



INFORME FINAL

AMAIERAKO TXOSTENA

**ACERCAMIENTO A LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA
INFANTO-JUVENIL DE AGURAIN**

**AGURAINGO HAUR ETA GAZTEEN GIZARTE ETA
HEZKUNTZA ERREALITATERA HURBILTZEA**



Asociación de Intervención Socio-Educativa KOKUK

Proyectos Cocurriculares - Kokurrikular Proiektuak

Vitoria-Gasteiz, Enero de 2026



<https://www.facebook.com/kokurrikularra/>



<https://www.youtube.com/channel/UCnUEZtosNe1doq38hOJctFA>



<https://twitter.com/kokurrikularra?lang=es>



https://www.instagram.com/asociacion_kokuk/?hl=es

ÍNDICE

ACERCAMIENTO A LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA INFANTO-JUVENIL DE AGURAIN	Pág.
1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	6
3. METODOLOGÍA	8
4. ACCIONES IMPLEMENTADAS Y DATOS DE PARTICIPACIÓN	10
5. ANÁLISIS DE LAS HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN:	12
A. DATOS DEMOGRÁFICOS	12
B. CUESTIONARIOS	14
C. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	24
D. GRUPOS FOCALES Y ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	31
E. MAPA DE RECURSOS SOCIO-COMUNITARIOS	42
F. MAPA DE REDES SOCIALES	43
6. CONCLUSIONES	44
7. BIBLIOGRAFÍA	49
ANEXO 1: CUESTIONARIO	53

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS E IMÁGENES

	Pág.
1. TABLAS:	
1.1. GRUPOS FOCALES Y ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	10
1.2. DIAGNÓSTICO EN INTERVENCIÓN Y OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	11
1.3. CUESTIONARIOS Ad Hoc	11
1.4. TOTALES DE PARTICIPACIÓN	11
1.5. SISTEMA DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.	28
1.6. SISTEMA DE CATEGORÍAS DEL ANÁLISIS DE LAS VOCES	39

	Pág.
2. FIGURAS	
2.1. ESTAR BIEN / SENTIRSE BIEN	19
2.2. ESTAR MAL / SENTIRSE MAL	23
2.3. NUBE DE PALABRAS OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	25
2.4. MAPA DE GOOGLE DE RECURSOS SOCIO COMUNITARIOS	42
2.5. MAPA DE REDES SOCIALES	43

	Pág.
3. GRÁFICOS	
3.1. POBLACIÓN SEGÚN EL GÉNERO	12
3.2. MUJERES Y HOMBRES DE DE A 10 AÑOS DE EDAD	12
3.3. HOMBRES DE 10 A 18 AÑOS SEGÚN NACIONALIDAD	13
3.4. MUJERES DE 10 A 18 AÑOS SEGÚN NACIONALIDAD	13

1. PRESENTACIÓN

El proceso de investigación se ha implementado en base a las líneas marcadas en el Plan de Trabajo previamente presentado, no obstante, se han realizado diferentes modificaciones en base a la realidad de Agurain y a los destinatarios y las destinatarias del proyecto. La propia condición de estos elementos exige un estado de adaptación continua.

Este informe final se compone de una primera parte en la que se enmarca el proceso de investigación para elaborar un diagnóstico en intervención con las niñas, niños y adolescentes de 10 a 18 años de Agurain, para posteriormente citar brevemente la metodología propuesta.

Posteriormente, se incorporan las acciones implementadas y su participación según sexos y el análisis de las herramientas de investigación utilizadas: datos estadísticos, análisis de los cuestionarios realizados al alumnado de primaria y secundaria, grupos focales y entrevistas en profundidad, fichas de observación participante y mapas de recursos socio comunitarios y redes sociales. Se trata en definitiva del acercamiento a la realidad socio-educativa de la población infanto - juvenil de Agurain.

La intervención para la elaboración de este diagnóstico inicial comenzó noviembre de 2025 y finalizará en enero de 2026 con la entrega y presentación del presente informe donde se incorporan los resultados y conclusiones finales en base a los objetivos diseñados.

Por último, poner en valor, que este proyecto se encuentra supervisado y apoyado por el Ayuntamiento de Agurain y ha contado con el seguimiento de KideOn¹, un grupo de investigación consolidado de la UPV/EHU formado por personal con experiencia en el ámbito de la investigación socioeducativa.

¹ KideOn: Grupo de investigación consolidado del Gobierno Vasco (categoría A/ IT1475-22) que surge en 2018 con la intención de aunar e impulsar, mediante la investigación, innovación y transferencia, el trabajo llevado a cabo por parte del profesorado de la UPV/EHU en investigación en Inclusión Social y Educativa. <https://kideon.eus/es/>

2. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

Este diagnóstico en intervención inicial se ubica en el municipio alavés de Agurain. Por ello, a continuación, se explican brevemente algunas características de la localidad y la justificación por la que se lleva a cabo el "Acercamiento a la Realidad Socioeducativa Infanto-Juvenil de Agurain".

Agurain se sitúa estratégicamente en el este de la provincia de Álava, en el corazón de la denominada Llanada Alavesa. Geográficamente, el municipio limita al norte con los municipios de San Millán y Arrozua-Ubarrundia, al sur con los Montes de Iturrieta (Arraia-Maeztu), al este nuevamente con San Millán y al oeste con Iruraiz-Gauna.

Agurain se asienta sobre una extensa llanura, aunque está flanqueado por importantes relieves como la Sierra de Entzia y las estribaciones de la Sierra de Urbasa. Destaca el paso del río Zadorra, que atraviesa la llanada tras nacer en las proximidades, en el manantial de Los Fueros. El núcleo urbano principal es la villa de Agurain, que ostenta la capitalidad de la Cuadrilla de la Llanada Alavesa. Históricamente, el pueblo se desarrolló sobre un cerro alargado, lo que dio lugar a su característico casco histórico medieval compuesto por tres calles principales paralelas (Mayor, Carnicerías y Solana), las cuales conservan su trazado antiguo y están conectadas por cantones.

El origen de Agurain está ligado a su condición de villa amurallada y fortaleza defensiva en el Camino de Santiago. En la actualidad, aunque ha crecido con zonas residenciales e industriales modernas, sigue manteniendo su esencia como centro administrativo y de servicios para los pueblos circundantes. Es, por tanto, un municipio que combina su rica herencia histórica con un entorno rural dedicado principalmente a la agricultura de secano, situándose como un punto clave de conexión entre Vitoria-Gasteiz y Navarra.

La infancia y la adolescencia son etapas de especial vulnerabilidad en el desarrollo biopsicosocial del ser humano. En cuanto al concepto desarrollo, Maier (1969) diferencia el crecimiento orgánico del desarrollo "humano" relacionándolo con el desarrollo socio-psicológico y definiéndolo como la integración de los cambios constitucionales aprendidos que conforman la personalidad en constante desarrollo de una persona especificando que, el desarrollo es un proceso, es decir que, el cambio es un producto. Siguiendo esta misma línea, Craig (1997) plantea que el desarrollo son "los cambios

temporales que se operan en la estructura, pensamiento o comportamiento de la persona y que se deben a factores biológicos y ambientales " (p.29). Y para Sullivan (1983), el desarrollo es el "producto de la continua interacción entre diversos factores estimulantes y una matriz de crecimiento prevalementemente compuesta por ciertas predisposiciones selectivas, tanto para experimentar el cambio como para responder al ambiente de determinadas maneras" (p.6). Cuestiones todas ellas que son de especial interés para el Ayuntamiento de Agurain.

Con este marco de fondo, **el Ayuntamiento de Agurain, consciente de la importancia de la educación inclusiva e integral para aumentar las oportunidades de los niños, niñas y adolescentes del municipio y evidenciadas sus necesidades, se muestra proactivo, permitiendo establecer líneas de colaboración con los servicios sociales, centros educativos y otros agentes sociales y entidades de la Comunidad;** redes socio-comunitarias y otros recursos generales y servicios especializados. Por este motivo, en base al informe diagnóstico final resultante, se establecerán las prioridades de intervención de cara al diseño, en un futuro próximo, de un Programa de Atención Socioeducativa dirigido a la población infanto-juvenil de Agurain.

Es por todo ello, que el Ayuntamiento de Agurain ha puesto en marcha este diagnóstico en intervención "ACERCAMIENTO A LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA INFANTO-JUVENIL DE AGURAIN" para crear un espacio de reflexión respecto a la realidad de este colectivo y propiciar en el futuro una atención socioeducativa acorde a sus competencias personales, sociales y ciudadanas. Con el objetivo primordial de ayudar a prevenir factores de riesgo y fortalecer factores protectores propios.

3. METODOLOGÍA

En los últimos años se ve una tendencia al alza en la utilización de la metodología mixta a la hora de realizar investigaciones de corte social. Si bien es cierto que los constantes cambios en los que se encuentra sumergida la sociedad actual propicia escenarios en los que diferentes metodologías coexisten y se complementan (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada, Sánchez-Algarra y Onwuegbuzie, 2018; Santiago, Jimenez y Lukas, 2018).

A este respecto podemos definir la investigación basada en métodos mixtos como “aquella investigación en la que el investigador/a combina técnicas, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje de investigación cuantitativa y cualitativa en un solo estudio” (Johnson y Onwuegbuzie 2004, p.17). Asimismo, cabe destacar que a la hora de realizar una investigación centrada en las diferentes realidades sociales es necesario utilizar diferentes métodos con la finalidad de alcanzar una perspectiva holística del objeto de estudio (Crewell 2008 in Pereira 2011).

En este caso, se está desarrollando un proceso de investigación mediante un diagnóstico en intervención, lo que **permite recoger de primera mano mediante la observación participante la percepción, motivaciones, demandas y necesidades de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes mientras se avanza en el desarrollo de sus competencias personales, sociales y ciudadanas**. Los autores Marshall y Rossman (1989) definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p.79).

Las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una "fotografía escrita" de la situación en estudio (Erlandson, Harris, Skipper y Allen 1993). DeMunck y Sobo (1998) describen la observación participante como el primer método usado por los antropólogos al hacer trabajo de campo.

El trabajo de campo involucra "mirada activa, una memoria cada vez mejor, entrevistas informales, escribir notas de campo detalladas, y, tal vez lo más importante, paciencia" (DeWalt y DeWalt 2002, p.7). Por lo tanto, la observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades.

En esta misma línea, Schensul, Schensul y Lecompte (1999) definen la observación participante como "el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador" (p.91). Bernard (1994) se suma a esta interpretación, indicando que la observación participante requiere del manejo de una cierta cantidad de engaño e impresión.

En este sentido, todas las voces de las personas participantes se han recogido manteniendo en todo momento la rigurosidad ética que conlleva (González, 2002; Gordi y Serrano, 2008; Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012).

4. ACCIONES IMPLEMENTADAS Y PARTICIPACIÓN

En las tablas que aparecen a continuación se recogen las acciones implementadas y los datos de participación.

En la tabla 1.1 se incluyen los grupos focales y las entrevistas en profundidad realizadas; participantes por grupo según el género y el rol bajo el que han acudido a cada uno de los grupos focales.

1.1. Tabla: Grupos Focales y Entrevistas en Profundidad

FOCUS GROUP	PARTICIPANTES	
2 Personas: 2 mujeres.		
1. IES Aniturri BHI:	✓ AMPA	✓ Equipo Directivo / Bizikidetza Taldea
7 Personas: 5 mujeres y 2 hombres.		
2. CEIP Lope de Larrea HLHI	✓ Equipo Docente	✓ AMPA
	✓ Equipo Directivo / Bizikidetza Taldea	✓ Departamento de Orientación
4 Personas: 3 mujeres y 1 hombre		
3. Lautada Ikastola	✓ Equipo Directivo	✓ Bizikidetza Taldea
	✓ Departamento de Orientación	✓ Equipo docente
10 Personas: 7 mujeres y 3 hombres		
4. Entidades	✓ Clubes Deportivos	✓ Colectivos Sociales
	✓ Agentes Políticos y Educativos	✓ Agentes Comunitarios
4 Personas: 4 mujeres		
5. Entrevistas en Profundidad	✓ Agentes sociales, técnicos municipales, trabajadoras sociales... Propuestos por el Ayuntamiento de Agurain.	
TOTAL PARTICIPANTES EN LOS GRUPOS FOCALES Y ENTREVISTAS	27 PERSONAS: 21 MUJERES Y 6 HOMBRES	

En la tabla 1.2 se recoge el diagnóstico en intervención y la observación participante registrando los Micro Programas de Intervención Socioeducativa realizados, sus participantes según sexo y los códigos de las fichas de observación participante cumplimentadas distribuidas según la planificación de las sesiones.

1.2. Tabla: Diagnóstico en Intervención y Observación Participante

DIAGNÓSTICO EN INTERVENCIÓN Y OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	
3 Microprogramas de Intervención Socioeducativa	<ul style="list-style-type: none"> ❖ IES Aniturri: 2 Sesiones ❖ CEIP Lope de Larrea HLHI: 3 Sesiones ❖ Lautada Ikastola: 3 Sesiones
TOTAL PARTICIPANTES EN LOS MICRO PROGRAMAS	57 PERSONAS: 29 MUJERES Y 28 HOMBRES

En la tabla 1.3 se recogen los cuestionarios ad hoc realizados en los 3 centros educativos de Agurain entre la población de 10 a 18 años de edad distribuidos por género.

1.3. Tabla: Cuestionarios ad hoc:

CUESTIONARIOS AD HOC	
360 Cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> ❖ IES Aniturri BHI: 230 cuestionarios ❖ CEIP Lope de Larrea HLHI: 48 cuestionarios ❖ Lautada Ikastola: 82 cuestionarios
TOTAL PARTICIPANTES EN LOS CUESTIONARIOS	360 PERSONAS: 186 MUJERES Y 173 HOMBRES

En la tabla 3 se encuentran los datos totales de participación según género en los grupos focales, entrevistas en profundidad, microprogramas de acción socioeducativa y cuestionarios.

1.4. Tabla: Participación Total

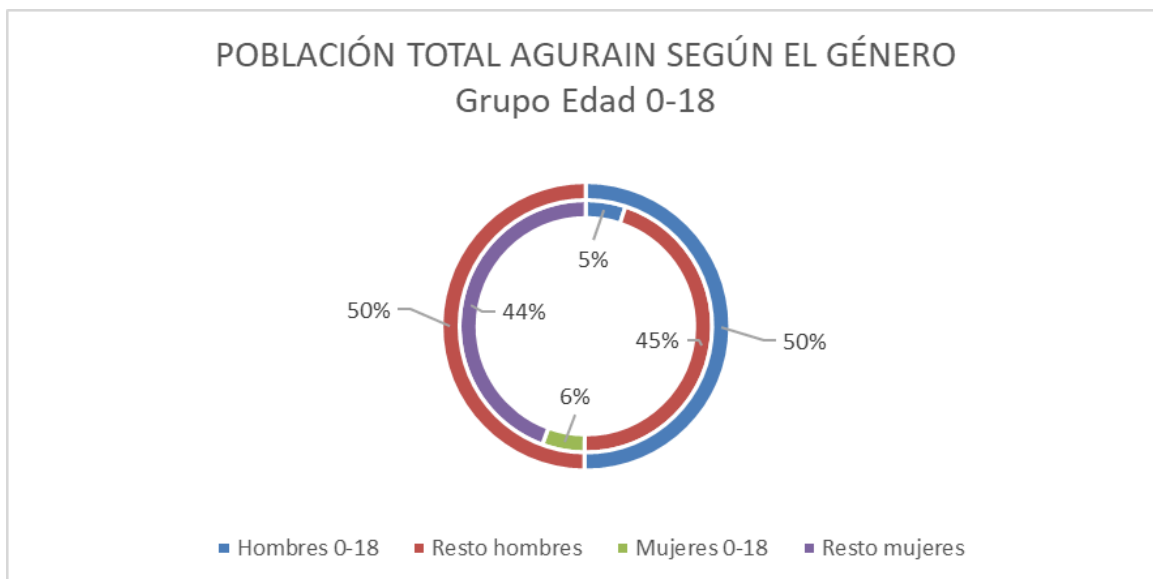
TOTAL PARTICIPANTES EN LOS GRUPOS FOCALES Y ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	27 PERSONAS: 21 MUJERES Y 6 HOMBRES
TOTAL PARTICIPANTES EN LOS MICRO PROGRAMAS	57 PERSONAS: 29 MUJERES Y 28 HOMBRES
TOTAL DE PARTICIPANTES EN LOS CUESTIONARIOS	360 PERSONAS: 186 MUJERES Y 173 HOMBRES
TOTAL PARTICIPANTES EN EL PROYECTO	443 PERSONAS: 236 MUJERES Y 207 HOMBRES

5. ANÁLISIS DE LAS HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN

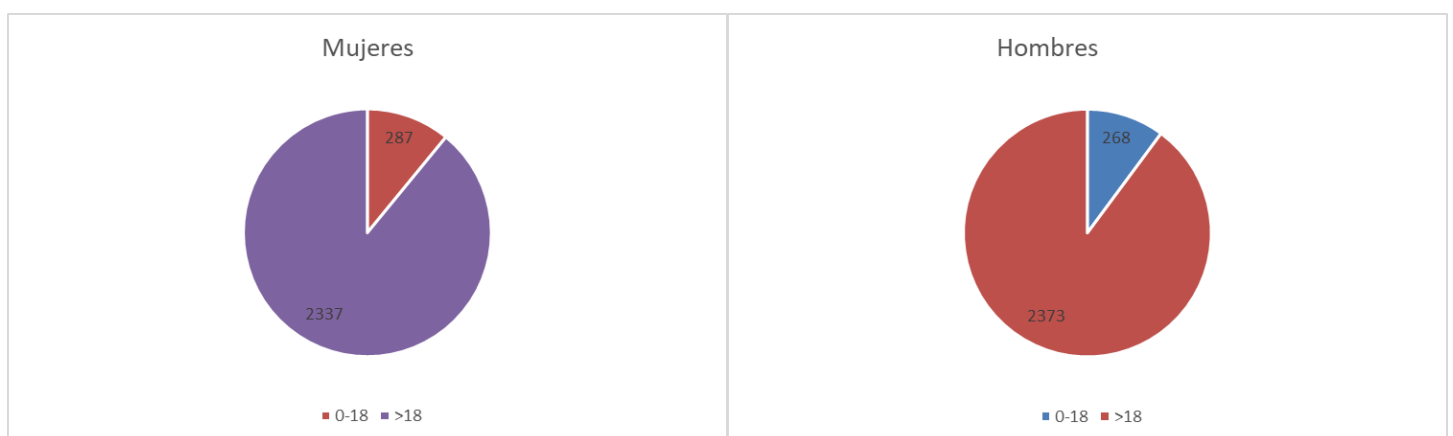
A) DATOS DEMOGRÁFICOS

Según los datos de padrón cedidos por el Ayuntamiento de Agurain en 2025 la población total empadronada es de 5.265 personas. De los cuales 555 son niños, niñas y adolescentes (*en adelante NNA*) entre 10 y 18 años; 268 son hombres y suponen el 5% de la población general y 287 son mujeres y constituyen el 6% de la población de Agurain.

3.1. Gráfico: Datos Demográficos: Población según el género. Fuente: Padrón Municipal.

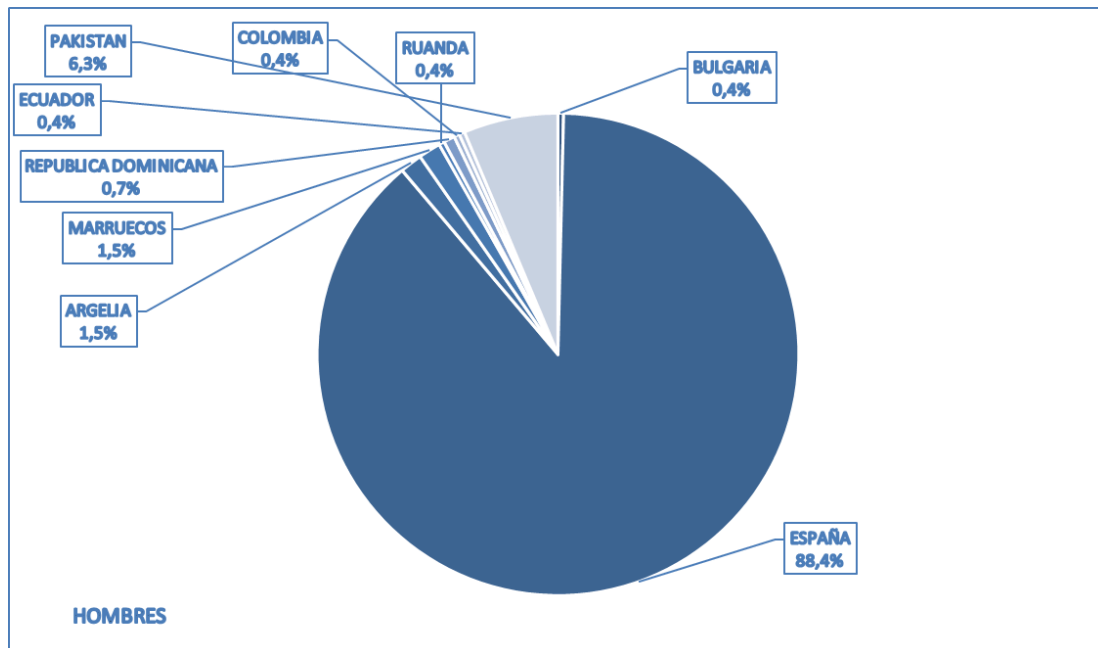


3.2. Gráfico: Datos Demográficos: Mujeres y Hombres de 10 a 18 años de edad. Fuente: Padrón Municipal.



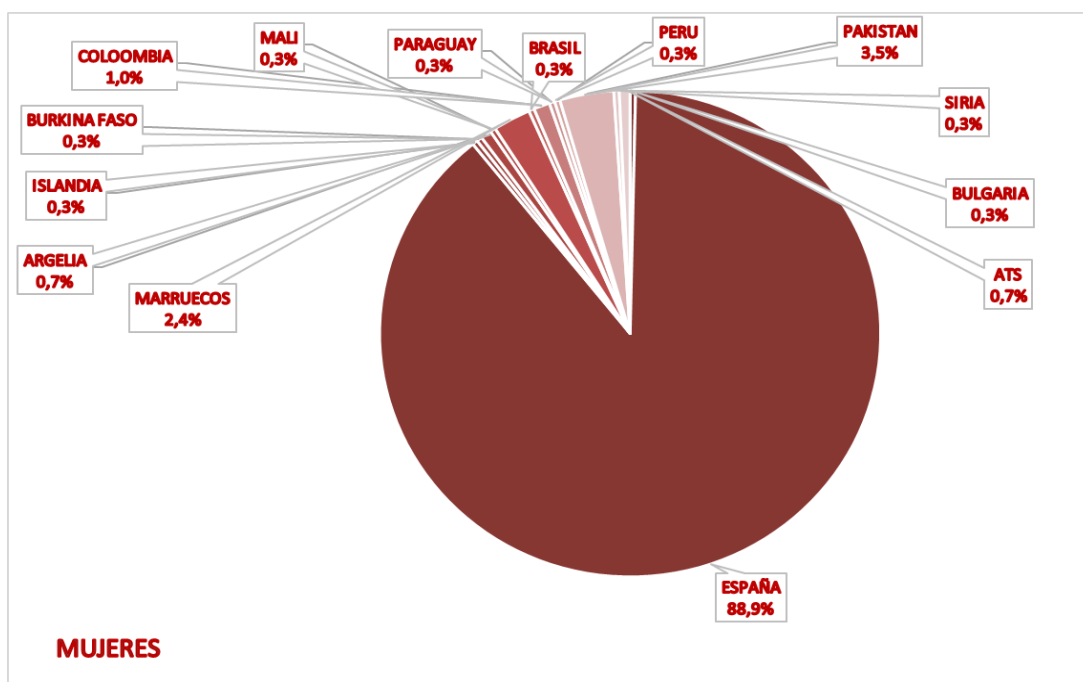
Con respecto a los niños y adolescentes hombres con nacionalidad extranjera entre 10 y 18 años destaca Pakistán con el 6,3% de la población seguido de Marruecos y Argelia ambas con el 1,5% .

3.3. Gráfico: Datos Demográficos: Hombres de 10 a 18 años según Nacionalidad. Fuente: Padrón Municipal.



Entre las niñas y adolescentes mujeres, sin embargo, el porcentaje de nacionalidad marroquí asciende al 2,4% y el de argelino desciende hasta el 0,7%. Sin embargo, el porcentaje de mujeres pakistaníes entre 10 y 18 años de edad desciende al 2,4%, cuatro puntos por debajo de los niños y adolescentes de la misma nacionalidad empadronados en Agurain.

3.4. Gráfico: Datos Demográficos: Mujeres de 10 a 18 años según Nacionalidad. Fuente: Padrón Municipal



B) CUESTIONARIOS

Este diagnóstico se ha basado en el cuestionario ad hoc² aplicado a población infanto-juvenil de entre 10 y 18 años del municipio de Agurain, con el objetivo de conocer sus realidades, necesidades y percepciones en relación con el ocio, el bienestar emocional y la participación comunitaria.

La muestra se ha compuesto de **360 personas** con edades comprendidas entre los 10 y los 18 años de edad que realizan sus estudios en el municipio de Agurain; 47 CEIP P. Lope De Larrea Ikastola HLHI, 82 en Lautada Ikastola y 230 en el IES Aniturri. Teniendo en cuenta que actualmente en Agurain hay empadronados 555 niños, niñas y adolescentes de entre 10 y 18 años, se puede considerar una muestra muy relevante. La participación mayoritaria es de población empadronada en Agurain, con una mínima presencia de jóvenes vinculados al municipio por su centro educativo de referencia, la representación de la muestra también es equilibrada por etapas educativas: Último ciclo de Primaria, ESO, Bachillerato y FP básica.

El análisis de la encuesta se ha llevado a cabo mediante una estrategia metodológica mixta, diferenciando el tratamiento de las preguntas cerradas y abiertas en función de su naturaleza y finalidad analítica. Las preguntas cerradas han sido procesadas mediante Microsoft Excel, lo que ha permitido realizar un análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes, facilitando la caracterización sociodemográfica de la muestra y la identificación de tendencias generales en las respuestas.

Por su parte, las preguntas abiertas han sido analizadas mediante el software de análisis textual IRaMuTeQ³, a través del cual se han realizado tanto el análisis del Texto General (TGEN) como la elaboración de nubes de palabras y el análisis de similitudes. Estas técnicas han permitido explorar en profundidad la estructura del discurso del alumnado, identificar los núcleos semánticos predominantes y analizar los significados compartidos que configuran las representaciones colectivas en torno a las temáticas abordadas.

² Cuestionario ad hoc: es una herramienta de investigación diseñada a la medida, creada específicamente para resolver una necesidad puntual o responder una pregunta concreta en un momento determinado. En este caso se ha utilizado un formulario de Google adjunto en el anexo I del informe.

³ Iramuteq: es un software gratuito distribuido bajo los términos de la licencia GNU GPL (v2). Permite realizar análisis estadísticos en corpus de texto y en tablas individuales / de caracteres. Está basado en el software R (www.r-project.org) y el lenguaje Python (www.python.org)

1. FRANJAS DE EDAD Y GÉNERO:

1.1. 10 – 12 años (Primaria):

Uso del tiempo libre muy centrado en el juego digital (consola, YouTube), participación masiva en actividades estructuradas (deporte, extraescolares), alta dependencia del grupo de iguales cercano y del entorno familiar, baja percepción de factores de riesgo, pero **escasa autonomía comunitaria**; Limitada capacidad de los NNA para utilizar, decidir y apropiarse del espacio comunitario de forma autónoma, así como para participar activamente en la vida del municipio más allá de contextos altamente dirigidos por personas adultas.

1.2. 13 – 15 años (ESO):

Etapa crítica: Aumento del tiempo en redes sociales y consumo digital, necesidad explícita de espacios propios y de relación informal, aparición de aburrimiento, sensación de “no hay nada para nosotras/os” y **mayor exposición a conflictos relacionales y malestar emocional**.

1.3. 16–18 años:

Menor uso de recursos juveniles formales, desvinculación progresiva del municipio como espacio de referencia, **demandas implícitas de orientación, espacios de participación real y acompañamiento en la transición a la vida adulta**.

1.4. Diferencias relevantes por género:

Las chicas expresan con más frecuencia malestar emocional y necesidad de escucha y apoyo mientras que los chicos tienden a expresarse mediante su participación en el ocio pasivo en clave digital o deportiva invisibilizando así sus dificultades emocionales por lo que se detecta una **necesidad clara de intervención con enfoque de género**.

2. ÁRBOL DE SIMILITUD

El presente apartado recoge el análisis del Texto General (TGEN-Formas o lemas que se tratan conjuntamente como un todo) elaborado a partir de las respuestas del alumnado a la pregunta abierta sobre qué palabras asocia con “estar bien / sentirse bien” y “estar mal/sentirse mal”. El corpus está compuesto por 360 unidades textuales (IKAS) correspondientes a alumnado de diferentes etapas educativas.

El análisis se ha realizado mediante el software IRaMuTeQ, utilizando específicamente el análisis de similitudes, una técnica basada en la teoría de grafos que permite identificar la estructura relacional del discurso, mostrando los términos más frecuentes y las conexiones semánticas que se establecen entre ellos. Este tipo de análisis resulta especialmente adecuado para explorar representaciones sociales y significados compartidos, al visibilizar los núcleos conceptuales y los campos semánticos que organizan el discurso colectivo.

2.1. Estar bien / Sentirse bien:

El grafo de similitudes obtenido muestra una estructura claramente centrada en los términos “amigo” y “familia”, que actúan como nodos principales del discurso. Ambos conceptos concentran el mayor número de relaciones léxicas y articulan gran parte de los significados asociados al bienestar subjetivo del alumnado.

❖ Centralidad de las relaciones sociales: amigos y familia:

El término “amigo” aparece como el eje central del grafo, conectado con palabras como alegría, jugar, disfrutar, fútbol, libertad, risa y tranquilidad. Esta centralidad pone de manifiesto que el bienestar del alumnado se construye principalmente en el marco de las relaciones entre iguales, asociadas al ocio compartido y a la diversión.

Esta idea se refleja claramente en las expresiones del alumnado:

- “Cuando estoy con mis amigos me olvido de todos porque me encuentro con verdaderos amigos que me hacen sentir bien ” (IKAS 74).
- “Me gusta reirme y pasarmelo bien con mis amigos” (IKAS 48).
- “Amigos: como familia siempre me cuidan y me acompañan en mis buenos y malos momentos” (IKAS 53).

De manera complementaria, el nodo “familia” se configura como un segundo eje, vinculado a términos como amor, confianza, apoyo, salud, tranquilidad y seguridad. La familia aparece asociada a una dimensión más emocional y protectora del bienestar.

Algunas citas representativas son:

- *“La familia siempre estará ahí y dan amor me tranquiliza mucho ” (IKAS 16).*
- *“La familia, no estar enfermos/as, al final lo que te rodea tiene que estar bien” (IKAS 100).*
- *“También he recordado a la familia porque ofrece amor, protección y seguridad y muchas veces es el eje central de nuestro equilibrio emocional” (IKAS 101).*

◆ Bienestar emocional: alegría, tranquilidad y sentirse bien

Otro campo semántico relevante gira en torno a los términos “alegría”, “tranquilidad” y “sentir”, estrechamente conectados entre sí. Estos conceptos reflejan una concepción del bienestar vinculada al estado emocional interno, más que a logros materiales o académicos. El alumnado asocia sentirse bien con estados de calma, ausencia de preocupación y emociones positivas:

- *“Tranquilidad: cuando me siento tranquilo sin presión etc” (IKAS 74).*
- *“Estar bien, estar contento sentirse bien cuando escucho estas palabras las he puesto porque son los primeros sentimientos que me vienen a la cabeza ” (IKAS 169).*
- *“Energía felicidad alegría y paz energía felicidad alegría y paz son señales de sentirse bien: la energía nos hace sentir vivos la felicidad nos hace sentir contentos la alegría nos hace disfrutar el momento y la paz nos hace sentir tranquilos por dentro ” (IKAS 343).*

Este campo semántico conecta también con palabras como paz, bienestar, sonrisa y relajación, lo que refuerza la idea de un bienestar entendido como equilibrio emocional y mental.

❖ Ocio, juego y actividad física como fuentes de bienestar

El análisis de similitudes muestra una fuerte asociación entre el bienestar y el juego, el deporte y la actividad física, especialmente en torno a términos como jugar, fútbol, baloncesto, deporte y diversión. Estas actividades aparecen conectadas tanto con “amigo” como con “alegría”, lo que indica que su valor no es solo físico, sino también social y emocional. Ejemplos de ello son:

- *“El fútbol porque me gusta y para mi es divertido y para competir ” (IKAS 45).*
- *“La salud deporte: esta palabra me viene a la cabeza porque para estar bien creo que hay que hacer deporte el cuerpo y la cabeza: creo que para estar bien tenemos que estar bien tanto por el cuerpo como por la cabeza ” (IKAS 147).*
- *“Yo me siento libre jugando al baloncesto y me gusta mucho esa emoción esa emoción soltar todos mis problemas ” (IKAS 53).*

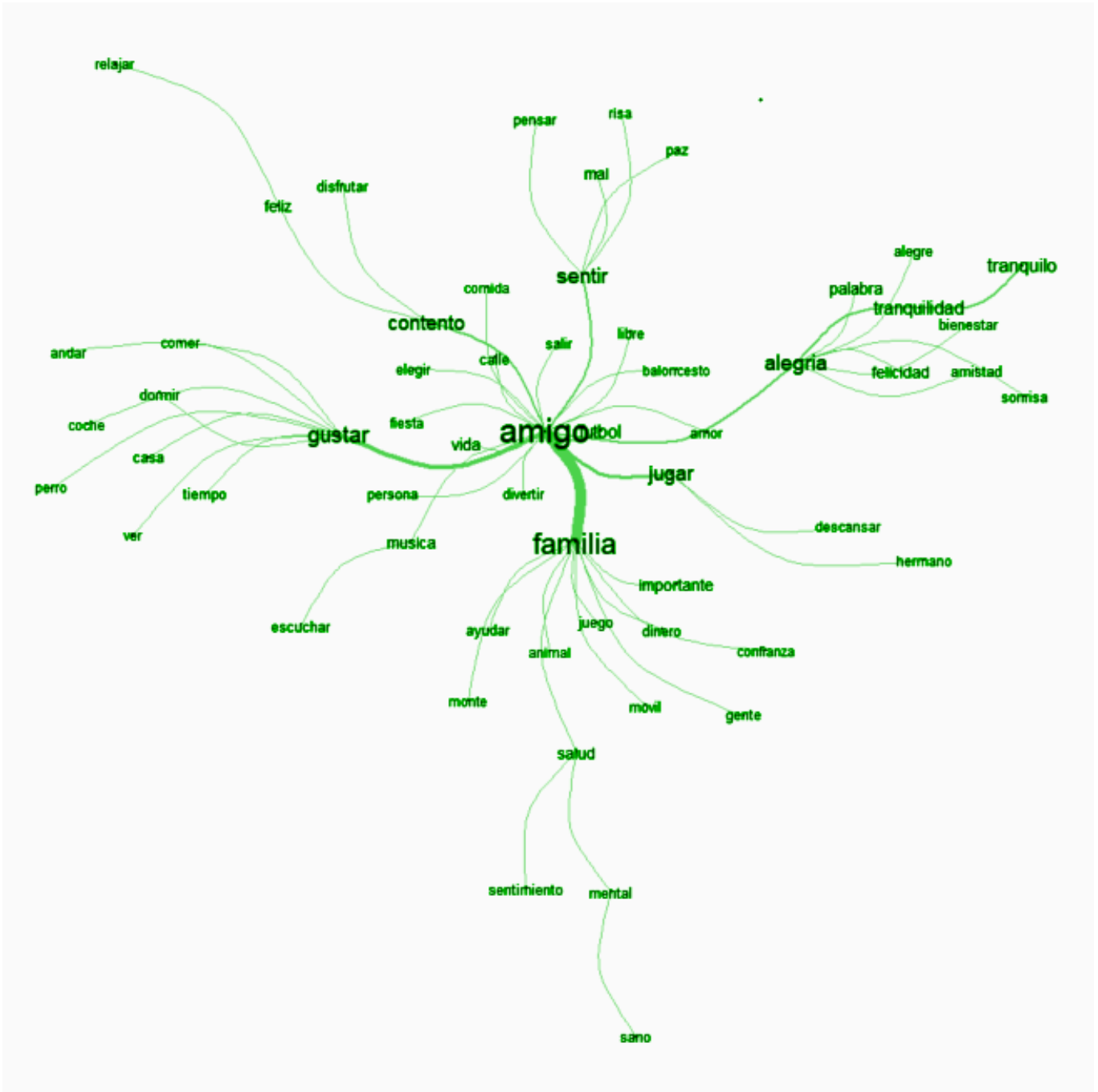
❖ Salud y bienestar mental

Aunque con menor centralidad que los ejes relacionales, el término “salud” aparece conectado a mente, cuerpo, bienestar y tranquilidad, especialmente en el discurso del alumnado de mayor edad. La salud se concibe de forma integral, incorporando explícitamente la salud mental.

Algunas aportaciones significativas indican una conciencia clara de esta dimensión:

- *“Salud mental bienestar salud y alegría para poder estar bien debes estar sano tanto mentalmente como físicamente cuando te sientes bien estás alegre y eso tiene bienestar” (IKAS 184).*
- *“Sano mental health ejercicio bueno para estar bien lo más importante es estar sano eso implica tener buena salud mental es lo mas importante creo yo” (IKAS 75).*
- *“Sentimientos, salud, comunicación y confianza en ti mismo/a bueno va a tener sentimientos cuando te encuentras bien o mal porque tenemos que estar sanos para vivir y estar bien la salud porque si no tienes comunicacion no puedes expresarte ni comunicarte con nadie y en ese momento no sabes si estas bien o mal y finalmente tu confianza en ti mismo/a porque si no confías en ti no confías en nadie y no estarás bien ” (IKAS 148).*

2.1 Figura: Resultados del análisis de la similitud léxica generada por el subcorpus: Estar bien / Sentirse bien.



2.2. Estar mal/ sentirse mal

El grafo de similitudes obtenido muestra una estructura claramente centrada en el término “mal”, que actúa como nodo central del discurso. A partir de este núcleo se articulan diversos campos semánticos interrelacionados que permiten comprender cómo el alumnado conceptualiza y expresa el malestar.

❖ Centralidad del malestar emocional: tristeza, enfado y llanto

El nodo “mal” se encuentra estrechamente vinculado a términos como *triste, tristeza, enfado, rabia, llorar, llanto*, lo que indica que el malestar se define fundamentalmente desde una dimensión emocional intensa. La tristeza aparece como la emoción más recurrente y persistente, a menudo asociada a una sensación de desbordamiento emocional. Algunas expresiones literales del alumnado reflejan esta vivencia:

- *“Tristeza ganas de llorar solo querer estar solo y nunca volver a sentirme así” (IKAS 18).*
- *“Estar triste todo el rato desde mi punto de vista significa estar mal emocionalmente” (IKAS 21).*
- *“Llorar solo profundo sin ganas de hacer nada” (IKAS 90).*

Estas formulaciones evidencian un malestar que no se presenta como puntual, sino como un estado sostenido, con impacto en la motivación y la relación con el entorno.

❖ Soledad, aislamiento y relaciones deterioradas

Otro eje central del grafo se articula en torno a la soledad, conectada con términos como *solo, nadie, amigos falsos, ignorar, no tener amigos*. El malestar se asocia frecuentemente a la percepción de aislamiento social o a relaciones interpersonales conflictivas.

Ejemplos representativos incluyen:

- *“Sin amigos te sientes solo” (IKAS 6).*
- *“Soledad cuando estás solo o te sientes solo se te cae el mundo encima” (IKAS 219).*
- *“Nadie quiere estar conmigo yo sobra en el grupo de amigos” (IKAS 246).*

Este campo semántico muestra la importancia de las relaciones de iguales como factor protector o, en su ausencia, como fuente significativa de malestar.

❖ **Escuela, exigencia académica y estrés**

El análisis revela una fuerte asociación entre el malestar y el contexto escolar, especialmente a través de términos como *ikastola*, *instituto*, *clase*, *exámenes*, *tareas*, *deberes*, *suspender*, *notas*. La experiencia académica aparece vinculada a estrés, presión y frustración.

Algunas citas lo reflejan con claridad:

- *“Exámenes porque son excesivos y te pones nervioso” (IKAS 304).*
- *“Muchos deberes” (IKAS 313).*
- *“Las notas porque me pongo nervioso de cuantas he suspendido” (IKAS 45).*

Estas expresiones sugieren que el malestar escolar no se limita al rendimiento, sino que afecta a la autoestima y al bienestar emocional del alumnado.

❖ **Salud física y mental: dolor, enfermedad y cansancio**

El término “salud” aparece conectado tanto a dimensiones físicas como mentales del malestar, asociándose a palabras como dolor, enfermo, cansancio, ansiedad, depresión. El alumnado expresa una concepción integral del malestar, donde cuerpo y mente se influyen mutuamente.

Algunas expresiones literales son:

- *“Dolor mental o físico es muy malo” (IKAS 176).*
- *“Estar enfermo da dolor frustrar mucho” (IKAS 16).*
- *“Depresión ansiedad” (IKAS 338).*

Destaca la aparición explícita de términos relacionados con la salud mental, lo que evidencia una creciente conciencia emocional, especialmente en el alumnado de mayor edad.

❖ **Violencia, insultos y miedo**

El grafo también muestra conexiones entre el malestar y experiencias de violencia verbal o física, a través de palabras como insultar, pegar, bullying, peleas, miedo, sangre. Estas vivencias aparecen asociadas a un malestar profundo y persistente.

Algunas citas representativas incluyen:

- *“Bullying es muy insoportable imagina levantarse a clase y tener miedo y tristeza desde el primer minuto” (IKAS 22).*
- *“Cuando me insultan me siento mal” (IKAS 199).*
- *“Peleas insultos ruido miedo cuando hay peleas insultos ruido y cuando estoy miedo me siento mal” (IKAS 292).*

C) OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

El presente apartado se fundamenta en la técnica de observación participante, empleada como herramienta central para la recogida de información cualitativa en el marco de la intervención socioeducativa desarrollada. A través de esta metodología se han elaborado un total de **8 Fichas de Observación Participante**, que han permitido recoger de manera directa y contextualizada las percepciones, motivaciones, demandas y necesidades expresadas por niños, niñas y adolescentes participantes.

La observación se ha llevado a cabo a lo largo de tres microprogramas de intervención socioeducativa, desarrollados en distintos centros educativos del municipio:

- Tres sesiones en el CEIP Lope de Larrea HLHI,
- Dos sesiones en el IES Aniturri BHI
- Tres sesiones en Lautada Ikastola.

Esta distribución ha facilitado la obtención de una visión diversa y complementaria de las dinámicas relacionales y educativas en las diferentes etapas educativas.

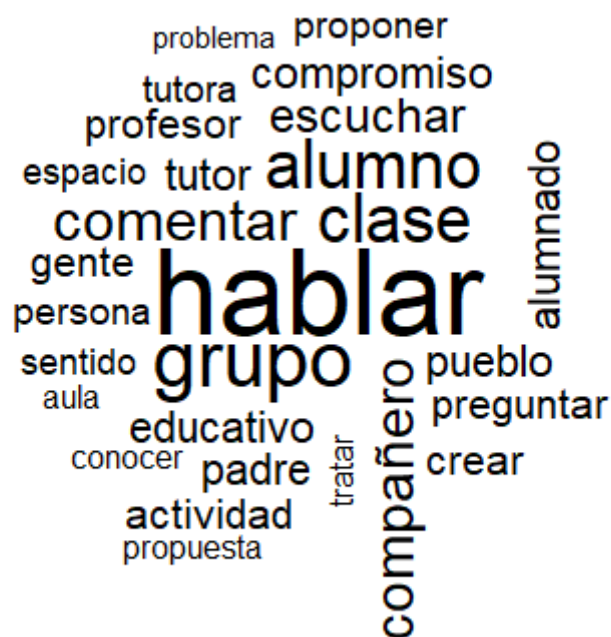
En todos los casos, el proceso de observación se ha visto reforzado por la realización de reuniones de coordinación con el profesorado implicado, así como con los equipos directivos y de orientación cuando ha sido pertinente, lo que ha permitido contextualizar la información recogida y enriquecer su interpretación desde una perspectiva compartida y multidisciplinar.

1. NUBE DE PALABRAS

La nube de palabras analizada ha sido elaborada mediante el programa IRaMuTeQ, a partir de un análisis de frecuencia léxica del corpus correspondiente a las fichas de observación participante. Este tipo de análisis permite identificar los términos más recurrentes del discurso y, con ello, los núcleos semánticos que estructuran el contenido de las observaciones (Reinert, 1990).

El tamaño de las palabras en la nube responde a su frecuencia de aparición en el corpus, de modo que los términos más destacados visualmente representan aquellos conceptos con mayor peso discursivo-

2.3 Figura: Nube de palabras basada en las fichas de la observación participante



Los términos con mayor frecuencia son *“hablar”, “grupo”, “alumno”, “clase”* y *“compañero”*, lo que indica que el discurso se articula fundamentalmente en torno a la interacción comunicativa, las dinámicas grupales y el contexto educativo.

El predominio del verbo *“hablar”* sugiere que la comunicación oral ocupa un lugar central en las situaciones observadas, tanto como herramienta de intervención socioeducativa como mecanismo de gestión de la convivencia, resolución de conflictos y expresión emocional del alumnado. Este hallazgo pone de relieve la importancia otorgada al diálogo y a la escucha activa dentro de las prácticas descritas.

La elevada frecuencia de los términos “grupo” y “compañero” evidencia que las observaciones se centran principalmente en el colectivo, más que en el individuo aislado. El grupo aparece como el espacio donde se construyen las relaciones, se reproducen dinámicas de inclusión y exclusión y se generan tanto conflictos como oportunidades educativas. En este sentido, el análisis léxico refuerza la idea de que la convivencia escolar es un fenómeno eminentemente relacional y grupal.

Por su parte, las palabras “alumno” y “clase” sitúan el discurso en el ámbito escolar formal, concretamente en el aula como escenario principal de interacción. No obstante, la presencia de otros términos como “espacio”, “pueblo” o “gente” indica que las observaciones trascienden el aula y conectan las dinámicas escolares con el entorno comunitario, ampliando la mirada hacia un enfoque socioeducativo y territorial.

Por otro lado, la aparición de términos como “tutor”, “profesor” y “padre” refleja una concepción sistémica de la intervención educativa, en la que la convivencia y el bienestar del alumnado se entienden como una responsabilidad compartida entre distintos agentes educativos. Este aspecto es coherente con modelos de intervención basados en la corresponsabilidad y el trabajo en red entre escuela, familia y comunidad. Asimismo, palabras como “escuchar”, “preguntar”, “comentar”, “proponer” y “crear” remiten a prácticas educativas de carácter participativo y dialógico. Estas formas verbales refuerzan la idea de que el alumnado es concebido como un sujeto activo en la construcción de normas, compromisos y propuestas de mejora, lo que se alinea con enfoques de educación social, mediación escolar y autorregulación grupal.

2. ANÁLISIS DE LAS FICHAS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

El análisis cualitativo de las fichas de observación participante se ha desarrollado a partir de un proceso de **categorización inductiva**, apoyado por el software de análisis cualitativo **NVivo**, que ha permitido organizar, codificar y sistematizar el corpus textual de manera rigurosa y estructurada. Este enfoque ha facilitado la identificación de los principales significados emergentes, así como de los patrones discursivos y relacionales presentes en las observaciones realizadas durante los microprogramas de intervención socioeducativa.

A partir de este proceso analítico se han definido cuatro grandes categorías, que recogen los ejes fundamentales en torno a los cuales se articulan las experiencias, percepciones y

dinámicas observadas: (1) convivencia; (2) ocio, tiempo libre y recursos juveniles; (3) necesidad de acompañamiento socioeducativo; (4) retos en la relación centro-familia y temas sociales emergentes. Estas categorías no fueron establecidas previamente, sino que emergieron de manera progresiva del análisis del material empírico, permitiendo una lectura comprensiva y contextualizada de la realidad observada.

La tabla 1.5 sintetiza el sistema de categorías y subcategorías resultante de este proceso de codificación. En ella se recogen los principales ámbitos de análisis, junto con una descripción analítica de las evidencias empíricas más relevantes asociadas a cada una de las subcategorías. La tabla constituye, por tanto, una herramienta de sistematización que permite visualizar de manera clara los ejes temáticos del estudio y sirve como base para el desarrollo interpretativo de los resultados presentados a continuación.

Tabla 1.5. Sistema de categorías y subcategorías del análisis cualitativo de la observación participante.

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	EVIDENCIAS OBSERVADAS
1. Convivencia	Problemas específicos de convivencia	Conductas disruptivas en el comedor escolar (tirar comida, faltas de respeto a monitores/as). En la ESO, clima de aula inadecuado con interrupciones constantes, bromas de mal gusto, falta de escucha y actitudes poco empáticas, especialmente protagonizadas por un grupo de chicos.
	Acoso escolar	Caso de posible acoso fuera del centro (insultos por el físico). Activación de un protocolo centrado únicamente en la observación, sin medidas inmediatas de protección ni acompañamiento individualizado a la víctima.
	Aislamiento y conciencia grupal	Identificación de alumnado con mayor aislamiento social en Primaria. En dinámicas de autorregulación, verbalización explícita de sentimientos de soledad y posterior compromiso del grupo para ofrecer apoyo.
	Identidades y homogeneidad	Alta homogeneidad del alumnado, especialmente en la ESO. Cuadrillas mayoritariamente no mixtas. Integración de alumnado de origen extranjero, aunque se menciona la existencia de grupos cerrados por origen cultural.

2. Ocio, tiempo libre y recursos juveniles	Hábitos de ocio	Patrón homogéneo de ocio: actividades deportivas o extraescolares los sábados por la mañana y encuentros informales en cuadrillas durante las tardes del fin de semana (tienda de chuches, fútbol).
	Demanda de espacios propios	Reivindicación de un espacio juvenil autónomo, sin presencia adulta, tipo “lonja”, que sirva como refugio y espacio de socialización no dirigida.
	Rechazo al Gazteku	Infrautilización del Gazteku. Los/as adolescentes lo perciben como un recurso infantil y los más pequeños/as no acuden por la presencia de mayores, evidenciando un desajuste del recurso.
3. Necesidad de acompañamiento socioeducativo	Ocio dirigido/organizado	En Primaria se proponen actividades organizadas (yincanas, juegos, circuitos) en espacios comunitarios, gestionados por clubes o entidades locales.
	Valoración de la figura cocurricular	Aceptación unánime del alumnado sobre la necesidad de incorporar una figura de educador/a cocurricular en los centros educativos.
	Funciones solicitadas	Acompañamiento emocional, mediación de conflictos, apoyo en situaciones personales difíciles, tutorías individualizadas y creación de espacios de escucha y desahogo.

	Salud mental y bienestar	Detección de situaciones personales complejas (separaciones familiares, nerviosismo, bajo rendimiento). Normalización del consumo de marihuana y reflexión sobre sus riesgos en el desarrollo biopsicosocial.
	Dinámicas de autorregulación	Alta eficacia de las dinámicas de autorregulación grupal (economía de puntos, autoevaluación). Generan conciencia del impacto del comportamiento propio, compromisos colectivos y visibilización del malestar individual.
4. Relación centro-familia y temas sociales emergentes	Vandalismo e impunidad	Percepción docente de una creciente sensación de impunidad ante actos vandálicos graves (quema de viviendas y vehículos) sin consecuencias visibles.
	Habilidades parentales	Situaciones en las que las familias justifican conductas inadecuadas del alumnado y cuestionan la actuación del centro, evidenciando carencias en habilidades parentales.
	Dificultad de colaboración	Familias con dificultades personales que se sienten juzgadas por el centro, lo que dificulta la cooperación y el abordaje integral de las situaciones del alumnado.
	Racismo y rumores	Presencia de discursos xenófobos y rumores sobre ayudas sociales. Intervención educativa basada en el enfoque antirumores, vinculando ayudas a pobreza y exclusión, no a origen cultural.

D) GRUPOS FOCALES Y ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Se han llevado a cabo **4 Grupos Focales y 4 Entrevistas en Profundidad**, analizando las grabaciones, seleccionando las ideas, percepciones y aportaciones más significativas de las personas participantes. Cuando se hace referencia a la información recogida en estos grupos focales y entrevistas durante el análisis, se identifican con él código de la persona participante, recogiendo entrecomilladas y en cursiva sólo aquellas voces que se han transcrito literalmente de las grabaciones realizadas manteniendo así su anonimato.

En cada uno de los grupos focales y entrevistas se ha entregado el consentimiento, exponiendo su importancia para poder llevar a cabo la investigación. El 100% de las personas participantes han entregado el consentimiento firmado. Igualmente, se ha hecho hincapié en la necesidad de hablar con franqueza y que en ningún momento se realizaría un juicio de valor sobre sus aportaciones.

En todos los grupos focales, el investigador principal ha realizado una presentación previa del proyecto, explicando cómo se ha formalizado el proceso y los motivos por los que el ayuntamiento de Agurain se interesó por realizar este acercamiento a su realidad socioeducativa infanto juvenil.

Se ha optado por extraer un resumen de las ideas más relevantes recogidas en los 4 grupos focales y las 4 entrevistas. Se articula cada una de ellas organizadas en factores protectores y de riesgo y separadas en diferentes categorías, y a continuación se recogen las voces en relación a la puesta en marcha de un programa de acción socioeducativa en Agurain.

En la parte final del apartado se incorpora una tabla resumen donde aparecen los diferentes factores protectores y de riesgo por categorías, las voces que justifican ese diagnóstico y el impacto socioeducativo de todo ello.

1. FACTORES DE RIESGO

1.1. Deterioro de las habilidades parentales y debilitamiento de la corresponsabilidad educativa

Se constata una percepción generalizada de **falta de parentalidad positiva**, especialmente en la capacidad de establecer límites claros y coherentes, especialmente en relación con normas, respeto y gestión del tiempo libre. Se reconoce una tendencia a confundir la ausencia de límites con el afecto, vinculada en parte a sentimientos de culpa por la falta de tiempo familiar. Se pone de manifiesto una **falta de corresponsabilidad educativa** con la escuela y los servicios socioeducativos.

- *“Con necesidad de límites... a veces no poner límites parece darles más cariño y no tiene una cosa que ver con la otra.” (GF4ESD7).*
- *“Gero eta okerrago gero eta muga gutxiago” (GF1Z).*
- *“Nadie explica qué límites tiene que haber, qué consecuencias puede haber si tú tienes este acto” (E4).*
- *“Gurasoak beldurra daukagu limiteak jartzeko” (GF1Z).*

Las familias expresan **desorientación y falta de herramientas**, combinadas con **actitudes defensivas e hiperprotectoras**, que dificultan la intervención externa y el trabajo interdisciplinar.

- *“Batzutan galduta daude... ez dakite nola erantzun, nola jokatu” (GF2).*
- *“La respuesta de los padres ha sido, cuidadito. No toques a mi niño” (E1).*

Esta falta de implicación y coherencia desde el ámbito familiar **invalida o debilita el impacto del trabajo educativo y socioeducativo** desarrollado en otros espacios.

- *“Etzetik ez badago babes hori eta elkarlan bat, gure lana ez du ezertarako balio” (GF1Z).*
- *“Luego llegamos a casa y todo el trabajo que hemos hecho en clase no lo ponemos en práctica. Entonces yo creo que tiene que haber una coordinación entre familia, ikastola y comunidad” (E4).*

1.2. Vulnerabilidad social de las familias

Se identifica una **alta presencia de familias desestructuradas** en el municipio, lo que incrementa el riesgo de desprotección, dificulta el acompañamiento educativo y genera mayor demanda sobre los sistemas escolar y social. A nivel relacional, se señalan problemas de respeto y conductas disruptivas que antes no se observaban con la misma intensidad,

- *“Antes siempre había una figura... ahora muchos niños están muy solos... Llegan a casa y tienen que gestionar todo.” (GF4ESD7).*
- *“Hay mucha familia desestructurada en Agurain... no te puedes imaginar la cantidad de casos” (E4).*
- *“...Nos llegan problemas de conducta y respeto que hace 5 años no existían.” (GF4ESD9)*
- *“Nos sentimos culpables en nuestro fuero interno por no estar presentes.” (GF4ESD4)*
- *“Es que entre nosotros también se vive todo con más miedos y eso todo se transmite.” (GF4ESD2)*

1.3. Incremento significativo de problemas de salud mental en la adolescencia

La salud mental emerge como uno de los **factores de riesgo más graves**, con un aumento sostenido de **autolesiones e intentos de suicidio**, especialmente como forma de canalizar el sufrimiento emocional. A esto se le une un clima de **ansiedad social** y visión negativa del futuro que impacta en el bienestar emocional de la población adolescente.

- *“Gero eta gehiago daude suizidio saiakerak baina asko auto lesioak” (GF1Z).*
- *“Se está transmitiendo que no hay futuro, que no tienen un objetivo a largo plazo.” (GF4ESD6)*
- *“... transmitimos mucha inseguridad... que el futuro es fastidioso.”(GF4ESD2).*

Este fenómeno se vincula a una **clara dificultad en la gestión emocional**, evidenciando carencias en competencias socioemocionales básicas.

- *“Emozioen kudeaketan kriston zailtasuna ikusten dut. Ez dakite zer egin sentitzen dutenarekin” (GF2)*

Los centros educativos se encuentran **sobrecargados**, con numerosos protocolos activos, sin recursos suficientes ni apoyo especializado cercano.

- *“Hay abiertos unos 12 protocolos de suicidio y otros tantos de bullying” (E1).*
- *“Irakasleak hezitzaileen papera hartu eta antsietate handia sortzen zaie” (GF1Z).*
- *“El problema es que todos los servicios y recursos están en Vitoria” (E1).*

1.4. Normalización y precocidad en los consumos

Se describe un **inicio muy temprano en el consumo de sustancias** (tabaco, cannabis, alcohol y cocaína), normalizado tanto entre iguales como en el entorno adulto, lo que actúa como modelo legitimador.

- *“Doaz DBH1etik tabakoarekin eta porroekin” (GF2LI).*
- *“Si los padres y las madres lo hacen, ¿cómo no lo van a hacer los hijos?” (E4).*

El consumo en la localidad es percibido como **especialmente elevado**, llegando a formar parte del imaginario colectivo.

- *“Se le llama el pueblo de la nieve” (E4).*

1.5. Impacto negativo del uso abusivo de pantallas

El uso intensivo de pantallas y videojuegos aparece como un **factor transversal de riesgo**, generando nuevos perfiles de infancia y adolescencia, afectando al descanso, a las relaciones sociales y a la aparición de conductas violentas como la interiorización acrítica de discursos sociales y de odio a través de redes, que se reproducen en el lenguaje cotidiano (racismo, homofobia), sin una comprensión real de su significado .

- *“Beste ume eredu bat sortzen dute” (GF2).*
- *“Etortzen dira askotan erdi lo” (GF1Z).*
- *“Biolentzia eta beraien arteko harremantzeko modua aldatzen doa” (GF1Z).*
- *“Esta generación nos ha venido con pantallas... faltas de atención, apatía... hay una edad entre que se acaba el gazteleku y empiezan los bares, que están un poco perdidos... ¿haciendo qué? ¿con el móvil u otras cosas? (GF4ESD6).*
- *“Ahora entrar en un juego y ver la pantalla... otros ni salen... con las pantallas es mucho más difícil llegar a ellos. (GF4ESD7).*
- *“Con un teléfono móvil se conforman... se meten en su mundo y punto.” (GF4ESD4).*

1.6. Déficit de ocio educativo, participación pasiva y dificultades de acceso por razones socioeconómicas.

Se identifica un **vacío estructural de recursos de ocio** para la franja de edad de la ESO, lo que empuja a los y las adolescentes a ocupar espacios informales, en ocasiones vinculados al consumo.

- *“DBHkoentzat ez dago ezer” (GF1Z).*
- *“No hay nada en Agurain, con 15 años esa es la percepción” (E1).*
- *“Bolatokira joaten dira... porroak erre, edan” (GF2LI).*
- *“La gente adolescente al Gazteleku no se acercaba porque las actividades no son llamativas” (E4).*
- *“No saben muy bien qué hacer con su tiempo... poca tolerancia a la frustración... lo quieren ya.” (GF4ESD4).*
- *“Porque los espacios, porque lo que son los espacios de los ikastetxes no hay para hacer estas actividades.” (GF4ESD1)*

Desigualdad en el acceso a actividades ex

traescolares, condicionada por factores económicos, culturales y logísticos (desplazamientos, costes, disponibilidad familiar), lo que limita la participación de determinados perfiles, especialmente chicas y menores de origen migrante .

- *“Hockey y música no están al alcance de todas las familias.” (GF4ESD10).*
- *“Por origen cultural... muchas chicas no acceden.” (GF4ESD6).*

Pese a la demanda familiar, se observa **pasotismo y baja implicación juvenil** en las actividades propuestas.

- *“La participación es nula” (E1)*

1.7. Sensación de impunidad y debilitamiento del control social

La **ausencia o inacción policial** y la falta de consecuencias claras ante conductas incívicas refuerzan la repetición de comportamientos de riesgo.

- *“Ertzainari deitzen zaio eta ez da etortzen” (GF2LI)*
- *“Ez daukate sentzaziorik de que se les puede caer el pelo” (GF1Z)*

Dificultad para aplicar consecuencias educativas coherentes, especialmente en contextos deportivos, por miedo a conflictos con las familias. Justificación sistemática de conductas inadecuadas por parte de algunas familias (peleas, faltas de respeto), lo que dificulta el aprendizaje de normas de convivencia .

- *“El problema son muchas veces los padres... me llaman, me gritan... hiperprotección.” (GF4ESD3).*
- *“La ayuda no es para tratar con los niños, sino con los padres.” (GF4ESD5).*

1.8. Insuficiencia de recursos preventivos y de intervención-acción socioeducativa

Se detecta una **carencia de trabajo preventivo**, especialmente de **intervención de calle**, llegando los casos a servicios sociales cuando ya son de gravedad media o alta.

- *“Ese trabajo preventivo es lo que falla” (E3)*
- *“Sobre todo intervención de calle, en los puntos donde están” (E3)*

Asimismo, se señala la **ausencia de la figura del educador/a social en los centros escolares**, así como la falta de coordinación entre familia, escuela y comunidad.

- *“No hay un educador social como tal” (E4).*
- *“Tiene que haber coordinación entre familia, ikastola y comunidad” (E4).*
- *“Hace falta una persona que esté ahí... una figura que haga de nexo entre clubes, deporte y centros.”(GF4ESD2).*
- *“El entrenador estaba súper nervioso porque no sabía cómo gestionar... hace falta alguien que aconseje a los monitores.” (GF4ESD3).*

2. FACTORES PROTECTORES

2.1. Avances en la normalización de la petición de ayuda

Se constata un impacto positivo del trabajo educativo en la **promoción de la búsqueda de ayuda**, con un aumento progresivo de alumnado que se acerca a pedir apoyo.

- *“Gero eta gehiago etortzen dira laguntza eskatzera” (GF1Z).*

2.2. Activación de los sistemas de protección ante situaciones graves

Ante casos de desprotección, existe **intervención de servicios sociales y la educadora de calle**, lo que actúa como elemento protector en situaciones de alta vulnerabilidad.

- *“Gizarte zerbitzuak sartzen dira... balorazio bat egiten dute” (GF1Z).*

2.3. Iniciativas comunitarias en salud mental y ocio activo.

La creación de una **asociación local de salud mental** se identifica como un recurso *emergente de orientación, prevención y acompañamiento*.

- *“Elkarte bat sortu dugu... leku seguru bat hitz egiteko” (GF1Z).*
- *“Vinieron a ayudar... se lo pasaron muy bien... ‘si no estaríamos en la calle con el móvil, preferimos hacer esto’.” (GF4ESD1).*
- *“Yo creo que es bueno que tengáis relación entre el centro escolar y las actividades.” (GF4ESD1)*

2.4. Implicación positiva de determinadas familias

Aunque no generalizada, se reconoce que existen **familias con alta implicación**, cuya participación resulta clave para el éxito de las intervenciones.

- *“Familien partetik laguntza handia izan dugu” (GF2)*

2.5. Referencialidad del entorno escolar y extraescolar como espacio protector

El **centro educativo es identificado como el espacio más eficaz para la intervención socioeducativa**, al ser el único que garantiza el acceso universal a la infancia y adolescencia.

Las **actividades deportivas se posicionan como factor clave** de protección.

- *“Ikastetxea. Denok daude ikastetxeetan, beste gauzetan, klubetan, gatzetxean... Ez daude danok.” (GF2).*
- *“Los monitores y entrenadores... súper importantes... transmiten cosas más allá del deporte.” (GF4ESD3)*
- *“En general hay muy buen ambiente... se animan incluso al contrario.” (GF4ESD3)*

2.6. Recursos existentes

Existen varias **infraestructuras** (polideportivo, escuela de música, clubes) y una coordinación fluida con los centros escolares. El alumnado, además, sabe que tiene **figuras de referencia positivas en los centros**.

- *“Sí, hay polideportivo, hay escuela de música. La escuela de música, por ejemplo, tiene mucho éxito...” (E1).*
- *“Con los centros escolares yo tengo bastante coordinación... O sea, eso sí que está bien, o sea, es muy fluido” (E3).*
- *“Yo creo que sí. El tema, o sea, que sí que hay figuras, y lo saben y les explican.” (E3).*

1.6. Tabla: Sistema de categorías factores protectores y de riesgo de las voces de los grupos focales y las entrevistas en profundidad.

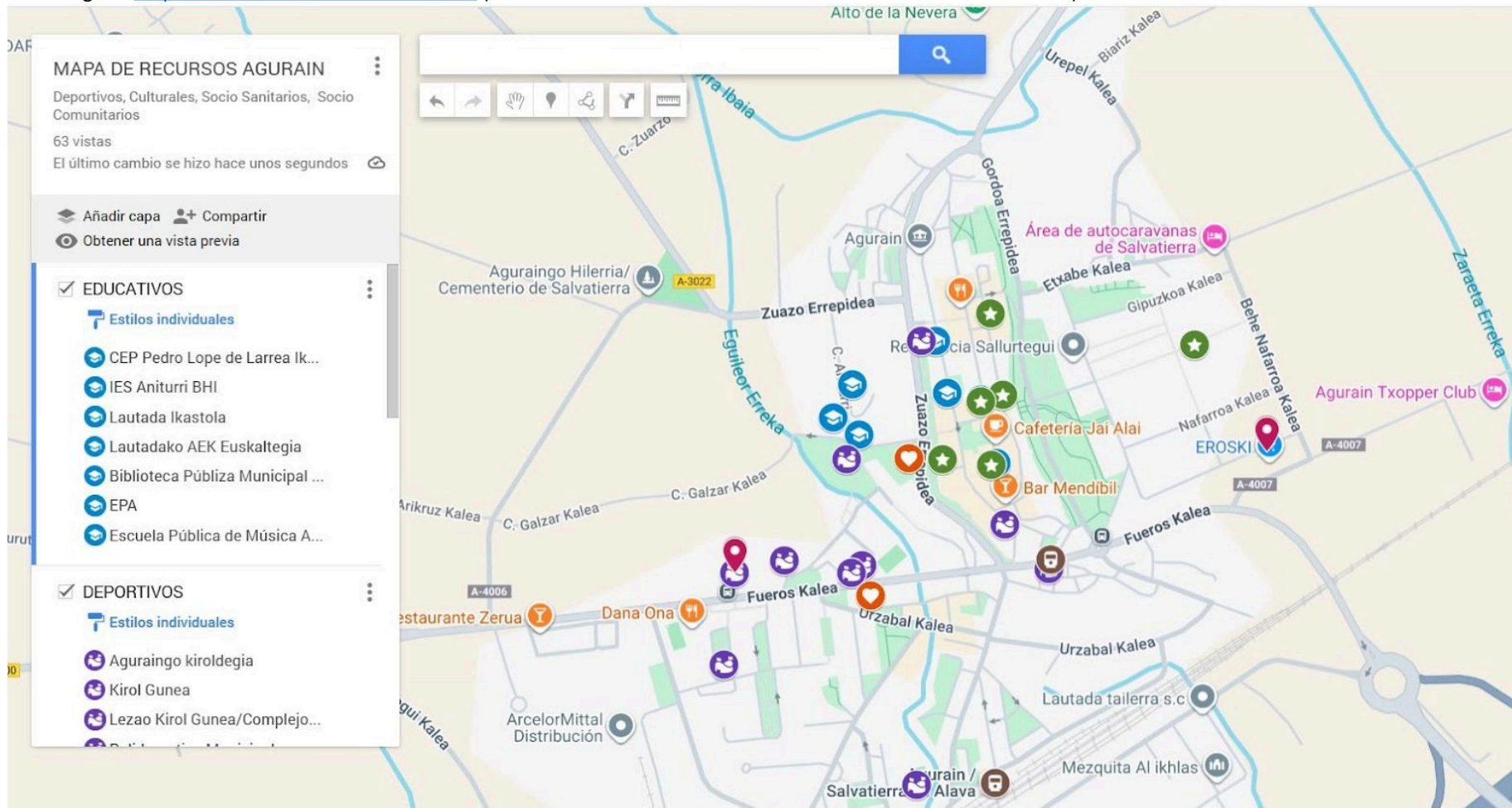
CATEGORÍA	FACTORES DE RIESGO	EVIDENCIAS (VOCES)	IMPACTO SOCIOEDUCATIVO
1. Habilidades parentales	Déficit de parentalidad positiva y límites	<i>“Gero eta muga gutxiago”, “beldurra daukagu limiteak jartzeko” (GF1Z)</i>	Debilitamiento del rol educativo familiar y desautorización del trabajo escolar y socioeducativo
	Actitudes defensivas e hiperprotectoras	<i>“No toques a mi niño” (E1)</i>	Dificulta la intervención y la corresponsabilidad educativa
2. Vulnerabilidad familiar	Alta presencia de familias desestructuradas	<i>“No te puedes imaginar la cantidad de casos” (E4)</i>	Mayor riesgo de desprotección y sobrecarga de servicios
3. Salud mental	Aumento de autolesiones e intentos de suicidio	<i>“Gero eta gehiago... auto lesioak” (GF1Z)</i>	Riesgo vital y saturación del sistema educativo
	Déficit grave de gestión emocional	<i>“Ez dakite zer egin sentitzen dutenarekin” (GF2)</i>	Conductas desadaptativas y sufrimiento no canalizado
	Falta de recursos especializados cercanos	<i>“Todos los recursos están en Vitoria” (E1)</i>	Respuesta tardía e insuficiente
4. Consumos	Inicio precoz y normalización	<i>“DBH1etik tabakoarekin” (GF2LI)</i>	Incremento del riesgo adictivo y conductas de riesgo
	Modelaje adulto legitimador	<i>“Si los padres lo hacen...” (E4)</i>	Naturalización social del consumo de sustancias legales e ilegales.

5. Pantallas	Uso abusivo y sin supervisión	<i>“Beste ume eredu bat sortzen dute” (GF2)</i>	Alteración del descanso, relaciones y aumento de violencia
6. Ocio y participación	Vacío de ocio educativo en ESO	<i>“DBHkoentzat ez dago ezer” (GF1Z)</i>	Ocupación del espacio informal vinculado al consumo
	Participación juvenil pasiva	<i>“La participación es nula” (E1)</i>	Baja apropiación comunitaria y sentimiento de pertenencia
7. Impunidad	Falta de control social efectivo	<i>“Ez daukate sentzaziorik de que se les puede caer el pelo” (GF1Z)</i>	Repetición de conductas de riesgo
8. Recursos socioeducativos	Déficit de prevención e intervención socioeducativa	<i>“Ese trabajo preventivo es lo que falla” (E3)</i>	Llegada tardía a servicios sociales
	Ausencia de educador/a social en los centros educativos	<i>“No hay un educador social” (E4)</i>	Falta de detección precoz y acompañamiento continuado.

CATEGORÍA	FACTOR PROTECTOR	EVIDENCIAS (VOCES)	IMPACTO SOCIOEDUCATIVO
9. Salud mental	Normalización de la petición de ayuda	<i>“Gero eta gehiago etortzen dira” (GF1Z)</i>	Base sólida para prevención secundaria
10. Protección social	Activación de servicios en casos graves	<i>“Gizarte zerbitzuak sartzen dira” (GF1Z)</i>	Contención del riesgo alto
11. Comunidad	Asociación local de salud mental	<i>“Elkarte bat sortu dugu” (GF1Z)</i>	Recurso emergente de proximidad
12. Familias	Núcleo de familias implicadas	<i>“Laguntza handia izan dugu” (GF2)</i>	Agentes clave de cambio
13. Escuela	Referencialidad del centro escolar	<i>“Denok daude ikastetxeetan” (GF1A)</i>	Espacio protector de carácter universal
14. Recursos existentes	Infraestructuras y coordinación fluida	<i>“Hay polideportivo, hay escuela de música.... y coordinación fluida” (E1)</i>	Base para reorientar políticas preventivas

E) MAPA DE RECURSOS SOCIO-COMUNITARIOS

2.4 Figura: [Mapa de Recursos Socio-Comunitarios](#) (HACER CLIC EN EL TÍTULO PARA ACCEDER AL MAPA INTERACTIVO)

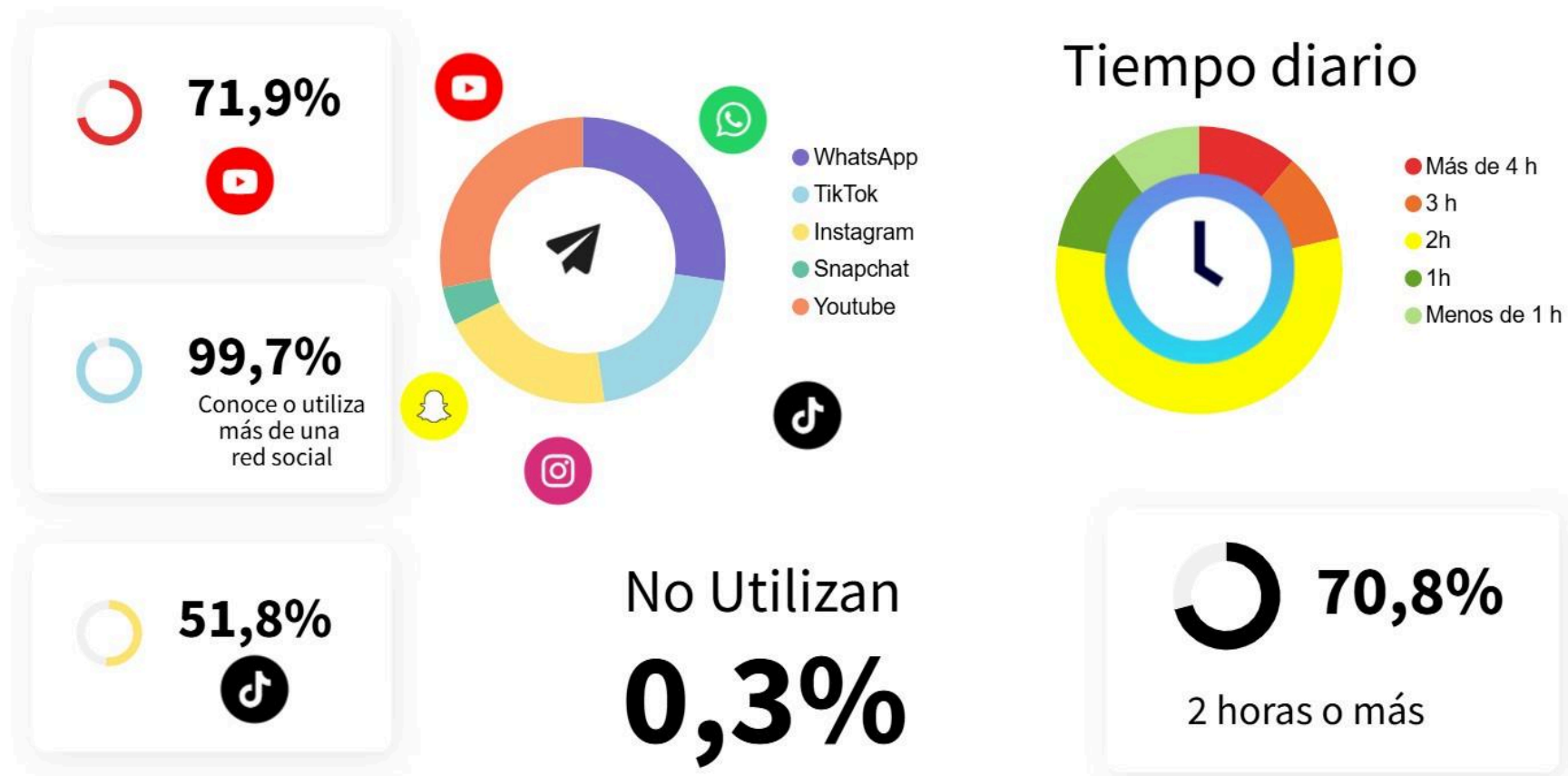


F) MAPA DE REDES SOCIALES

2.5 Figura: Mapa de Redes Sociales

Mapa de Redes Sociales

359 CUESTIONARIOS: Alumnado de 10 a 18 años de Agurain



6. CONCLUSIONES

OBJETIVO 1: IDENTIFICAR FACTORES DE RIESGO Y PROTECTORES DE LA POBLACIÓN ENTRE 10 Y 18 AÑOS DE AGURAIN, ASÍ COMO LOS ENTORNOS DE RIESGO Y PROMOCIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL MUNICIPIO.

- **Se constata una percepción generalizada de falta de parentalidad positiva, especialmente en la capacidad de establecer límites claros y coherentes, así como en la asunción compartida de la responsabilidad educativa con la escuela y los servicios socioeducativos.**
- **Las familias expresan desorientación y falta de herramientas, combinadas con actitudes defensivas e hiperprotectoras, que dificultan la intervención externa y el trabajo interdisciplinar. Esta falta de implicación y coherencia desde el ámbito familiar invalida o debilita el impacto del trabajo educativo y socioeducativo desarrollado en otros espacios.**
- **Se identifica una alta presencia de familias desestructuradas en el municipio, lo que incrementa el riesgo de desprotección, dificulta el acompañamiento educativo y genera mayor demanda sobre los sistemas escolar y social.**
- **Se señala además una sensación generalizada de soledad y falta de acompañamiento adulto, vinculada a cambios en las dinámicas familiares y laborales, así como una percepción de escasez de límites y baja tolerancia a la frustración.**
- **La salud mental emerge como uno de los factores de riesgo más graves, con un aumento sostenido de autolesiones e intentos de suicidio, especialmente como forma de canalizar el sufrimiento emocional. Este fenómeno se vincula a una clara dificultad en la gestión emocional, evidenciando carencias en competencias socioemocionales básicas. Los centros educativos se encuentran sobrecargados, con numerosos protocolos activos, sin recursos suficientes ni apoyo especializado cercano.**
- **Se describe un inicio muy temprano en el consumo de sustancias (tabaco, cannabis, alcohol y cocaína), normalizado tanto entre iguales como en el entorno adulto, lo que actúa como modelo legitimador. El consumo en la**

localidad es percibido como especialmente elevado, llegando a formar parte del imaginario colectivo.

- **El uso intensivo de pantallas y videojuegos aparece como un factor transversal de riesgo, generando nuevos perfiles de infancia y adolescencia, afectando al descanso, a las relaciones sociales y a la aparición de conductas violentas.**
- **Se identifica un vacío estructural de recursos de ocio para la franja de edad de la ESO, lo que empuja a los y las adolescentes a ocupar espacios informales, en ocasiones vinculados al consumo. Pese a la demanda familiar, se observa pasotismo y baja implicación juvenil en las actividades propuestas. Escasez de espacios de encuentro no dirigidos, baja participación juvenil en la vida comunitaria.**
- **La ausencia o inacción policial y la falta de consecuencias claras ante conductas incívicas refuerzan la repetición de comportamientos de riesgo.**
- **Se detecta una carencia de trabajo preventivo, especialmente de intervención de calle, llegando los casos a servicios sociales cuando ya son de gravedad media o alta.**
- **Asimismo, se señala la ausencia de la figura del educador/a social en los centros escolares, así como la falta de coordinación entre familia, escuela y comunidad.**
- **El 85,5% de las niñas, niños y adolescentes encuestados realiza alguna actividad además de estudiar. El 57,7% realiza actividades de ocio y tiempo libre en Agurain, El 27,4% en Agurain y fuera de Agurain y solamente el 15% realiza sus actividades fuera de Agurain.**
- **Alta escolarización, existencia de tejido educativo, deportivo y comunitario y vínculo emocional con el municipio en edades tempranas.**
- **Necesidad de acompañamiento socioeducativo estable, prevención del malestar emocional, promoción del buen trato y la convivencia, espacios seguros de referencia para los y las jóvenes.**

OBJETIVO 2: DAR VOZ A LA POBLACIÓN ENTRE 10 Y 18 AÑOS DE AGURAIN ACERCÁNDONOS A LA PERCEPCIÓN DE SU PROPIA REALIDAD: CENTROS DE INTERÉS; NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS; DEMANDAS; HÁBITOS DE PARTICIPACIÓN Y ACCIÓN; SENTIMIENTO DE PERTENENCIA, IDENTIDADES Y VALORES.

- **Demandan apoyo especializado para su adecuado desarrollo biopsicosocial, especialmente para aquellas niñas, niños y adolescentes que tengan dificultades de inclusión en los sistemas socio comunitario y educativo.**
- **Reflejan que el Gazteleku es un recurso infrautilizado o mal percibido: Los mayores dicen que es "para niños" y los pequeños dicen que no van "porque van los mayores".**
- **Proponen intervenir desde la prevención temprana en la etapa de educación primaria, acompañando su paso al instituto y fomentando la interacción entre los diferentes centros de primaria antes de su paso a la ESO.**
- **Todos los grupos de alumnos participantes en la investigación responden afirmativamente a la necesidad de la figura de un/a educador/a cocurricular en el centro solicitando funciones como acompañar emocionalmente, mediar en conflictos, ayudar a personas en situación difícil y tutorizar individualmente.**
- **El alumnado apuesta por la creación de espacios alternativos de desahogo, apoyo, acompañamiento, reflexión y mediación dentro del propio centro educativo (Aula de Convivencia).**
- **Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de implementar un programa de intervención socioeducativa en Agurain que garantice el acompañamiento, la prevención y la promoción del bienestar integral, especialmente en las etapas de la adolescencia media y tardía.**

OBJETIVO 3: CREAR ESPACIOS DE DIÁLOGO CON AGENTES SOCIALES, INSTITUCIONES Y ENTIDADES DONDE REFLEXIONAR ACERCA DE LA REALIDAD DE LA POBLACIÓN INFANTO-JUVENIL DE AGURAIN DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-EDUCATIVA.

- **Es necesario coordinar y participar activamente en el diseño de acciones conjuntas de carácter socioeducativo generando redes de trabajo entre los centros educativos y los recursos socio-comunitarios y deportivos de Agurain.**
- **Se propone priorizar la prevención y el acompañamiento socioeducativo frente a la intervención reactiva, es fundamental formar en igualdad de género y consumo responsable.**
- **El centro educativo es identificado como el espacio más eficaz para la intervención socioeducativa, al ser el único que garantiza el acceso universal a la infancia y adolescencia.**
- **Todos los centros educativos, agentes sociales, entidades, clubes deportivos, instituciones, alumnado y el resto de la Comunidad Educativa, están de acuerdo en la necesidad de un Programa de Acción Socioeducativa en Agurain con las siguientes líneas estratégicas prioritarias:**

- ❖ **Acompañamiento socioeducativo individual, grupal y comunitario.**
- ❖ **Presencia regular y estable de la pareja socioeducativa en los tres centros educativos.**
- ❖ **Trabajo de vínculo educativo-relacional y detección precoz.**
- ❖ **Espacios juveniles de referencia abiertos, no excesivamente normativizados.**
- ❖ **Programación flexible y co-diseñada con los NNA.**
- ❖ **Prevención y promoción del bienestar emocional.**
- ❖ **Asesoramiento socioeducativo especializado a familias, profesorado, monitores/as y entrenadores/as.**
- ❖ **Intervención con enfoque de género: Grupos específicos por edad y género cuando sea necesario.**
- ❖ **Participación socio-comunitaria activa y real con los NNA como protagonistas; comisiones de jóvenes y proyectos comunitarios liderados por ellos y ellas.**
- ❖ **Trabajo interdisciplinar en red: Coordinación fluida entre centros educativos, servicios sociales, familias, asociaciones, clubes deportivos...**

7. BIBLIOGRAFÍA

- Abdinasir, K. (2019, 22 de octubre). Making the grade: How education shapes young people's mental health. *Centre for Mental Health*. <https://www.centreformentalhealth.org.uk/making-thegrade>
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., y Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name?. *Quality & Quantity*, 52(6), 2757-2770. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0700-2>
- ARARTEKO (2001). *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV, Informes Extraordinarios al Parlamento Vasco, Vitoria-Gasteiz*. Ararteko. https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/2_586_3.pdf
- Arataki (2001). La respect a las necessitates educative specials en la CAPV. Informed extraordinary al Gobierno Vasco. https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/2_586_3.pdf
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Bárbara, B. K. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 6(2).
- Baroni, B., Day, A., Somers, C., Crosby, S. y Pennefather, M. (2016). Use of the Monarch Room as an Alternative to Suspension in Addressing School Discipline Issues Among Court-Involved Youth. *Urban Education* 2020, 55(1), 153 -173. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0042085916651321>
- Web del maestro CMF (2020, 17 de julio). Jorge Barudy: Las neuronas espejo se recuperan en ambientes amorosos, donde fluye la empatía. *Web del maestro cmf*. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/jorge-barudy-las-neuronas-espejo-se-recuperan-en-ambientes-amorosos-donde-fluye-la-empatia/>
- Blaya, C., Lakhdhar, I.B. y San Fabián, J.L. (2020). Abandono escolar y resiliencia educativa. In Fabián, J. I. (Coord.), *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*, (pp. 19-41). Graó.
- Belver, J.L. y González, M. (2020). El papel del personal formador en el reenganche formativo-laboral. Programas de la Fundación Secretariado Gitano en Asturias. In Fabián, J. I. (coord.), *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*, (pp. 123-138). Graó.
- Berthold, S. M. (2015). *Human Rights-Based Approaches to Clinical Social Work*. Springer.
- Bombe, L. M. (2020). What is an Attachment Aware School? <https://www.attachmentleadnetwork.net/what-is-an-attachment-aware-school.php>
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Paidós.

- Cameron, M. y Sheppard, S. (2006). School Discipline and Social Work Practice: Application of *Research and Theory to Intervention, Children & Schools*, 28(1), 15-22.
- Flecha, R. y García C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
- Freire, P. (1986). *La pedagogía de los oprimidos*. Siglo XXI.
- Garay, B, Lasarte, G., Tresserras, A., López de Arana, E., Martínez J. y Corres, I. (2019). Cambiemos la mirada docente ante el alumnado que nadie quiere: de un problema de conducta a un tema de justicia social. En Murillo J., Martínez-Garrido, C. (Coord.), *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa Vol. 1, 2019 (Investigación comprometida para la transformación social)*, (pp. 351-356). https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/07/Actas_AIDIPE2019_Vol_I.pdf
- García-Grados, C. (2017). La percepción participante como una herramienta metodológica feminista. Una aplicación a los estudios de género. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 12(02), 125-146.
- Gil, E. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada*, 19, 27-42.
- Gobierno Vasco (2011). Resolución de la Viceconsejera de Educación sobre las instrucciones que regulan la aplicación del protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar en los centros docentes no universitarios de la CAPV. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/hezkuntza_ikuskaritza_dok_db/h/es_def/adjuntos/acoso_escolar_resolucion_octubre_11_2019.pdf. (p. 5)
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 85-103.
- Gordo, A. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa*. Cátedra.
- Limon, M^a Rosario, y Crespo, J. A. (2002). *Grupos de debate para mayores. Guía práctica para animadores*. Narcea.
- Lillo, N. y Rosello, E. (2006). *Manual para el trabajo social comunitario*. Narcea.
- Maier, H. W. (1969). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño Erikson, Piaget y Sears*. Amorrortu Editores España SL.
- Mansilla, M. (1988). *El Desarrollo Psico-social del niño y adolescente*. Módulo de Capacitación. Lima. UNICEF.
- Mansilla, M. (2000). Etapas del Desarrollo Humano. *Revista de Investigación en Psicología*, (3), 105-116.
- Marchesi, Á. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza.
- Marshall, C., y Rossman, G. (1989). *Designing qualitative research*. Sage.

- Mata, A., Juliá, y Pelegrí, X. (2016). Los profesionales de lo social. Una oportunidad de interacción con el medio social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19-1(53), 63-76. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.244941>
- Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-15.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo-Malpica, D. (2019). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T. y Macazaga, A. M. (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. *Aula Abierta*, 39(1), 93-103.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T. y Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 199-220.
- Rose, J., Gilbert, L. (2017). Attachment Aware Schools, pp.65-81. In: Colley, D. y Cooper, P. *Attachment and Emotional Development in the Classroom*. LoJessica Kingsley Publishers.
- San Fabian, J.L. (2020). *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*. Graó.
- Santiago, K., Jiménez, O. y Lukas, J.F. (2018). Metodo mistoak hezkuntza-ikerkuntzan. *Tantak*, 30(1), 87-111. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.19827>
- Sarrate, M.L. y Hernando, M.A. (2009). *Intervención en pedagogía social. Espacios y metodologías*. Narcea/UNED.
- Schensul, S., Schensul, J., y LeCompte, M.D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires* (Vol. 2). Rowman Altamira.
- Unión Europea (2008). Libro verde: Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7a1f2071-3a01-4ced-ae9-db9310f6da3/language-es/format-PDF>
- Vilches, A., Gil -Pérez, D., Calero, M., Toscano, J. C. y Macías, O. (2014). Objetivos de Desarrollo Sostenible. En La Transición Energética. Una nueva cultura de la energía, (pp. 1-6). Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI. <https://roderic.uv.es/handle/10550/76720>

Aitor Jiménez Rodríguez

Director de Proyectos Cocurriculares

Trabajador Social y Educador Social

Experto Universitario en Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo

Colegiado Nº: 701



ANEXO 1: CUESTIONARIO

9/1/26, 16:11

"AGURAINGO HAUR ETA GAZTEEN GIZARTE- ETA HEZKUNTZA-ERREALITATERA HURBILTZEA" / "ACERCAMIENTO A LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA INFANTO-JUVENIL DE AGURAIN"

"AGURAINGO HAUR ETA GAZTEEN GIZARTE- ETA HEZKUNTZA-ERREALITATERA HURBILTZEA" / "ACERCAMIENTO A LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA INFANTO-JUVENIL DE AGURAIN"

Ezer baino lehen, eskerrak eman nahi dizkizugu ebaluazio prozesu honetan parte hartzeagatik.

Mesedez, ahal den neurrian emandako erantzunak egiazkoak izan daitezen eskatzen dizugu, emandako informazioaren egiazkotasuna mantentzeko era bakarra baita.

Horrenbestez, ebaluazio emaitzen inguruan informatzeko eskubidea duzu, beraz, zalantzarik izanez gero, mesedez, jarri ebaluazioaren arduradunekin kontaktuan: aitor.j@kokuk.org.

Antes de nada, queremos darte las gracias por participar en esta investigación.

Por favor, conteste de manera sincera, ya que es la única manera de garantizar la veracidad de la información.

Asimismo, tiene derecho a conocer los pormenores de la evaluación así como sus resultados, en caso de tener alguna duda póngase en contacto con la persona responsable de la evaluación: aitor.j@kokuk.org.

** Indica que la pregunta es obligatoria*

https://docs.google.com/forms/d/1P7KOh21k-Wik8caR_1Zr1gy130Sm0246i7wbU8Gr64s/edit

1/10

9/1/26, 16:11

"AGURAINGO HAUR ETA GAZTEEN GIZARTE- ETA HEZKUNTZA-ERREALITATERA HURBILTZEA" / "ACERCAMIENTO A LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA INFANTO-JUVENIL DE AGURAIN"

1. Zein da zure bizilekua? / ¿Cuál es tu lugar de residencia? *

Marca solo un óvalo.

- Agurain
- Asparrena
- Donemiliaga / San Millán
- Barrundia
- Iruraiz-Gauna
- Zalduondo
- Otro: _____

https://docs.google.com/forms/d/1P7KOh21k-Wik8caR_1Zr1gy130Sm0246i7wbU8Gr64s/edit

2/10

9/1/26, 16:11 "AGURAINGO HAUR ETA GAZTEEN GIZARTE- ETA HEZKUNTZA-ERREALITATERA HURBILTZEA" / "ACERCAMIENTO A LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA INFANTO-JUVENIL DE AGURAIN"

2. ADINA / EDAD *

Marca solo un óvalo.

- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19

3. Ikastetxearen izena / Nombre de tu centro escolar *

Marca solo un óvalo.

- CEIP P. Lope De Larrea Ikastola HLHI
- IES Aniturri BHI
- CPEIPS Lautada Ikastola HLBHIP

https://docs.google.com/forms/d/1P7KOh21k-Wik8caR_1Zr1gy130Sm02467wbU8Gr64s/edit

3/10

9/1/26, 16:11 "AGURAINGO HAUR ETA GAZTEEN GIZARTE- ETA HEZKUNTZA-ERREALITATERA HURBILTZEA" / "ACERCAMIENTO A LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA INFANTO-JUVENIL DE AGURAIN"

4. GENEROA / GÉNERO *

Marca solo un óvalo.

- Emakume / Mujer
- Gizon / Hombre
- Ez bitarra / No binario

HEZKUNTZA EZ-FORMALA / EDUCACIÓN NO FORMAL

5. Ikasteaz gain, eskolaz kanpoko beste jarduera batzuetan parte hartzen duzu?/ Además de estudiar ¿Participas en otras actividades fuera de clase? *

Marca solo un óvalo.

- Bai / Si Salta a la pregunta 7
- EZ / No Salta a la pregunta 6

EZ DUT PARTE HARTZEN / NO PARTICIPO

https://docs.google.com/forms/d/1P7KOh21k-Wik8caR_1Zr1gy130Sm02467wbU8Gr64s/edit

4/10

9/1/26, 16:11 "AGURAINGO HAUR ETA GAZTEEN GIZARTE- ETA HEZKUNTZA-ERREALITATERA HURBILTZEA" / "ACERCAMIENTO A LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA INFANTO-JUVENIL DE AGURAIN"

6. ¿Zergatik ez? / ¿Por qué no? *

Marca solo un óvalo.

- Ez dago ezer gustatzen zaidanik / No hay nada que me guste Salta a la pregunta 10
- Ordutegiak gaizki datozkit / Me vienen mal los horarios Salta a la pregunta 10
- Eginbehar asko ditut / Tengo muchos deberes Salta a la pregunta 10
- Ez daukat norekin joan / No tengo con quién ir Salta a la pregunta 10
- Diru asko balio dute / Cuestan mucho dinero Salta a la pregunta 10
- Otro: _____

BAI PARTE HARTZEN DUT / SI PARTICIPO

7. Zenbat jarduera egiten dituzu astean? ¿Cuántas actividades haces a la semana? *

Marca solo un óvalo.

- 1
- 2
- 3
- 4 edo gehiago / 4 o más

https://docs.google.com/forms/d/1P7KOh21k-Wik8caR_1Zr1gy130Sm02467wbU8Gr64s/edit

5/10

9/1/26, 16:11 "AGURAINGO HAUR ETA GAZTEEN GIZARTE- ETA HEZKUNTZA-ERREALITATERA HURBILTZEA" / "ACERCAMIENTO A LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA INFANTO-JUVENIL DE AGURAIN"

8. Zein jarduera, ikastaro edo tailerretan parte hartzen duzu eskolatik irtetean? ¿En que otras actividades, cursos, talleres participas al salir de clase? (Erantzun bat baino gehiago aukeratu dezakezu / Puedes elegir varias respuestas) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Hizkuntza-akademia batera edo errefortzu-klaseetara joaten naiz. / Voy a una academia de idiomas o a clases de refuerzo escolar
- Klub, elkarte edo kirol-gimnasio batean entrenatzen naiz / Entreno en un club, asociación o gimnasio deportivo
- Entsegetara, jardueretara, klase artistiko-kulturaletara: musikara, sukaldaritza, eskulanetara, dantzara... joaten naiz. / Voy a ensayos, actividades, clases artistico-culturales: música, manualidades, cocina, baile...
- Otro: _____

9. Non egiten dituzu aisialdiko jarduerak? / ¿Dónde realizas tus actividades de ocio y tiempo libre? *

Marca solo un óvalo.

- Agurainen / En Agurain
- Aguraindik kanpo / Fuera de Agurain
- Agurainen eta Aguraindik kanpo / En Agurain y fuera de Agurain

HEZKUNTZA INFORMALA / EDUCACIÓN INFORMAL

https://docs.google.com/forms/d/1P7KOh21k-Wik8caR_1Zr1gy130Sm02467wbU8Gr64s/edit

6/10

9/1/26, 16:11 "AGURAIINGO HAUR ETA GAZTEEN GIZARTE- ETA HEZKUNTZA-ERREALITATERA HURBILTZEA" / "ACERCAMIENTO A LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA INFANTO-JUVENIL DE AGURAIN"

10. Zer gehiago egiten duzu zure aisialdiarekin? / ¿Qué más haces con tu tiempo libre? (Erantzun bat baino gehiago aukeratu * dezakezu / Puedes elegir varias respuestas/).

Selecciona todos los que correspondan.

- Mendira joan / Ir al monte
- PlayStation, Xbox... kotsolan jokatu / Jugar a la consola: PlayStation, Xbox...
- Etxean bakarrik egon / Estar sólo/a en casa
- Lagunekin egon / Estar con amigos
- Familiarekin egon / Estar con la familia
- Otro: _____

11. Ze sare-sozial erabiltzen dituzu gehien? / ¿Qué redes sociales utilizas más? (Erantzun bat baino gehiago aukeratu * dezakezu / Puedes elegir varias respuestas).

Selecciona todos los que correspondan.

- YouTube
- Tik Tok
- Instagram
- X (Twitter)
- Telegram
- Twitch
- Kick
- Discord
- Otro: _____

https://docs.google.com/forms/d/1P7KOh21k-Wik8caR_1ZrIgy130Sm02467wbU8Gr64s/edit

7/10

9/1/26, 16:11 "AGURAIINGO HAUR ETA GAZTEEN GIZARTE- ETA HEZKUNTZA-ERREALITATERA HURBILTZEA" / "ACERCAMIENTO A LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA INFANTO-JUVENIL DE AGURAIN"

12. Zenbat denbora ematen duzu egunean gailu elektronikoetan? / ¿Cuánto tiempo dedicas al día a los dispositivos electrónicos? *

Marca solo un óvalo.

- Ordubate baino gutxiago / Menos de una hora
- Ordubate / 1 hora
- 2 Ordu / 2 horas
- 3 ordu / 3 horas
- 4 ordu / 4 horas
- 4 ordu baino gehiago / Más de 4 horas

13. ONDO IZAN, ONDO SENTITU hitzak entzundakoan etortzen zaizkizun burura lehenengo 4 hitzak adierazi / Dinos las primeras 4 palabras que te vengan a la cabeza al pensar en **ESTAR BIEN, SENTIRTE BIEN:**

https://docs.google.com/forms/d/1P7KOh21k-Wik8caR_1ZrIgy130Sm02467wbU8Gr64s/edit

8/10

9/1/26, 16:11 "AGURAIINGO HAUR ETA GAZTEEN GIZARTE- ETA HEZKUNTZA-ERREALITATERA HURBILTZEA" / "ACERCAMIENTO A LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA INFANTO-JUVENIL DE AGURAIN"

14. Orain, nahi duzun guztia luzatuz, lau hitz horiek idaztearen arrazoiak azaltzea eskatuko dizugu. Eskertzen dizugu ahalik eta gehien azaltzea / Ahora te vamos a pedir que nos expliques extendiéndote todo lo que quieras, por qué has mencionada cada una de esas palabras. Te agradecemos que nos expliques lo máximo posible.

15. **TXARTO EGON, TXARTO SENTITU** hitzak entzundakoan etortzen zaizkizun lehenengo 4 hitzak adierazi./Dinos las primeras 4 palabras que te vengan a la cabeza al pensar en **ESTAR MAL, SENTIRTE MAL:**

16. Orain, nahi duzun guztia luzatuz, lau hitz horiek idaztearen arrazoiak azaltzea eskatuko dizugu. Eskertzen dizugu ahalik eta gehien azaltzea. / Ahora te vamos a pedir que nos expliques extendiéndote todo lo que quieras, por qué has mencionada cada una de esas palabras. Te agradecemos que nos expliques lo máximo posible.

HEZKUNTZA FORMALA / EDUCACIÓN FORMAL

https://docs.google.com/forms/d/1P7KOh21k-Wik8caR_1Zr1gy130Sm02467wbU8Gr64s/edit

9/10

9/1/26, 16:11 "AGURAIINGO HAUR ETA GAZTEEN GIZARTE- ETA HEZKUNTZA-ERREALITATERA HURBILTZEA" / "ACERCAMIENTO A LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA INFANTO-JUVENIL DE AGURAIN"

17. Zer da zuretzat garrantzitsuena ikastetxe batean? / ¿Qué es lo más importante para ti en un centro educativo? *
- (Erantzun bat baino gehiago aukeratu dezakezu / Puedes elegir varias respuestas).

Selecciona todos los que correspondan.

- Nire etorkizunerako gauza interesgarriak ikastea / Aprender cosas interesantes para mi futuro
- Norbaitekin hitz egin ahal izatea, arazoren bat badut / Poder hablar con alguien si tengo un problema
- Jolas eta jarduera dibertigarriak egotea / Que haya juegos y actividades divertidas
- Seguru eta lasai sentitzea / Sentirme seguro/a y tranquilo/a
- Lagun asko izatea eta guztiekin ondo konpontzea / Tener muchos amigos y amigas y llevarme bien con todos/as
- Gatazkak edo borrokak daudenean, konpontzen laguntzea / Que cuando hay conflictos o peleas ayuden a solucionarlo
- Otro: _____

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

https://docs.google.com/forms/d/1P7KOh21k-Wik8caR_1Zr1gy130Sm02467wbU8Gr64s/edit

10/10