

INTRODUCCIÓN

La situación experimentada durante la pandemia originada por la COVID-19, y otros fenómenos, han convertido la salud mental en un tema recurrente (Escudero, Guarner, Galindo-Fraga, Escudero-Salamanca, Alcocer-Gamba y Río, 2020). La capacidad de adaptación y la flexibilidad de afrontamiento, es decir, el despliegue astuto de estrategias de afrontamiento para satisfacer demandas situacionales específicas, se propone una cualidad positiva durante este periodo de agitación (Cheng, Wang y Ebrahimi, 2021). La suspensión obligatoria de las clases en todos los niveles educativos, con el confinamiento en casa de estudiantes y profesorado, creó una serie de efectos múltiples en todos los actores del proceso educativo; los docentes dejaron el aula de clase tradicional al que han estado acostumbrados por décadas, para convertirse de manera obligada en usuarios de las herramientas tecnológicas que existen para interactuar a distancia entre ellos mismos y sus estudiantes, al tiempo que tuvieron que atender las presiones personales del confinamiento y sus implicaciones económicas, de salud y afectivas (Mendiola, Hernández, Torres, Carrasco, Romo, Mario, y Cazales, 2020).

Por un lado, la OMS ha señalado que la salud ocupacional es un área de la salud pública encargada de

promover y mantener el más alto grado de bienestar físico, mental y social de los trabajadores en todas las ocupaciones. En este sentido, Pando (2006) considera que en el medio ambiente de trabajo existen factores psicosociales potencialmente negativos vinculados con la salud del trabajador, sin embargo, desde el modelo eugenésico para la salud ocupacional también deben ser considerados como algo que puede influir de manera favorable o positiva sobre la salud (p. 66).

Por otro lado, la salud mental positiva se refiere al desarrollo potencial de una persona, sin indicar ninguna psicopatología, pero sí una calidad de salud mental (Pando, 2006). Los indicadores de salud mental positiva ocupacional como las relaciones interpersonales positivas, sanas y afectuosas en el trabajo, la valoración positiva del trabajo y la presencia de sentimientos positivos en la actividad laboral, el empoderamiento del individuo para mejorar su vida laboral y su autodesarrollo, los pensamientos, creencias y valores que guían la vida laboral de una manera sana y significativa, las fortalezas y rasgos positivos que promueven el potencial humano y una vida laboral satisfactoria, así como la inmersión en la tarea, cumplen un papel protector contra los factores psicosociales de riesgo laboral.

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1984, 1986) los factores de riesgo psicosocial se refieren a la forma en que se relaciona el individuo con el contenido, la organización y la forma de trabajo, así como las condiciones del entorno laboral y los elementos externos que afectan la relación entre el individuo y su equipo. Los riesgos psicosociales en el trabajo son causados por las condiciones de empleo y factores organizacionales y relacionales, y representan riesgos para la salud mental, física y social, y pueden tener impactos negativos en términos psicológicos, físicos y sociales, como el estrés laboral, el agotamiento y la depresión (Rubbinni, 2012).

Según Herrera-Chávez, Yahuarshungo, Ricaurte-Ortiz y Cabezas-Heredia (2021), a raíz de la pandemia Covid-19 los estudiantes y docentes presentaron niveles leves y moderados de trastorno mental baja capacidad de afrontamiento ante la situación generada por la pandemia. Igualmente, diversos estudios concluyen que la crisis generada por el COVID-19 abarca factores de estrés, e impacto a nivel social, laboral y económico en los docentes, lo que generó un impacto en la salud mental de la comunidad educativa, asumiendo nuevos retos no solo académicos sino emocionales, junto con actividades laborales con las personales con mayores horas de trabajo y mayor carga laboral (Hernández-Suárez, Prada-Núñez, Solano-Pinto y Fernández-Cezar, 2021; Cevallos, Mena y Reyes, 2021).

El aislamiento generado a partir de la pandemia Covid-19 ha provocado que las condiciones laborales académicas en los trabajadores universitarios se transformen en la movilidad de su trabajo académico, y realicen actividades desde el hogar o en algún otro espacio que no sea un aula educativa mediante el teletrabajo. De acuerdo con Pleyers y Bringel, (2020), teletrabajar por cuestiones de medidas de

seguridad sanitaria, puede llegar a ser todo un reto: “El mundo está atravesando una crisis que se superpuso a las enfermedades que ya acosan a las sociedades contemporáneas. El nuevo coronavirus y la enfermedad que provoca, la Covid-19 (SARS-2), ha alterado al mundo por completo. Impactó brutalmente en la salud humana, pero sus efectos son mucho más trascendentales. (p. 41)”.

Los autores Peiró y Soler (2020), indican que, durante las semanas del confinamiento, el teletrabajo se convirtió en una oportunidad para hacer compatible la protección frente a la pandemia, las evidencias apuntaron a que hubo un incremento de la práctica del teletrabajo, en muchos casos improvisados y sin planificación previa. En el caso de los profesores, se identificó que aproximadamente un tercio estaba en riesgo de presentar problemas de salud mental. Además, se evidenció que las mujeres experimentaron emociones más intensas, como tristeza, soledad y miedo, comparadas con los hombres, y mostraron mayor probabilidad de trastornos del sueño y comportamientos preventivos más pronunciados. Esto revela diferencias de género en la percepción y preocupaciones frente a la pandemia (Giudice, Iannaccone, Faiella, Ferrara, Aversano, Coppola y Filippelli, 2022; Kita, Yasuda y Gherghel, 2022).

En cuanto al teletrabajo, se observó que generó riesgos tanto físicos como mentales, impactando en la vida familiar y en la disposición de espacios para el descanso. Los aspectos ergonómicos y psicosociales también constituyeron riesgos significativos, especialmente en entornos domiciliarios. Los trastornos derivados del teletrabajo pueden asociarse a condiciones físicas inadecuadas, el uso prolongado de tecnologías y tensiones en la relación entre trabajo y familia (Tello, Jiménez, Marín y Valencia, 2021; Tejada y Reyes, 2021). Además, se advierten síntomas como estrés, ansiedad y enfermedades osteomusculares entre quienes trabajaron en esta modalidad, enfatizando la importancia de promover condiciones de seguridad y salud para evitar impactos negativos en la salud física y emocional de los trabajadores (Velandía, Cuervo y Rojas, 2023). La investigación también subraya la carencia de un marco legal sólido para el teletrabajo durante el surgimiento de la pandemia, proponiendo mejoras en las regulaciones para abordar las consecuencias, fortalezas y debilidades de este sistema en el futuro (Collados, 2021).

El regresar a trabajar con nuevos procedimientos y herramientas pueden provocar reacciones psicológicas que afecten la salud física, mental y psicológica de los empleados, debido a que la incertidumbre y el riesgo están aún latentes. Por esta razón este trabajo persigue analizar la salud mental positiva ocupacional e identificar los factores psicosociales que presentan los trabajadores académicos universitarios mexicanos, en situación de teletrabajo, en las Facultades de Comunicación Humana y la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de una Universidad Pública Mexicana, realizando un análisis por género.

METODOLOGÍA

Diseño del estudio

Diseño exploratorio, cuantitativo, descriptivo y transversal, a través de encuesta online auto-informada. Sampieri et al. (2010) refleja como en el enfoque cuantitativo las muestras probabilísticas son adecuadas en diseños de investigación por encuestas.

Participantes

En el estudio se realizó un muestreo de bola de nieve. Según el autor el muestreo de bola de nieve es una técnica para encontrar al objeto de investigación que suele asociarse a investigaciones exploratorias, cualitativas y descriptivas, sobre todo en los estudios donde los encuestados son pocos en número o se necesita un elevado nivel de confianza para desarrollarlas (González García, Sosa Hernández y Fierro Martínez, 2018, citado en Atkinson y Flint, 2001).

En la investigación se hizo la invitación a todos los académicos universitarios de una universidad pública mexicana pertenecientes a la facultad de derecho y ciencias sociales y a la facultad de comunicación humana que fueron enviados a teletrabajo. Finalmente 25 académicos de la facultad de comunicación humana y 30 académicos de la facultad de derecho y ciencias sociales completaron la encuesta.

Respecto a los 25 académicos de la Facultad de Comunicación Humana sus edades oscilan entre los 34 y 76 años, y el 68% al género femenino. Respecto al estado civil, se encontró que el 24% son solteros, el 8% están divorciados, el 48% casados, el 8% viudos, el 8% en unión libre y el 4% separados. Respecto a la formación académica, el 12% cuenta con licenciatura y el 88% posee Maestría o Doctorado. La experiencia laboral de este grupo varía entre 5 y 41 años. En cuanto a tener otro empleo además del académico, el 60% mencionó tener otro empleo, el 28% no cuenta con otro empleo y solo el 12% indicó tener un empleo ocasionalmente. Estos académicos universitarios fueron trasladados al teletrabajo durante el período estudiado.

En cuanto a los académicos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales que contestaron la encuesta se obtuvo 30 académicos universitarios, cuyas edades se encuentran en un rango de 25 a 70 años, y el 73.3% corresponde al género masculino. En relación con el estado civil, se identificó que el 23.3% son solteros, el 3.3% divorciados, el 66.7% casados y el 6.7% separados. Respecto a la formación académica, el 16.7% tiene nivel de Licenciatura, mientras que el 83.3% posee Maestría o Doctorado. La experiencia laboral de este grupo varía entre 5 y 40 años. En cuanto a la existencia de otro empleo además del académico, el 93.3% afirmó tener otro empleo y el 6.7% restante indicó no tenerlo. Estos datos también involucran a los académicos universitarios que fueron trasladados a la modalidad de teletrabajo durante el estudio.

Variables e instrumentos

Las variables principales del estudio fueron los Factores Psicosociales y la Salud Mental Positiva Ocupacional.

Para analizar los factores psicosociales se utilizó la Escala de Factores Psicosociales para Teletrabajo FPT-PIENSO (Pando Moreno, Almaguer Constante y Santos Delgado, 2022). La escala consta de 28 ítems que aportan información sobre las siguientes dimensiones: exigencias y carga cognitiva, liderazgo, apoyo institucional, flexibilidad y conciliación familia-trabajo, relaciones sociales, disconfort y contenido del trabajo. Se responde con una escala tipo Likert de 1 (“Siempre o casi siempre”) a 3 (“Nunca o casi nunca”), excepto las respuestas en la opción “Requiero el uso de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) donde las respuestas son: a) todas mis tareas, b) Solo algunas de mis tareas, c) Solo para comunicación ocasional, d) No las uso para nada.

Como se interpretan los resultados de esta Escala es: mientras más alto este el nivel, más alta es la dimensión y por lo tanto existe un mayor riesgo de tener factores psicosociales en el individuo.

Para analizar la salud mental positiva ocupacional se utilizó el Instrumento Multidimensional SMPO-40 de Vázquez Colunga, Pando-Moreno, Colunga-Rodríguez, Preciado-Serrano, Orozco-Solís, Ángel-González y Vázquez Juárez (2017) en donde se solicitan datos generales como son: edad, género (las opciones que se pueden elegir son: Femenino, Masculino, Otro), Estado Civil (Opciones: Soltero, Casado, Unión Libre, Separado, Divorciado, Viudo); Escolaridad (Ninguna, Primaria, Secundaria, Preparatoria, Carrera Técnica o Comercial, Licenciatura, Posgrado (Maestría o Doctorado); tipo de ocupación pagada; Sector laboral (Público (Gobierno), Privado (Empresa), Profesionista (Honorarios), Informal); Años de vida laboral; Horas a la semana que dedica a su trabajo; y si se realizan otro(s) empleos o actividades a la semana que impliquen esfuerzo físico o mental extra (las opciones son: Si, No, Ocasionalmente). Cuenta con 40 ítems de preguntas de selección múltiple, que se responden con una escala tipo Likert de 1 (“absolutamente en desacuerdo”) a 5 (“totalmente de acuerdo”). Las cuatro dimensiones y la escala completa tienen un Alfa de Cronbach superior a .7, considerando como un indicador de adecuada consistencia interna. (Vázquez-Colunga, 2019). En cuanto a la interpretación de los resultados de la salud mental positiva ocupacional, indica que, a mayor puntuación, mejor salud mental positiva.

Procedimientos

Se realizó un muestreo de bola de nieve Atkinson y Flint (2001) a través del correo y WhatsApp. Para solicitar la participación en el estudio, se envió un enlace para responder los 2 instrumentos de medición realizado en Google Forms. El periodo de difusión se realizó durante el año 2020 y una vez concluido el periodo se procedió a la creación de una base de datos anonimizados.

Análisis Estadístico

Los datos fueron obtenidos a través de la información anónima aportada de los trabajadores académicos universitarios mediante formularios de Google Forms, recabados en una base de datos vaciada a su vez en el programa de Microsoft Excel y el Programa IBM SPSS Statistics para su categorización y su análisis. Para examinar la composición de la muestra se realizó un análisis descriptivo basado en frecuencias (variables categóricas) y medias y desviación estándar (variables continuas) en función del género masculino y femenino. Se determinó la significación en Alpha de Cronbach en 0.05. Se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. Al tratarse de datos que no siguen la distribución normal y se realizó la comparación de medias a través de pruebas no paramétricas (U Man-Whitney).

Cuestiones éticas

Los participantes dieron su consentimiento informado y aceptaron la política de privacidad de Google. Todos los datos fueron anónimos y no se registró ningún dato personal que permitiera identificar a quien había participado, asegurando su confidencialidad y consentimiento. La investigación nunca evidencia a ningún trabajador académico universitario, ni datos de estos, respetando la confidencialidad, para no poner en riesgo la labor académica dentro de la universidad.

RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan las características sociodemográficas de los participantes. Se observa que la edad media fue de 47.04 años, con una mayor prevalencia del género masculino (54.5%). Referente al estado civil la mayoría de la muestra está casado (58.2%). El 85.5% de los participantes cuenta con un nivel de estudios de Maestría o Doctorado (Posgrado).

En la Tabla 2 se observan los resultados de los participantes en los niveles de la escala de factores psicosociales FTP Pienso A.C. y salud mental positiva ocupacional. Dentro del análisis de los factores psicosociales se calculó el nivel en las diferentes dimensiones de los cuestionarios. Se observa que en la dimensión de exigencias y carga cognitiva la gran mayoría de los académicos están entre un nivel medio (43.64%) y un nivel alto (12.73%) sumando ambos niveles que en general no son buenos, da un total de 56.37%; en la dimensión de liderazgo se tiene un nivel alto (36.36%) y un nivel medio (43.64%) que da un total sumados de (80%); por otro lado, en la dimensión de apoyo institucional se cuenta con un (29.09%) en nivel alto y un (29.09%) que presentan un nivel medio, sumados da un total de 58.18%; en la dimensión de flexibilidad y conciliación familia-trabajo presentan un nivel alto (50.91%) y un (30.91%) con un nivel medio sumando un total de 81.82%; en la dimensión de relaciones sociales en nivel alto (25.45%) y en el nivel medio (63.64%) con un total de 89.09%; en la dimensión

de discomfort con un nivel alto de (18.18%), y un nivel medio (45.45%) con un total de 63.63% y en la dimensión de contenido del trabajo, tienen un nivel alto (80%) y un nivel medio (18.18%) dando un total de 98.18%. Respecto al valor general de los factores psicosociales globales el 67.27% de los participantes presentan un nivel alto.

Tabla 1

Características sociodemográficas de los participantes

Variables	Total (n = 55)
Edad, M (DT)	47.04 (12.20)
Género	
Masculino n (%)	30 (54.5)
Femenino n (%)	25 (45.5)
Estado Civil	
Soltero/a n (%)	13 (23.6)
Divorciado/a n (%)	3 (5.5)
Casado/a n (%)	32 (58.2)
Viudo/a n (%)	2 (3.6)
Unión Libre n (%)	2 (3.6)
Separado/a n (%)	3 (5.5)
Escolaridad	
Licenciatura n (%)	8 (14.5)
Posgrado n (%)	47 (85.5)

Nota: M=media; DT=Desviación Típica

Respecto a los resultados en salud mental positiva ocupacional (SMPO) presentados en la Tabla 2, el 98.18% presenta un nivel bajo en la dimensión cognitiva, la cual se refiere al conjunto de información, creencias y opiniones que el académico posee sobre el trabajo y las condiciones bajo las cuales lo realiza. En la dimensión espiritual, se encontró un nivel bajo en el 74.55%, dicha dimensión se refiere si cuenta con la capacidad de comprender el sentido y el significado del trabajo, así como los aspectos que le permitan tener un sentido de trascendencia a través de su labor. En la dimensión socioafectiva, el 87.27% de los participantes presentan un nivel bajo, lo que se refiere al conjunto de emociones, sentimientos y actitudes ante los estímulos percibidos en el ambiente de trabajo, que permiten al académico relacionarse intra e interpersonalmente. Respecto a la dimensión comportamental, el 85.45% presentan un nivel bajo, el cual, indica las tendencias, disposiciones o intenciones

conductuales ante los estímulos percibidos en el ambiente ocupacional. En conclusión, con dicha tabla indica que la mayoría de los académicos presentan un nivel muy alto en salud mental positiva ocupacional.

Tabla 2

Resultados descriptivos basados en frecuencias, en los niveles de la escala de factores psicosociales FTP Pienso A.C. y salud mental positiva ocupacional.

Factores psicosociales	% NIVEL ALTO	% NIVEL MEDIO	% NIVEL BAJO	
Exigencias y Carga Cognitiva	12.73	43.64	43.64	
Liderazgo	36.36	43.64	20.00	
Apoyo Institucional	29.09	29.09	41.82	
Flexibilidad y Conciliación Familia Trabajo	50.91	30.91	18.18	
Relaciones Sociales	25.45	63.64	10.91	
Disconfort	18.18	45.45	36.36	
Contenido del Trabajo	80.00	18.18	1.82	
Factores Psicosociales Globales	67.27	30.91	1.82	
Salud Mental Positiva Ocupacional	% INCIPIENTE	% BAJA	% ALTA	% MUY ALTA
Cognitiva	1.82	98.18		
Espiritual	25.45	74.55		
Socioafectiva	12.73	87.27		
Comportamental	14.55	85.45		
NIVEL GLOBAL			9.09	90.91

En la Tabla 3 se presentan los resultados por género masculino y femenino de la escala de factores psicosociales FTP Pienso A.C. Se observa cómo se presentan mayores puntuaciones en el género masculino en las subescalas de liderazgo 8.90 (2.39), apoyo institucional 8.47 (2.73), relaciones sociales 8.57 (1.75) y disconfort 8.57 (2.38), y en las subescalas de flexibilidad 9.44 (2.36) y contenido del trabajo 10.72(1.77) en el caso del género femenino. Presentando diferencias significativas en función del género solo en las subescalas de apoyo institucional y disconfort.

En la Tabla 4 se presentan los resultados por género en salud mental positiva ocupacional. Se observa cómo se presentan mayores puntuaciones en el género femenino en todas las dimensiones: cognitiva 48.70 (2.69), espiritual 42.24 (2.66), socioafectiva 46.12 (3.39) y comportamental 45.16 (3.77), presentando diferencias significativas en función del género en la subescala Cognitiva.

Tabla 3

Resultados por género de la Escala de Factores Psicosociales FTP Pienso A.C

SUBESCALA	GÉNERO	Media (DT)	Mediana (RIQ)	p-valor
Liderazgo	Femenino	8.16(2.21)	8.00(3.00)	0.257
	Masculino	8.90(2.39)	9.00(4.00)	
Apoyo Institucional	Femenino	6.48(2.33)	6.00(4.00)	0.009
	Masculino	8.47(2.73)	8.00(5.00)	
Flexibilidad	Femenino	9.44(2.36)	10.00(4.00)	0.207
	Masculino	8.63(2.44)	9.00(3.00)	
Relaciones Sociales	Femenino	8.20(1.55)	9.00(2.00)	0.366
	Masculino	8.57(1.75)	9.00(2.00)	
Disconfort	Femenino	6.44(2.39)	6.00(5.00)	0.004
	Masculino	8.57(2.38)	9.00 (3.00)	
Contenido Del Trabajo	Femenino	10.72(1.77)	11.0 (1.00)	0.245
	Masculino	10.13(1.11)	1.00(2.00)	

Nota: DT=Desviación Típica; RIQ=Rango Intercuartílico; estadístico utilizado: U Man Whitney (Z)

Tabla 4

Resultados por género en el instrumento de en Salud Mental Positiva Ocupacional.

DIMENSIONES	GÉNERO	Media (DT)	Mediana (RIQ)	p-valor
Cognitiva	Femenino	48.40(2.69)	50.00(3.0)	0.011
	Masculino	46.73(4.11)	47.50(3.0)	
Espiritual	Femenino	42.24(2.66)	43.00(3.0)	0.322
	Masculino	41.27(3.49)	42.00(4.0)	
Socioafectiva	Femenino	46.12(3.39)	46.00(4.0)	0.111
	Masculino	44.73(3.22)	45.50(4.0)	
Comportamental	Femenino	45.16(3.77)	46.00(7.0)	0.865
	Masculino	45.03(3.64)	45.50(5.0)	

Nota: DT: Desviación Típica; RIQ: Rango Intercuartílico; Estadístico utilizado: U Man Whitney (Z)

DISCUSIÓN

Durante la pandemia de COVID-19, los ajustes en las condiciones laborales llevaron a los trabajadores académicos universitarios mexicanos a modificar su entorno de trabajo, adoptando modalidades como el teletrabajo, realizando actividades académicas desde sus hogares u otros espacios diferentes a las aulas educativas. Estos cambios, asociados a nuevos protocolos y medidas de seguridad, pudieron desencadenar respuestas psicológicas que afectaron a la salud integral de los empleados, tanto físicos como mentales, dado que la incertidumbre y el riesgo continúan siendo aspectos significativos en esta dinámica laboral. Por ello, el trabajo actual ha perseguido el objetivo de analizar la salud mental positiva ocupacional y el nivel de factores psicosociales en trabajadores académicos universitarios mexicanos en situación de teletrabajo.

Los resultados de la muestra en su conjunto tanto en el género masculino y género femenino, se puede observar que los niveles de la escala de factores psicosociales FTP Pienso A.C. el nivel más alto se corresponde con un 98.18% en la dimensión de contenido del trabajo, posteriormente la dimensión de relaciones sociales con un 89.09%, le sigue la dimensión de flexibilidad y conciliación familia-trabajo con un 81.82%, la dimensión de liderazgo con un 80%, la dimensión de discomfort con un 63.63%, la dimensión de apoyo institucional con un 58.18% y por último la dimensión exigencias y carga cognitiva con un 56.37%, siendo así que los factores psicosociales globales presentan un porcentaje también alto de 67.27%. En cambio, respecto a la salud mental positiva ocupacional, su porcentaje de nivel más alto es de 98.18% en la dimensión Cognitiva, presentando un nivel global de 90.91% que es muy alto. Los resultados muestran que la salud mental positiva ocupacional es alta, sin embargo, los niveles altos en los factores psicosociales de riesgo laboral en los trabajadores universitarios mexicanos reflejan peores condiciones psicosociales. En este sentido, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1984 y 1986), es plausible que se vea afectada la relación entre los trabajadores y su entorno laboral. Se evidencia que los trabajadores académicos universitarios mexicanos que participaron experimentaron un impacto negativo a nivel psicológico, físico o social. Los resultados obtenidos coinciden con investigaciones realizadas durante la pandemia, donde los trabajadores académicos universitarios mostraron niveles medios y altos en los factores psicosociales y salud física y mental, dependiendo de su capacidad de afrontamiento ante la situación generada por la crisis sanitaria (Al Miskry, Hamid y Darweesh, 2021; Herrera-Chávez, Yahuarshungo, Ricaurte-Ortiz y Cabezas-Heredia, 2021; Odriozola, Planchuelo, Iruña y de Luis-García, 2020; Orrego, 2022; Rubbini, 2012;). Asimismo, el teletrabajo en este contexto de pandemia representó un desafío significativo para los trabajadores académicos universitarios, ya que durante la pandemia Covid-19, hubo un incremento considerable en la práctica del teletrabajo sin planificación previa y se tuvo que sortear la manera en cómo se impartía clases (Pleyers y Bringel, 2020; Peiró y Soler, 2020).

Respecto a los resultados en los factores psicosociales, se observa cómo presentan mayores puntuaciones en el género masculino en las subescalas de liderazgo, es decir, en el conjunto de habilidades directivas que un individuo tiene para influir en la forma de ser o actuar de las personas o en un grupo de trabajo determinado; en el apoyo institucional, que se refiere a la forma en como los docentes ven reflejado el apoyo que tienen y la disposición permanente y oportuna de los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para realizar su trabajo; en las relaciones sociales, es decir, la forma en cómo se maneja las interacciones que tienen con las personas que lo rodean; y el discomfort, referida a la forma en como los académicos ven las situaciones relacionadas con la incomodidad o malestar de las personas. En el caso del género femenino han presentado mayor puntuación en las subescalas de flexibilidad, referida a la forma en como el trabajo y la productividad tienen equilibrio entre los intereses de los académicos y de la institución; y en la subescala de contenido del trabajo, referida a la forma en cómo ven las trabajadoras la monotonía, las tareas sin sentido, la falta de variedad las tareas desagradables por las que sienten rechazo. Presentando diferencias significativas en función del género solo en las subescalas de apoyo institucional y discomfort, siendo mayor la puntuación en el género masculino.

En relación con los resultados por género en salud mental positiva ocupacional, se observa que las puntuaciones más altas se registran en el género femenino en todas las dimensiones. En primer lugar, en la dimensión cognitiva, que se refiere a los pensamientos, creencias, ideas y juicios de valor, se indica la percepción de los estímulos presentes en el ambiente laboral, es decir, el conjunto de información, creencias y opiniones que tiene una persona sobre su trabajo y las condiciones ambientales en las que se desarrolla (Vázquez-Colunga, 2021). En segundo lugar, en la dimensión espiritual, definida como el significado y sentido del trabajo, la inspiración, la creación en el trabajo, el orgullo y el sentido de trascendencia a través del trabajo, la pasión y el entusiasmo por el trabajo, la contribución a la comunidad, el sentido de pertenencia y la armonía en el trabajo. Esta dimensión señala la capacidad para comprender el sentido y significado del trabajo realizado, así como los aspectos del trabajo que permiten a la persona sentir una sensación de trascendencia a través de su trabajo (Vázquez-Colunga, 2021). En tercer lugar, en la dimensión socioafectiva, es decir, los sentimientos, sensaciones, emociones, motivaciones y relaciones intra e interpersonales, se menciona que es el conjunto de emociones, sentimientos y actitudes frente a los estímulos percibidos en el entorno laboral, que permiten a la persona interactuar intra e interpersonalmente (Vázquez-Colunga, 2021). Por último, en la dimensión comportamental, referida a las conductas, acciones, prácticas y actitudes, se abordan temas sobre las tendencias, disposiciones e intenciones conductuales frente a los estímulos percibidos en el ambiente de trabajo (Vázquez-Colunga, 2021). Según lo expuesto, se evidencian diferencias significativas en función del género, a favor del género femenino.

Estudios previos realizados durante la pandemia, encontraron como fueron las mujeres que presentaron un bienestar significativamente menor y mayores niveles de angustia e inseguridad que los hombres y como ellas presentaron una mayor satisfacción que los hombres antes de la pandemia (Ghandour, Ghanayem, Alkhanafsa, Alsharif, Asfour, Hoshiya y Giacaman; 2020; Peng, Wu, Doolan, Choudhury, Mehta, Khatun y Ciurtin, 2022). Asimismo, en el ámbito universitario, fueron ellas las que presentaron mayores niveles de estrés y de tecnoestrés, muy relacionado con el trabajo a través de TIC (Asensio et al, 2023; Marco Ahulló, Villarrasa Sapiña y Monfort Torres, 2022).

En la literatura científica se han encontrado diferentes estudios que muestran que ha aumentado la investigación sobre la salud mental en pandemia y en algunas investigaciones realizadas por Orrego (2023), se estudiaron las diferencias en torno al sexo en la salud mental en docentes Chilenos, teniendo cinco meses de cierre de escuelas en donde sus resultados muestran que el 43.6% obtuvo más de 7 de los 12 puntos y el valor subió en mujeres, debido a los recursos que tienen para enfrentar demandas.

Interactuar a distancia en los académicos universitarios generó presiones personales, económicas de salud y afectivas en el confinamiento (Mendiola, Hernández, Torres, Carrasco, Romo, Mario, y Cazales Cazales, 2020). La forma cómo se trabaja en la salud ocupacional y lo menciona Pando en el 2006, se puede hacer de una manera positiva sobre la salud, cabe mencionar que las actividades que realiza el género femenino es mayor carga de trabajo sobre ellas ya que no solo se tiene la actividad de trabajar, sino también las actividades del hogar y de la familia entre otros.

Respecto a las limitaciones del estudio, al tratarse de un cuestionario online cuyo muestreo se ha realizado por el método bola de nieve y no de forma aleatoria entre la población universitaria podrían haber cumplimentado la encuesta sujetos interesados en obtener un resultado determinado o más interesados en el estudio realizado. También al ser online se excluye automáticamente a profesorado sin acceso a internet o recursos para ello (Arroyo Menéndez y Finkel, 2019). Otra limitación es la escasa posibilidad de generalización, al tratarse de un estudio contextual con un tamaño muestral reducido, los datos solo son válidos para la muestra participante. Sin embargo, sirven como punto de partida para futuras investigaciones en trabajadores académicos universitarios post-pandemia, profundizando en su salud mental positiva ocupaciones una vez han regresado al trabajo presencial, así como en el análisis de los factores psicosociales que están presentando actualmente dentro de las aulas.

CONCLUSIONES

Al realizar el análisis de dicha investigación se llega a concluir que la Pandemia Covid-19 y el teletrabajo cambiaron las condiciones laborales de los trabajadores académicos universitarios mexicanos y que al

realizar la investigación por género, mostró que en la escala de factores psicosociales FTP Pienso A.C, los niveles encontrados fueron diferentes y significativos entre el género femenino y masculino y los valores que se mostraron en el porcentaje global fué de un 67.27% siendo un tema importante de valores altos en ellos que se tiene que dar seguimiento posteriormente. Asi mismo respecto a la salud mental positiva ocupacional también se encuentra con un nivel alta en el género femenino, sin embargo, estos valores no significan que sean negativos, sino todo lo contrario, ya que reflejan que la salud mental en el género femenino es mejor que género masculino.

DISPONIBILIDAD DE DATOS Y MATERIALES

Solicitar a los autores

CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras declaran que no tienen ningún conflicto de interés.

FINANCIACIÓN

Se recibe beca Conahcyt.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

K.L.A. Autora responsable del trabajo de campo, tratamiento de datos y estadística, revisiones finales.

I.G.G.C. Autor responsable de las revisiones finales

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Al Miskry, A. S. A., Hamid, A. A., y Darweesh, A. H. M. (2021). The impact of COVID-19 pandemic on university faculty, staff, and students and coping strategies used during the lockdown in the United Arab Emirates. *Frontiers in Psychology*, 12, 682757.

Arroyo Menéndez, M., y Finkel, L. (2019). Encuestas por Internet y nuevos procedimientos muestrales. *Panorama social*, 30, 41-53.

Asensio-Martínez, A., Aguilar-Latorre, A., Masluk, B., Gascón-Santos, S., Sánchez-Calavera, M.A. Sánchez-Recio, R. (2023) Social support as a mediator in the relationship between technostress or academic stress and health: analysis by gender among university students. *Front. Psychol.* 14:1236825. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1236825

Asociación de Expertos en Psicología Aplicada-AEPA. (2020). *Impacto laboral, social, familiar e individual de la COVID-19: Intervención desde el SG-SST*. Guadalajara, México.

Atkinson, R. y Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research

- strategies. *Social Research Update*, 33 (1), 1-4.
- Cevallos, A., Mena, P., y Reyes, E. (2021). SALUD MENTAL DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR COVID-19 TEACHER MENTAL HEALTH IN TIMES OF COVID-19 PANDEMIC: Manuscrito recibido: 13/01/2021 Aceptado: 01/07/2021. *Investigación y Desarrollo*, 14(1), 132-138.
- Cheng, C., Wang, H. Y., y Ebrahimi, O. V. (2021). Adjustment to a “new normal:” Coping flexibility and mental health issues during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 626197.
- Collados, M. B. F. (2021). El teletrabajo en España antes, durante y después del confinamiento domiciliario. *Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 9(1), 377-409.
- Escudero, X., Guarner, J., Galindo-Fraga, A., Escudero-Salamanca, M., Alcocer-Gamba, M. A., y Río, C. D. (2020). La pandemia de Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19): Situación actual e implicaciones para México. *Archivos de cardiología de México*, 90, 7-14.
- Ghandour, R., Ghanayem, R., Alkhanafsa, F., Alsharif, A., Asfour, H., Hoshiya, A., ... y Giacaman, R. (2020). Double burden of COVID-19 pandemic and military occupation: Mental health amonga Palestinian University community in the West Bank. *Annals of global health*, 86(1).
- González García, L. M., Sosa Hernández, J. D. J., y Fierro Martínez, S. D. (2018). Muestreo virtual online basado en redes sociales para localización de teletrabajadores como participantes de un estudio realizado en Victoria de Durango, México. *Revista de tecnología y sociedad*, 8(15), 21-38.
- González, N. (2008). Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de los docentes universitarios. REDHECS: *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 3(4), 68-89.
- Giudice, V., Iannaccone, T., Faiella, F., Ferrara, F., Aversano, G., Coppola, S., ... y Filippelli, A. (2022). Gender differences in the impact of COVID-19 pandemic on mental health of Italian academic workers. *Journal of Personalized Medicine*, 12(4), 613.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández-Suárez, C. A., Prada-Núñez, R., Solano-Pinto, N., y Fernández-Cezar, R. (2021). Factores de riesgo y resiliencia durante el aislamiento obligatorio de la pandemia de COVID-19: Una experiencia en docentes de Educación Superior. *Mundo FESC*, 11(S1), 27-37.
- Herrera-Chávez, R., Yahuarshungo, C. N., Ricaurte-Ortiz, P., y Cabezas-Heredia, E. (2021). Depresión, Ansiedad, estrés en estudiantes y docentes: Análisis a partir del Covid 19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 603-622.
- Kita, Y., Yasuda, S., y Gherghel, C. (2022). Online education and the mental health of faculty during the COVID-19 pandemic in Japan. *Scientific reports*, 12(1), 8990.
- Marco Ahulló, A., Villarrasa Sapiña, I., y Monfort Torres, G. (2022). Estudio descriptivo sobre las

- diferencias de género en el estrés académico derivado del contexto COVID-19 en población universitaria española. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 2022, 43, 845-851.
- Mendiola, M. S., Hernández, A., Torres, R., Carrasco, M. D. A. S., Romo, A., Mario, A., y Cazales, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24.
- Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Iruirtia, M. J., y de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry research*, 290, 113108.
- Orrego Tapia, V. (2022). Educación remota y salud mental docente en tiempos de COVID-19. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 12-29.
- Orrego, V. (2023). COVID-19 y salud mental docente: diferencias en torno al sexo y el rol de cuidador. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(97), 587-609.
- Pando, M.P.M et al. (2006). *Factores Psicosociales*. (1a ed.).
- Pando Moreno, M., Almaguer Constante, S. y Santos Delgado, J. C. (2022). Análisis factorial exploratorio de la escala de factores psicosociales en teletrabajo PIENSO 2020 en teletrabajadores mexicanos. *PIENSO en Latinoamérica*, 4(13), 29-36.
- Peiró, J. M., y Soler, A. (2020). El impulso al teletrabajo durante el COVID-19 y los retos que plantea. *IvieLAB*, 1, 1-10.
- Peng, J., Wu, W. H., Doolan, G., Choudhury, N., Mehta, P., Khatun, A., ... y Ciurtin, C. (2022). Marital status and gender differences as key determinants of COVID-19 impact on wellbeing, job satisfaction and resilience in health care workers and staff working in academia in the UK during the first wave of the pandemic. *Frontiers in Public Health*, 10, 928107.
- Pleyers, G., y Bringel, B. (2020). Alerta Global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia.
- Rubbini, N. I. (2012). Los riesgos psicosociales en el teletrabajo. In VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Tejada, C. M., y Reyes, F. (2021). Teletrabajo, impactos en la salud del talento humano en época de pandemia. *Revista Colombiana de Salud Ocupacional*, 11(2), 38-45.
- Tello, F. C., Jiménez, D. S., Marín, D. M., y Valencia, R. L. (2021). Análisis de la Implementación del Teletrabajo durante la pandemia del COVID-19. *Revista Pensamiento Académico*, 4(1), 93-111.
- Vázquez Colunga, J. C. (2019). Análisis factorial de la escala SMPO-40 diseñada para medir la salud mental positiva ocupacional en trabajadores mexicanos. *Comité editorial*, 2(4), 40.
- Vázquez Colunga, J. C., Pando-Moreno, M., Colunga-Rodríguez, C., Preciado-Serrano, M. D. L., Orozco-

- Solís, M. G., Ángel-González, M., y Vázquez-Juárez, C. L. (2017). Salud mental positiva ocupacional: propuesta de un modelo teórico para el abordaje positivo de la salud mental en el trabajo. *Saúde e Sociedade*, 26, 584-595.
- Vázquez Colunga, J. C. (2016) Diseño, Validez y Fiabilidad de un instrumento multidimensional para medir la salud mental positiva ocupacional [Tesis de Doctorado, Universidad de Guadalajara].
<https://hdl.handle.net/20.500.12104/85290>.
- Vázquez Colunga, J.C; Colunga Rodríguez, C.; Ángel González, M.; Preciado Serrano, M.L.; Vázquez Juárez, C. L.; Colunga Rodríguez, B.A.; Valadez García, J.A.; Vázquez Colunga, S.I. (2021). *Salud Mental Positiva Ocupacional, investigaciones actuales y consideraciones teórico-conceptuales*. México: PIENSO en Latinoamérica.
- Velandia, A. M. C., Cuervo, Z. E. B., y Rojas, G. Y. F. (2023). Efectos del teletrabajo en la salud de los trabajadores de las pymes de la ciudad de Bogotá durante la pandemia del covid-19. *Revista Ingeniería, Matemáticas y Ciencias de la Información*, 10(19), 73-82.