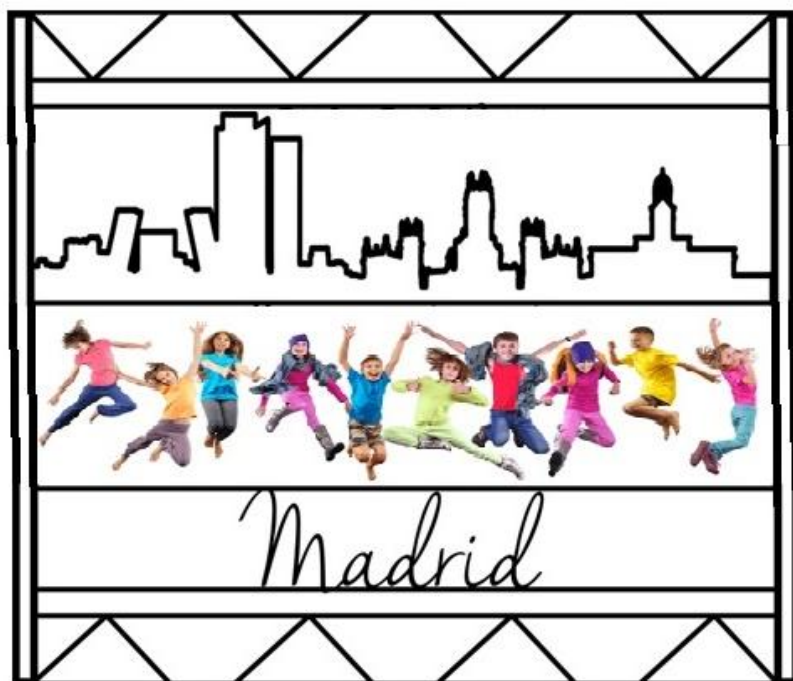


“ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DE
LA CIUDAD DE MADRID EN RELACIÓN A LA SATISFACCIÓN DE SUS
NECESIDADES Y EL CONOCIMIENTO DE SUS DERECHOS”



Índice

1. INTRODUCCIÓN. Derechos y necesidades de los niños, niñas y adolescentes	7
1.1. La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.....	7
1.2. Las necesidades infantiles y adolescentes.....	10
1.3. Necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia	17
2. OBJETIVOS.....	20
2.1. Objetivo general.....	20
2.2. Objetivos específicos	20
3. MÉTODO	20
3.1. Participantes.....	20
3.2. Materiales.....	26
3.3. Diseño	27
3.4. Categorías de análisis.....	27
3.5. Procedimiento	28
4. RESULTADOS	29
4.1. Diversidad Funcional.....	29
4.2. Vulnerabilidad social y riesgo de exclusión	39
4.3. Nivel sociocultural y socioeconómico bajo	50
4.4. Nivel socioeconómico y sociocultural alto	60

5. CONCLUSIONES	74
5.1. Entorno comunitario y barrio.....	74
5.2. Escuela.....	78
5.3. Ocio, tiempo libre e iguales	79
5.4. Rutinas y hábitos.....	81
5.5. Familia.....	82
5.6. Otros temas relevantes	85
5.7. Participación	86
5.8. Derechos	87
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
7. ANEXOS.....	91
7.1. Anexo I. Guión de entrevista y dinámicas de recogida de la información. Estructura de las sesiones.....	91
7.2. Anexo II. Punto de encuentro juvenil. Cruz Roja Juventud	99
7.2.1. Rutina de los chicos del Punto de encuentro juvenil, Cruz Roja Juventud: 99	
7.2.2. Árbol de problemas de los chicos del Punto de encuentro juvenil, Cruz Roja Juventud:.....	100
7.2.3. Rutina-entre semana- de las chicas del Punto de encuentro juvenil, Cruz Roja Juventud:.....	101

7.2.4.	Rutina –de fin de semana- de las chicas del Punto de encuentro juvenil, Cruz Roja Juventud:	102
7.2.5.	Árbol de problemas de las chicas del Punto de encuentro juvenil, Cruz Roja Juventud:.....	102
7.3.	Anexo III. Programa ASPA. Mapa del barrio.	103
7.4.	Anexo IV. Asociación Krecer.....	104
7.4.1.	Rutina –entre semana- de los y las adolescentes de la Asociación Krecer: 104	
7.5.	Anexo V. CEIP Méndez Núñez.....	105
7.5.1.	Mapa del barrio del CEIP Méndez Núñez.....	105
7.5.2.	Rutina de los y las adolescentes del CEIP Méndez Núñez:	105
7.6.	Anexo VI. Colegio Arturo Soria.....	106
7.6.1.	Rutina –entre semana- de los y las adolescentes del Colegio Arturo Soria: 106	

Equipo de investigación:

M^a Ángeles Espinosa Bayal. Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Directora del IUNDIA.

Esperanza Ochaíta Alderete. Catedrática del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad Autónoma de Madrid. Directora del Máster en Necesidades, Derechos y Cooperación al Desarrollo en Infancia.

Irene García Llorente. Alumna del Postgrado Oficial en Psicología de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Colaboradora del IUNDIA.

Paula Gutiérrez Rodríguez. Alumna del Grado en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Colaboradora del IUNDIA.

Regina Renovell Carnicero. Alumna del Postgrado Oficial en Psicología de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Colaboradora del IUNDIA.

Equipo de trabajo:

Alejandra Casamián Mediavilla. Alumna del Grado en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Colaboradora del IUNDIA.

Cristina Rey. Alumna del Grado en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Colaboradora del IUNDIA.

Irene García Llorente. Alumna del Postgrado Oficial en Psicología de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Colaboradora del IUNDIA.

Paula Gutiérrez Rodríguez. Alumna del Grado en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Colaboradora del IUNDIA.

Regina Renovell Carnicero. Alumna del Postgrado Oficial en Psicología de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Colaboradora del IUNDIA.

Sara Esteban. Alumna del Grado en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Colaboradora del IUNDIA.

1. INTRODUCCIÓN. Derechos y necesidades de los niños, niñas y adolescentes

El objetivo de este trabajo es estudiar la percepción que tienen los niños madrileños sobre sus derechos y necesidades, esto es, conocer su opinión en relación a la cobertura de sus necesidades y el cumplimiento de sus derechos en distintos barrios de la ciudad de Madrid. Para ello nos basamos en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989), así como en la teoría de las necesidades infantiles y adolescentes desarrollada por Ochaíta y Espinosa (2004 y 2012) que nos permite estudiar de forma concreta, teniendo a los niños como informantes, el cumplimiento o incumplimiento de sus derechos.

1.1. La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, constituye un hito en el reconocimiento de los derechos de la infancia. La Convención considera a los niños, niñas y adolescentes como sujetos activos con plenos derechos, lo que implica que los poderes públicos no solo deben protegerlos, sino también promover su participación activa en los distintos contextos o escenarios en los que transcurre su vida. La Convención es un convenio internacional que tiene carácter vinculante para todos los Estados que lo han ratificado, que en la actualidad son todos los del mundo, exceptuando Estados Unidos.

El texto se compone de un *Preámbulo* que esboza los principios básicos fundamentales sobre los derechos de la infancia y la adolescencia, y de 54 artículos divididos en tres partes. La *primera* -artículos 1 a 41- define los derechos que la comunidad internacional reconoce a los niños y que deben ser garantizados por los Estados Parte. La *segunda* -artículos 42 a 45- establece el mecanismo de control del cumplimiento de la Convención por parte de los Estados, creando el Comité de Derechos del Niño y regulando la presentación de informes periódicos sobre el estado

de la infancia. *La parte tercera* -artículos 46 a 54- fija las condiciones de ejecución: entrada en vigor, enmiendas, reservas, etc.

En realidad, es la primera parte de la Convención, los artículos 1 a 41, los que recogen todos los derechos que deben tener los niños, las niñas y los adolescentes como seres humanos en desarrollo. Estos derechos, como se explicará después, deben ser garantizados por los distintos contextos en los que viven los niños –la familia, el centro escolar, el barrio o municipio- y subsidiariamente por el Estado Parte y, en el caso español también por la Comunidad Autónoma a la que el niño o niña pertenecen. Es importante señalar que los y las legisladores que elaboraron la Convención conocían bien las necesidades de la infancia y la adolescencia ya que su articulado recoge a la perfección tanto las necesidades biológicas como las psicológicas y sociales de este periodo del desarrollo comprendido entre el nacimiento y los 18 años de edad. La tabla 1 presenta un resumen del articulado de la parte I de este convenio internacional.

Tabla 1

Articulado de la Parte I de la Convención¹

Artículo 1: Definición de niño

Artículo 2: Derecho a la no discriminación

Artículo 3: Interés superior del niño

Artículo 4: Aplicación de los derechos

Artículo 5: Derecho a la dirección y orientación de padres y madres

Artículo 6: Derecho a la supervivencia y desarrollo

Artículo 7: Derecho a nombre y nacionalidad

¹ Tomada de Ochaíta y Espinosa (2004), página 434.

Artículo 8: Derecho a la preservación de la identidad

Artículo 9: Derecho a la no separación del padre y la madre

Artículo 10: Derecho a la reunificación familiar

Artículo 11: Derecho a no sufrir retenciones o traslados ilícitos

Artículo 12: Derecho a expresar la opinión en los asuntos que le afecten

Artículo 13: Derecho a la libertad de expresión

Artículo 14: Derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión

Artículo 15: Derecho a la libertad de asociación

Artículo 16: Derecho a la protección de la vida privada

Artículo 17: Derecho al acceso a la información adecuada

Artículo 18: Derecho a ser criado y educado por ambos padres

Artículo 19: Derecho a ser protegido contra los malos tratos

Artículo 20: Derecho a la protección del Estado para los niños privados del medio familiar

Artículo 21: Derecho a la adopción

Artículo 22: Derechos de los niños refugiados

Artículo 23: Derechos de los niños impedidos

Artículo 24: Derecho a la salud y a los servicios médicos

Artículo 25: Derecho a la evaluación periódica del internamiento (para fines de salud física o mental)

Artículo 26: Derecho a la Seguridad Social

Artículo 27: Derecho a un nivel de vida adecuado

Artículo 28: Derecho a la educación

Artículo 29: Derecho a una educación adecuada al desarrollo integral del niño

Artículo 30: Derechos de los niños pertenecientes a poblaciones indígenas

Artículo 31: Derecho al descanso, esparcimiento y juego

Artículo 32: Derecho a ser protegido contra la explotación en el trabajo

Artículo 33: Derecho a ser protegido del uso de estupefacientes

Artículo 34: Derecho a ser protegido contra la explotación sexual

Artículo 35: Derecho a todas las medidas necesarias para prevenir la venta y tráfico de niños

Artículo 36: Derecho a estar protegido de cualquier otra forma de explotación

Artículo 37: Derecho a no ser sometido a tortura o privación de libertad

Artículo 38: Derecho a no participar en conflictos armados

Artículo 39: Derecho a la recuperación e integración social

Artículo 40: Derechos relativos a la administración de justicia de menores

Artículo 41: Derecho a que se respeten las normas vigentes más favorables a los niños.

1.2. Las necesidades infantiles y adolescentes

Pero, ¿cómo podemos saber lo que necesitan los niños, niñas y adolescentes? Partiendo de las teorías de las necesidades adultas, concretamente de la de Doyal y

Gough (1992) y de los estudios realizados por pediatras y psicólogos sobre el desarrollo, se ha llegado a concretar una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes y de su relación con los artículos de la Convención. Esta teoría permite realizar estudios empíricos, como el que nos ocupa, con una sólida base teórica.

Tomamos de los autores anteriormente citados la idea central de que existen unas necesidades básicas universales para todos los seres humanos – y nosotras las extendemos también a los niños, niñas y adolescentes- cuya satisfacción es necesario garantizar con independencia de las diferencias individuales y culturales. Ello significa que todos los niños y niñas del mundo tienen las mismas necesidades y, por ello, los mismos derechos, aunque la forma en que se manifiestan y se satisfacen tales necesidades sí puede tener que ver con la cultura y con las diferencias individuales.

Estas necesidades universales son dos: **salud física** (o necesidades biológicas) y **autonomía** (necesidades psicológicas y sociales) y serían indispensables para el desarrollo de todos los niños y niñas en todas las etapas del desarrollo y en todos los pueblos y culturas. Además, para cada una de estas dos necesidades existe un catálogo de necesidades secundarias o satisfactores universales más concretos, en los que se va a basar este estudio empírico. Concretamente, se trata de aquellos factores que son indispensables para lograr la salud física y la autonomía también de forma universal desde los **diferentes contextos de desarrollo infantil y adolescente**. Estas necesidades secundarias pueden estudiarse de forma práctica y, en consecuencia, servir como indicadores de evaluación de satisfacción de necesidades y cumplimiento de derechos.

La tabla 2 presenta un catálogo de las necesidades secundarias o satisfactores primarios que son indispensables para lograr unos niveles óptimos de salud y autonomía entre el nacimiento y los dieciocho años de edad. El hecho de tener cubiertas todas estas necesidades secundarias es una condición imprescindible para que un niño o una niña pueda desarrollarse de forma sana y autónoma y adaptarse de forma activa a la sociedad. A continuación se explica brevemente en qué consisten estas necesidades y en qué contexto o contextos tiene lugar su satisfacción.

Tabla 2:

Necesidades secundarias o satisfactores primarios de salud física y autonomía desde el nacimiento a la adolescencia²

SALUD FÍSICA	AUTONOMÍA
Alimentación adecuada	Participación activa y normas estables
Vivienda adecuada	Vinculación afectiva primaria
Vestidos e higiene adecuada	Interacción con adultos
Atención sanitaria	Interacción con iguales
Sueño y descanso	Educación formal
Espacio exterior adecuado	Educación informal y no formal
Ejercicio físico	Juego y tiempo de ocio
Protección de riesgos físicos	Protección de riesgos psicológicos
Necesidades sexuales	

Pero antes de pasar a describir estas necesidades hemos de señalar que las necesidades primarias, salud física y autonomía se separan únicamente a efectos de estudio e investigación ya que ambas están íntimamente unidas y, especialmente, en el caso de los niños y niñas. Así por ejemplo un pequeño que sufra desnutrición severa, tendrá también necesariamente afectado su desarrollo psicológico y social. Pero asimismo a la inversa, otro que no cuente con el cariño incondicional de sus padres u otros adultos que les sustituyan, verá también afectada su salud.

Es bien sabido que todos los niños, niñas y adolescentes, sin distinción alguna, necesitan para vivir tener cubiertas las necesidades biológicas recogidas en la tabla 2. Una *alimentación apropiada* a las distintas etapas del desarrollo es imprescindible para el correcto desarrollo físico. Junto con las lamentables carencias alimenticias que sufren

² Tomada de Ochaíta y Espinosa (2004).

los niños en las zonas menos adelantadas del planeta o los que actualmente se encuentran desplazados o en búsqueda de refugio, también en países como España existen problemas de malnutrición. Como ha señalado UNICEF en sus informes sobre la infancia en España, las importantes tasas de pobreza que existen entre las familias con hijos hace que muchos niños, niñas y adolescentes no tengan la alimentación adecuada (UNICEF, 2014).

También es evidente que los niños y niñas, necesitan tener una *vivienda digna* que les proteja de las inclemencias ambientales, sin embargo, como es sabido, existen también en España infraviviendas en las que habitan personas menores de edad. Asimismo las ejecuciones hipotecarias y desahucios han puesto en peligro los derechos de muchos niños. Es igualmente imprescindible la necesidad de tener *vestidos e higiene adecuados*. La importancia de la atención sanitaria en todas las etapas del desarrollo infantil es evidente sobre todo cuando nos fijamos en las carencias de los países más pobres, aunque tampoco debemos olvidarnos de los problemas de la población inmigrante en nuestro país.

Asimismo, hay que destacar la importancia del *sueño y el descanso* en la infancia y la adolescencia para el correcto desarrollo físico y mental. Sin embargo, como nos indicó un estudio realizado para el Defensor del Pueblo y UNICEF (Defensor del Pueblo –UNICEF-IUNDIA, 2010; Ochaíta, Espinosa y Gutiérrez, 2011), los hábitos de vida de muchas familias españolas, que suelen permitir a los niños ver la televisión en horario nocturno a lo largo de la semana, hacen que no tengan perfectamente cubierta esta necesidad básica. Igualmente es imprescindible la realización de *ejercicio físico* que, ha de darse en distinta medida y en diferente forma en los sucesivos periodos evolutivos para lo que es necesario que los municipios cuenten con las instalaciones adecuadas. En relación con esto hay que referirse a la necesidad de contar con un medio ambiente exterior adecuado y libre de sustancias contaminantes que permita también la movilidad y la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional.

La última necesidad que figura en la tabla es la *protección de riesgos físicos*. La protección se refiere al deber de los padres, o en su caso, de los poderes públicos, a la hora de procurar que los niños tengan cubiertas todas esas necesidades biológicas, es decir, que estén bien tratados físicamente.

La primera necesidad secundaria relacionada con la de autonomía que recogía la tabla 2, es la *participación activa y normas estables*. Los niños y las niñas son activos y tienden a participar en los contextos en los que viven –**la familia, la escuela, el grupo de iguales, el barrio y el municipio**– desde muy temprana edad. Pero el hecho de que exista la necesidad –y el derecho– a participar no significa que la niña, el niño o el adolescente puedan obrar siempre de acuerdo con sus deseos. Muy al contrario, necesitan ambientes que les proporcionen *límites y normas estables*, que se perciban como justas y que puedan servir como fuente externa de autocontrol, antes de que ellos puedan ejercerlo de forma completa por sí mismos.

Por lo que se refiere a la necesidad de *vinculación afectiva primaria*, es sobradamente conocido que todos los niños y niñas, con independencia de la sociedad en que vivan, necesitan establecer vínculos afectivos para desarrollarse de forma autónoma sobre la base de un afecto seguro, sólido e incondicional. Esta vinculación se desarrolla inicialmente en el **contexto familiar** y tiene una gran importancia para el desarrollo. En este sentido hay que señalar que deben existir escuelas infantiles de calidad que puedan ayudar a los padres y a las madres en las tareas de conciliación y que proporcionen a las niñas y niños cuidados físicos e interacción de calidad. La *necesidad de interacción con los adultos* está estrechamente ligada a la formación de vínculos afectivos y a las familias, especialmente en las primeras etapas de la vida. En relación con estas dos necesidades hay que resaltar la importancia que pueden tener el municipio, o el barrio, en la provisión de servicios de ayuda para la conciliación de la vida laboral y familiar y, en cierta medida, también para la racionalización de los horarios laborales de las familias.

Pero al niño no le basta la interacción que desarrolla con los adultos, de manera que también precisa la *interacción con los iguales*. Las relaciones con los hermanos, los

compañeros de juego o los amigos son muy diferentes a las que se establecen con los adultos ya que son más simétricas y sirven como base para el aprendizaje de las normas que regulan las relaciones sociales. La importancia del **contexto de los iguales** va aumentando a medida que los niños se desarrollan y adquiere especial importancia en la preadolescencia y la adolescencia. En relación con esto, hay que subrayar la importancia del contexto municipal o del barrio, que debe ofrecer a los niños y niñas lugares seguros donde reunirse e interactuar. También es importante que las condiciones medio ambientales permitan a los preadolescentes poder moverse con seguridad por las calles del barrio o del pueblo en que vivan.

La *educación formal* es un satisfactor fundamental de la necesidad de autonomía, imprescindible tanto para el desarrollo individual como para el de los pueblos y las culturas. Ciertamente en nuestro país está garantizado formalmente el derecho a la educación. Sin embargo las importantes tasas de fracaso y abandono escolar hacen que tenga que revisarse nuestro modelo educativo, más aun teniendo en cuenta que la educación es una condición indispensable para salir de la pobreza y de la exclusión social. En este sentido los municipios pueden proporcionar ayudas para la inclusión educativa, por ejemplo, con actividades de apoyo escolar para los niños, niñas y adolescentes que precisen apoyo externo para la realización de las tareas escolares.

También la *educación informal*, la que tiene lugar fuera de los contextos escolares como la **familia, el grupo de iguales y los medios de comunicación** es muy importante para el desarrollo infantil. Lo es asimismo la *educación no formal*, que proporcionan los distintos contextos sin intención educativa explícita. Por ejemplo una herramienta cultural tan importante como el lenguaje se aprende en interacción con los adultos en el medio familiar. Respecto a los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación, hay que resaltar el papel que han ido adquiriendo en los últimos años como contextos educativos. La televisión y, cada vez en mayor medida internet, cumplen un papel educativo muy importante –que no está controlado por los padres- teniendo en cuenta que como se ha puesto de manifiesto, los niños, niñas y adolescentes pasan muchas horas al día viendo la televisión, utilizando videojuegos y

conectados con el ordenador o el teléfono a la red (Defensor del Pueblo- UNICEF – IUNDIA, 2010; Ochaita, Espinosa y Gutiérrez, 2011).

El juego –y la posibilidad de disponer de tiempo libre para éste y relacionarse con los amigos- es una necesidad general para la infancia. El juego cumple diferentes funciones en el desarrollo infantil: desde la satisfacción de necesidades biológicas relacionadas con el ejercicio físico, pasando por otras tan importantes como la adquisición de la función simbólica, hasta llegar a la preadolescencia y la adolescencia en que el juego de reglas es decisivo para el desarrollo moral y la comprensión del sistema democrático. Por tanto, el juego es un satisfactor general de la necesidad de autonomía en todas las culturas, aunque los juegos concretos que los niños y niñas realizan, sean diferentes en las distintas sociedades y culturas.

Pasamos a considerar la necesidad de la protección de los *riesgos psicológicos*. Los niños, niñas y adolescentes deben ser protegidos especialmente por sus padres y madres –pero también por los poderes públicos-, de los riesgos psicológicos que conlleva la insatisfacción o inadecuada satisfacción de sus necesidades. Aunque ya se ha dicho que los niños y niñas son activos y participativos y que la educación es la mejor herramienta para que puedan defenderse por sí mismos, esto no excluye la necesaria protección que deben tener en su condición de personas menores de edad.

A pesar de las reticencias de los adultos para aceptar la existencia de sexualidad infantil, no podemos olvidar que la adecuada satisfacción de esas *necesidades sexuales*, acorde con la edad del niño o niña, es también un derecho fundamental tanto desde la perspectiva física como psicológica. Por ello, es necesario que los padres, madres y educadores tengan un buen conocimiento de las manifestaciones de la sexualidad infantil, ya que sólo de este modo podrán educar a los niños y niñas en una actitud positiva que les permita desarrollarse al máximo como personas, y que al mismo tiempo les dote de estrategias y recursos para protegerse de ciertos riesgos y abusos. También es indispensable que los niños y niñas reciban educación formal e informal adecuada sobre el tema en la que se coordinen los contextos familiar y escolar.

Asimismo, es necesario poner de manifiesto que, cuando se habla de derechos y necesidades universales hay que hacerlos compatibles con las legítimas diferencias que hay en las formas de criar y educar a los niños, niñas y adolescentes en las distintas sociedades y culturas. Siempre que estén bien cubiertas todas las necesidades, hemos de tener en cuenta que la forma de satisfacerlas puede ser cultural. Esto significa que hemos de ser respetuosos con los usos y costumbres de las diferentes etnias y culturas que actualmente viven en España, siempre que estos sean acordes con el principio del interés superior del menor que se recoge en el artículo 3 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.

Por último hemos de hablar de los niños y niñas con *diversidad funcional*. Desde la teoría de las necesidades infantiles y adolescentes estos niños no tienen necesidades especiales. Por el contrario, tienen las mismas necesidades universales que los demás aunque, para satisfacerlas, sea necesario que los distintos contextos en los que se desarrollan le proporcionen satisfactores especiales para compensar esa diversidad. Así, por ejemplo, un niño o niña con problemas motores o de visión necesitará una vivienda y una escuela adaptada a sus características, así como un entorno urbano accesible y estas adaptaciones serán los satisfactores especiales de sus necesidades. De forma análoga otros niños, con trastorno del espectro autista (TEA), necesitarán principalmente ayudas para el desarrollo comunicativo y lingüístico.

1.3.Necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia

Se trata ahora de analizar brevemente la relación entre las necesidades infantiles que hemos explicado anteriormente con los derechos recogidos en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, esto es la relación entre necesidades y derechos que fundamentan el presente estudio de los niños, niñas y adolescentes madrileños. La tabla 3 agrupa los diferentes derechos que recogen los artículos de la CDN de acuerdo con las necesidades que satisfacen.

Tabla 3.

Análisis del articulado de la primera parte de la Convención en relación a la satisfacción de necesidades básicas

<p>CONDICIONES BÁSICAS DE SATISFACCIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Art. 1: “<i>Definición de niño</i>” infancia y adolescencia (0-18 años) - Art.2: “<i>Derecho a la no discriminación</i>” o derecho a la igualdad en la satisfacción de necesidades. - Art. 3: “<i>Interés superior del niño</i>” o la satisfacción de todas sus necesidades en los diferentes contextos. - Art. 4: “<i>Obligación del estado</i>”, garantía de satisfacción.
<p>SALUD FÍSICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Art. 6: “<i>Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo de todos los niños</i>”. - Arts. 24-27: Desarrollan derechos relacionados con los satisfactores de salud física. - Arts. 32-37: Se refieren a la protección de riesgos físicos relacionados con la salud, aunque también están relacionados con la protección de riesgos psicológicos.

AUTONOMÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Participación informal: Arts. 5, 13, 17, 18 y 29. - Libertades, - entendidas como derechos civiles: Arts. 7, 8, 12, 13, 14, 15,16, 17 y 30. - Vinculación afectiva, interacción con adultos y niños, y educación no formal: Arts. 5, 7, 9, 10, 18. - Protección de riesgos físicos y psicológicos: Arts. 19, 20 y 21. - Juego y tiempo de ocio: Art. 31 - Educación formal: Arts. 28 y 29. - Satisfactores especiales de necesidades: Arts. 23 y 39.
-----------	---

Del análisis presentado en la tabla anterior podemos concluir que el articulado de la Convención garantiza, o al menos establece las condiciones óptimas, para que se proporcionen satisfactores adecuados de las necesidades infantiles y adolescentes básicas: salud física y autonomía. En concreto, los artículos 24-27 desarrollan diferentes aspectos relacionados con la satisfacción de la necesidad de salud física y los artículos comprendidos entre el 32 y el 37, se refieren a la protección de riesgos físicos –aunque también están relacionados con la protección de riesgos psicológicos-. Especialmente relevante resulta este análisis respecto a la necesidad de autonomía, ya que se reconoce explícitamente el derecho a la participación, tanto desde el punto de vista formal – artículos 7, 8, 12-17 y 30- como informal –artículos 5, 13, 17, 18 y 29.

Para terminar señalar que, como se estudiará a continuación, nos hemos basado en este análisis de necesidades y derechos en contexto para realizar el estudio empírico sobre las necesidades y derechos de los niños que viven en la ciudad de Madrid.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

El objetivo general de este estudio es **conocer la percepción acerca del grado de satisfacción de sus necesidades que tienen un grupo de niños, niñas y adolescentes que viven en diferentes distritos de la ciudad de Madrid, así como el nivel en el que conocen sus derechos.**

2.2. Objetivos específicos

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el efecto de las variables edad, sexo, nivel socioeconómico/sociocultural, diversidad funcional y vulnerabilidad social y riesgo de exclusión social sobre el nivel de satisfacción de necesidades y el conocimiento acerca de sus derechos que tienen los niños, niñas y adolescentes de las poblaciones con las que se ha trabajado en este estudio.
- Proporcionar claves para incluir determinadas medidas y acciones en el Plan de Infancia del Ayuntamiento de Madrid que garanticen la satisfacción de los Derechos incluidos en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Para la selección de los participantes se manejaron cinco variables diferentes: edad, sexo, nivel socioeconómico/sociocultural, diversidad funcional y vulnerabilidad social.

- **Edad:** en la mayoría de los casos se trabajó con dos intervalos de edad diferentes entre 10 y 13 años y entre 14 y 17 años partiendo de la premisa de que el conocimiento de sus necesidades así como la adecuada, o no, satisfacción de las mismas –y, por tanto, el conocimiento de los derechos que de ellas se derivan- pudieran llegar a estar matizadas por esta variable. En algunos grupos participaron, de manera puntual, algunos sujetos cuya edad era inferior a los 10 años.
- **Sexo:** en todos los grupos de discusión se trató de incluir el mismo número de chicas y chicos para tratar de analizar la existencia de diferencias, debidas a los procesos de socialización diferencial, en la percepción de la satisfacción de sus necesidades y la garantía de sus derechos.
- **Nivel socioeconómico/sociocultural:** aplicando este criterio se constató que los tres distritos que tienen la menor cantidad de ingresos anuales y menor nivel de estudios eran los siguientes: Usera (16.691€), Puente de Vallecas (16.730€) y Villaverde (16.970€). Respecto a los distritos que tenían mayor cantidad de ingresos y un nivel más alto de estudios eran: Moncloa-Aravaca (23.941€) y Salamanca (26.265€). Siendo éste un criterio de selección de los centros educativos y asociaciones a los que pertenecen los niños, niñas y adolescentes que han participado en este estudio.
- **Diversidad funcional:** parecía absolutamente necesario que la muestra incluyese niños, niñas y adolescentes que tuviesen algún tipo de diversidad. En este caso se optó por seleccionar chicos y chicas tanto discapacidad motora como intelectual, ya que ello constituye un riesgo para la satisfacción de sus necesidades y, por extensión, para su inclusión social y educativa.
- **Vulnerabilidad social y riesgo de exclusión:** finalmente también se optó por manejar esta variable dado el interés que para los objetivos de este trabajo tiene incluir las respuestas de niños y niñas que pertenecen a colectivos vulnerables y en riesgo de exclusión social.

La muestra con la que se ha trabajado en este estudio está formada por 13 grupos de discusión procedentes de distintos centros educativos, ONG y asociaciones que

trabajan con niños, niñas y adolescentes, procedentes de distintos distritos de la ciudad de Madrid. El acceso a los niños, niñas y adolescentes estuvo siempre mediatizado por la Subdirección General de Familia e Infancia perteneciente a la Dirección General de Familia, Infancia, Educación y Juventud del Área de Gobierno de Equidad, Derechos Sociales y Empleo del Ayuntamiento de Madrid que era quien establecía el primer contacto con los centros.

En total participaron 124 chicos y chicas -64 chicos y 60 chicas- con edades comprendidas entre los 6 y los 17 años. La distribución de los participantes aparece resumida en la tabla 4. El trabajo de campo se realizó entre el 19 de abril y el 19 de mayo de 2016.

Tabla 4.

Resumen de las características de los grupos de discusión. Con los diferentes bloques de color (gris, azul, verde y naranja) se señalan los grupos de discusión que corresponden a un mismo conjunto de análisis de los resultados.

CENTRO	DISTRITO	EDAD	NIVEL SOCIOECONÓMICO-CULTURAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	VULNERABILIDAD SOCIAL	NÚMERO DE PARTICIPANTES - EQUILIBRIO ENTRE SEXOS
Colegio de Educación Especial ADEMO	Moratalaz	Cronológica: 12 años Desarrollo intelectual: 9 años		Diversidad Funcional Cognitiva		10: 2 chicos y 8 chicas
CEE Infanta Elena	Ciudad Lineal	Cronológica: 13-15 años Desarrollo intelectual: 7-8 edad		Diversidad Funcional Cognitiva		10: 5 chicos y 5 chicas
IES Isaac Newton	Fuencarral-El Pardo	De 14 a 17 años		Diversidad Funcional Motora		7: 2 chicos y 5 chicas
Centro Integrado La Elipa	Ciudad Lineal	De 10 a 13 años	Bajo		Riesgo de exclusión social	9: 6 chicos y 3 chicas
Punto de encuentro juvenil. Cruz Roja Juventud	Villaverde	De 10 a 13 años	Bajo		Riesgo de exclusión social	11: 8 chicos y 3 chicas

Programa ASPA	Cañada Real - Coslada, Rivas Vaciamadrid, Madrid (Distritos de Villa de Vallecas y Vicálvaro) y Getafe (Perales del Río)	De 11 a 13 años	Bajo	Riesgo de exclusión social	9: 9 chicos
Asociación Krecer	Puente de Vallecas	De 13 a 15 años	Bajo	Riesgo de exclusión social	10: 2 chicos y 8 chicas
CEIP Méndez Núñez	Hortaleza	De 6 a 12 años	Bajo		10: 5 chicas y 5 chicos
CEIP Puerto Rico	Usera	De 10 a 13 años	Bajo		10: 3 chicos y 7 chicas
Departamento de Servicios Sociales. Diego de León	Salamanca	De 10 a 14 años	Bajo		8:7 chicas y 1 chico
Centro Juvenil Jara	Ciudad Lineal	De 14 a 17 años	Bajo		10: 5 chicos y 5 chicas
CEIP Portugal	Moncloa-Aravaca	De 10 a 12 años	Alto		10: 5 chicos y 5 chicas
Colegio Arturo Soria	Ciudad Lineal	De 15 años	Alto		10: 5 chicos y 5 chicos

Inicialmente se solicitó que cada uno de los grupos de discusión estuviera formando por 10 personas y que se tuviese en cuenta el equilibrio entre sexos (5 chicas y 5 chicos). Finalmente, por cuestiones de accesibilidad a la muestra, ni el número de integrantes de cada grupo de discusión, ni su distribución por sexo se pudo mantener constante en todos los grupos.

Los grupos de discusión se distribuyeron del siguiente modo:

- Seis grupos de discusión. Población normalizada en la que se combinaron las variables edad, sexo y nivel socioeconómico-sociocultural:
 - o Dos grupos de niñas, niños y adolescentes de entre 6 y 13 años, de nivel socioeconómico y socioeducativo bajo, procedentes de dos centros educativos el CEIP Méndez Núñez y el CEIP Puerto Rico. Otros dos grupos de discusión de similares características –Centro Juvenil Jara y Departamento de Servicios Sociales de Diego de León-.
 - o Finalmente, habría que destacar, la presencia de otros dos grupos de discusión de nivel socioeconómico y socioeducativo alto. El CEIP Portugal, donde los participantes en el grupo tenían entre 10 y 11 años, y el grupo de discusión procedente del Colegio Arturo Soria, en cuyo caso la edad era de 15 años.
- Tres grupos de discusión de niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional. Dos de ellos con discapacidad cognitiva -uno procedente del Colegio de Educación Especial ADEMO y otro del Centro de Educación Especial “Infanta Elena”-. En el primer centro la edad mental de los chicos y chicas que participaron estaba en torno a los 9 años y en el segundo entre los 7 y los 8 años. El tercer grupo estaba formado por alumnos del IES “Isaac Newton”, todos ellos con discapacidad motora. En este caso los participantes tenían edades comprendidas entre los 14 y los 17 años.
- Cuatro grupos de discusión de niños y niñas procedentes de entornos con altos índices de “vulnerabilidad social y riesgo de exclusión social”. En concreto en tres de estos grupos –en el Programa ASPA, en el Punto de Encuentro Juvenil de Cruz Roja Juventud y en el Centro Integrado de La Elipa-. Todos los

participantes tenían edades comprendidas entre los 10 y los 13 años. El último de estos grupos fue el procedente de la Fundación Krecer, en cuyo caso la edad de los participantes estaba entre los 13 y los 15 años.

3.2. Materiales

La información fue recogida y grabada mediante dos grabadoras por cada grupo de discusión, con ello se pretendía no perder ningún detalle que pudiera resultar relevante en el posterior análisis de los datos. Para ello, el centro era informado previamente del uso de este tipo de metodología, de forma que cada uno de los participantes contara con un consentimiento informado firmado por sus padres, madres o tutores legales. Con ello, en todo momento se mantiene el anonimato de los menores, puesto que las grabaciones comienzan tras haber realizado la presentación personal de las entrevistadoras, así como los participantes.

Para obtener la información necesaria para este estudio se utilizó, por una parte, un guión de entrevista semiestructurada que aparece descrito -de manera más detallada- en el anexo I, así como cartulinas, “*post it*”, y lapiceros de diferentes colores.

El guión presentado en el anexo I se diseñó teniendo en cuenta las necesidades infantiles y adolescentes en las que se fundamentan los derechos garantizados por la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y los distintos contextos en que tales necesidades se pueden ver, o no, satisfechas.

Con el fin de ajustar lo máximo posible las dinámicas al grupo con el que se trabajaba, se utilizó el guión del anexo I como referencia aunque no como un patrón estático de interacción con cada uno de los grupos. Por ello, en ocasiones no se realizaron todas las dinámicas que se explicitan a continuación. No obstante, en todos los grupos de discusión se recabó información sobre todos los bloques de contenido que se detallan en los párrafos siguientes.

3.3. Diseño

El diseño de esta investigación es cualitativo tomando como técnica de recogida de la información la entrevista a grupos de discusión (León y Montero, 2011).

3.4. Categorías de análisis

Las categorías de análisis de datos se definieron teniendo en cuenta dos criterios: contextos o sistemas de participación de los jóvenes y adolescentes, y las necesidades infantiles y adolescentes (Ochaíta y Espinosa, 2004). La información se categorizó llegando a un acuerdo interjueces entre las ocho componentes del equipo de investigación.

El primer paso fue categorizar la información según a qué contexto de la vida de los adolescentes se refiriera:

- **Entorno comunitario y barrio**, discriminando entre entorno físico y social del barrio, atención sanitaria y vivienda. Se trata de una categoría que hace referencia a las infraestructuras y al clima social del barrio.
- **Escuela**, recoge toda la información sobre el contexto educativo formal.
- **Ocio, tiempo libre e iguales**, incluye información sobre el tiempo de ocio, los espacios de educación no formal en los que participan y cómo se relacionan con sus iguales en estos tiempos y espacios.
- **Familia**, recoge información sobre la convivencia en el núcleo familiar atendiendo, especialmente, a las dimensiones de normas y afecto.
- **Rutinas o hábitos**, discrimina los hábitos cotidianos de alimentación, ejercicio físico y sueño y descanso.
- **Otros temas relevantes**, incluye información sobre sexualidad, diferencias de género u otras cuestiones, de las que no siempre se encontró información en todos los grupos.
- **Participación**, atiende a los mecanismos o herramientas de participación y cambio que ven estos niños, niñas y adolescentes en los contextos en los que se desarrollan.

- **Derechos**, donde se recogen los derechos que ellos y ellas mismas reconocen tener, así como su propia definición de lo que son los derechos de la infancia.

En todos estos contextos se ha reflejado la percepción que tienen los participantes acerca del grado de satisfacción de sus necesidades teniendo en cuenta los bloques de contenido anteriormente señalados y sobre los que se trabajó en las dinámicas que se realizaron.

A continuación, se muestra la relación entre las dos necesidades básicas³ y los bloques de información sobre los que se obtuvo información en los grupos de discusión.

Necesidades y derechos relacionados con la salud física: *Necesidades y derechos relacionados con la autonomía (o psicológicos y sociales):*

- | | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| - Alimentación | - Participación |
| - Salud y Servicios Médicos | - Ocio, tiempo libre e iguales |
| - Vivienda | o Ocio y tiempo libre |
| - Situación económica | o Educación no formal |
| - Descanso | - Interacción con iguales |
| - Sexualidad | - Interacción con adultos |
| - Ejercicio físico | - Normas límites |
| - Medio ambiente | - Familia-Afecto |
| - Protección | - Educación formal |
| | - Igualdad de género |

3.5. Procedimiento

El procedimiento a seguir para obtener los datos de la muestra seleccionada consistió en formar grupos de discusión de aproximadamente 10 niños, niñas y adolescentes (a ser posible 5 niños y 5 niñas) de edades comprendidas entre los 10 y los

³ Para ver más información sobre la teoría de las necesidades infantiles y adolescentes (Ochaíta y Espinosa, 2004) acuda al apartado 1.2 (pp. 6).

17 años (diferenciando entre dos tramos de edad 10-13 y 14-17), procedentes de diferentes distritos de la ciudad de Madrid, seleccionados según su nivel socioeconómico y sociocultural (inicialmente alto, medio y bajo, aunque finalmente sólo se recogieron datos de los niveles alto y bajo) y la presencia o no de diversidad funcional.

Una vez formados los grupos se fueron planteando una serie de cuestiones tanto relacionadas con la percepción que los chicos y chicas tienen acerca de la satisfacción de sus necesidades –y de los derechos que de ellas se derivan-, así como de la manera en que éstas deberían estar satisfechas en los diferentes entornos en los que participan. Dichas cuestiones fueron previamente definidas en el guión de entrevista para conducir el grupo de discusión y se plantearon de manera idéntica para todos los grupos –aunque en algunos casos se enunciaron de manera diferente en función de la edad de los integrantes del grupo-.

Cada grupo de discusión fue conducido por dos personas que grababan las respuestas de los sujetos y que, en caso de que fuese necesario, podían desdoblarse el grupo para obtener información más precisa sobre determinados temas de discusión. Con el objetivo de agilizar al máximo el trabajo de campo el equipo de trabajo estuvo formado por tres parejas -6 personas en total- que recogieron datos, simultáneamente, en los diferentes distritos seleccionados para este estudio.

4. RESULTADOS

4.1. Diversidad Funcional

Este apartado incluye los resultados correspondientes a los grupos de discusión realizados en los siguientes centros: Colegio Fundación ADEMO (Moratalaz), Centro de Educación Especial (CEE) “*Infanta Elena*” (Ciudad Lineal) e Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) “*Isaac Newton*” (Fuencarral-El Pardo)⁴. El esquema que se va a seguir para su presentación, que será el mismo en todos los subapartados correspondientes a

⁴ Para ver las características de estas poblaciones consulte la tabla 4.

los resultados, va a organizar las aportaciones de los niños, niñas y adolescentes en los diferentes contextos a los que hace referencia el guión de entrevista, incluido en el apartado 3.2, a saber: entorno comunitario y barrio, escuela, ocio, tiempo libre e iguales, rutinas y hábitos, familia y otros temas relevantes. En cada uno de estos contextos se irán describiendo, de manera más o menos detallada, cuáles son las necesidades que –a juicio de los participantes en el grupo de discusión- están satisfechas y cuáles no. Asimismo se incluirá la conceptualización que tienen de lo que son los derechos y de cuáles creen que son los derechos de la infancia, así como de lo que entienden por participación.

Entorno comunitario y barrio

En primer lugar, hemos de señalar que en relación al entorno físico del barrio, vamos a diferenciar entre diversidad funcional intelectual y diversidad funcional motora –algo que sucederá, en varias ocasiones, al analizar la satisfacción de otras necesidades en este grupo de niños, niñas y adolescentes-. En los dos grupos de discusión de niños y niñas que presentan *diversidad funcional intelectual* hay dos aspectos de su entorno físico a los que ellos aluden de manera especial: la escasez y deterioro de las infraestructuras deportivas y la suciedad.

Con respecto a las infraestructuras deportivas refieren:

“En mi barrio no hay canastas y me gustaría que hubiera”

Estos niños y niñas participan de forma activa en las actividades de ocio y tiempo libre de su barrio. No obstante, señalan que las infraestructuras son escasas y no permiten cubrir las actividades diarias relacionadas con la práctica de deportes y el desarrollo del ocio.

El segundo aspecto que comentan, en relación al entorno físico de su barrio, es la suciedad. Aseguran que existe un importante número de personas que no utiliza los contenedores de basura y que, en general, las calles están sucias.

“Tiran mucha basura los vecinos y está el barrio sucio”

“En el mío (el barrio) queman los contenedores”

De este modo, la escasez y falta de adecuación de infraestructuras deportivas y la suciedad de las calles son –a juicio de los participantes con algún tipo de discapacidad intelectual- elementos que estarían limitando seriamente la satisfacción de la necesidad de un espacio adecuado que proteja de los riesgos físicos.

Cuando se analiza la percepción del entorno físico del barrio que tienen los adolescentes con *diversidad funcional motora* encontramos algunas diferencias con respecto a los que poseen diversidad funcional intelectual, pero también detectamos elementos comunes. Por lo que se refiere a las diferencias, en este caso, el principal problema señalado son las dificultades de movilidad por el barrio y, en general, por toda la ciudad de Madrid. Como comenta un chico que utiliza silla de ruedas eléctrica:

“En este barrio hay bordillos enormes, te caes y vuelcas”

Asimismo, refieren que:

“Menos del veinte por ciento de las estaciones [de Metro] están adaptadas”

“Los buses tienen las rampas muy caídas y no puedes subir”

Incluso comentan que:

“Cuando vas en el autobús no te dejan pasar y te hacen esperar en la parada”

Estos problemas de adecuación de los espacios urbanos a los satisfactores específicos que requieren sus desplazamientos autónomos se presentan en la mayoría de los entornos en los que participan:

“Los ascensores son muy pequeños y algunos sitios no tienen ni ascensor, ni elevador”.

Además, afirman que encontrar vehículos adaptados o adaptar sus coches supone un sobre coste adicional, en ocasiones, muy elevado.

“El taxi te cobra más si está adaptado”

“Te cuesta 9.000 euros adaptar un coche”.

Por lo que respecta a los elementos comunes, habría que destacar que estos adolescentes también hacen alusión a la suciedad y a la contaminación como elementos que les disgustan de su barrio.

“En mi barrio hay muchos coches, y se acumulan gases y hay que intentar hacer como que menos contamine el coche”.

Los resultados encontrados en los grupos de niños, niñas y adolescentes que poseen algún tipo de diversidad funcional parecen coincidir en la inadecuada satisfacción de la necesidad de un espacio físico seguro que proteja de los riesgos físicos. En ambos casos –diversidad funcional intelectual y motora- señalan la suciedad, el tráfico y la contaminación como los aspectos que menos les gustan de su barrio. Especial relevancia adquiere, en el caso de los adolescentes con diversidad funcional motora, el tema de la accesibilidad universal que no parece estar en absoluto garantizada y que limita muy seriamente sus posibilidades de llevar una vida autónoma.

Atendiendo al entorno social del barrio, hemos de destacar que se encuentran ciertas diferencias que no tendrían mucho que ver con las características especiales que presentan los niños, niñas y adolescentes de estos grupos de discusión. Sino que, más bien, se derivan del nivel socioeconómico y sociocultural de los entornos en los que se ubican los centros –y, por tanto, de las zonas en las que residen los participantes-. Así, encontramos que en uno de los centros que atiende a alumnos con diversidad funcional intelectual el principal problema destacado es la inseguridad y los problemas de convivencia que de ella se derivan.

“Tenemos unos vecinos que son okupas y molestan a todos los vecinos”

“Muchas peleas”.

Sin embargo, esta percepción es justamente la contraria en el caso de los adolescentes con diversidad funcional que perciben su entorno de manera muy positiva.

“Un barrio tranquilo”

Estos resultados parecen indicar que la percepción de inseguridad que muestran algunos de los chicos y chicas entrevistados no está relacionada con el tipo de discapacidad que tienen, sino más bien con las características del entorno social en el que se mueven que hace que no consideren que está adecuadamente satisfecha su necesidad de protección de riesgos psicológicos.

Centrándonos en la atención sanitaria la mayoría señala que, en general, hay bastantes médicos y que se sienten bien atendidos.

En último lugar, respecto a las condiciones de sus viviendas encontramos que se muestran contentos con sus casas. Viven con sus familias en bloques de pisos de distinto tamaño, todos ellos próximos a sus centros educativos.

Así pues, por lo que se refiere a los satisfactores de salud física analizados – atención sanitaria y vivienda- parecen estar adecuadamente cubiertos.

Escuela

Todos los participantes afirman mantener relaciones positivas con los docentes y el personal de sus centros:

“Se lo cuento a Elisa [la psicóloga del centro] porque hacemos grupo de chicas, y contamos lo que hemos hecho el fin de semana, y no cuenta cuentos...”

Así como con sus iguales, ya que comentan -respecto a los posibles conflictos que, en ocasiones, se generan entre ellos- que aparecen de manera muy puntual y se resuelven de forma rápida y conciliadora.

Igualmente, parecen estar contentos con las actividades que realizan –fichas, ejercicios de comprensión lectora, matemáticas, lectura, jabones, etc.–, en las que utilizan herramientas como las tabletas electrónicas, las pizarras digitales y los ordenadores.

“Voy a trabajar fichas y algo más en la Tablet de Marisa. ¡Qué moderno!”

Estos resultados parecen indicar que los grupos consultados consideran que su necesidad de educación formal está adecuadamente satisfecha ya que tienen una percepción muy positiva del entorno social del centro y mantienen una relación estrecha, cercana y afectuosa tanto con sus docentes, como con los compañeros y compañeras. Asimismo dicen encontrarse motivados por los aprendizajes escolares.

Ocio, tiempo libre e iguales

En este apartado también vamos a presentar de forma separada los resultados obtenidos en los dos grupos de discusión de chicos y chicas con diversidad funcional intelectual y los procedentes del grupo de adolescentes que tiene diversidad funcional motora.

En el primer caso –*diversidad funcional intelectual*–, la mayoría desarrolla sus actividades de ocio en su propia casa o en la de algún amigo o amiga, lo que supone que quedan circunscritas a entornos conocidos. En cuanto al tipo de actividades que realizan suelen jugar con dispositivos electrónicos –consolas– que tiene la mayoría, o comunicarse con sus amigos a través del teléfono móvil –WhatsApp–:

“Juego a la Play 4”

“Yo tengo la Wii”

A estas actividades reconocen dedicarle entre 1 y 2 horas al día y las realizan sin supervisión de un adulto.

En las escasas ocasiones en las que sus actividades de ocio se desarrollan en espacios públicos (cines, restaurantes, paseos por el parque, etc.) suelen ir acompañados de familiares o de otros adultos conocidos.

Por el contrario, los adolescentes con *diversidad funcional motora*, realizan actividades de ocio en espacios públicos -como parques, cine, teatro, etc.-, sin necesidad de ir constantemente acompañados por un adulto. La realización de este tipo de actividades favorece, sin lugar a dudas, el desarrollo de su autonomía

“Vamos al parque del bordillo”

No obstante, se quejan de la inadecuación de las instalaciones para poder realizar desplazamientos autónomos y disfrutar de las actividades de ocio en igualdad de condiciones que el resto de los usuarios

“En el cine acabas tirado en mitad del pasillo. Cuando te pones adelante te puedes romper el cuello”

Asimismo, participan en espacios informales de relación entre iguales como: hacer excursiones, ir a bares y conciertos, salir con amigos y amigas de fiesta y *“hacer botellón”*. En este caso, vuelven a señalar las dificultades que encuentran para participar activamente en estas actividades

“Las barras de los bares están muy altas y no te ven”

“Hay gente que la echan de un bar porque dicen que da mala imagen al bar”.

Además de estas actividades de ocio informales, participan en espacios de educación no formal. Los niños y niñas con *diversidad funcional intelectual* lo hacen, generalmente, en asociaciones y actividades extraescolares. Tanto en un caso como en otro, las actividades que realizan en estos centros son de carácter recreativo y deportivo. La práctica de estas actividades hace que las relaciones que establecen con sus iguales estén prácticamente limitadas a las que entablan con los compañeros y compañeras del

centro ya que, incluso los fines de semana, acuden juntos a estos espacios educativos no formales.

En cuanto a los espacios de educación no formal en los que participan los adolescentes con *diversidad funcional motora* encontramos que realizan actividades de carácter deportivo, como son: natación, gimnasia, hockey, excursionismo y baloncesto. También algunos de ellos participan en asociaciones en las que se realizan distintos tipos de actividades.

Estos resultados parecen indicar que existen claras diferencias, en función del tipo de diversidad funcional que se tenga, respecto a la satisfacción de la necesidad de ocio, tiempo libre e interacción con iguales. Así encontramos que los participantes con diversidad funcional intelectual realizan un ocio muy ligado al uso de las tecnologías que se practica básicamente en sus hogares y que, habitualmente, se comparte con los compañeros y compañeras de clase. Por el contrario, los participantes con diversidad funcional motora realizan mayor número de actividades de ocio y mucho más diversas – tanto en cuanto al tipo de actividad como a los compañeros y compañeras con las que se comparten-, a pesar de que consideran estar discriminados en el desarrollo de las mismas.

Rutinas y hábitos

Cuando se analizan los satisfactores de la necesidad de salud física - alimentación, sueño y descanso y práctica de ejercicio físico- encontramos los siguientes resultados. Con independencia de que coman en casa o en el centro escolar y de la comida concreta de la que se trate –desayuno, almuerzo o cena- todos ellos cuentan con una alimentación adecuada en la que toman todo tipo de alimentos. Ellos mismos cuentan que suelen tomar:

“Verdura, fruta, espaguetis, cocido, macarrones, pescado, yogur natillas...”

En lo referente a la actividad física, todos los niños, niñas y adolescentes que participaron en los grupos de discusión y que tenían algún tipo de diversidad funcional –tanto intelectual como motora- reconocían practicar a diario alguna actividad física– aeróbica, fisioterapia grupal, etc.- o deporte –fútbol, deportes de disco, baloncesto, natación, hockey, gimnasia:

“Jugamos a aros y pelotas o bailamos”

En cuanto al sueño y descanso encontramos que, en su mayoría, aseguran dormir una media de ocho horas, por lo que tienen sensación de haber descansado cuando se levantan y la energía suficiente como para afrontar las tareas escolares y las rutinas diarias habituales de forma adecuada.

Estos resultados parecen indicar que tanto los satisfactores de de salud física- relacionados con la alimentación, la actividad física y el sueño y descanso- están adecuadamente satisfechos en ambos tipos de diversidad funcional.

Familia

En lo que refiere al contexto de la familia, la mayoría viven con sus padres, madres y hermanos y dicen tener una buena relación con todos ellos. No obstante hay que señalar que mientras que los que presentan *diversidad funcional intelectual* siempre recurren a su familia cuando tienen un problema, los que tienen *diversidad funcional motora* unas veces confían sus problemas a los miembros de su familia y otras no. No obstante, la preservación de la intimidad puede deberse en mayor medida a las diferencias de edad que a las características de la diversidad funcional.

“Hay cosas de la vida que no piensas que tus padres van a ser la primera persona a la que se lo vas a contar. Como el sexo”

“Bueno las cosas privadas no las cuentas”

Estos resultados parecen indicar que los satisfactores de autonomía –que tienen que ver con la vinculación afectiva y la interacción con adultos- están adecuadamente satisfechos en ambos tipos de diversidad funcional.

Otros temas relevantes que han aparecido en estos grupos

En el grupo de discusión en el que participaron los adolescentes con *diversidad funcional motora* se comentó que la salud sexual era un problema:

“Hay gente con discapacidad que no puede mover las manos y no se puede satisfacerse a sí mismo”

También se habló del reparto desigual que, aún hoy en día, existe entre chicos y chicas a la hora de realizar las tareas domésticas; lo que pone claramente de manifiesto que son conscientes de la existencia de roles de género claramente estereotipados.

Participación

En general, en ninguno de los tres grupos de discusión en los que han participado chicos y chicas con diversidad funcional se ha hecho referencia a las herramientas de participación como vía para modificar algunos elementos de su realidad.

Derechos

En este caso hay que distinguir entre las respuestas de los participantes de menor edad –de entre 7 y 12 años de edad mental- que además coincide con la diversidad funcional intelectual- y las de aquellos que formaban el grupo de los mayores –de 14 a 17 años de edad cronológica- con diversidad funcional motora. A los primeros les costaba identificar qué son los derechos aunque, cuando se les hablaba de algún derecho en concreto, sí eran capaces de reconocerlos como tales.

“Los derechos que tienen los niños es a aprender y a jugar”

“Los niños tienen derecho a que cuando se ponen malitos que les curen”

Por el contrario, en el grupo de los mayores los derechos se definían como algo irrenunciable que nadie te puede quitar:

“Algo que te da la sociedad por el hecho de ser persona”

“Un derecho es algo que la sociedad está obligada a darte”

Además, añaden algunos ejemplos, que nos permiten comprobar que tienen un conocimiento algo mayor que sus compañeros de menor edad, pero que se refieren a los derechos humanos en general y no a los más específicos de la infancia y la adolescencia.

“Como vivir, que nadie pueda quitarte la vida, trabajo, vivienda digna pero se lo saltan como quieren”

“Derecho a la autodeterminación”

“Derecho a la libertad”

Estos resultados parecen indicar que los participantes de menor edad tienen un escaso conocimiento de lo que son sus derechos. Sin embargo, los mayores con discapacidad motora sí hacen referencia a los derechos humanos fundamentales, aunque no citen expresamente los reconocidos en la CDN para los menores de edad.

4.2. Vulnerabilidad social y riesgo de exclusión

En este apartado se incluyen los resultados procedentes de los grupos de discusión que tuvieron lugar en los siguientes centros: Centro Integrado La Elipa (Ciudad Lineal), Programa ASPA (en la Cañada Real), Cruz Roja Juventud (Villaverde) y Asociación Krecer (Puente de Vallecas)⁵.

Entorno comunitario y barrio

La percepción que tienen los niños, niñas y adolescentes que formaron parte de los cuatro grupos de discusión incluidos en este apartado sobre el entorno físico del barrio es bastante negativa. Hablaban de un entorno deteriorado –edificios rotos,

⁵ Para ver las características de estas poblaciones se puede consultar la tabla 4.

parques sin columpios y sin bancos-, carente de infraestructuras –gasolinera, espacios deportivos, centros comerciales-, sucio –lleno de basura por todas partes y con mal olor- con mucho ruido –procedente tanto del tráfico como de las peleas y de los vehículos de policía que transitaban por las calles con las sirenas encendidas-.

Consideraban esta situación de forma todavía más acusada, en algunas zonas en las que las calles no están asfaltadas, no existe transporte público, ni centros educativos, sanitarios, deportivos ni comerciales, y además se sitúan cerca de un vertedero ilegal⁶.

“El camino por donde vivimos nosotros está muy deteriorado, hay mucho barro cuando llueve. [...] charcos muy grandes que hasta da miedo pasar por ellos... [...] Si vas a ir andando tienes que preparar unas botas que no valgan mucho, porque [se] te van a ensuciar”

“En los caminos, cuando tiran las casas, se queda ahí todo, en vez de limpiarlo [...] y todas las ratas y todos los insectos van ahí y van a las casas de al lado.”

Estos resultados indican que, como es sabido, los participantes en estos cuatro grupos de discusión viven en un entorno físico inadecuado en el que existe cierta desprotección contra los riesgos físicos.

En cuanto al entorno social del barrio muchos niños hablaban de inseguridad y miedo -que, en ocasiones, se manifestaba mediante claros prejuicios hacia determinados grupos sociales-. Relatan que presencian habitualmente actos violentos -peleas entre vecinos y a veces entre bandas, atracos, quema de contenedores e, incluso, abusos sexuales-:

“[...] constantemente ves peleas, más que otra cosa”

En relación a estos problemas de inseguridad habría que destacar que las percepciones son ligeramente diferentes según el sexo de los participantes. Así,

⁶ Ver Anexo III “Mapa del barrio de los participantes del programa ASPA en La Cañada Real”, apartado 7.3.

mientras que las niñas dicen que hay zonas por las que sus padres no les dejan pasar por la presencia de prostitución:

“Yo veo a muchas chicas de la calle y mi padre me dice que no vaya por ahí que esa parte es peligrosa y hay mala gente”

La percepción del riesgo que tienen los niños está más bien basada en la presencia de pandillas que les agreden o les amenazan, es decir, se relaciona con el riesgo a sufrir agresiones físicas:

“A mí, una vez me amenazaron matándome, y me lo creí (...). Me dijeron como te encuentre en la calle te voy a matar”.

Asimismo, ven cómo se incumplen las normas de tráfico, se ejerce la prostitución o se consumen drogas:

“Lo que no me gusta es que tiran muchas casas aquí, algunos se quedan sin hogares” – “¿Y qué hacen [esas personas]?” – “Se vuelven yonquis” – “¿A algún amigo tuyo le ha pasado eso?” – “Sí, [a] muchos”

Estas percepciones de los niños, niñas y adolescentes sobre el entorno social de su barrio ponen claramente de manifiesto que tampoco están suficientemente protegidos de los riesgos psicológicos en su barrio, con las consecuencias que ello puede tener para la satisfacción de las necesidades psicológicas y sociales.

Por lo que se refiere a la atención sanitaria la mayoría comentaba que sólo iba al médico por motivos de urgencia, sin utilizar las opciones preventivas.

“Yo cuando estoy enferma, primero mi padre me da jarabe, que tengo siempre o si no mi padre lo compra. Un día de pequeña fui al hospital por una muela que me tenían que sacar”

“Yo casi nunca voy al médico”. – “¿No te pones malo?” – “Muy pocas veces. Si me encuentro muy mal, muy mal, sí voy al médico”.

Además todos los participantes estaban de acuerdo en que los centros de salud no eran suficientes y en que tenían muchas dificultades para acceder al hospital, como lejanía, falta de transporte público, etc.

La necesidad de vivienda adecuada está también cubierta, aunque con importantes dificultades, en algunos de estos entornos. Hay zonas que tienen problemas con el suministro de agua y electricidad, son frecuentes las goteras en algunas viviendas y, en ocasiones, llegan a producirse demoliciones que dejan a los niños y a sus familias sin hogar. Todos los participantes en los grupos de discusión vivían en casas bajas de cemento que disponían de varias estancias.

Así pues, también los resultados relativos a los satisfactores, especialmente de vivienda, pero también de atención sanitaria, indican importantes carencias en la satisfacción de las necesidades físicas y de cumplimiento de derechos fundamentales.

Escuela

La necesidad de educación formal está, o no, satisfecha para los niños, niñas y adolescentes de este grupo, dependiendo de los indicadores que adoptemos para su evaluación. Si bien es cierto que todos reconocen ir a clase⁷ -y en este sentido se podría decir que el derecho a la educación está garantizado-, se encontraron importantes carencias y dificultades en el ejercicio del derecho a la educación. Un ejemplo pueden ser los graves problemas de acceso al material escolar; algunos niños ni siquiera tienen libros:

“[...] Tampoco tenemos libros, no nos los dan. Nuestro instituto no nos deja sacarnos los libros. Cuando tenemos examen suspendemos porque, sinceramente, no podemos estudiar porque no tenemos libros”

También presentan problemas serios de interacción con el profesorado –se quejaban de las expulsiones y de la forma en que les trataban los profesores que, según los participantes, podía llegar al maltrato físico y psicológico-:

⁷ Con la excepción de un niño que dijo no ir al colegio por acoso escolar. Desconocemos si su absentismo era puntual o frecuente, pues prefirió no hablar del tema.

“Tenemos una profe que [...] nos pega, nos coge muy fuerte así con las uñas... [...] empieza a castigar a la gente sin ninguna razón, y a veces nos coge del brazo demasiado fuerte y nos hace daño, y se ríe de nosotros y nos insulta. Y la directora [...] ha hecho que se vayan [expulsados] muchísimos niños [...] [Le preguntamos si es privado o público el centro; es privado].”

Las quejas en relación a los problemas de interacción entre profesorado y alumnado en el centro educativo aparecen en mayor medida en las chicas que en los chicos, ya que son las primeras quienes afirman que hay mayor número de casos de violencia entre iguales y se quejan, en mayor medida que sus compañeros, de la inacción del profesorado ante este tipo de situaciones. De los diferentes tipos de violencia entre iguales las chicas se quejan, fundamentalmente, de ser víctimas de acoso sexual (comentarios sexistas y tocamientos no consentidos).

Todos ellos aludían a la falta de adecuación de las infraestructuras del centro – condiciones de insalubridad y falta de equipamientos, así como a serios problemas de interacción entre iguales –mencionaban de manera frecuente las peleas y las agresiones al salir de clase y las conductas disruptivas en el interior del aula-.

Ocio, tiempo libre e iguales

Al igual que sucedía con las necesidades anteriores, también en los satisfactores de ocio y tiempo libre había importantes carencias. Aunque todos los participantes reconocían disfrutar de suficiente tiempo de ocio, reclaman espacios estructurados para llevarlo a cabo, así como una oferta más amplia de actividades saludables y asequibles y de infraestructuras donde poder realizarlas –centros de día, asociaciones, etc.-.

Las actividades de ocio que realizaban eran, en la mayor parte de los casos, aquellas que no suponían costes económicos –como, por ejemplo, los juegos tradicionales, estar por la calle, en el parque, dibujar, etc.-. No obstante, algunos chicos y chicas –procedentes del grupo de mayores- realizaban un ocio muy ligado al consumo –discotecas, cines, compras- y participaban en “botellones”.

“¿Por qué hacer botellón y no otras cosas? ¿Qué hacemos? ¿Jugamos con las muñecas? Pues no”

Valoraban los espacios existentes al aire libre como parques o pistas de patinaje debido a las carencias de este tipo en algunas de las zonas estudiadas. Como ya se ha dicho, también demandaban más espacios de educación no formal (como centros de día o asociaciones con educadores competentes). Algunos de estos chicos y chicas no tenían acceso a las tecnologías de la información y la comunicación en su domicilio. En algunos casos porque no disponían de los dispositivos y, en otros, porque las zonas en las que viven no disponían de las infraestructuras necesarias que dan soporte a su uso: señal en el caso de la televisión o Wi-Fi en el caso de internet.

Estos resultados parecen indicar que aunque parece existe interacción entre iguales, la satisfacción de la necesidad de ocio debería mejorar y ofrecer mayores oportunidades de actividades de ocio saludable con espacios y equipamientos adecuados como alternativa al ocio de riesgo.

Por lo que se refiere a la educación no formal e informal habría que destacar que la totalidad de los participantes de estos cuatro grupos de discusión acudía a actividades que se realizaban en una o varias asociaciones en las que además merendaban y recibían apoyo escolar. Esto último es fundamental para tener garantizada la educación formal, ya que muchos de estos niños y niñas no harían las tareas escolares por iniciativa propia y tampoco pueden contar con apoyos familiares. Además, en ocasiones, esto les permitía participar en actividades de ocio estructurado –como por ejemplo excursiones– que de otro modo no podrían realizar.

“A mí sí me gusta, porque merendamos y hay muchas actividades chulas. Y aquí me ayudan [con los deberes], que en mi casa mi papá no sabe porque nunca ha ido al cole [...] Mi padre no me obliga [a venir aquí]”

“Yo iba a un centro que de ahí sí que no me quería ir [...] había más tiempo libre, [...] las actividades eran más divertidas... Los monitores eran muy enrollados, parecían “uno de nosotros”

“Me gustaría que fueran más días [los que venimos a la asociación]”

Parece, por tanto, que, la necesidad de educación no formal está relativamente cubierta en estos niños y niñas con las asociaciones y grupos de apoyo. No obstante, las carencias en el entorno de estos menores madrileños son muy difíciles de superar solo con estas ayudas. Así en el contexto de los iguales se ponen de manifiesto los problemas que existen también en los demás contextos, como estereotipos de género muy inadecuados, modelos violentos de resolución de conflictos, etc.:

“Si me viene [otra chica] de chula, pues yo le voy a pegar, no me voy a quedar quieta”

“Es que en este barrio [...] tú tienes que comer o si no te comen a ti”

“No le quiero decir [a mi padre] muchas cosas de los problemas con mis amigas porque sé que si es algo grave va a salir corriendo a pegarle o a hacerle algo”

o conductas de riesgo:

“A lo mejor tú eres una persona muy buena, muy estudiosa [...], te vas con malas ajuntas, con ajuntas que beben, que fuman, al final y al cabo vas a hacer lo mismo”

Rutinas y hábitos⁸

Por lo que se refiere a la necesidad de alimentación, se podría afirmar que, aunque parecía cubierta en los aspectos más básicos, en la mayoría de los casos la calidad y variedad de los alimentos debería mejorar. En general decían comer poca carne, pescado, fruta y lácteos sobre todo en sus casas -ya que muchos de ellos comen y meriendan en los centros escolares o en los centros de día o programas de apoyo a los

⁸ Ver Anexos II (apartados 7.2.1, 7.2.3 y 7.2.4) y IV (7.4.1) donde se recogen las rutinas de los adolescentes de los grupos de discusión del Punto de encuentro juvenil de la Cruz Roja Juventud en Villaverde Alto y de la Asociación Krecer en Vallecas.

que acuden-, donde lo más frecuente es que tomen comida precocinada que se preparan ellos mismos.

Entre los participantes de estos cuatro grupos de discusión encontramos una amplia variabilidad en lo que tiene que ver con la práctica del ejercicio físico. Hay que destacar que un número importante no practicaba ningún deporte ni hacía ejercicio físico de manera habitual. En aquellos casos en los que sí se practicaba algún deporte se jugaba al fútbol y al baloncesto, aunque eran muy pocos quienes afirmaban practicar estos deportes dentro de un equipo.

La mayoría reconocía que dedican un tiempo insuficiente al sueño y descanso. Entre semana duermen menos de ocho horas diarias –entre cinco y siete-, ya que se acuestan muy tarde utilizando –aquellos que los tenían, el ordenador, el móvil o viendo la televisión.

“A veces duermo poco porque me pongo a ver la tele hasta las tantas [...] Mi madre dice “apaga la tele y vete a acostar” [...] La apago y luego vuelvo a ver la tele.”

“Antes me acostaba a las cinco de la mañana, ahora estoy mejorando y me acuesto a las dos. A veces me quedo jugando al ordenador y me pongo a ver vídeos en el móvil, y cuando me canso lo apago.”

Durante los fines de semana la situación tampoco mejora ya que se acuestan aún más tarde –algunos de ellos reconocían hacerlo a las dos, las tres o las cuatro de la mañana-.

Por tanto, tampoco los satisfactores de la necesidad de salud física que tienen que ver con el ejercicio físico, la alimentación, el sueño y descanso tampoco están adecuadamente satisfechos en este grupo.

Familia

Los participantes en estos cuatro grupos de discusión no tienen, en general, una percepción positiva de las relaciones con los adultos de su familia. Existen muchos problemas –los padres y madres tienen jornadas muy largas de trabajo- y serias dificultades que hacen que el tipo de interacción que se establece entre los distintos miembros de las familias no sea positiva. Por ello, cuando tienen un problema –y necesitan una figura en la que confiar y apoyarse- no recurren a sus padres y madres sino más bien a hermanos y/o amigos.

No obstante, cuando confían en alguno de los adultos de su familia lo hacen, generalmente, con mayor frecuencia en las madres. La mayoría de las chicas y también algunos chicos dicen que tienen más confianza con las mujeres y que es más fácil comunicarse con ellas. Además de que son las figuras femeninas de la familia las que, generalmente, están durante más tiempo disponibles ya que son las madres, abuelas, hermanas y tías, las que suelen estar habitualmente en casa.

“Le cuento cosas a mis amigas y sobre todo a mi abuela que es quien está conmigo”

“A veces le cuento cosas a mi madre pero a mi padre no”

“Cuento cosas a mis tías (porque si no tengo madre, no sé a quién contárselo)... o a mis amigas que me apoyan más”... “A mi tío le digo algo y no me escucha mucho, no es que le interese mucho”

“A mí me caen bien mis padres... Algunas veces les cuento mis problemas; pero (en caso de contarlos) la mayoría se los cuento a mi madre”

Estas respuestas de los participantes evidencian la existencia de unos estereotipos de género basados en los roles tradicionales en los que se considera que las mujeres son más receptivas y sensibles a los sentimientos y emociones de los demás que los hombres, así como más proclives a la comunicación. Además conciben que son

las figuras femeninas las que tienen la función de ser el apoyo y soporte emocional dentro del núcleo familiar.

Al mismo tiempo, algunos chicos consideran que las mujeres tienen una posición de inferioridad con respecto a sus compañeros varones en la sociedad en la que viven.

“Yo la suerte que he tenido es que he sido hombre. ¿O sea que en casa no te piden que hagas nada? No. A lo mejor te piden que pongas la mesa y ya está. No ni eso”

En la misma línea apuntan los resultados relativos a las tareas domésticas –tema que aparece en los grupos de discusión analizados en este apartado-. En general todos están de acuerdo en que las chicas se ocupan más de las tareas domésticas que los chicos, aunque ello suponga para las primeras tener que renunciar a su propio tiempo de ocio. Llama la atención el caso de dos de las participantes que afirman que toda la responsabilidad de las tareas de sus respectivas casas recaía sobre ellas.

“Y, pues, cuando me levanto, lo primero que hago es hacerle el desayuno a mis hermanos y a mi padre. Y, pues, cuando ya hemos desayunado todos, pues yo y mi madre nos ponemos a recoger, luego a hacer la comida”

“No suelo hacer casi nada por las tardes ya que vienen mis sobrinas y estoy cuidando de ellas”

El modelo de estructura familiar más frecuente en el que viven estos chicos y chicas es la familia nuclear y cuando uno de los participantes dice que sus padres viven separados, la respuesta de otro de los chicos del grupo es muy poco tolerante ante la diversidad de estructuras familiares existentes:

“¿Y tu padre?, tío pero que tu padre viva con tu madre, tío joder”

Otro aspecto importante de las relaciones familiares que habría que destacar en este grupo de chicos y chicas es que están caracterizadas por una falta de límites y de normas, completamente inadecuada para su desarrollo y aprendizaje.

“No tengo normas, pero mi abuelo cuando subimos la música se cabrea, nos molesta y la subimos más”

Otros temas relevantes

Muchos de los niños, niñas y adolescentes que participaron en los cuatro grupos de discusión analizados en este apartado parecen mostrar un grado de madurez notablemente superior al que correspondería a su nivel de edad. Esto se traduce en la comprensión que tienen de la complicada situación en la que viven muchos de ellos y en una valoración y aprovechamiento muy positivos de su participación en las asociaciones y programas de apoyo en los que participan.

En un determinado momento aparece el tema de la diversidad sexual y ésta se considera como tabú en este grupo. Concretamente se habla de la homosexualidad de un chico del barrio y todos los comentarios que se generan al respecto resultan sancionadores o tratan de invisibilizar dicho comportamiento porque se considera “vergonzoso”:

“Su primer hijo nunca se ha casado, tiene pluma... ¡que es maricón, ya está! Pues eso no se puede comentar porque a lo mejor ella no quiere que se sepa”.

Participación

Por lo que se refiere a la participación, la entienden fundamentalmente como un mecanismo para elevar preocupaciones y opiniones – y así por ejemplo dicen que para participar en el contexto educativo se podría hablar con los profesores o utilizar un buzón de sugerencias-.

Su situación real y la escasa confianza y conocimiento acerca de los cauces que pudieran utilizarse para resolver los problemas que les afectan, hace que manifiesten indefensión o que contesten de manera irónica cuando se les plantean alternativas para mejorar la situación de su entorno:

“¡Arréglalo tú!”

“¡Invierte tú en ello!”

Derechos

Al igual que sucede en otros grupos, en este se manifiesta un cierto –aunque incompleto- conocimiento sobre los derechos de la infancia y la adolescencia. Así nos encontramos con que, aunque no son capaces de conceptualizar qué es un derecho, algunos de ellos son capaces de enumerar algunos de los recogidos en la CDN, como por ejemplo educación, alimentación, vivienda, seguridad, juego, a expresar la propia opinión, etc.-.

*“Hay treinta o no sé cuántos, los fundamentales son treinta o así...
derecho a no sé qué del juicio, derechos del autor”*

4.3. Nivel sociocultural y socioeconómico bajo

Este apartado incluye los resultados del análisis de los grupos de discusión llevados a cabo en los siguientes centros: Centro Juvenil JARA (Ciudad-Lineal), CEIP Puerto Rico (Usera), Servicios Sociales Diego de León (Salamanca) y CEIP Méndez Núñez (Hortaleza).

Entorno comunitario y barrio

En primer lugar, haciendo referencia al entorno físico del barrio⁹, los principales problemas que destacan son: la inadecuación del equipamiento de los parques para que puedan ser utilizados por chicos y chicas de todas las edades –y no sólo por parte de los

⁹ Ver Anexo V (apartado 7.5.1) donde se el mapa del barrio del CEIP Méndez Núñez.

más pequeños-, la suciedad, los problemas derivados del tráfico –contaminación y ruido- y las infraestructuras – señalan la necesidad de que haya más parques y zonas verdes, de contar con un Bibliobús, de que haya más actividades de ocio y tiempo libre gratuitas y mejor transporte público-.

Con respecto a la adecuación del equipamiento de los parques para que puedan ser utilizados por niños y niñas mayores, todos coinciden en señalar –aunque la demanda es más explícita en el grupo de adolescentes- que no pueden ir al parque porque sólo están dotados con equipamiento de uso infantil:

“Los parques son para niños muy pequeños, los únicos parques para niños de nuestra edad están muy lejos”

“Pongan fuentes que funcionen”

“Se pongan más fuentes”.

Otro de los problemas relacionados con el entorno físico del barrio que destacan estos cuatro grupos de discusión es la suciedad de las calles y parques. Más concretamente, se centran en el exceso de excrementos de perro que hay por la zona y proponen algunas medidas para mejorar la situación:

“Posibilidad de poner más parques para perros para que no hagan sus necesidades por la calle”

En relación a este tema comentan que existen conflictos entre las propiedades privadas y la administración por el cuidado de las plazas, lo que lleva a que estén sucias y descuidadas. Por otro lado, señalan que actualmente hay una plaga de cotorras argentinas que están generando problemas de suciedad y ruido.

Los problemas derivados del tráfico –ruido y contaminación- también son destacados por este grupo. En concreto el ruido es uno de los elementos que contribuye a que todos los participantes tengan una percepción más negativa de su barrio.

“Hay mucho ruido. Deberían poner algún tipo de control”, “los coches y las motos hacen mucho ruido por las noches y no les dejan dormir”

Atendiendo a la percepción del entorno social del barrio, nos comentan que se sienten bastante a disgusto porque los adultos no muestran agrado ni ante ellos ni ante las actividades que realizan:

“En nuestra urbanización no tienen respeto a los niños, se piensan que no pueden estar por ahí...”

“Algunos son muy serios y te miran con una cara súper rara, te miran como si estuvieras haciendo algo malo”.

También perciben problemas de seguridad. Esta percepción del barrio como un entorno poco seguro para los niños tiene como consecuencia que en la mayoría de las ocasiones no puedan desplazarse de manera independiente y que sean sus padres y madres quienes garanticen la seguridad en sus desplazamientos.

“Debería haber más seguridad”

“En mi barrio hay mucho robo, suelen robar a la gente mayor”

“Inseguridad en los parques, eran los bares”

“Hay bastantes robos y personas sin hogar en la calle”

“No es una zona segura, hay mucha necesidad de droguita”

Cuando se trata de ahondar un poco más en los problemas de seguridad y se les pregunta por la supervisión policial las opiniones se encuentran divididas. Mientras que hay algunos que nos dicen que resulta suficiente, nos encontramos con otro grupo al que le parece insuficiente.

“Tiene que haber más seguridad. Hay bandas. Hay Trinitarios, el otro día incendiaron una moto”

“Hay muchos secuestradores” y porque “hay un señor mayor que se te queda mirando así [de arriba a abajo]”

Centrándonos en la atención sanitaria, por lo general, relatan problemas en cuanto a tiempos de espera muy largos:

“Cuando me rompí el dedo tardaron dos horas en hacerme la radiografía”

Además, comentan la falta de centros de salud en la zona y el esfuerzo que supone tener que desplazarse a los lugares en los que están situados.

En último lugar, por lo que se refiere a la vivienda encontramos que generalmente viven en bloques de pisos. Algunos perciben ciertos problemas en las infraestructuras

“Mi casa es bastante húmeda porque es un bajo. Hace mucho frío porque se concentra la humedad”

Estos resultados parecen indicar que tanto el entorno físico del barrio como el entorno social puede suponer un cierto riesgo para estos chicos y chicas. Por lo que se refiere al entorno físico, carecen de determinadas infraestructuras necesarias –parques y jardines, equipamientos deportivos- así como de un espacio exterior libre de riesgos – ruido, contaminación, suciedad- lo que puede comprometer la satisfacción de sus necesidades de salud física. En relación al entorno social también aparecen riesgos, ya que los menores, además de sentirse inseguros y poco protegidos por los adultos de su entorno, no disponen de condiciones totalmente adecuadas de salud ni de vivienda.

Escuela

La mayoría reconoce que no están muy contentos con su centro escolar aunque, “*a priori*” no son capaces de identificar de manera concreta cuál o cuáles son las causas de ese descontento. Cuando se analizan de manera más pormenorizada sus respuestas encontramos que, posiblemente, parte de ese malestar venga causado por los altos

niveles de conflictividad que, según ellos relatan, existen en sus centros. Algunos chicos y chicas relatan casos concretos de maltrato entre iguales hacia algunos compañeros que son objeto de burlas e insultos:

“Él se empieza a hacer el chulito siempre en la clase, que se sabe todo, que se sabe todo, y después en las notas saca muy malas, y después dice que es el mejor y todo eso, y siempre cabrea, y luego dice que tiene muchos amigos cuando no tiene ni la mitad”.

Además, señalan que el profesorado no interviene en los conflictos y que en algunas ocasiones éstos vienen motivados por actitudes de desprecio hacia las niñas:

“Son unos machistas [...] utilizan términos, palabras muy feas”

Todo ello hace que algunos chicos y chicas estén poco motivados por la escuela y los aprendizajes que allí se realizan:

“A mí la escuela me da fatiga, si por mi fuera yo el colegio, para mí, no lo quería... hay mucha amargación”

Estos resultados parecen indicar que la necesidad de educación formal no está adecuadamente satisfecha en estos grupos ya que hay casos en los que además de no encontrar una clara motivación por los aprendizajes escolares la asistencia al centro educativo se convierte en una fuente de tensión para el propio sujeto dados los conflictos que allí se producen y la falta de ayuda, que perciben, por parte del profesorado.

Ocio, tiempo libre e iguales

En general, las actividades de ocio y tiempo libre se realizan habitualmente en espacios públicos al aire libre -como por ejemplo los parques- en la propia casa o en la de los amigos. No obstante, hay que diferenciar entre los días lectivos y los fines de semana. Entre semana, pasan su tiempo de ocio en el parque o en las instalaciones

deportivas del barrio, donde se reúnen –después de salir de clase- con sus propios compañeros ya que dicen no tener muchos deberes:

“A nosotros, nuestra profe, nos manda lo que no hemos terminado en clase. Lo que no hemos hecho en clase nos lo manda para casa”.

Las actividades de ocio que realizan de manera más frecuente son estar en el parque escuchando música, jugar con la videoconsola o pasear por los centros comerciales ya que no pueden permitirse realizar otras actividades por el alto coste económico que suponen:

“No vamos al cine o a conciertos porque es muy caro. Por ser jóvenes deberían hacernos descuento”.

Buena parte de su tiempo de ocio también la dedican a comunicarse con su familia y amigos a través del móvil o de la Tablet.

En referencia a los espacios de educación no formal la mayoría asiste a algún recurso de apoyo educativo, bien en su centro escolar en forma de actividades extraescolares, bien en alguna asociación:

“Hacemos los deberes, estudiamos, charlas, juegos”

También asisten a servicios municipales en los que se ofrecen actividades de ocio estructurado -guitarra, fútbol- o actividades deportivas –natación-.

Estos resultados parecen indicar que las necesidades de ocio, tiempo libre e iguales parecen estar adecuadamente satisfechas. Los niños, niñas y adolescentes de los cuatro grupos de discusión realizan diferentes tipos de actividades de ocio en compañía de sus iguales –generalmente compañeros de clase-. Muchas de estas actividades están organizadas por las asociaciones de apoyo a las que asisten y complementan algunas de las carencias –escolares o deportivas- que podrían tener en sus respectivos entornos.

Rutinas y hábitos

Cuando se analizan los satisfactores de alimentación, sueño y descanso, y la práctica de ejercicio físico¹⁰ nos encontramos una situación que parece preocupante. En su mayoría no cuentan con una alimentación adecuada. La mayoría percibe que su alimentación no es equilibrada. Por el contrario consideran que comen mucha:

“Comida basura”

“Sólo como cosas grasas”

Reconocen que apenas comen verduras ni pescado, aunque sí toman fruta. La alimentación es algo más equilibrada cuando comen en el colegio.

Al preguntarles por la actividad física que realizan, encontramos que algunos niños y niñas si hacen diferentes actividades deportivas, pero la mayoría reconocen no realizarlas de manera estructurada. No obstante parte de su ocio gira en torno a la actividad física -ir al rocódromo, recorrerse el barrio paseando y jugar al fútbol en el parque-.

Asimismo, parece que estos niños, niñas y adolescentes tienen importantes carencias de sueño y descanso lo que les lleva a reconocer que están cansados. Varios de ellos comentan que, entre semana, muchas noches se acuestan sobre las tres o las cuatro de la madrugada porque están utilizando el móvil, haciendo uso de las redes sociales o viendo la televisión:

“¡Hoy es martes! Hoy, por ejemplo, me quedo hasta las 4 viendo “La que se avecina”

Estos resultados parecen indicar que el entorno en el que viven los participantes de estos cuatro grupos no satisface adecuadamente las necesidades de salud física relacionadas con la alimentación, el ejercicio físico y el sueño y descanso. Una

¹⁰ Ver Anexo V (apartado 7.5.2) donde se la rutina de los participantes del grupo de discusión del CEIP Méndez Núñez.

alimentación inadecuada, el a veces escaso ejercicio físico y un número de horas insuficientes de sueño y descanso nos debería alertar ante una clara situación de cierto riesgo físico.

Familia

En lo que se refiere al tema de la familia, suelen vivir con sus padres, madres y hermanos y es precisamente en ellos –en sus padres y madres- en quienes confían a la hora de comentarles sus problemas. Algunos relatan una percepción de cierta rigidez por parte de sus padres, existiendo casos en los que comentan que les han “pegado” por no hacer determinadas cosas.

En general, describen la relación con sus padres de manera ambivalente:

“En parte buena y en parte mala”

“Es buena porque le puedo contar las cosas a cualquier adulto, de mi familia. Pero luego cuando me mandan hacer algo, luego ya es peor. No digo que sea malo pero lo llevo peor”

Sin embargo, respecto a las normas que se les imponen, algunos destacan la carencia, por ejemplo, respecto a la hora de llegar a casa por las tardes entre semana

“A la hora que queramos”, “a las ocho y media, nueve, nueve y media, diez ¡cuando queramos!”, *“si es verano, hasta las tres de la mañana o las cuatro”*

De nuevo encontramos que el entorno familiar en el que viven los chicos y chicas de estos cuatro grupos no satisface de manera adecuada la necesidad de autonomía. La percepción de una relación ambivalente hacia los padres y madres –en ocasiones positiva y, en otras, negativa- junto con la falta de normas y límites supone un riesgo psicológico para estos chicos y chicas.

Otros temas relevantes

Respecto al tema de la sexualidad, comentan que en sus casas no se habla de sexualidad. La única información que tienen viene de la asignatura de Ciencias Naturales –donde se estudia desde un enfoque biológico-reproductivo- y de la televisión. Comentan que este tema suelen hablarlo en el grupo de iguales. Resulta importante destacar que en este grupo –de nivel socioeconómico y sociocultural bajo- a diferencia de lo que ha ocurrido en el resto no hemos encontrado diferencias en las respuestas de chicos y chicas relacionadas con los estereotipos y los roles de género.

Participación

En cuanto a la participación también encontramos importantes diferencias. Así por ejemplo, mientras que algunos niños, niñas y adolescentes afirman participar en plenos del Ayuntamiento con la alcaldesa en los que proponen mejoras:

“Los plenos son un día especial en el que vamos a ver a la alcaldesa y le proponemos cosas para mejorar el barrio”

Otros nos comentan que en sus contextos no existe ningún mecanismo de participación;

“En sus clases no hay delegado ni delegada y que su opinión no se tiene en cuenta”.

Derechos

Con respecto al conocimiento que poseen de sus propios derechos nos encontramos, de nuevo, con importantes diferencias que vienen –en gran medida- determinadas por el centro educativo al que asisten y el trabajo que allí se realiza en esta materia. Así, mientras que algunos niños y niñas tienen una definición muy intuitiva de lo que son los derechos:

“Los derechos son lo que te pertenece a ti”

“Los derechos son las cosas que nos dejan hacer por nuestra cuenta”

“Los derechos son las cosas que un niño tiene que poder hacer”

y llegan a concretar algunos de ellos:

“Algunos derechos son divertirse, estudiar, vacunas, la salud, que no seamos maltratados, que nos den comida decente, un sitio donde vivir con buenas condiciones”

Otros tienen una definición mucho más precisa y un conocimiento más claro de cuáles son los derechos que la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño reconoce para todos los menores de dieciocho años:

“Todo el mundo tenemos derecho a lo mismo”.

También señalan algunos derechos:

“Todos tenemos derecho a estudiar y a aprender”

“A tener trabajo, que porque seamos gitanos no tenemos porqué no tener trabajo”

“A jugar, a ser libres un rato”

“A sanidad”

“A no trabajar”

“A tener una familia y a la alimentación”

“A la limpieza”

“Un dinero, el RMI”.

4.4. Nivel socioeconómico y sociocultural alto

Este apartado incluye los resultados de los grupos de discusión realizados en el CEIP Portugal (distrito Moncloa-Aravaca) y el Colegio Arturo Soria (distrito Ciudad Lineal) y su presentación sigue el mismo esquema que en los apartados anteriores.

Entorno comunitario y barrio

En primer lugar, si se hace referencia al entorno físico del barrio, encontramos que en general los niños, niñas y adolescentes de estos dos grupos de discusión reconocen la existencia de una gran cantidad de infraestructuras, parques, polideportivos y espacios de ocio en sus barrios. Así como de unas buenas comunicaciones ya que el transporte público funciona bien y con una frecuencia más que aceptable lo que permite que los desplazamientos sean rápidos y cómodos.

“El barrio es bastante bueno, está todo muy bien comunicado”.

Por lo que se refiere a los aspectos negativos señalan, fundamentalmente, los siguientes: la suciedad, los problemas derivados del tráfico -la contaminación, el ruido que generan los coches, la falta de respeto a las señales- y la iluminación.

La mayoría afirma que:

“Está muy guarro [el barrio]”

Todos coinciden en destacar que el tráfico es uno de los problemas más serios que afectan al entorno físico en el que viven. Así por ejemplo, destacan que el ruido y la contaminación que genera el tráfico son muy molestos, aunque ambos problemas están prácticamente normalizados en su entorno.

“Los coches hacen mucho ruido, sobre todo por las mañanas cuando se ponen a pitar”,

“Sí que hay ruido, evidente, porque es una calle transitada y contaminación hay para aburrir”

Otro problema que se destacó, en estrecha relación con el tráfico, es la falta de respeto por la señalización, lo que en algunas ocasiones ha generado atropellos presenciados o padecidos por los propios niños:

“También pasa que en los pasos de cebra están en verde y empiezan taxistas y todo a pasar”

Finalmente también señalan la falta de iluminación de determinadas calles especialmente de aquellas que son menos transitadas.

En definitiva podríamos concluir que la percepción que tienen los niños, niñas y adolescentes de ambos grupos de discusión sobre el entorno físico de su barrio nos hace pensar que no está completamente garantizada la protección de riesgos físicos como satisfactor de la necesidad de salud física y ello básicamente por los problemas derivados del tráfico.

Atendiendo al entorno social del barrio, habría que destacar que, en general, lo perciben como un entorno seguro, en el que la presencia policial les da cierta tranquilidad, y donde pueden desplazarse solos sin problemas. No obstante tienen una cierta sensación de miedo, quizá infundada por determinados prejuicios que les podrían estar transmitiendo los adultos y que se concreta en miedo a ser víctimas de robos:

“En el centro menos miedo a la violencia pero más miedo a que me roben”.

en calles o zonas poco transitadas:

“Descampado con chabolas”

“No es que dé miedo pasar por allí, pero (...) si pasas, pues tienes un poco más de cuidado”

y en las que habitualmente hay personas “sin techo”:

“Mendigos y rumanos”

a quienes, además, se atribuye la causa de la suciedad de las calles –en el caso de los primeros- y de la inseguridad de las mismas –en el caso de los segundos-.

“Van ahí a dormir y por la mañana se levantan y hacen sus cosillas y todo eso”

“Y además como beben hay veces que vomitan y todo eso”

Estas afirmaciones suponen que aunque estos niños, niñas y adolescentes se encuentran –objetivamente- en un entorno social seguro, la percepción subjetiva que ellos tienen es de un cierto riesgo, tanto físico como psicológico, que estaría afectando tanto a su salud física como a su autonomía.

Centrándonos en la atención sanitaria, en general, nos cuentan que aunque hay centros de salud y médicos, hay que esperar mucho tiempo para que te atiendan porque hay mucha gente, especialmente cuando acudes a urgencias.

“Cuando vas a urgencias tienes que esperar bastante”

“Si vas a urgencias tienes que esperar como una media hora hasta que te atienden”

En último lugar, centrándonos en las condiciones de sus viviendas encontramos que, en su mayoría viven en los barrios colindantes al centro educativo al que asisten. Aunque no especifican las características concretas de sus viviendas se sobreentiende –por lo que comentan- que viven en bloques de pisos acondicionados, algunos de los cuales están situados en urbanizaciones en las que existen zonas comunes. Todos los niños, niñas y adolescentes que participaron en estos dos grupos de discusión comparten la vivienda con su familia más cercana –padre, madre y hermanos-.

Por lo que a los satisfactores de salud física –atención sanitaria y vivienda- se refiere podríamos decir que ambos se encuentran adecuadamente satisfechos.

Escuela

Los chicos y chicas que participaron en los dos grupos de discusión valoraron positivamente los aprendizajes escolares percibiendo de manera clara su utilidad, aunque la mayoría comenta que podrían racionalizarse los horarios.

“[Venir al colegio] *Es necesario, pero sí que se podría amenizar un poquito más (...) A lo mejor hay horas en las que no estamos haciendo muchas cosas y podríamos salir antes de clase.*

También valoran positivamente las relaciones con sus iguales que se producen en el contexto educativo formal, destacando que cuando surge algún tipo de problema éste se resuelve –de forma rápida y eficaz- acudiendo al profesor y hablando.

“[Aquí es] *Muchísimo mejor que el [ambiente] del otro colegio [al que iba antes]. El colegio no se involucraba mucho en asuntos de los alumnos. Eras más como un número que una persona. Había algunas burlas y algunas cosas (...) sobre todo esa sensación de que no tienes a nadie ayudándote (...) Aquí, como están tan pendientes de nosotros yo creo que si hubiese algún problema (...) se lo tomarían más en serio.*”

Por ello estos incidentes no suelen tener consecuencias sobre la convivencia en el centro.

Se admite que hay compañeros que:

“*Se meten con otros*”

“*Hacen que la gente se ría de alguien*”

pero minimizan su importancia:

“*A ver, siempre [en todos los colegios] hay una persona que te quiere fastidiar, o que te insulta a tus espaldas (...) pero esos son casos muy extremos (...) Sabes que ocurre aquí, en el instituto de al lado y en todas partes...*”

Valoran mucho al tutor personal¹¹, teniendo más relación con él que con el tutor de la clase.

“Sí es verdad, ayuda a resolver problemas (...) tienes más acceso [a él] (...) tú eliges tu tutor (...) es él quien te va a estar orientando a lo largo del año, qué tal vas con las asignaturas y si has cogido confianza le puedes contar qué te pasa, te puede ayudar y aconsejar.”

Algunos chicos y chicas se quejan de las instalaciones de su centro educativo ya que consideran que están deterioradas. Así como de la excesiva carga de trabajo a la que tienen que hacer frente de manera diaria, tanto dentro del horario escolar, como fuera del mismo –en el caso de los deberes para casa-.

“Raquel nos da Lengua y manda mogollón de deberes”.

Valoran positivamente a sus profesores aunque piden métodos de enseñanza más innovadores, orientados a captar su atención y a aumentar su motivación por los aprendizajes:

“Creo que es la forma en la que reaccionas mejor, los alumnos se interesan más, estás más activo en vez de que te echen la chapa en clase”.

“Solo importan los exámenes entonces te memorizas todo para sacar buena nota y luego al final al día siguiente ya no te sabes nada. Entonces no aprendes nada”

“Me molesta su actitud con otros compañeros, por ejemplo a gente que está aprobando raspado y que está suspensa no les animan nada para aprobar el curso”

“Es cierto que hay algunos maleducados que no tienen respeto al profesor (...) Pero si el profesor no motiva a los alumnos, estos no se van a motivar por él,

¹¹ Figura docente específica de este centro que se encarga de mantener una relación más personal y cercana con el alumnado que tutoriza. Es elegido por ellos mismos al comenzar el curso.

y de esa forma no va a conseguir la atención de la clase. Y yo creo que los profesores creen que la culpa es del alumno, que debería estudiar dos horas diarias y estar haciendo ejercicios durante toda la tarde... Pero digo yo, si nosotros tenemos que hacer dos horas de deberes y estudiar, ¿por qué no hacen ellos dos horas para prepararse una clase innovadora que a nosotros nos permita atender mejor y nos motive más?"

También se quejan de que la relación con los docentes no es muy cercana y justifican esta percepción recurriendo a las faltas de respeto que reciben por parte del profesorado:

"Los profesores son demasiado autoritarios, debería haber una relación un poco más cercana... obviamente eres el profesor y claro que mandas tú, pero a veces se lo creen tanto que no les puedes decir nada para mejorar"

Estos resultados nos llevan a pensar que la necesidad de educación formal se encuentra – a juicio de estos niños, niñas y adolescentes- parcialmente satisfecha. Ya que si bien entienden el valor y la necesidad de los aprendizajes escolares y –en general- están satisfechos con su centro, señalan claras mejoras tanto en las instalaciones de los centros a los que asisten como en los métodos de enseñanza, en las técnicas de evaluación y en las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado.

Ocio, tiempo libre e iguales

Las actividades de ocio y tiempo libre que realizan los niños, niñas y adolescentes de estos dos grupos de discusión se desarrollan en diferentes espacios: espacios al aire libre, espacios cerrados o en sus propias casas. En cuanto a las actividades concretas que realizan encontramos una cierta heterogeneidad en las respuestas. Por una parte están aquellos que dicen no realizar, prácticamente, actividades de ocio ya que las tareas escolares y las extraescolares –cada niño realiza una media de tres- que ocupan prácticamente todo su tiempo:

"Normalmente no salimos porque no nos dejan"

“Y encima tampoco tenemos mucho tiempo”

“Yo voy a acrobacia, a...bueno yo es que tengo toda la semana ocupada”.

En este caso habría que destacar que el excesivo número de actividades extraescolares que podríamos considerar dentro del apartado de educación no formal que desarrollan estos niños y niñas interfiere seriamente con el ejercicio de su derecho al ocio y al descanso, así como con la satisfacción de su necesidad de interacción con iguales en un contexto lúdico.

Este suele ser el caso de los más pequeños donde su ocio se restringe considerablemente –ellos se quejan de que pasan demasiado tiempo en el colegio- y se realiza, casi siempre, en el entorno familiar y muy ligado al uso de tecnologías –ver la televisión, utilizar el móvil, la Tablet y navegar por Internet-.

Por la otra están aquellos que sí realizan este tipo de actividades en cuyo caso encontramos una amplia diversidad. Así por ejemplo algunos cuentan que su forma de ocio principal es estar charlando en los parques de la zona y que durante este tiempo de ocio.

“Compran cosas en el chino”

Mientras que otros disfrutan de su tiempo de ocio en los centros comerciales a los que se desplazan utilizando el transporte público -yendo al cine o de compras-, practicando deportes –como el fútbol o el baloncesto-, yendo a “*discotecas light*” o realizando un ocio más familiar, consistente en salir a comer fuera o hacer excursiones.

Los chicos y chicas de estos dos grupos de discusión afirman no conocer opciones de ocio en centros juveniles o culturales –donde las actividades suelen ser gratuitas-.

En cualquier caso, y sean cuales sean las actividades de ocio que realizan, todos aseguran mantener relaciones con grupos de iguales tanto del propio centro escolar como de otros ámbitos externos a éste (de su barrio, de su urbanización, de los equipos

deportivos en los que juega, etc.) para lo que es fundamental el uso del móvil que, en gran medida, está controlado por sus padres.

Por tanto se podría afirmar, con bastante certeza, que estos chicos y chicas tienen satisfecha –de una forma rica y diversa- su necesidad de interacción con iguales, lo que sin lugar a dudas va a redundar en una mejora de su autonomía. Igualmente tienen satisfecha su necesidad de ocio y tiempo libre, que está siempre asociada a la realización de actividades que suponen un desembolso económico para sus familias y que se realizan siempre en espacios de ocio estructurados.

Rutinas y hábitos¹²

En ambos grupos de discusión, la mayoría, dice comer –con independencia de que lo haga en casa o en el centro educativo- y cenar de todo. No comen bollería industrial y sólo chucherías, de vez en cuando. Por tanto, su alimentación es bastante completa y variada:

“Comemos pescado, verdura, legumbres, carne, fruta, helado (pero sólo poco), cocido, leche”

En ambos grupos se realizan actividades que implican ejercicio físico. Estas actividades están muy ligadas a las actividades extraescolares y suponen la posibilidad de practicar una media de tres horas de entrenamiento a la semana.

En cuanto a las horas de sueño nos encontramos –de nuevo- claras diferencias debidas a la edad. Así mientras que los más pequeños dedican tiempo suficiente al descanso –duermen una media de 8 horas o más-. Los mayores tienen esta necesidad bastante peor satisfecha. Bien porque casi la mitad del grupo se queda, habitualmente, hablando por el móvil hasta altas horas de la madrugada. Bien porque cuando se van a la cama lo hacen con el móvil que les permite acceder a las redes sociales:

¹² Ver Anexo VI (apartado 7.6.1) donde se recoge la rutina del grupo de discusión del Colegio Arturo Soria.

“El Whatsapp lo voy mirando cada diez minutos para ver si me han mandado algo”.

Los resultados obtenidos en este apartado nos permiten afirmar que los satisfactores de la necesidad de salud física que tienen que ver con la alimentación y el ejercicio físico están adecuadamente satisfechos en este grupo. Por lo que respecta al sueño el grado de satisfacción parece depender de la edad del sujeto. Así nos encontramos que los pequeños duermen un número razonable de horas, mientras que los mayores no alcanzan el mínimo de horas de sueño necesarias para una correcta recuperación física y mental, lo que puede repercutir negativamente en su bienestar.

Familia

En este subapartado es necesario diferenciar entre los dos grupos de edad analizados ya que la percepción que tienen sobre las relaciones familiares es muy diferente.

En el caso de los más pequeños, cuyas edades están comprendidas entre los 10 y los 12 años, todos los participantes tienen una visión positiva de las relaciones familiares basadas en el respeto mutuo. En la mayor parte de los casos reconocen que existen buenos niveles de comunicación y de afecto en la relación ya que sus padres tienen en cuenta sus opiniones y sus peticiones y les dedican un tiempo razonable. No obstante, los padres ejercen como figuras de autoridad:

“No hace falta que te dé explicaciones, ella es tu madre y si quiere te quita el móvil y ya está.”

Lo que hace que, en ocasiones, surjan discusiones en el seno de la familia por cuestiones que tienen que ver con la falta de asunción de responsabilidades –no hacer los deberes, no ayudar en casa, etc.-. En consecuencia, expresan que a veces hay discusiones pero suelen estar motivadas por un incumplimiento respecto a las tareas y obligaciones, habitualmente, asignadas.

En el grupo de mayores –que tenían 15 años- todos coinciden al señalar que pasan la mayor parte del tiempo solos en casa, con sus hermanos y hermanas o con las personas que cuidan de ellos, sin tener prácticamente relación con sus padres y madres. A esta falta de relación con los progenitores se une el hecho de que muchos indican que sus padres están separados lo que hace que la interacción con el progenitor que no tienen la guarda y custodia –generalmente el padre- sea, aún, más infrecuente.

Esta falta de relación con sus padres hace que, difícilmente, recurran a ellos cuando tienen un problema –sólo lo hacen cuando el asunto es muy grave o ya se han agotado todas las vías restantes-.

“Si tengo un problema se lo cuento a mis padres. Luego, si me parece muy fuerte (...), aquí tenemos tutores personales, yo confío mucho en mi tutora, entonces se lo cuento y sé que me va a ayudar. Y ya si considero que lo tienen que saber los padres ya se lo cuento. - ¿y qué problemas crees que lo tendrían que saber tus padres? - “si me hacen bullying... se lo cuento a mis padres (...) me costaría mucho pero al final se lo acabaría contando”.

En general, esta falta de confianza se debe a que consideran que sus progenitores responderían regañándoles y a que basan la relación con sus padres en la autoridad y no en la confianza.

“Yo no voy preguntando a mis padres sobre sus amigos (...) Es un tema que con mis padres no hablo (...) Las movidas que tengo con mis amigos o cosas así, o cuando me enfado con alguien, yo creo que de eso ellos no tienen por qué enterarse (...) En plan, [sobre el tema de] con quién salgo. No me preguntan “¿con quién vas a salir?”; solo les digo “¿puedo quedar?” y ellos dicen: “sí, ¿cuándo vuelves?”

Para que la relación entre padres e hijos estuviera basada en la confianza, y no en la autoridad, los adolescentes necesitarían que sus padres y madres pasaran más tiempo con ellos y que les brindasen su apoyo en las dificultades del día a día.

Me gustaría que me prestasen atención, porque a veces no me prestan la suficiente atención que yo quiero. O cuando les hablo están haciendo mil cosas a la vez y como que me dejan en segundo plano. Que me escuchen (...) Y si por ejemplo me sale mal el examen y he sacado un seis, que me escuchen y no simplemente me regañen (...) que no se pongan a gritar”

Generalmente confían sus preocupaciones a sus hermanos y amigos a quienes ven mucho más accesibles que a sus padres.

“Han pasado por lo mismo”

“Si le pido algo sé que lo va a hacer o me va a intentar ayudar”

En cuanto a las normas que regulan el funcionamiento de la dinámica familiar nos encontramos con que, en líneas generales, se mantienen altas expectativas respecto al rendimiento académico, razón por la que la mayor parte de las normas tienen que ver con este ámbito. También nos encontramos con normas que regulan los horarios de salida y llegada –aunque éstas son mucho más flexibles que las anteriores-. En el caso de que se transgreda la norma, los adolescentes reconocen sentirse incapaces de anticipar las consecuencias de su conducta puesto que éstas dependen del estado de ánimo de sus padres.

Estos resultados nos permiten afirmar que la percepción acerca del mayor o menor grado de satisfacción de las necesidades intermedias de autonomía que se ponen en juego en los contextos familiares –normas estables, vinculación afectiva e interacción con adultos- están más o menos cubiertas en función de la edad. Así mientras que para el grupo de los pequeños podríamos decir que su nivel de satisfacción es adecuado, no podemos hacer la misma afirmación con respecto a los mayores. En este último grupo, tanto la participación activa, como el establecimiento de normas y la interacción con adultos no estarían convenientemente satisfechos.

Otros temas relevantes

Resulta importante destacar que en este grupo han aparecido temas de un gran interés para el entorno educativo relacionados con el consumo de drogas, la sexualidad, el bullying, etc., ya que han reconocido recibir charlas sobre ellos, aunque luego en casa no suelen profundizar en ellos. A pesar del interés comentan que muchos de estos temas les resultan reiterativos pues se repiten cada año.

Otro aspecto a destacar es la existencia de unos roles de género más flexibles y menos estereotipados de lo que han aparecido en otros grupos de discusión analizados en este estudio. Dos ejemplos bastante reveladores de esta afirmación son uno que tiene que ver con la tolerancia hacia la diversidad sexual y otro hacia la práctica, por parte de los chicos, de una actividad extraescolar tradicionalmente relacionada con el rol femenino como es el ballet.

En relación al primero, cuando se les pregunta ¿con quiénes viven? una de las niñas del grupo de menos edad responde:

“Vivo con mi hermana, mi madre y Virginia, la pareja de mi madre”

Respuesta que no provoca ningún tipo de comentario ni reacción en el resto del grupo. Lo que supone que para ellos todas las estructuras familiares son igualmente válidas y socialmente aceptadas.

Por lo que se refiere a la práctica de actividades extraescolares asociadas al rol tradicional femenino, cuando un niño del grupo comenta que va a clases de ballet el resto lo considera completamente normal.

Ambos ejemplos ponen de manifiesto la existencia de unos roles flexibles que no están asociados a los estereotipos tradicionales de género si no que se basan en las preferencias que cada persona tiene, que le permiten desarrollar sus capacidades y sentimientos con independencia de cualquier otra consideración.

Participación

Nuevamente nos encontramos diferencias, relacionadas con la edad, en cuanto a la satisfacción de la necesidad de autonomía a través de la participación.

Los mayores reconocen disponer –en el centro- de un mecanismo específico de participación a través del cual se pueden presentar iniciativas a la dirección. Estas iniciativas se canalizan bien a través de la recogida de firmas de apoyo, bien a través del alumno representante.

“Si tú presentas la idea en un papel, y recoges muchas firmas y se lo das al que representa a tercero y cuarto (...), lo llevan al Consejo de Centro y si es mucha gente, yo creo que los profesores, el director tomarían medidas”

Sin embargo, a pesar de que existe el mecanismo y la mayor parte de ellos lo conoce, en general, no lo utilizan.

Los más pequeños tienen la percepción de que su opinión no interesa a los adultos y, por tanto, no la tienen en cuenta.

“Hay veces que los adolescentes [...] que como eres más pequeño, parece que no les importa tu opinión”

“Cuando voy a un sitio, un establecimiento, un restaurante... [Tengo la sensación de] que me toman por el pito del sereno [...] Dan más preferencia a los adultos que a mí, que llevo esperando mucho tiempo y no me hacen caso [...] Por ejemplo cuando vas a un bar y vas a pedir en la barra casi no te hacen caso y acabas pidiéndoselo cuatro veces [...]”

Estos resultados parecen evidenciar que con independencia de que exista, o no, un mecanismo que facilite la participación los niños, niñas y adolescentes que formaban este grupo no parece percibir que esa necesidad esté convenientemente satisfecha. Por el contrario se quejan de que los adultos –en general- no les tienen en cuenta.

Derechos

Cuando se les preguntó acerca de qué es un derecho y cuáles son los derechos de los niños y niñas de nuevo encontramos diferencias debidas a la edad. Los pequeños tenían serias dificultades para conceptualizar y definir el término. Sin embargo eran capaces de hacer un listado, más o menos preciso de los derechos que se deberían garantizar: hogar, alimentación, seguridad social, juego, tiempo libre, etc.-. Por el contrario el grupo de mayores presentaba una definición más adecuada al concepto de derechos basada en determinados aspectos que se deben garantizar a los niños y niñas, aunque todavía muy distante del concepto de universalidad y justicia que subyace al enfoque de derechos.

“Algo que puedes hacer”

“Tengo derecho a ser libre y a no depender tanto de mis padres como cuando era más pequeña”

“Tengo derecho a tener más ocio, más tiempo libre”

“Derecho a que escuchen tu opinión”.

“Derecho a que no te intenten timar, te intentan dar precios altísimos simplemente porque eres más influenciable, una persona a la que pueden engañar más fácilmente [...]”

Por tanto parece que a partir de estos resultados parece poder afirmarse que los niños, niñas y adolescentes que han participado en estos dos grupos de discusión no tienen muy claro el concepto de derechos, ni tampoco cuáles son los principales derechos que se deben garantizar a todos los niños y niñas, con independencia de cualquier otro tipo de consideración.

5. CONCLUSIONES

En las páginas siguientes vamos a resumir las principales conclusiones del estudio a partir de los resultados obtenidos en los grupos de discusión que se han analizado en el apartado 4 de este informe, correspondiente a los resultados. Para facilitar al lector o lectora la comprensión, su contenido se organizará siguiendo las mismas categorías de análisis que se emplearon para analizar la información procedente de los distintos grupos de discusión que han participado en el estudio, que aparecen descritas en el apartado 3.4., a saber: entorno comunitario y barrio, escuela, ocio, tiempo libre e iguales, rutinas y hábitos, familia, otros temas relevantes, participación y derechos.

5.1. Entorno comunitario y barrio

Esta categoría hace referencia a las infraestructuras y al clima social del barrio, razón por la que se diferencia entre entorno físico y entorno social. Además se incluye la percepción de los participantes en relación a las infraestructuras que afectan a la satisfacción de sus necesidades de atención sanitaria y vivienda.

Comenzando por **el entorno físico** habría que destacar que todos los grupos analizados –con independencia de las variables seleccionadas en este estudio- han señalado como problemas importantes la *suciedad* y el *tráfico* –con el *ruido* y la *contaminación*, que de él se derivan-. Aunque existen diferencias de matiz, en función del distrito en el que se sitúa la zona en la que viven los participantes para todos ellos ambas cuestiones afectan negativamente a la percepción de su entorno. El tema de la suciedad es una cuestión de especial relevancia en algunos de los grupos de discusión que fueron elegidos para analizar el efecto de la variable “*vulnerabilidad y riesgo de exclusión social*” sobre la percepción del grado de satisfacción de necesidades y el cumplimiento de derechos en su ciudad que tienen los participantes en este estudio. Los chicos y chicas pertenecientes a esos grupos relatan una situación que puede llegar a constituir un serio problema y que, por tanto, afecta gravemente a la necesidad de salud física de los niños y niñas que viven en ese entorno.

Cuando analizamos el efecto de las variables seleccionadas en este estudio los resultados muestran una amplia variabilidad. En el caso de la *diversidad funcional* encontramos importantes diferencias en función del tipo concreto de discapacidad de la que se trate. Así por ejemplo cuando se trata de niños y niñas con *diversidad funcional intelectual* su principal queja es la escasez y el deterioro de infraestructuras deportivas mientras que en el caso de los adolescentes con *diversidad funcional motora* su principal preocupación es la falta de accesibilidad universal que caracteriza todos los entornos por los que realizan sus desplazamientos y que supone una seria limitación para sus desplazamientos autónomos. Esta queja se hace extensiva al resto de los barrios de Madrid, ya que ellos mismos señalan las dificultades de movilidad que encuentran siempre en sus desplazamientos incluso a la hora de utilizar el transporte público que, por ley, debe estar adaptado.

Los mayores problemas se presentan cuando analizamos el efecto de la variable "*vulnerabilidad y riesgo de exclusión social*" ya que la principal conclusión a la que se llega es que el entorno físico en el que viven estos niños, niñas y adolescentes no garantiza, en absoluto, la protección de riesgos físicos ya que se trata de un entorno deteriorado, carente de infraestructuras, con problemas de salubridad –en determinadas zonas- y sin ningún tipo de servicios –educativos, deportivos, comerciales- ni transporte público. Una situación parecida –aunque no tan extrema puesto que en este caso ya existen algunas infraestructuras y servicios- encontramos en los grupos de "*nivel socioeconómico y sociocultural bajo*" cuyas demandas se centran también en una mejora de las mismas –destacando la necesidad de disponer de un Bibliobús como alternativa a la falta de una Biblioteca Pública y más parques y jardines-, así como una mayor oferta de actividades de ocio y tiempo libre gratuitas y una mejora del transporte público.

Solamente en los dos grupos de "*nivel socioeconómico y sociocultural alto*" encontramos un elevado grado de satisfacción con el entorno físico ya que –a juicio de los participantes- la zona cuenta con una gran cantidad de infraestructuras de todo tipo, así como con una buena red de transporte público.

La percepción del **entorno social** es curiosamente muy negativa en casi todos los grupos analizados. La mayoría de los niños, niñas y adolescentes que participaron en el estudio dicen sentirse inseguros –y en ocasiones tener miedo-, con independencia de que existan razones objetivas o no para que tengan esta percepción. Esta sensación de miedo e inseguridad está más justificada en algunos grupos que en otros. En el caso de los de “*vulnerabilidad y riesgo de exclusión social*” se relatan determinadas experiencias –peleas entre vecinos, peleas entre bandas, atracos, quema de contenedores o incluso abusos sexuales- que justificarían esta percepción. En este grupo es importante destacar que hay una percepción de la inseguridad diferente entre chicas y chicos que está muy determinada por los estereotipos tradicionales de género. Las niñas atribuyen la inseguridad a la existencia de prostitución en determinadas zonas del barrio, mientras que los chicos lo hacen al hecho de que haya pandillas que les amenazan y/o extorsionan.

En el resto de los grupos el miedo y la inseguridad se achaca a la presencia de determinados colectivos –sobre los que socialmente existen una serie de prejuicios- que podrían estar generando esta sensación subjetiva de peligro sin que existan razones objetivas suficientes. También es importante destacar en este apartado que los niños, niñas y adolescentes de los grupos de discusión del “*nivel socioeconómico y sociocultural bajo*” sienten que los adultos de su barrio no tienen una visión muy positiva sobre ellos ni tampoco sobre las actividades que realizan lo que ellos y ellas interpretan como una falta de respeto.

La percepción acerca del grado de satisfacción de la necesidad de **atención sanitaria** que tienen la mayoría de los participantes en el estudio es coincidente: cuando menos es deficitaria y debería mejorar. En todos los grupos –a excepción de los grupos de “*diversidad funcional intelectual*” en cuyos centros se dispone de médico y de enfermera, razón por la que se sienten bien atendidos- afirman que los tiempos de espera son muy largos y que debería haber más médicos y centros de salud para mejorar y agilizar la atención médica a los pacientes. En aquellos barrios en los que las infraestructuras y servicios son más deficitarios a los problemas anteriormente señalados –masificación y largas listas de espera- se añaden las dificultades de acceso a

los centros de atención primaria y a los hospitales de referencia. Mención especial merece en este tema el hecho de que la mayoría de los niños, niñas y adolescentes de los grupos de “*vulnerabilidad y riesgo de exclusión social*” afirmen que solamente acuden al médico en situaciones de urgencia. Este hecho es especialmente preocupante porque en las edades de los participantes en el estudio aún están prescritas ciertas revisiones médicas orientadas tanto a la prevención de ciertas enfermedades como a la garantía de los mayores niveles de salud física posibles.

En relación a la **vivienda** la mayoría vive con sus familias –padres, madres, hermanos y hermanas- en bloques de pisos que difieren ampliamente –de unos grupos a otros- en cuanto a su nivel de confortabilidad y, generalmente, en zonas próximas a los centros escolares a los que acuden. Tanto los grupos de “*diversidad funcional*” –sea esta *intelectual o motora*- como los de nivel “*socioeconómico y sociocultural alto*” muestran un alto grado de satisfacción con sus viviendas. Por el contrario los de “*vulnerabilidad y riesgo de exclusión social*” y los de “*nivel socioeconómico y sociocultural bajo*” relatan ciertos problemas estructurales –goteras, humedades, falta de suministros-, de acondicionamiento –frío por falta de calefacción- y del propio tipo de vivienda – construcciones de baja calidad con problemas de equipamiento- que hacen pensar que esta necesidad no está adecuadamente satisfecha con el riesgo, para la salud física, que ello conlleva.

La percepciones descritas en este apartado acerca del entorno –físico y social- del barrio en el que viven los niños, niñas y adolescentes madrileños que han participado en este estudio nos permiten concluir que con ciertas diferencias –que tienen que ver con las variables cuyo efecto hemos analizado en este estudio- dichos entornos no garantizan adecuadamente la protección de riesgos físicos y psicológicos. La suciedad, el tráfico y los problemas de ruido y contaminación que de él se derivan, la falta de infraestructuras y servicios –tanto básicos como de apoyo a la población más vulnerable- así como de una red de transporte público adaptada que dé respuesta a las necesidades de todos sus usuarios hacen que se vean comprometidas la necesidad de salud física y la autonomía de los chicos y chicas que han participado en el estudio. Por tanto sería conveniente que todas las actuaciones de la administración local

encaminadas a atender las necesidades infantiles y adolescentes en el entorno físico y social en el que se hallan inmersos estuviesen orientadas a superar las limitaciones que a este respecto los propios niños y niñas han señalado.

5.2. Escuela

Por lo que respecta a la necesidad de educación formal, parece que lo que establece una clara diferencia entre la percepción del grado de satisfacción de dicha necesidad que tienen los participantes en el estudio es su nivel socioeconómico y sociocultural. Las diferencias más llamativas las encontramos entre el grupo de “*nivel socioeconómico y sociocultural alto*” y los otros dos: “*vulnerabilidad y riesgo de exclusión social*” y “*nivel socioeconómico y sociocultural bajo*”. En el primer caso todos los participantes valoran muy positivamente los aprendizajes escolares y perciben de manera muy clara su utilidad, aunque señalan que se podrían racionalizar los horarios y planificar mejor el tema de los deberes para casa que, a su juicio, son excesivos. Además están satisfechos con el clima que hay en sus centros ya que en caso de producirse algún conflicto, estos se solucionan de forma rápida y eficaz gracias a la intervención del profesorado. En el segundo caso, la percepción de los participantes en los grupos de discusión es radicalmente diferente. En esta ocasión no hay una valoración positiva de los aprendizajes escolares, lo que genera una falta de motivación hacia los mismos, ni tampoco de la figura del profesorado. Se manifiestan muchas quejas respecto a la interacción que se produce entre alumnado y profesorado, así como entre los propios alumnos y alumnas –problemas de maltrato entre iguales, peleas al salir de clase, conductas disruptivas en el aula-. Asimismo, señalan dificultades en el acceso al material escolar y falta de equipamiento en los centros. En este grupo encontramos, nuevamente, una percepción diferente entre chicos y chicas. Son estas últimas quienes afirman que existen en mayor medida, que sus compañeros, problemas de interacción entre iguales. Al mismo tiempo denotan una mayor falta de sintonía entre alumnado y profesorado ya que destacan la inacción de este último ante los problemas de violencia que se producen en la escuela. Además el tipo de violencia que las chicas perciben como más frecuente es la violencia sexual (comentarios sexistas y tocamientos).

La situación descrita en este apartado nos permite afirmar que la necesidad de educación formal que tienen los niños, niñas y adolescentes que han participado en este estudio está satisfecha de manera desigual en función del nivel económico y cultural de sus familias –que en este estudio se infiere a partir de los distritos en los que residen-. Así mientras que los chicos y chicas que proceden de entornos económicos y culturales con más recursos parece que –a juicio de ellos mismos- tienen garantizado su derecho a la educación, aquellos que proceden de entornos más desfavorecidos, no es que no lo tengan garantizado –pues todos ellos disponen de una plaza en un centro educativo- sino que lo que ven seriamente limitado es su ejercicio. Y ello porque además de no realizar los aprendizajes escolares propios de los niveles educativos en los que se encuentran, tampoco consiguen establecer una interacción adecuada, en este contexto, con adultos y con iguales –que tan formativa es en estas etapas del desarrollo-.

Por tanto sería conveniente que todas las actuaciones de la administración local –en el ámbito de sus competencias- fuesen orientadas a dotar a la población más vulnerable de recursos y apoyos que compensasen las desigualdades sociales, así como de medidas que fomenten la inclusión educativa. Si partimos de la premisa de que la educación formal es el principal satisfactor de la necesidad de autonomía, además de un derecho fundamental de todos los niños y niñas que aparece recogido en el articulado de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, parece urgente intervenir para garantizar este derecho y al mismo tiempo conseguir formar a nuestros niños y niñas como ciudadanos críticos y capaces de auto-gestionar su propia vida participando activamente en su sociedad y contribuyendo a que ésta sea capaz de ofrecer alternativas –en igualdad de oportunidades- a todos los que en ella viven.

5.3.Ocio, tiempo libre e iguales

Los resultados ponen de manifiesto que la satisfacción de la necesidad de ocio, tiempo libre e iguales está muy influida por las variables seleccionadas en este estudio. La edad, la diversidad funcional y el nivel socioeconómico y sociocultural parecen determinar claras diferencias respecto al tipo de actividades de ocio que se realizan, el tipo de espacios en el que se desarrollan y el grupo de iguales con el que se llevan a

cabo. En el caso de la *edad* parece evidente que en caso de los más pequeños las actividades de ocio se realizan básicamente en la propia casa o en la casa de algún amigo o amiga y están muy ligadas al ocio en familia. Por el contrario los mayores realizan actividades de ocio estructurado –o no- que se desarrollan en espacios públicos o privados, a los que acuden sin necesidad de ir acompañados de adultos. En el caso de la “*diversidad funcional*” habría que distinguir, una vez más entre los dos tipos analizados en este estudio. Aquellos chicos y chicas que tienen “*diversidad funcional intelectual*” realizan un ocio más limitado a sus entornos conocidos y generalmente –si se desarrolla fuera de su casa o de la de algún amigo o amiga- van acompañados de adultos, lo que no les permite una adecuada gestión de su autonomía. Este ocio se desarrolla siempre –incluso los fines de semana- en compañía de iguales del contexto educativo, lo que limita seriamente las posibilidades de interacción con otros iguales. En el caso de la “*diversidad funcional motora*” tanto el tipo de actividades que realizan como los espacios en los que se llevan a cabo son los mismos que en la población sin ningún tipo de discapacidad, aunque estos adolescentes señalan ciertas situaciones de discriminación que nos les permiten desarrollar estas actividades de ocio en igualdad de condiciones que al resto de sus compañeros de edad.

En el caso del “*nivel socioeconómico y sociocultural*” nos encontramos que en el “*nivel alto*” se desarrolla un ocio muy ligado a los espacios estructurados –tanto abiertos como cerrados-, en el que se participa en una amplia diversidad de actividades –deportivas, culturales, de restauración- que permite establecer interacciones con iguales tanto de entornos próximos y conocidos, como más alejados y desconocidos – con la riqueza de experiencias que ello aporta-. Por el contrario en el “*nivel bajo*” y de “*vulnerabilidad social y riesgo de exclusión*”, en la mayoría de los casos, se realiza un ocio muy ligado a los espacios abiertos, no estructurados y que no suponen un coste económico. Aunque también es importante destacar que algunos participantes que pertenecían a estos grupos de discusión reconocían que su ocio estaba fundamentalmente asociado al consumo –de alcohol en espacios públicos “*botellón*”- y a espacios estructurados –como las discotecas-.

Nuevamente nos encontramos con que en los diferentes grupos que han participado en el estudio -y por diferentes razones-, la necesidad de ocio, tiempo libre e interacción con iguales -que es otro de los satisfactores de la necesidad de autonomía- tampoco está adecuadamente satisfecha. La oportuna satisfacción de esta necesidad supondría una oferta de ocio diferente y adaptado a las características de cada uno de los grupos analizados. En el caso de los niños y niñas con diversidad funcional intelectual habría que ofrecer la posibilidad de realizar actividades fuera de su entorno cotidiano, sin la supervisión de un adulto -en la medida en que sus capacidades así lo permitiesen- y en las que participasen iguales procedentes de otros contextos diferentes a su contexto escolar. En el grupo de niños, niñas y adolescentes con menos recursos económicos la oferta de actividades de ocio debería ampliarse para que pudieran realizar actividades de ocio estructurado -financiadas o con un coste simbólico- adaptadas a las diferentes edades, que permitieran una oferta amplia, atractiva y saludable capaz de convertirse en una firme alternativa al ocio de riesgo que tan atractivo y accesible resulta para muchos adolescentes.

5.4. Rutinas y hábitos

Al igual que sucedía respecto a la satisfacción de la necesidad de educación formal, en el apartado de rutinas y hábitos comprobamos que el grado de satisfacción está muy influido por el “*nivel económico y cultural*”. A partir de lo que nos comentan los niños, niñas y adolescentes de los grupos de “*nivel socioeconómico y sociocultural alto*” se puede concluir que, en general, los hábitos que tienen respecto a la alimentación y la práctica de ejercicio físico son adecuados para la satisfacción de la necesidad de salud física. En todos los casos reconocen tener una *alimentación* adecuada -completa y variada- tanto cuando comen en casa como cuando lo hacen en su centro educativo. También realizan *ejercicio físico* -una media de dos o tres horas a la semana- asociado a la práctica de algún deporte -generalmente fútbol o baloncesto-. Caso aparte es el *sueño y descanso*, donde encontramos diferencias debidas a la *edad*. Respecto a este satisfactor, los niños y niñas del grupo de menor edad afirman dormir una media de ocho horas o más -tiempo suficiente para recuperarse física y psicológicamente de la actividad diaria-. Sin embargo los mayores reconocen que

duermen menos de lo que sería necesario ya que cuando se van a la cama lo hacen con el móvil y se quedan hasta altas horas de la madrugada hablando por teléfono o enviando y recibiendo Whatsapp.

Lamentablemente no se puede concluir lo mismo en los grupos de “*vulnerabilidad y riesgo de exclusión social*” y “*nivel socioeconómico y socioeducativo bajo*”, en cuyo caso –a partir de lo que comentan los participantes en el estudio- se podría afirmar que sus hábitos respecto a la alimentación, el sueño y el descanso y la práctica de ejercicio físico no satisfacen adecuadamente la necesidad de salud física. En este caso la mayoría dice no realizar *ejercicio físico* ni practicar ningún deporte y los pocos que lo hacen –generalmente fútbol o baloncesto- no lo realizan dentro de un equipo, lo que no garantiza la continuidad y frecuencia de dicha práctica. Asimismo, reconocen dormir menos de ocho horas –entre cinco y siete- y el motivo es que se acuestan muy tarde porque se quedan viendo la televisión, utilizando el ordenador o el móvil lo que hace que ellos mismos reconozcan están muy cansados. Finalmente, la alimentación de este grupo tampoco parece ser la más adecuada –ni en cantidad, ni en variedad de alimentos-. La mayor parte afirma que comen pocas proteínas de origen animal –carne y pescado-, fruta y lácteos y que, por el contrario en su dieta hay un alto porcentaje de alimentos ricos grasas.

En los grupos de “*diversidad funcional*” también parecen estar adecuadamente satisfechas las necesidades de alimentación, sueño y descanso y ejercicio físico, a partir de lo que nos cuentan los participantes. En general comentan que tienen una alimentación adecuada en la que incluyen todo tipo de alimentos, que practican juegos y deportes, de manera habitual, que suponen actividad física y que duermen una media de ocho horas diarias lo que les permite tener la sensación de haber descansado cuando se levantan y de tener la energía suficiente para afrontar las tareas cotidianas de forma adecuada.

5.5. Familia.

En este apartado vamos a concluir acerca de la información recogida en los grupos de discusión sobre la convivencia en el núcleo familiar, atendiendo

especialmente a las normas que regulan la dinámica familiar y al afecto de la relación. En la mayoría de los casos el núcleo familiar está compuesto por –padre, madre, hermanos y hermanas-, encontramos solo con la excepción del grupo de “*nivel socioeconómico y socioeducativo alto*” donde hay un buen número de participantes que indican que sus padres están separados o divorciados. Los roles de género tradicionales vuelven a aparecer en relación a la estructura familiar siendo mucho más rígidos en el caso de los grupos de “*vulnerabilidad y riesgo de exclusión social*” que en los de “*nivel socioeconómico y sociocultural alto*”. En este último grupo se admiten estructuras familiares diferentes al modelo tradicional de familia con mucha mayor naturalidad que en el primero.

Por lo que se refiere a la *percepción de la relación* habría que destacar que tanto los niños, niñas y adolescentes que proceden de los grupos de “*diversidad funcional*” como los del “*nivel socioeconómico y sociocultural alto*” perciben las relaciones familiares como positivas. Aunque no siempre recurran a los padres y madres cuando tienen un problema y, en ocasiones, busquen apoyo y confianza en los hermanos y hermanas y en los amigos y amigas. Los de “*nivel socioeconómico y sociocultural bajo*” la perciben de manera ambivalente (unas veces la perciben como positiva y otras como negativa), ya que observan una cierta rigidez en sus padres y madres en algunas ocasiones y una evidente laxitud, en otras, como por ejemplo el establecimiento de la hora de vuelta a casa. Los de “*vulnerabilidad social y riesgo de exclusión*” suelen tener una percepción negativa de las relaciones familiares. A este hecho contribuye básicamente el poco tiempo que pasan con sus familiares derivado de unas jornadas laborales larguísimas, incluidos los fines de semana.

En lo que se refiere a la calidad de la relación había que destacar que sólo son los niños y niñas del grupo de pequeños del “*nivel socioeducativo y sociocultural alto*” los que describen la relación con su padres y madres diciendo que está basada en la comunicación y en el afecto y, como prueba de ello, dicen que tienen en cuenta sus opiniones y que les dedican un tiempo razonable. En el resto de los grupos o bien no se menciona nada de forma explícita, o bien se califica la relación de fría y distante, cuando no inadecuada como ocurre en el caso del grupo de “*vulnerabilidad social y*

riesgo de exclusión” o, en el de los de más edad, de *“nivel socioeconómico y sociocultural alto”* en donde se afirma que la relación está basada en la autoridad y no en la confianza. Habría que señalar que en el grupo de *“vulnerabilidad y riesgo de exclusión social”* a pesar de que consideran que la relación con sus padres y madres no es muy cercana, afirman que es más próxima con sus madres u otras mujeres de la familia (abuelas, tías, hermanas) que con sus padres a quienes difícilmente recurren cuando tienen un problema. Los participantes justifican este comportamiento, aludiendo a los roles tradicionales de género, ya que destacan que las mujeres entienden mejor que los hombres los sentimientos y emociones de los demás, son más capaces de empatizar y tienen mejores habilidades de comunicación.

Finalmente en lo que se refiere al establecimiento de normas y límites nos encontramos que es precisamente en los dos grupos más vulnerables –*“vulnerabilidad y riesgo de exclusión social”* y *“nivel socioeconómico y sociocultural bajo”*- donde se hace una mención expresa a la falta de normas y límites en sus respectivos domicilios familiares. Estos adolescentes comentan situaciones de una ausencia total de límites como por ejemplo la hora de vuelta a casa, o la cantidad de tiempo que hay que dedicar al descanso durante la noche.

Si nos centramos en la satisfacción de las necesidades básicas de *vinculación afectiva primaria, afecto y comunicación en la relación* y establecimiento de *normas y límites*, podríamos decir que, en general, a excepción de los niños y niñas con *“diversidad funcional”* y el grupo de pequeños del *“nivel socioeconómico y sociocultural alto”*, el resto no tendría adecuadamente satisfecha su necesidad de autonomía. La percepción de la interacción con los adultos en términos negativos se deriva fundamentalmente de factores tales como: el poco tiempo que se pasa con los padres y las madres, la aparición de determinados conflictos que tienen que ver con la falta de asunción de responsabilidades, la falta de contacto con alguno de los progenitores en casos de separaciones y divorcios, la consideración de que no hay comunicación ni afecto en la relación –basándose esta última en la autoridad-, y la ausencia de límites. Todos estos elementos dificultan seriamente la adecuada satisfacción de la necesidad de autonomía.

5.6. Otros temas relevantes

Este apartado incluye información sobre diferentes temas -sexualidad, diferencias de género, etc.-, u otras cuestiones de las que no siempre se ha encontrado información en todos los grupos. De entre todos los posibles temas que podían haber surgido a lo largo de los grupos de discusión llama la atención que el relacionado con la sexualidad aparezca en varios de los grupos de discusión realizados. Concretamente en el grupo de adolescentes de “*diversidad funcional motora*” y en el grupo de “*nivel socioeconómico y sociocultural bajo*” y en el de “*nivel socioeconómico y sociocultural alto*”. No obstante la forma en que aparece en cada uno de ellos es diferente y, sin lugar a dudas, tiene que ver con las características de cada grupo. En el grupo de adolescentes con “*diversidad funcional motora*” el tema surge por la dificultad que tienen muchas de las personas que sufren este tipo de discapacidad para mover sus manos y por tanto para poder satisfacerse sexualmente a sí mismos. En los otros dos grupos el tema irrumpe en la discusión de manera diferente y está relacionado –básicamente- con la falta de información sobre determinados temas relacionados con la sexualidad que existe tanto en las familias como en la escuela, haciendo especial hincapié en que en las ocasiones en que esta información se proporciona no siempre está ajustada a las demandas e intereses de quienes la reciben.

Por todo ello nos deberíamos plantear seriamente el grado de satisfacción que alcanzan las *necesidades sexuales* en los niños, niñas y adolescentes que han participado en el estudio puesto que, como ellos y ellas mismas demandan, les falta información sobre determinados temas de interés, así como situaciones o experiencias que les permitan un ejercicio sano y seguro de este derecho. Mucho más si tenemos en cuenta que un buen conocimiento de las necesidades sexuales y un ejercicio responsable de las mismas no sólo es una fuente de salud y bienestar para los seres humanos, sino que también puede constituir un instrumento eficaz para la prevención y detección de posibles situaciones de abuso sexual en la infancia y en la adolescencia.

En relación a los estereotipos de género habría que destacar que aunque es un tema que aparece de manera transversal en todos los grupos de discusión con

independencia de las características concretas de cada uno de ellos, lo hace de una manera más evidente en unos que en otros. De forma más o menos explícita en todos los grupos analizados se comenta la existencia de un reparto desigual entre chicos y chicas a la hora de realizar las tareas domésticas. Sin embargo encontramos diferencias de unos grupos a otros en relación a otros temas. Así es evidente la presencia de unos roles más estereotipados en los grupos de “*vulnerabilidad y riesgo de exclusión social*” que se ponen de manifiesto en una menor tolerancia y respeto hacia las diferentes orientaciones sexuales, así como hacia las distintas estructuras familiares.

5.7.Participación

Los resultados obtenidos en este apartado parecen poder concluir que, en general, la participación como satisfactor de la necesidad de autonomía no está garantizada en la población infantil y adolescente con la que se ha trabajado en este estudio, y ello se debe, básicamente, a dos razones. La primera tiene que ver con un claro desconocimiento de los mecanismos de participación infantil y juvenil, y la segunda, con una escasa e inadecuada utilización de tales mecanismos en caso de que se conozcan. Con el término de “inadecuada utilización” nos referimos a que, en ocasiones, la participación infantil y juvenil se entiende más como un mecanismo para elevar preocupaciones a las instancias en las que tiene lugar la toma de decisiones que como un proceso para protagonizar un cambio sobre aspectos relevantes que afectan a sus vidas. Esta falta de conocimiento sobre los mecanismos más eficaces para producir cambios en los entornos –sean estos físicos o sociales- en los que niños, niñas y adolescentes se encuentran inmersos hace que, en ocasiones, manifiesten una cierta indefensión o incluso ironía cuando se les plantean alternativas para mejorar la situación de su entorno. No obstante, en algunos casos, se encuentran ciertas diferencias que se deben a la forma en que este tema se trabaja en los centros educativos a los que asisten. A este respecto sería muy deseable que desde el ámbito municipal se pusieran en marcha una serie de medidas –adaptadas a los diferentes niveles de edad y capacidad- encaminadas a implementar y fomentar la participación infantil en todas las decisiones que les afectan implicándoles en el proceso de toma de decisiones desde sus primeras fases.

5.8.Derechos

Un estudio sobre la percepción de la satisfacción de necesidades básicas en la infancia y la adolescencia tiene que incluir necesariamente alguna referencia a la comprensión de los derechos que garantizan el cumplimiento de dichas necesidades. Es por ello que, aunque de manera poco exhaustiva y profunda, se preguntó a los participantes de este estudio acerca de lo que entendían bajo el epígrafe de “derechos” y cuáles eran los que se referían de manera explícita a la infancia –“derechos de la infancia”-.

Como conclusiones más relevantes a este respecto habría que destacar que el conocimiento sobre lo que es un derecho y cuáles son los derechos de la infancia está, al menos en los participantes de este estudio, influido por la *edad* y la *experiencia* que tienen en relación al tema.

En lo relativo a la *edad* habría que destacar que tanto en el grupo de “*diversidad funcional*” como en el de “*nivel socioeconómico y sociocultural alto*”, las respuestas que dan los niños y niñas de entre 10 y 13 años, frente a las que dan los adolescentes (cuyas edades oscilan entre los 14 y los 17 años) son bastante diferentes. En ambos casos el grupo de los más *pequeños* tienen dificultades para conceptualizar qué son los derechos aunque cuando se les proporcionan algunos ejemplos concretos de los derechos de la infancia son capaces de reconocerlos. En el grupo de los mayores comienzan a aparecer algunas definiciones que incluyen elementos que caracterizan lo que es un derecho –algo irrenunciable, que nadie te puede quitar, que hay que garantizar a todos los niños- aunque todavía estas definiciones están lejos de incluir esos aspectos de universalidad y justicia social que son, realmente, definatorios del concepto.

Por lo que se refiere a la *experiencia* habría que señalar que tanto en el grupo de “*vulnerabilidad y riesgo de exclusión social*” como en el de “*nivel socioeconómico y sociocultural bajo*” aparece un concepto muy intuitivo de lo que es un derecho y un listado más o menos amplio de los derechos de la infancia. Muy posiblemente el hecho de que en estos grupos aparezca un mayor conocimiento sobre este tema tiene que ver con la participación de los niños, niñas y adolescentes en diferentes asociaciones y

servicios de apoyo que de alguna manera trabajan los temas de infancia desde el enfoque derechos. Parece bastante probable que estos niños hayan tenido una mayor familiaridad con los derechos de la infancia y de ahí derive su conocimiento de los mismos.

A este respecto resultaría esencial que desde el nivel municipal se trabajara – dentro del ámbito de sus competencias- en la implementación de un mayor y mejor conocimiento de sus derechos, por parte de los niños y niñas. Esta actuación debería realizarse en colaboración con los centros educativos ya que de este modo se maximizaría la eficacia de sus resultados¹³.

¹³ A modo de ejemplo ver los materiales de UNICEF de “Educación en Derechos”.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONVENCIÓN DE NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO.

Asamblea General de Naciones Unidas, 20 de Noviembre de 1998.

www.unicef.es

DEFENSOR DEL PUEBLO – UNICEF - IUNDIA (2010). *Programación y contenidos de la televisión e internet: La opinión de los menores sobre la protección de sus derechos.*

Madrid Defensor del Pueblo.

http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Prog_Tv_Internet.pdf

DOYAL, GOUGH (1992): *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria/FUHEM, 1994.

ESPINOSA, M.A. y OCHAITA, E. (2004) “Necesidades y derechos de la Infancia y la Adolescencia”, En A. Blanco y L. de la Corte *Psicología y derechos humanos*, Madrid: Icaria-FUHEM.

OCHAÍTA, E. y ESPINOSA, M.A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia en el marco de la Convención de Naciones Unidas*. Madrid: Mac Graw-Hill-UNICEF.

OCHAITA, E y ESPINOSA, M.A. (2010). *El desarrollo psicológico*. En UNICEF España: *Guía para el desarrollo de planes de infancia y adolescencia en los gobiernos locales*. Madrid: UNICEF España.

http://www.ciudadesamigas.org/etc/guia_planes.pdf

OCHAITA E., ESPINOSA M.A. y GUTIÉRREZ, H. (2011). *Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la Información y la comunicación*. *Revista de estudios de juventud*, N° 92, pags.87-110.

<http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=686434135>

OCHAITA, E. y ESPINOSA, MA. (2012). Los derechos de la infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 25-46. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153671>

UNICEF (2014). *El estado mundial de la Infancia 2014 en cifras. Todos los nichos y niñas cuentan. Revelando las disparidades para impulsar los derechos de la niñez*. Nueva York: UNICEF www.unicef.es , www.unicef.org

UNICEF (2014). *Infancia en España. El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Nueva York: UNICEF www.unicef.es , www.unicef.org

7. ANEXOS

7.1. Anexo I. Guión de entrevista y dinámicas de recogida de la información. Estructura de las sesiones.

(1) NOS PRESENTAMOS: NOSOTRAS Y LO QUE HAREMOS

- a. **Nos presentamos:** nombres, de dónde venimos.
- b. **¿Qué vamos a hacer?** Estructuramos la sesión: explicar en qué va a consistir (oralmente y también con un “esquema” en pizarra o cartulina que muestre qué va a ir pasando). Explicitar que se puede hacer cualquier tipo de aclaración sobre la sesión (*¿tenéis alguna pregunta antes de empezar?*).
- c. **Habrá un descanso** de diez minutos a la mitad de la sesión.
- d. **Normas.**
 1. Pueden salir del aula para ir al baño si piden permiso antes.
 2. No hablar varios a la vez; hay que respetar los turnos de palabra. Se explica la estrategia que se va a seguir: tomar un objeto (estuche, pelota, etc.), quien lo tenga será quien tiene la palabra.
- e. **Venimos a escucharos así que ¡libertad para hablar!!** Pueden explicarse en los términos que quieran, siempre respetando al resto de participantes.
- f. Dejarles **cierto margen de elección** (por ejemplo, permitiéndoles elegir por qué tema empezar a hablar). Fomentar la implicación en lo que están contando, que sea algo de lo que les apetezca hablar. Los temas los imponemos nosotras, pero dejar que elijan la forma de hablar de ellos, o por dónde empezar a contar.

(2) DINÁMICAS PARA CONOCER NOMBRES, “ROMPER EL HIELO”: Técnica “Que se cambien de sitio...”

Objetivos:

1. Conocer a todos los componentes del grupo para aprender sus nombres, así como sus gustos, experiencias u otros datos que pueden resultar interesantes.
2. Introducir una sesión de forma animada y distendida.
3. Fomentar una buena atmósfera de trabajo.

Descripción de la técnica:

- Formar un círculo con sillas de tal forma que una persona no tenga silla, esta persona puede ser en primera instancia el moderador del grupo.
- Una vez colocadas las sillas el moderador se pone en medio del círculo y procede con la explicación de la técnica.
- La lógica de la técnica consiste en que la persona que se sitúa en el centro debe decir su nombre para presentarse, además de “Que se cambien de sitio las personas a las que...” y deberá decir un gusto, una práctica o una cualidad con total libertad. Ej.: “Hola, me llamo Juan. Que se cambien de sitio las personas a las que les guste la playa”.
- Todas las personas que hayan sido aludidas deben cambiarse de silla, intentando, incluida la persona del centro, ocupar una de las sillas vacías. Finalmente la persona que se queda sin silla emite otro mensaje.
- Restringir la tarea a un tema en concreto, en nuestro caso en particular planteamos “Cosas que te gustan/disgustan de la Facultad y el Grado de Psicología”.
- Finalmente se abre un espacio para que se comenten aspectos sobre la técnica, si se han divertido, si les ha gustado, cómo se han sentido, cambios que se podrían hacer, etc.

Consideraciones que deben tenerse en cuenta en su aplicación:

- Disponer de un espacio amplio, adecuado para la actividad.
- En caso de no disponer de sillas suficientes se puede realizar sentados en el suelo, siendo la “silla” el espacio que queda disponible al levantarse.
- En un primer momento la práctica se puede realizar sin ningún tipo de restricción sobre la temática para favorecer así la participación de las personas y que la técnica sea más fluida, sin embargo, conforme haya pasado algo de tiempo se puede especificar un tema que esté relacionado con el grupo para favorecer la cohesión de este, o simplemente cualquier

tema en concreto (comida, música, deporte...) para hacer la tarea más difícil.

(3) DISCUSIÓN SOBRE LOS TEMAS [aquí empieza la grabación]

(a) VIVIENDA / BARRIO / OCIO / IGUALES

Objetivos:

1. Conocer información sobre las características del barrio y en qué espacios participan.
2. Conocer las características de las viviendas del barrio y, concretamente, de las suyas.
3. Conocer cuáles son sus actividades de ocio y de educación no formal vinculadas a los diferentes espacios del barrio.
4. Conocer cuál es el entorno social del barrio y cuál es su contexto de iguales más próximo, profundizando en qué caracteriza a las relaciones que establecen con ellos.

Descripción técnica.

- Materiales: cartulinas y rotuladores.
- Discusión sobre los siguientes temas:
 - o **Vivienda.** ¿Cómo es vuestra casa? ¿Qué os parece vuestra casa? ¿Cuántos sois en casa? ¿Tenéis una habitación para vosotros solos, o la compartís? ¿Con quién? ¿Tenéis Wi-Fi?
 - o **Medio ambiente** ¿Creéis que hay mucho ruido en el barrio? ¿Mucha contaminación? ¿Tenéis sitios para jugar / salir con los amigos? ¿Hay parques o jardines?
 - o **Salud y servicios médicos:** ¿Vais al médico? ¿Echáis algo en falta que sea necesario para vuestra salud? ¿Habéis estado alguna vez en el hospital? ¿Cómo os han tratado?
 - o **Protección:** ¿Os sentís seguros en casa? ¿En el barrio? ¿Hay sitios peligrosos en vuestro barrio?

- **Ocio y tiempo libre + educación no formal:**
 - **Ocio y tiempo libre** → ¿Podéis jugar en la calle? ¿Podéis salir solos sin problemas? ¿Os encontráis seguros en el barrio? ¿Fuera de vuestro barrio? ¿Tenéis móvil? ¿Ordenador disponible? ¿Dónde ocupáis vuestro tiempo de ocio? ¿Qué soléis hacer los fines de semana? ¿Dónde soléis ir?
 - **Situación económica:** ¿os da vuestra familia “paga”?
 - **Educación no formal** → ¿Participas en alguna asociación? ¿De qué tipo?, ¿Qué hacéis en ella/as? ¿Os gusta Ir?
- **Interacción con iguales:** ¿Tenéis amigos /as en el colegio? ¿En el barrio? ¿Qué soléis hacer con ellos o ellas? ¿A dónde soléis ir con los amigos/as? ¿Qué hacéis habitualmente en vuestro tiempo libre? ¿Vais al cine? ¿A conciertos? ¿Echáis algo de menos en esta área?
 - ¿Tenéis relaciones con otros niños o niñas de otras culturas, o que tengan alguna discapacidad? ¿Os gusta tener relaciones con ellos? ¿Qué compartís con ellos?

Esta discusión se hará con todo el grupo.

- Para profundizar en las características e infraestructuras del barrio: dibujar el barrio y dónde suelen pasar el tiempo, en qué espacios. Se puede ir realizando el debate a la par que el dibujo.

(b) RUTINAS (ALIMENTACIÓN, DESCANSO, EJERCICIO FÍSICO, SERVICIOS SANITARIOS)

Objetivos:

1. Conocer información sobre sus rutinas alimenticias, de descanso y de ejercicio físico.
2. Conocer los hábitos familiares en torno a la satisfacción de estas necesidades.
3. Conocer la regulación que ejerce la familia sobre estas necesidades.

Descripción técnica.

- Cinco minutos apuntar en un “*post it*” su rutina diaria.
 - o **Alimentación:** ¿Os alimentáis bien? ¿Cuántas comidas hacéis al día? ¿Tomáis fruta y verdura todos los días? ¿Y carne o pescado a la semana? ¿Dónde pensáis que coméis mejor, en casa o en el cole (instituto)?
 - o **Descanso:** Creéis que dormís lo suficiente? ¿Cuántas horas al día en los días lectivos? ¿A qué hora os acostáis / levantáis?
 - o **Ejercicio físico:** ¿Hacéis regularmente ejercicio físico o deporte?, ¿de qué tipo?, ¿Dónde? ¿Con quién? ¿En el barrio? ¿Hay sitios en vuestro barrio para hacer diferentes deportes? ¿Echáis en falta algo sobre este tema en vuestro barrio?
- Luego hacer un debate en grupo hablando de estos temas, nosotras lo dirigiríamos teniendo en mente las preguntas que tenemos.
- Dibujamos una “rutina” en una cartulina y tienen que ir decidiendo qué poner que refleje, en general, la rutina de todos. Reflejando, así, la información recogida en los “*post it*”.
- Que cada uno se vaya levantando, en turnos, y vayan apuntando una cosa de las que han ido hablando.
- A continuación, una “rutina tipo”.

	Entre semana	Fin de semana
¿A qué hora se levantan? ¿Qué desayunan? ¿Quién les lleva al colegio?		
¿Dónde comen?		
¿Cómo van del colegio a casa?		

<p>¿Quién les recoge? Si no están sus padres en casa, ¿dónde están? ¿En qué trabajan?</p>		<p>¿Con quién pasan tiempo el fin de semana? ¿Dónde suelen salir –para ver “qué dinero” tienen para dedicar al ocio? ¿Para salir, les dan paga?</p>
<p>¿Qué hacen por la tarde? ¿Hacen actividades extraescolares? ¿Hacen algún deporte?</p>		
<p>¿Qué comen y cenan?</p>		
<p>¿A qué hora se suelen acostar?</p>		

(c) PROFUNDIZAMOS SOBRE FAMILIA Y ESCUELA

FAMILIA:

Objetivos:

1. Conocer información sobre las relaciones familiares.
2. Profundizar en cómo se establecen las normas, el grado de exigencia de las mismas, como se vigilan y cuáles son las consecuencias de su incumplimiento.
3. Profundizar en cómo se establecen los lazos afectivos entre los miembros de las familias.
4. Profundizar en cuáles son las dinámicas de comunicación entre los miembros de la familia.

Descripción técnica:

- Establecer un diálogo en torno a los siguientes temas:

- **Interacción con adultos;** ¿Qué tal os lleváis con vuestros padres? ¿Pensáis que os quieren? ¿Pensáis que os entienden? ¿Y con el resto de la familia? ¿Tenéis relaciones con algunas personas mayores, como vuestros abuelos? ¿Os gustaría - realizar alguna actividad con personas mayores? ¿Qué tipo de actividad?
- **Normas - límites:** ¿Tenéis normas en vuestras casas? ¿De qué tipo? ¿Estáis de acuerdo con ellas? ¿Tenéis un horario fijo? ¿Ayudáis en las tareas de casa? ¿Cuánto tiempo le dedicáis más o menos?
- **Afecto y comunicación:** ¿Con quién vives?, ¿Estáis a gusto con vuestra familia? ¿Os lleváis bien con vuestro padre/madre?, ¿Con vuestros hermanos? ¿Discutís mucho en casa? ¿Por qué?

ESCUELA:

Objetivos:

1. Conocer cuál es su relación con el centro escolar (vinculación, motivación, percepción de utilidad de los aprendizajes, etc.).
2. Conocer cómo es la convivencia en el centro escolar, tanto con docentes como con el alumnado.
3. Conocer las metodologías que se imparten en los centros.
4. Conocer sus hábitos de estudio y de trabajo.

Descripción técnica:

- Establecer un diálogo en torno a los siguientes temas:
 - **Educación formal:** ¿Os gusta ir al colegio? ¿Estáis contentos en el colegio/ instituto? ¿Qué es lo que más os gusta del colegio/instituto? ¿Lo que menos?
 - ¿Que tales notas sacáis? ¿Cuándo soléis hacer los deberes? ¿Dónde? ¿Con quién?

- ¿Cómo os lleváis con vuestros profesores? ¿Cómo os lleváis con los compañeros? ¿Cómo es la convivencia en vuestro instituto? ¿Cómo es la relación con vuestros compañeros?
- **Sexualidad** ¿Y en el colegio-instituto? ¿Tenéis suficiente información sobre el tema? ¿Os gustaría saber más?

(d) PARTICIPACIÓN

Hasta aquí hemos recogido vuestras opiniones, ya sabéis que nos importa mucho escucharlas y dejaros participar. Ahora queremos saber si otras veces también podéis dar vuestra opinión (¿en familia?, ¿en el colegio-instituto?, ¿en el barrio?)

- **Participación:** ¿Podéis expresar vuestras opiniones en casa? ¿Sobre qué cosas? ¿En el colegio? ¿Sobre qué cosas? ¿Participáis en vuestro barrio o distrito? ¿De qué manera? ¿Qué vías reconocéis para participar? ¿Os resultan útiles para decir vuestra opinión/preocupación/conflictos?

(4) ÁRBOL DE PROBLEMAS Y SOLUCIONES.

http://personal.ua.es/es/francisco-frances/materiales/tema5/cmo_se_hace_un_rbol_de_problemas_y_soluciones.html

(5) DERECHOS.

¿Sabéis que son los derechos? ¿Creéis que tiene relación con lo que hemos estado hablando?

7.2. Anexo II. Punto de encuentro juvenil. Cruz Roja Juventud

7.2.1. Rutina de los chicos del Punto de encuentro juvenil, Cruz Roja Juventud:

DIARIO

- Nos levantamos a las 8:00.
- Cereales (dulces).
- Tostadas.
- Fruta y leche.
- Andando o ruta.
(jacks)
- a las 9:00 entramos todos.
- Que comemos en casa o en el comedor.
- en la CDI repasamos, jugamos, hacemos los deberes, evaluamos y pasamos la misión.
- Nos duchamos, cenamos variadas y dormimos a las 10 de la noche.

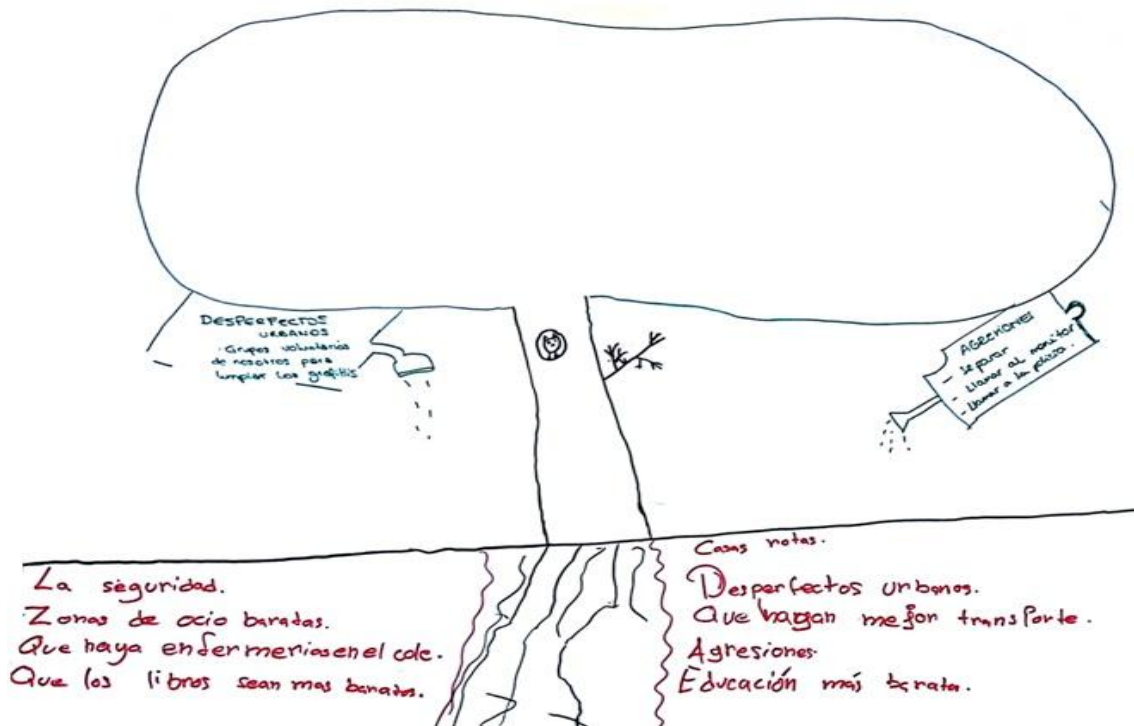
FIN

FIN DE SEMANA

- Nos levantamos a las 12:00.
- Desayuno especial (churros, tostadas y mermelada.) Algunos cafeina.
- Recogemos la habitación y jugamos.
- Algunos comemos con la familia algunos si otros no.
- Hacemos cosas diferentes cada semana.
- Nos acostamos a las 11:00.

FIN

7.2.2. Árbol de problemas de los chicos del Punto de encuentro juvenil, Cruz Roja Juventud:



7.2.4. Rutina -de fin de semana- de las chicas del Punto de encuentro juvenil, Cruz Roja Juventud:

- 8:00 Levantarse
- 8:15. Desayuno: pan, leche y cereales
- 10:00 Fútbol, centro cultural, mezquita.
- 14:00 Comer: cuscus, legumbres en familia.
- 17:00 Play, nintendo, ir con los amigos.
- 19:30 Cena: pizza, perritos. Salir a cenar.
- 2:00 Acostarse (el sábado)

7.2.5. Árbol de problemas de las chicas del Punto de encuentro juvenil, Cruz Roja Juventud:

- * El barrio
- * El COLEGIO
- * Hay Zonas Peligrosas
- * La VERDAD
- * HUELGA DE BASURAS
- * SOCIEDAD
- * Recoger la BASURA



7.3. Anexo III. Programa ASPA. Mapa del barrio.



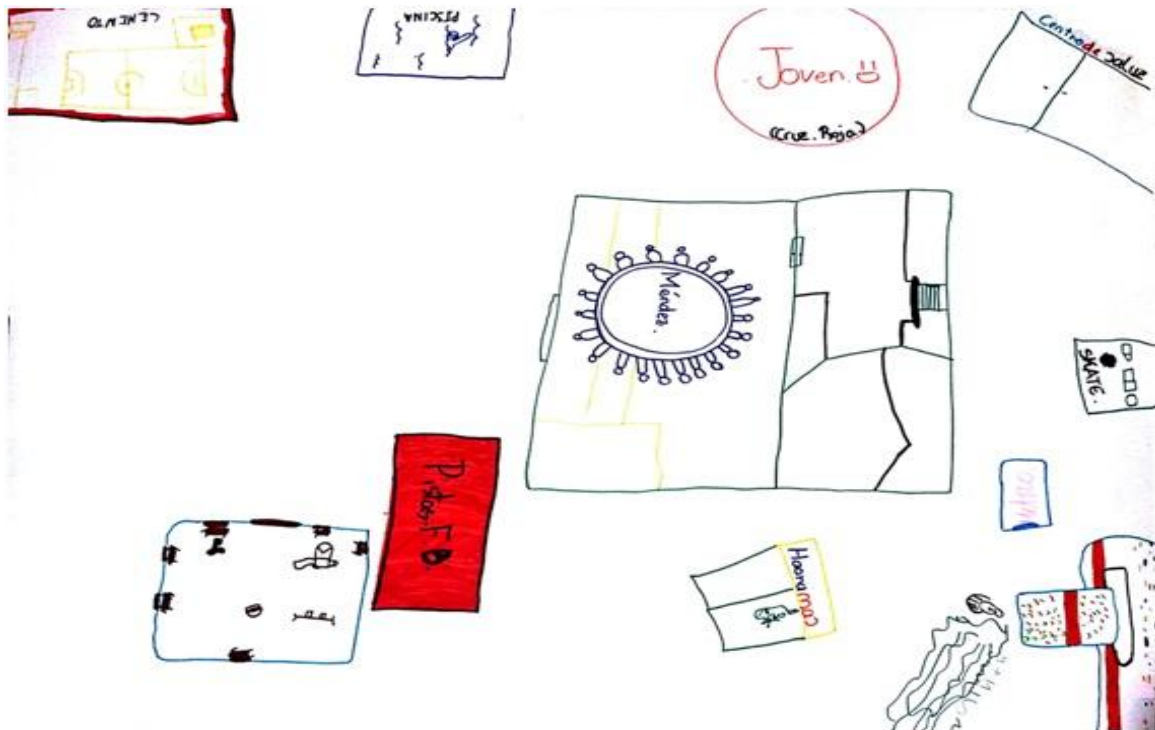
7.4. Anexo IV. Asociación Krecer

7.4.1. Rutina -entre semana- de los y las adolescentes de la Asociación Krecer:



7.5. Anexo V. CEIP Méndez Núñez

7.5.1. Mapa del barrio del CEIP Méndez Núñez



7.5.2. Rutina de los y las adolescentes del CEIP Méndez Núñez:

ENTRE SEMANA	FIN DE SEM.
7:30 Levantarse	10:00 Levantarse
8:40 Desayuno (leche, cereales, galletas, fruta)	10:30 Desayuno (cereales, lácteos, churros...)
9:00-12:30 Cole	11:00 Deporte, pan, jugos
12:30-14:30 Hora de comida (1/2 casa, 1/2 agua)	13:30 Comer (paella, comens juntos con la abuela, arroz, morcilla...)
14:30-16:00 Cole + actividades extra.	16:30 Salen (jugar.)
16:00-17:00 Deberes + merienda	19:30 } Vuelven. 21:00 21:30 } Cena.
17:00-20:30 / 22:00 / 11:00	22:00 } Funigar en el cole (cucarachas) Cooperativa. (libros y materiales)
22:00 Cena (Algunos antes y otros tarde)	

7.6. Anexo VI. Colegio Arturo Soria.

7.6.1. Rutina -entre semana- de los y las adolescentes del Colegio Arturo Soria:

DIARIO

7:00 Entramos a la escuela

- Un colacao o chocolate
- En coche o metro
- En el colegio
- Está mi hermana
- Vuelvo a casa en metro
- Hablando y a veces con mi vecina y mi hermana - después voy a la escuela

7:15

- Me levanto cuando tengo hambre, de 1 a 2 y me duermo después
- Como pescado, macarrones, verduras, patata o carne.

7:35 → Hora de levantarse

- Colacao y una galleta o una macadarena → Desayuno
- Vengo al colegio en coche
- Las clases empiezan a las 8:45
- Como en el colegio, con los amigos, frutas
- Vuelvo a casa en coche

7:45

- desayuno colacao
- camino cole en coche y andando
- comer colegio
- clases empieza 8:45

7:55

Desayuno, y voy al colegio: coche/Bus/a metro

Cena: colegio

Dorm: 9:15 → 5:00

7:15

- desayuno colacao
- camino cole en coche y andando
- comer colegio
- clases empieza 8:45

7:20

- desayuno colacao y un poco de fruta
- Vengo con mi hermana al cole
- como en el cole
- las clases empiezan a las 8:45
- Vuelvo a casa andando o en bus

7:45

- leche y tostados
- En coche
- Como en el colegio
- 8:45-17
- Coche, hay gente en casa
- Estudiar, música, juegos.

7:45

- desayuno bollos o galletas, o cereales
- Al colegio voy en coche
- En el cole empieza a las 8:45 como en el colegio, lo que pengan
- vuelvo a casa en coche/Bus
- suele haber gente en casa
- cuando hay que estudiar

7:40

- Como café, bollo
- Autobus → 8:45
- En el cole
- En bus
- No suele haber nadie
- Meriendo y estudio
- 12:00-1:00

6:15 y 6:30

leche / cereales

Coche

Coche

8:45

Coche

Mi abuelo/ Hermana

* Extraescolares

Cena rápida (huevo) otros..

↳ 9:30

11:30 → Dormir

22:30 - 23:00

Cuando tengo que hacer, uso el móvil, o el ordenador.

Cena lo que me pengan.

me acuesto a las 11:00 pero me duermo a las 11:30/12:00

23:30

- Está mi madre en casa
- Veinte minutos de descanso, o media hora, después de haber estudiado
- lo necesito, cuando termino descanso según el día, distintas actividades extraescolares
- Como sobre las 20:30
- Una ensalada o plato de verduras y otro plato
- Acostarme → 23:30
- Suelo estar dormida a las doce