Jóvenes en dificultad social y su proceso de autonomía

Joana Miguelena - Miguel Melendro
Luis M. Naya - Ángel De-Juanas
Paulí Dávila
Coordinadores

DYKINSON EBOOK

ISBN: 978-84-1122-097-2

Jóvenes en dificultad social y su proceso de autonomía

Joana Miguelena - Miguel Melendro
Luis M. Naya - Ángel De-Juanas
Paulí Dávila
Coordinadores

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Todos los capítulos de este libro han sido sometidos a revisión por pares ciegos y aceptados por parte de los coordinadores

Agradecemos a las entidades financiadoras de proyecto Transiciones, Ministerio de Ciencia e Innovación y Fundación SM, la edición de este volumen

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2022

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
http://www.dykinson.es
http://www.dykinson.com
Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

ISBN: 978-84-1122-097-2

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 15

Joana Miguelena - Miguel Melendro - Luis M. Naya - Ángel De-Juanas - Paulí Dávila

EMPODERAMIENTO

ANÁLISIS DE INDICADORES Y EVIDENCIAS DE EMPODERAMIENTO JUVENIL EN PROYECTOS SOCIOEDUCATIVOS 27

Mireia Sala - Anna Planas - Pere Soler - Cayetano Gómez

1. LA EVALUACIÓN DEL EMPODERAMIENTO JUVENIL EN PROYECTOS SOCIOEDUCATIVOS 27
2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA 28
3. RESULTADOS 30
   - 3.1. Análisis cuantitativo de las dimensiones del empoderamiento 30
   - 3.2. Resultados de las evidencias 33
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 36
5. BIBLIOGRAFÍA 38

TRAYECTORIAS CIUDADANAS DE NIÑOS Y JÓVENES EN SITUACIÓN DE DIFICULTAD SOCIAL. REFLEXIONES EN EL MARCO DE LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA DESDE EL ENFOQUE DE LA CIUDADANÍA VIVIDA 41

Julia Ramiro Vázquez

1. INTRODUCCIÓN 41
2. CIUDANÍA E INFANCIA EN EL MARCO DE LA PROTECCIÓN 42
   - 2.1 Ciudadanía (normativa) de los niños y jóvenes en el SP 43
   - 2.2. Ciudadanía (sustantiva) de los niños y jóvenes en el SP 44
3. METODOLOGÍA 45
4. MODELOS EN LAS TRANSICIONES CIUDADANAS 47
   - 4.1. Ciudadanía normativa 48

4.2. Ciudadanía e identidad: identificación y pertenencia....50
5. TRAYECTORIAS: UN BALANCE DE LA CUESTIÓN....51
6. BIBLIOGRAFÍA....52

EMPODERAMIENTO JUVENIL EN LA PREVENCIÓN DE TRATA DE PERSONAS EN COLOMBIA 55

Claudia María López - Kevin Barros Cepeda

1. LA TRATA DE PERSONAS 55
   1.1. La trata de personas una problemática global....55
   1.2. La trata de personas en Colombia....56
   1.3. La trata de personas con infancia y juventud 58
2. EMPODERAMIENTO JUVENIL....60
   2.1. El empoderamiento juvenil como mecanismo de prevención en la trata de personas....60
   2.2. La familia y la Escuela como agentes de prevención 62
3. PROYECTO DE INVESTIGACION COMO APROXIMACIÓN A LA PROBLEMÁTICA 63
   3.1. Presentación del proyecto 63
   3.2. Objetivo Principal 64
   3.3. Metodología 64
   3.4. Fases de la investigación....64
4. RESULTADOS....64
5. CONCLUSIONES....65
6. BIBLIOGRAFÍA....66

RESILIENCIA

DECONSTRUCTING RESILIENCE: A NOTE OF CAUTION 71

Alison Inceu

1. INTRODUCTION....71
2. WHAT IS 'RESILIENCE'?....71
3. DOMINANT NARRATIVES ON RESILIENCE THEORY....72
4. CRITICAL PERSPECTIVES ON RESILIENCE THEORY 76
5. CONCLUSION 80
6. BIBLIOGRAPHY 81

TRAYECTORIAS ESCOLARES DISCONTINUAS: ORIENTACIÓN PARA LAS TRANSICIONES DESDE EL EMPODERAMIENTO Y LA RESILIENCIA 83

Javier Morentín-Encina - Belén Ballesteros Velázquez

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN 83
2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA 85
3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 86
4. CONCLUSIONES 90
5. BIBLIOGRAFÍA 91

INFLUENCIA DEL APOYO SOCIAL PERCIBIDO EN EL DUELO MIGRATORIO DE MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS EXTUTELADOS 95

M. Inmaculada Ruiz-Fincias

1. INTRODUCCIÓN 95
   - 1.1. El fenómeno migratorio y sus componentes: 'migración', 'migrante' y motivaciones 95
   - 1.2. Migraciones en España 96
   - 1.3. El Duelo Migratorio 97
2. OBJETIVOS 101
   - 2.1. Objetivo general 101
   - 2.2. Objetivos específicos 101
3. METODOLOGÍA 101
   - 3.1. Tipo de Investigación 101
   - 3.2. Muestra 102
   - 3.3. Instrumentos y variables de estudio 102
   - 3.4. Método de análisis de datos 103
   - 3.5. Procedimiento 103
4. RESULTADOS 103
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 105
6. BIBLIOGRAFÍA 106

***ART&COMPANY*. DUELO MIGRATORIO, SOLEDAD NO DESEADA Y ARTETERAPIA** 109

Tania Ugena Candel

1. INTRODUCCIÓN 109
   - 1.1. Contextualización del Taller *ART&Company* 109
   - 1.2. Migraciones, duelo migratorio y Arteterapia 110
2. METODOLOGÍA Y OBJETIVOS 111

3. DESARROLLO DE LAS SESIONES Y PROCESO CREATIVO 112
4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS 116
5. CONCLUSIONES 117
6. BIBLIOGRAFÍA 118

BIENESTAR

HACIA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LOS JÓVENES EGRESADOS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN. LA IMPORTANCIA DE SUS RELACIONES SOCIOAFECTIVAS 123

Isabel Martínez Sánchez - Margarita Vasco González - Fernando López-Noguero - José Alberto Gallardo-López

1. INTRODUCCIÓN 123
2. OBJETIVO 126
3. METODOLOGÍA 126
4. RESULTADOS 127
5. CONCLUSIONES 130
6. BIBLIOGRAFÍA 132

ESTRATEGIAS PARA FORTALECER EL TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA DE LOS JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL. EL CASO DE LAS INICIATIVAS ALIANZAS ESTRATÉGICAS Y PROYECTO SUEÑOS 135

Teresita Bernal-Romero - Claudia Charry - Miguel Melendro - Luis Francisco Pachón

1. INTRODUCCIÓN 135
2. METODOLOGÍA 136
3. RESULTADOS 136
   - 3.1. Sentirse escuchado y comprendido: la importancia de la cercanía de los equipos 137
   - 3.2. Oportunidad de hacer estudios superiores como una estrategia de cambio 138
   - 3.3. Orientación profesional, vocacional y acompañamiento académico 139
   - 3.4. El trabajo de los talleres 140
   - 3.5. Aconsejar, señalar y confrontar 140
   - 3.6. La conversación como estrategia 141
   - 3.7. La reflexión sobre sí mismo 142
4. DISCUSIÓN/CONCLUSIONES Y PROPUESTAS 143
5. BIBLIOGRAFÍA 144

CÓMO MEJORAR EL PROCESO DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA SEGÚN LOS PROPIOS JÓVENES EXTUTELADOS 147

Eduardo Martín Cabrera

1. INTRODUCCIÓN 147
   - 1.1. Los jóvenes tutelados por la administración pública 147
   - 1.2. La transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados 148
   - 1.3. La voz de los jóvenes 149
2. MÉTODO 150
   - 2.1. Participantes 150
   - 2.2. Instrumento 150
   - 2.3. Procedimiento 150
   - 2.4. Análisis de datos 151
3. RESULTADOS 152
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 154
5. BIBLIOGRAFÍA 156

REDES

JUVENTUD EXTUTELADA, TERRITORIO Y DERECHOS. UNA INVESTIGACIÓN PARA UN MODELO PROPIO 161

Jesús M. Fernández de Sevilla - Juan Antonio Martínez - Emilia Rojo - Pablo Jaquero

1. EN BUSCA DE UN LUGAR PROPIO. UN ESTUDIO SOBRE LA JUVENTUD EXTUTELADA 161
2. BASES PARA UN MODELO DE INTERVENCIÓN COMUNITARIA CON JUVENTUD EXTUTELADA 163
   - 2.1. Los pilares del modelo 163
   - 2.2. Una nueva concepción del tiempo de acción: proceso vs proyecto 164
3. BIBLIOGRAFÍA 168

ITINERARIOS EDUCATIVOS Y TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA: EL CASO DEL PAÍS VASCO 169

Aintzane Rodriguez - Joana Miguelena - Paulí Dávila - Luis M. Naya - Irati Amunarriz

1. INTRODUCCIÓN 169
2. OBJETIVOS 171
3. METODOLOGÍA 172
   - 3.1. Muestra y participantes 172

3.2. Análisis de la información ... 173
4. RESULTADOS ... 173
4.1. El tránsito a la vida adulta como factor clave para el itinerario educativo 174
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES ... 177
6. LIMITACIONES ... 178
7. BIBLIOGRAFÍA ... 179

TIPO DE ENCUENTRO QUE NOS ACERCA A LAS FAMILIAS ... 181

Begoña Redondo Orúe - María Rodriguez Carrascasa - Aurora Martín Izquierdo

1. INTRODUCCIÓN ... 181
1.1. El enfoque de trabajo en la Plataforma Social Pan Bendito ... 181
1.2. Justificación de nuestro trabajo ... 182
2. NUESTRA EXPERIENCIA EN EL TRABAJO CON FAMILIAS ... 184
2.1. Actividades ... 184
2.2 Variables ... 185
3. OBSERVACIONES A RAIZ DE LA EXPERIENCIA ... 186
4. DISCUSIÓN ... 188
4.1. El vínculo con la familia como foco ... 188
4.2. El reto de las familias en vulnerabilidad social ... 188
4.3. El reto de que la familia acompañe al joven en su transición a la vida adulta ... 189
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS ... 189
6. BIBLIOGRAFÍA ... 190

EL PLAN DE AUTONOMÍA PERSONAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID: SITUACIÓN ACTUAL Y RETOS DE FUTURO ... 191

Ana Cristina Gómez Aparicio

1. INTRODUCCIÓN ... 191
2. AUTONOMÍA PERSONAL ... 192
3. PLAN DE AUTONOMÍA PERSONAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID ... 193
3.1. Características ... 194
3.2. Jóvenes migrantes ... 198
4. EVALUACIÓN Y RESULTADOS ... 200
4.1. Retos actuales ... 203
5. BIBLIOGRAFÍA ... 205

PROFESIONALES

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA 209

Ana Isabel Acedo Barroso - M.ª Piedad Sahuquillo Mateo

1. INTRODUCCIÓN 209
   1.1. El concepto de emancipación 213
2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA 214
3. RESULTADOS 215
4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA 219
5. BIBLIOGRAFÍA 221

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS PARA LA INCLUSIÓN DE LOS JÓVENES EGRESADOS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN: PERCEPCIÓN DE LOS EDUCADORES 223

Francisco Javier García-Castilla - Ángel De-Juanas Oliva - Rosa Goig Martínez - Jorge Díaz Esterri

1. INTRODUCCIÓN 223
2. METODOLOGÍA 226
   2.1. Participantes 226
   2.2. Instrumentos 226
   2.3. Procedimiento 227
   2.4. Análisis de datos 227
3. RESULTADOS 227
   3.1 Buena relación con la familia 227
   3.2. Apoyo de la familia al joven 228
   3.3. Apoyos del joven tras su salida del centro/piso 229
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 230
5. BIBLIOGRAFÍA 231

EL TRABAJO UNIVERSITARIO INTERDISCIPLINAR, COMUNITARIO Y COLABORATIVO EN CIFRAS 235

Claudia Guzmán Zárate - Aleida Rojas Barranco - Karla M. Villaseñor Palma - Mónica Fernández Álvarez

1. INTRODUCCIÓN 235
2. LAS ASIGNATURAS Y SU RELACIÓN 236
3. PROYECTOS, ACTORES Y PRODUCTOS 239
4. A MANERA DE CIERRE: LA EXPERIENCIA 249

5. BIBLIOGRAFÍA 251

AVANZAR EN LA INTEGRACIÓN DE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE PROFESIONALES DESDE LA COOPERACIÓN 253

Daniel García-Goncet - Sara Carreras Navarro - Noemí Salvador Sánchez

1. CONTEXTO GENERAL Y EMERGENCIA DE NUEVAS NECESIDADES FORMATIVAS PROFESIONALES 253
   1.1. La creciente diversidad de la sociedad aragonesa 254
2. OBJETIVOS 255
3. METODOLOGÍA 255
4. ESCENARIO DONDE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA 256
   4.1. La atención a la diversidad desde las iniciativas ciudadanas 256
   4.2. Identificación de necesidades desde la prácticas cotidianas y búsqueda de respuestas rigurosas y autoexigentes 257
5. LA PROPUESTA FORMATIVA 257
6. ALGUNOS RESULTADOS 259
7. A MODO DE CIERRE TENTATIVO 265
8. BIBLIOGRAFÍA 266

METODOLOGÍA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONFIANZA: ACOMPAÑAR JÓVENES EN SU AUTONOMÍA Y VIVIENDAS DE TRANSICIÓN 269

Margarita Guzmán

1. INTRODUCCIÓN 269
2. METODOLOGÍA EN LA CONTRUCCIÓN DE LA CONFIANZA 270
   2.1. El te veo 272
   2.2. El afecto físico 272
   2.3. Las experiencias gratificantes 273
   2.4. El choque entre la confianza y los límites 273
   2.5. La participación 275
   2.6. Acompañamiento en el Plan de Vida 275
3. RESULTADOS 276
   3.1. La participación en las actividades de la fundación 276
   3.2. Superar la barrera de la desconfianza 279
4. RECOMENDACIONES 279
5. CONCLUSIONES 280
6. BIBLIOGRAFÍA 281

ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON ADOLESCENCIAS VULNERABILIZADAS A TRAVÉS DEL RAP 283

Noemi Laforgue-Bullido- David Abril Hervás - Beatriz Malik-Liévano

1. INTRODUCCIÓN 283
2. JUSTIFICACIÓN 284
   - 2.1. Acción socioeducativa con adolescentes en situación de vulnerabilidad .. 284
   - 2.2. Intervención mediante RAP y vínculo con pedagogías críticas 285
3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA. 286
   - 3.1. Muestra 286
   - 3.2. Técnicas de recogida y análisis de datos 287
4. RESULTADOS 287
   - 4.1. Motivaciones para trabajar el rap en el ámbito socio-educativo 287
   - 4.2. Principios y prácticas educativas en el uso del rap 289
5. CONCLUSIONES 291
6. BIBLIOGRAFÍA 292

ANÁLISIS DE INDICADORES Y EVIDENCIAS DE EMPODERAMIENTO JUVENIL EN PROYECTOS SOCIOEDUCATIVOS

Mireia Sala Torrent
Anna Planas Lladó
Pere Soler Masó
Cayetano Gómez Pérez
Universitat de Girona

1. LA EVALUACIÓN DEL EMPODERAMIENTO JUVENIL EN PROYECTOS SOCIOEDUCATIVOS

El término *empoderamiento* se ha popularizado y se utilia con frecuencia en el lenguaje coloquial y científico en diferentes disciplinas. Sin embargo, es un concepto complejo, ambiguo y difícil de delimitar. Esta inexactitud le da cierta flexibilidad para que pueda aplicarse a diversas situaciones y procesos. Rappaport (1984) lo define como el proceso mediante el cual los individuos, las organizaciones y las comunidades obtienen el control y el mando de sus propias vidas. Zimmerman (2000), en una línea similar, identifica tres niveles de empoderamiento: el psicológico, el organizacional y el comunitario. Zimmerman, Stewart, Morrel-Samuels, Franzen y Reischl (2011) añaden que en el proceso de interacción con el entorno, los propios recursos ayudan a la persona a desarrollar la conducta cognitiva necesaria y las habilidades que le permitiran comprender críticamente este entorno y su proceso de empoderamiento. Sin embargo, Peterson (2014) señala que el empoderamiento debe basarse en las fortalezas de las personas y aboga por una concepción que promueva sus habilidades, tanto a nivel individual como comunitario, para que estas personas o colectivos se involucren activamente.

En sus aportes sobre el *empoderamiento juvenil*, los autores coinciden en que este está vinculado al crecimiento eficiente de los jóvenes a través de la adquisición de habilidades y superación de determinadas situaciones. Sin embargo, es más difícil ponerse de acuerdo sobre las competencias y las evidencias que demuestren sus niveles y dimensiones (Peterson, 2014). El trabajo que se presenta aquí es parte de un proyecto de investigación más amplio, el Proyecto HEBE sobre empoderamiento

de los jóvenes[1]. Entre algunas de las aportaciones realizadas, es necesario hacer referencia al estudio bibliográfico realizado para poder construir el estado del arte sobre el tema (Úcar, 2016). Este trabajo bibliográfico es la base para fundamentar y presentar nuestro modelo pedagógico de empoderamiento juvenil (Soler et al., 2017) en el que presentamos y justificamos la definición del concepto como:

> *Proceso que aumenta las posibilidades de que una persona pueda decidir y actuar de forma coherente sobre todo lo que afecta a su propia vida, participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en lo que afecta a la comunidad de la que esta persona forma parte. Esto requiere dos condiciones: que la persona adquiera y desarrolle una serie de habilidades personales (conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades…) y que el entorno facilite el ejercicio efectivo de tales habilidades. (pág.22)*

Con la popularización del termino, aparecen visiones que buscan acompañar a los jovenes en el desarrollo de habilidades y competéncias (Roth y Brooks-Gunn, 2003), ofreciendo entornos de sopoporte donde crear actividades y oportunidades en contraposición a las teorias tradicionales que emfatizaban los riesgos y se centraban en la prevención y reducción de comportamientos no deseados (Roth y Brooks-Gunn, 2003). Es en este marco donde aparecen diferentes programas centrados en el empoderamiento juvenil. Entre los modelos de programas o *proyectos de empoderamiento juvenil* destaca el Desarrollo Juvenil Positivo (PYD) que ganó popularidad en los años 90 y se enfoca en el uso del poder de los jovenes para cambiar los sistemas que son la causa de su situación (Watts y Flanagan, 2007). Sin embargo, no existe un acuerdo general sobre un modelo único de PYD, esto significa que se pueden incluir programas con una estructura y contenido muy diferente (por ejemplo, un proyecto de formación para trabajar la autoestima de las adolescentes o un proyecto de ocio educativo), hecho que dificulta su evaluación. Aquí nos proponemos, a diferencia de otras propuestas de evaluación del empoderamiento juvenil más centradas en los impactos de los programas (Wagaman, 2011; Morton y Montgomery, 2012; Unroe et al., 2016; Nicholas et al., 2019; Law et al., 2019); la revisión de las estrategias desarrolladas por los proyectos socioeducativos a través de la autoevaluación del equipo educativo que desarrolla el proyecto.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El trabajo realizado y que aquí se presenta persigue dos objectivos: a) analizar las dimensiones e indicadores del empoderamiento juvenil con los que trabajan diferentes proyectos socioeducativos y b) identificar las estrategias que se despliegan en estos

[1] PROYECTO HEBE. Identificación de factores potenciadores y limitadores del empoderamiento juvenil: Análisis de discursos y prácticas de educadores. Ref.: EDU2017-83249-R. Proyecto financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad – Agencia Estatal de Investigación y con ayuda del Fondo Europeo de Desarrollo Rural. https://projectehebe.com/es/

proyectos para promover el empoderamiento. Para ello, se han seleccionado, por muestreo intencional, 20 proyectos en cuatro áreas de intervención socioeducativa: 5 proyectos en el área de la educación formal y 15 vinculados a la educación social distribuidos en las 3 áreas (5 proyectos en cada una) educación especializada, animación sociocultural y formación ocupacional (Froufe, 1997; Gómez, 2003). El instrumento aplicado ha sido la "Rúbrica para la evaluación de acciones y proyectos socioeducativos para el empoderamiento juvenil" (Soler et al., 2019), disponible en formato online[2], que consta de 9 dimensiones y 27 indicadores de empoderamiento juvenil, en la tabla 1 se detallan las dimensiones e indicadores que la integran.

Tabla 1. Dimensiones e indicadores de la rúbrica HEBE

DIMENSIONES	**INDICADORES**
1. Participación	1.1- Implicarse en acciones o proyectos colectivos 1.2- Ser capaz de influenciar en su entorno
2. Responsabilidad	2.1- Asumir compromisos y tareas de forma voluntaria y realista 2.2- Asumir las consecuencias de las propias decisiones y actos
3. Capacidad crítica	3.1- Ser capaz de analizar problemáticas o situaciones 3.2- Tener un criterio propio en relación a problemáticas o situaciones
4. Autoestima	4.1- Ser capaz de afrontar situaciones difíciles o adversas 4.2- Conocer las propias capacidades y reconocer los propios límites 4.3- Estar satisfecho con uno mismo 4.4- Sentirse seguro de uno mismo 4.5- Ser capaz de mostrarse ante los demás 4.6- Sentirse reconocido por los demás
5. Metaaprenendizajes	5.1- Tener conciencia de haber adquirido o mejorado los propios conoci mientos y capacidades 5.2- Haber desarrollado la capacidad de aprender a aprender 5.3- Tener conciencia del poder adquirido para actuar
6. Eficacia	6.1- Ser capaz de tomar decisiones para conseguir los objetivos 6.2- Ser metódico y constante en la realización de las tareas 6.3- Conseguir los objetivos planeados
7. Autonomía	7.1- Tener iniciativa 7.2- Capacidad de elegir y actuar siguiendo las propias convicciones
8. Identidad comunitaria	8.1- Compartir el patrimonio social y cultural de la comunidad 8.2- Identificarse activamente con los procesos cívicos y asociativos que se dan en la comunidad 8.3- Identificar como propio el espacio público y hacer uso de él
9. Trabajo en equipo	9.1- Implicarse en el trabajo en equipo 9.2- Ser capaz de ejercer funciones de liderazgo en el trabajo en equipo 9.3- Ser capaz de comunicarse 9.4- Ser capaz de negociar y consensuar

[2] Disponible en: https://rubrica.projectehebe.com/es

Cada indicador se despliega en cuatro escenarios clasificados de menor a mayor grado para facilitar el empoderamiento de los jóvenes. Cada escenario permite tres opcions (-, =, +). Los dos escenarios iniciales toman en cuenta elementos internos del propio proyecto socioeducativo y los dos últimos el contexto y la comunidad donde se desarrolla. A la vez, se solicita que la elección del escenario vaya acompañada de evidencias, reflexiones y propuestas para su justificación.

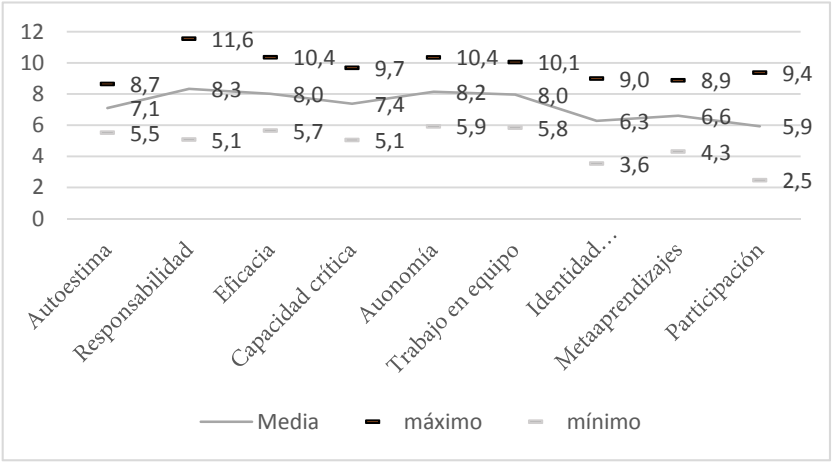
Los resultados de la aplicación de las rúbricas se recogen en una hoja de cálculo y los puntajes de los diferentes escenarios se convirten en una escala numérica del 1 al 12. En el caso de que el educador no hubiera posicionado el proyecto en ningún escenario, el valor de ese indicador se consideró perdido. Estos resultados cuantitativos se exportaron al programa estadístico SPSS para su posterior análisis. El análisis de las evidencia se realiza mediante una categorización de los principales conceptos que componen el discurso que se presenta. Se establecieron 3 bloques temáticos: a) procesos y metodologías de trabajo con jóvenes, b) documentos e instrumentos institucionales y de planificación del equipo educador y c) actividades. Cada uno de ellos incluye diversas categorías de análisis.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis cuantitativo de las dimensiones del empoderamiento

Revisada la consistencia interna del grupo de indicadores que componen cada dimensión, mediante la prueba de confiabilidad del estadístico Alpha de Cronbach, se construyó el índice general de cada dimensión a través del promedio de sus indicadores. Las dimensiones con los promedios más altos en la escala son Responsabilidad (8,3) y Autonomía (8,2). Por el contrario, Participación (5,9) o Identidad comunitaria (6,3) muestran promedios generales más bajos. Sin embargo, Responsabilidad y Participación son también las dimensiones con una desviación estándar más pronunciada, es decir, son las que se trabajan de forma más diversa entre los proyectos analizados (ver Figura 1).

Figura 1. Media y desviación estándar para cada dimensión de empoderamiento



En segundo lugar, un análisis de correlación bivariado mostró que las correlaciones son positivas entre las dimensiones de Responsabilidad y Eficiencia (0,598); Participación e Identidad Comunitaria (0,490), Metaaprendizaje tanto con Capacidad Crítica (0,504) con con Autoestima (0,601) y estas últimas entre ellas (0,544). Ello nos indica que cuando los proyectos socioeducativos estudiados trabajan una dimensión es probable que también trabajen la que está correlacionada con esta.

En el análisis de los indicadores de empoderamiento se confirma la tendencia observada en las nueve dimensiones: los promedios oscilan entre 5,4 y 8,9 en la escala del 1 al 12 y las puntuaciones más altas las obtienen indicadores relacionados con componentes individuales del empoderamiento, en cambio las puntuaciones más bajas las obtienen los indicadores que toman en cuenta el contexto y la comunidad donde se desarrolla el proyecto.

Con la aplicación de un análisis de correlaciones bivariadas entre los indicadores se muestra, además, cómo la mayoría de los indicadores que forman parte de una misma dimensión se relacionan significativamente entre sí. La Tabla 2 muestra los pares de indicadores con correlaciones fuertes (<0.55) y significativas que no forman parte de la misma dimensión. Llama la atención la relación entre los indicadores de Autoestima, que tienen correlaciones débiles o no están significativamente relacionados entre sí, y sí lo hacen en relación con otros. Parece, entonces, que la Autoestima se trabaja menos como un fin en sí mismo y más en relación con otras variables que favorecen el empoderamiento. Además, la correlación negativa en la Tabla 2 entre los indicadores "involucrarse en acciones o proyectos colectivos" y "tener conciencia de haber adquirido o mejorado los propios conocimientos y habilidades" podría sugerir que los proyectos estudiados tienen dificultades para trabajar estos dos indicadores al mismo tiempo. Los

proyectos suelen priorizar algunas dimensiones, centrándose en uno o algunos de los indicadores en detrimento de otros. En este sentido, sería bueno considerar proyectos que busquen un equilibrio en el trabajo con los diferentes indicadores, o en las diferentes dimensiones, ya que todas contribuyen a facilitar el empoderamiento de los jóvenes.

Tabla 2. Pares de indicadores correlacionados significativamente fuera de las dimensiones

Ser capaz de hacer frente a situaciones difíciles o adversas (Autoestima1)	,660**	Ser capaz de analizar problemáticas o situaciones (CapacidadCrítica1)
	,610**	Ser capaz de comunicarse (TrabajoenEquipo3)
Conocer las propias capacitadas y reconocer los propios límites (Autoestima 2)	,666**	Tener conciencia del poder adquirido para actuar (Metaaprendizajes3)
Estar satisfecho con uno mismo (Autoestima3)	,631**	Tener un criterio propio en relación a problemáticas o situaciones "(CapacidadCrítica2)
	,557*	Capacidad de elegir y actuar siguiendo las propias convicciones (Autonomía2)
Ser capaz de mostrarse ante los demás (Autostima5)	,566**	Ser capaz de comunicarse (TrabajoenEquipo3)
Sentirse reconocido por los demás (Autoestima6)	,560*	Tener iniciativa (Autonomía1)
	,691**	Ser capaz de ejercer funciones de liderazgo en el trabajo en equipo (TrabajoenEquipo2)
	,569**	Ser capaz de negociar y consensuar (TrabajoenEquipo4)
Implicarse en acciones o proyectos colectivos "(Participación1)	-,678**	Tener conciencia de haber adquirido o mejorado los propios conocimientos y capacidades (Metaaprendizajes1)
Ser capaz de tomar decisiones para conseguir los objetivos (Eficacia 1)	,571**	Asumir compromisos y tareas de forma voluntaria y realista (Responsabilidad1)
	,569**	Asumir las consecuencias de las propias decisiones y actos (Responsabilidad 2)
Conseguir los objetivos planteados (Eficacia 3)	,584**	Asumir las consecuencias de las propias decisiones y actos (Responsabilidad 2)

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

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

A pesar de las limitaciones de la muestra, los resultados apuntan a algunas tendencias interesantes según las áreas de actuación de los proyectos. Los proyectos de formación ocupacional son los que más consideran que tienen en cuenta la Autoestima, la Eficiencia, la Responsabilidad y los Metaaprendizajes para el empoderamiento. Por el contrario, las dimensiones más relacionadas con el aspecto más comunitario del empoderamiento (Trabajo en equipo, Identidad comunitaria o Participación) son las que se consideran menos presentes en estos mismos proyectos de formación ocupacional. De hecho, en relación a las puntuaciones de los indicadores, son los proyectos con puntuación más baja en dos de los indicadores de Participación y de Trabajo en equipo y en todos los de Identidad Comunitaria. En cambio, en los proyectos de animación sociocultural son las dimensiones de Trabajo en equipo y Participación las que tienen un mayor presencia, siendo esté ámbito el que presenta las puntuaciones más altas en los indicadores de Participación, pero también las más bajas en dos indicadores de Eficiéncia. Las dimensiones y indicadores de Identidad comunitaria, junto con los de Capacidad Crítica y los de Autonomía son los más bien puntuados entre los proyectos de educación especializada. Finalmente, los proyectos en el campo de la educación formal destacan por acercarse al promedio en la mayoría de indicadores, no obstante, puntuan por encima y de forma destacada en el primer indicador de Trabajo en equipo y en el segundo indicador de Efectividad y por debajo en la dimensión de Autoestima.

3.2. Resultados de las evidencias

Los resultados del análisis de contenido realizado sobre las evidencias que los equipos educativos aportaron para justificar la evaluación que realizaron a través de la rúbrica, nos brindan algunos datos interesantes (Tabla 3). En primer lugar, hay dos dimensiones que recogen el 50% de la evidencia que los equipos han aportado: Autoestima y Trabajo en equipo. De alguna manera parece más fácil encontrar evidencias que apoyen estas dimensiones. Por otro lado, sorprende que la dimensión de Participación sea la que posea menos evidencias para justificar la evaluación realizada.

Las evidencias presentadas mayoritariamente son actividades dirigidas a jóvenes (44%) y metodologías utilizadas para realizar estas actividades (30,5%). El contenido de las actividades ocupa una menor presencia en las evidencias (25%) y los instrumentos de planificación se encuentran en último lugar (0,5%), utilizándose sólo de forma anecdótica para sustentar la posición adoptada en la evaluación.

Los datos recogidos también muestran que en la evaluación de proyectos de empoderamiento juvenil que han llevado a cabo los equipos educativos, el recurso mayoritario es recurrir a actividades colectivas en formato interno en los diferentes proyectos o servicios (18,3%), mucho más que actividades externas (6,7%). En este sentido, las actividades colectivas internas apoyan mayoritariamente la dimensión de la autoestima y el trabajo en equipo.

La evaluación también utiliza con frecuencia actividades con contenidos que invitan a la reflexión (13,1%) o que promueven el autoconocimiento e invitan al metaaprendizaje (11,4%). En el primer caso, las dimensiones más trabajadas son la Autoestima y la Capacidad Crítica. En el segundo caso, destaca especialmente la Autoestima.

El empoderamiento de los jóvenes a través de los proyectos analizados se trabaja preferentemente a través de actividades internas que tienen como objetivo promover la reflexión y el autoconocimiento de los jóvenes. En cuanto a las estrategias metodológicas, las más habituales son el acompañamiento, las tutorías y las asambleas.

Tabla 3. Frecuencia de las diferentes categorías en el análisis de las evidencias

	Autoestima	Autonomía	Capacidad crítica	Eficacia	Identidad Comunitaria	Metaaprenendizajes	Participación	Responsabilidad	Trabajo en equipo	**TOTAL**
Actividades										
Colectiva externa	5	2	0	4	29	2	11	3	4	**60**
Colectiva interna	51	11	22	10	3	5	7	7	48	**164**
Expresión oral	16	0	2	0	0	0	1	1	9	**29**
Individual externa	4	3	0	1	4	0	0	4	2	**18**
Individual interna	22	4	5	7	0	2	0	10	2	**52**
Sesión formativa/Clase	6	1	0	1	1	1	0	1	1	**12**
Salida	6	0	0	0	6	0	0	0	0	**12**
Taller	20	4	10	1	0	1	0	1	8	**45**
Total Actividades										**392**
Contenido										
Conocimiento	1	0	0	0	4	1	0	0	0	**6**
Metaaprenendizajes y autoconocimiento	50	4	4	12	0	19	0	7	7	**103**
Reflexión	37	6	31	14	0	6	2	5	17	**118**
Valores	0	1	1	0	0	0	0	0	0	**2**
Total Contenido										**227**
Planificación equipo										
Diarios de aula	1	0	0	0	0	1	0	0	0	**2**
Memoria	1	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**
Proyecto del servicio	0	0	0	0	0	0	1	0	0	**1**
Total Planificación										**4**
Trabajo con jóvenes										
Acompañamiento	19	4	3	20	3	8	1	13	3	**74**
Asambleas	8	6	4	7	1	0	3	3	12	**44**
Comisiones	2	4	2	6	1	1	4	3	10	**33**
Dinámicas grupales	7	2	2	0	0	0	0	0	3	**14**
Mediación	1	0	0	0	0	0	0	0	2	**3**
Trabajo en equipo	6	0	0	1	2	1	2	1	16	**29**
Trabajo por proyectos	4	2	2	3	1	1	1	0	5	**19**
Tutoría	26	5	6	5	1	3	2	4	7	**59**
Total Trabajo con jóvenes										**275**
TOTAL	**293**	**59**	**94**	**92**	**56**	**52**	**35**	**63**	**156**	**898**

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evaluación de los proyectos ha demostrado no solo cómo los equipos de educadores reconocen las nueve dimensiones del empoderamiento incluidas en la rúbrica, sino que no todas se consideran o aplican con la misma intensidad. En concreto, los educadores han manifestado que los escenarios más favorables para trabajar en el empoderamiento juvenil estan vinculados con las dimensiones de Responsabilidad y Autonomía, coincidiendo con Bulanda (2008, citado en Bulanda y Johnson, 2016). Sin embargo, hay que decir que muchos otros estudios (Morton y Montgomery, 2012; Wagaman, 2011, Law et al., 2019, Unroe et al., 2016) también destacan la Autoestima. En nuestro análisis, la Autoestima no es una de las dimensiones más valoradas por los equipo de educadores, aunque la correlación de los indicadores revela cómo esta dimensión si se trabaja en relación a indicadores de otras dimensiones.

En la literatura, las evaluaciones de los programas PYD también destacan la importancia de la capacidad crítica (Nicholas, et al., 2019, Wagaman, 2016), sin embargo en la revisión de los programas analizados, la conciencia crítica es una de las dimensiones menos trabajadas por los equipos de educadores. Por lo tanto, lo que se planifica y desarrolla en los proyectos desde la perspectiva de los educadores puede no coincidir con los impactos obtenidos en estos programas.

La revisión de la literatura sobre el empoderamiento juvenil también reconoce la importancia de la identidad y la participación de la comunidad. Al respecto, Zimmerman et al. (2018) afirma que estos programas ayudan a los jóvenes a asumir roles de liderazgo, pensar críticamente sobre su comunidad e involucrarse en sus cambios. Funes y Robles (2016) añaden el compromiso cívico de estos jóvenes en forma de participación en entidades locales y Buccieri y Molleson (2015) afirman que ayudan a augmentar el sentido de pertenencia. Además, sobre la participación, algunos autores argumentan que los proyectos socioeducativos deberían apuntar a utilizar procesos altamente participativos y liderados por jóvenes que les ayuden a fortalecer actitudes, habilidades y comportamientos positivos (Jennings et al., 2006). Sin embargo, las dimensiones de participación e identidad comunitaria son las que, según los propios educadores, están menos presentes en los programas que ejecutan. Esto indica importantes posibilidades de mejora en la perspectiva comunitaria, la autogestión y la relación con el entorno del joven en cuanto al desarrollo de estos proyectos.

Según los resultados, en pocos casos el trabajo de los indicadores de participación tiene un enfoque de autogestión. Los proyectos evaluados se ubican en niveles de participación, propuestos, identificados e implementados desde un mismo proyecto, alejándose de la perspectiva comunitaria, la autogestión y la relación con el entorno del joven. Asimismo, en la dimensión del trabajo en equipo, se evidencia la tendencia a trabajar dentro del propio grupo y entre los integrantes del proyecto, más que trabajar

con otros agentes comunitarios. Por tanto, con respecto a los proyectos analizados, podemos concluir que los educadores trabajan más en la perspectiva individual del empoderamiento que en o con la comunidad. Los proyectos analizados fomentan el desarrollo de habilidades individuales, como la agencia juvenil (Morton y Montgomery, 2012), pero existe la necesidad de un mayor uso de procesos altamente participativos e impulsados por los jóvenes (Jennings et al., 2006).

Los proyectos más vinculados a la formación ocupacional de los jóvenes también tienden a trabajar más en el empoderamiento desde el punto de vista individual que comunitario. La autoestima y la responsabilidad de los jóvenes son las dimensiones más reconocidas en estos proyectos. Los resultados no son de extrañar si tenemos en cuenta que el principal objetivo de este tipo de programas es mejorar las calificaciones y competencias profesionales de los jóvenes para acceder al mercado laboral. Tampoco es de extrañar que los proyectos que promueven dimensiones de empoderamiento de carácter más comunitario sean los relacionados con el campo de la animación sociocultural y la educación especializada. En el caso de la animación sociocultural, el trabajo de participación suele ser un medio para alcanzar un fin determinado. En cuanto a los proyectos de educación especializada, el enfoque comunitario para dar respuesta a las necesidades y problemas sociales es fundamental, especialmente aquellos que afectan a grupos en riesgo. El enfoque comunitario y, por tanto, el trabajo de la identidad comunitaria y el arraigo de las personas en su territorio se convierte en un elemento preventivo y al mismo tiempo reparador. También es significativo observar cómo los proyectos pertenecientes al campo de la educación especializada han valorado más la promoción de la Autonomía y la capacidad crítica. Muchos de los proyectos que trabajan con colectivos en riesgo o en situación de vulnerabilidad tienen como objetivo dotar a las personas de recursos para que se desarrollen y decidan sobre su propia vida.

Como Meneses et al. (2018) destacan, el éxito de las intervenciones propuestas por los profesionales de la intervención socioeducativa está íntimamente ligado a su capacidad para reflexionar sobre las prácticas de aprendizaje que promueven y, en particular, a la forma que tienen de fundamentarlas y evaluarlas para intentar desarrollarlas de la mejor manera posible. En este sentido, es relevante la necesidad de brindar herramientas e instrumentos útiles a los educadores que faciliten su análisis y orientación en el trabajo socioeducativo y les ayuden a tomar decisiones con más criterio y fundamento. Sin embargo, el estudio encuentra la dificultad de encontrar evidencias que resalten y avalen los resultados de las acciones de los equipos socioeducativos. Las valoraciones que los equipos de educadores atribuyen a las dimensiones del empoderamiento no siempre van acompañadas de evidencias que las sustenen. Parece, entonces, que los equipos educativos tienen dificultades para justificar y acreditar el trabajo que realizan. Núñez et al. (2014) reflexionan sobre la dificultad de brindar evaluaciones que muestren claramente los resultados de los proyectos de intervención a

nivel comunitario. La falta de previsión en la recolección de datos, el establecimiento de indicadores o la sistematización de la información pueden ser factores que dificultan la evaluación de estos proyectos. Asimismo, aún existe una falta de cultura evaluativa en las organizaciones que facilite y fomente los procesos de recolección sistemática de información (Núñez y Úcar, 2018). Esta dificultad para aportar evidencias también indica la limitación de valorar la acción de los equipos educativos y tomar decisiones informadas y rigurosas basadas en evidencias. Por eso creemos que se necesitan espacios para la reflexión sobre la práctica socioeducativa y las acciones, que faciliten la evaluación para la posterior toma de decisiones, colaboración, participación y empoderamiento de todos los actores (Fetterman, Kaftarian, y Wandersman, 1996).

En cuanto a las limitaciones de la investigación realizada, es necesario hacer referencia al número de proyectos analizados, más aún si tenemos en cuenta las diferentes áreas de intervención socioeducativa que se han incluido. A pesar de esta limitación, los resultados han mostrado tendencias que deberán ser confirmadas en estudios posteriores con muestras más grandes. Del mismo modo, también sería interesante complementar los datos con estudios que incorporen la voz de los jóvenes, sus destinatarios, porque la inclusión de estos jóvenes en el proceso de evaluación del proyecto, aunque no esté exenta de retos, mejora la evaluación y favorecer el proceso de empoderamiento de los participantes (Walker, 2007).

Los datos finales recolectados muestran el potencial de análisis de las nueve dimensiones definidas en el estudio del empoderamiento juvenil y la importante labor educativa que, según los propios educadores, se logra en los proyectos analizados. El trabajo ha permitido identificar aquellas dimensiones que tienen más margen de mejora y, al mismo tiempo, las posibilidades de reforzar la tarea educativa interna que estos proyectos realizan, en la medida de lo posible, con actividades y estrategias que faciliten el contacto, la apertura y trabajo educativo con la comunidad.

5. BIBLIOGRAFÍA

Buccieri, K., y Molleson, G. (2015). Empowering homeless youth: building capacity through the development of mobile technology. Journal of Community Practice, 23(2), 238-254. https://doi.org/10.1080/10705422.2015.1027802

Bulanda, J., y Johnson, T. B. (2016). A trauma-informed model for empowerment programs targeting vulnerable youth. Child and adolescent social work journal, 33(4), 303-312. https://doi.org/10.1007/s10560-015-0427-z

Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J., Kaftarian, S. J., y Wandersman, A. (1996). Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability. Sage.

Froufe, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la Educación Social. Aula, 9, 179-200.

Funes, M. J., y Robles, J. M. (2016). Civic Participation as Means of Empowerment: preventing Social Exclusion of Youth in Precarious Life Conditions in Spain. Papers: revista de sociologia, 101(3), 0315-337. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2093

Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 10, 233-251.

Jennings, L. B., Parra-Medina, D. M., Hilfinger-Messias, D. K., y McLoughlin, K. (2006). Toward a critical social theory of youth empowerment. Journal of Community Practice, 14(1-2), 31-55.

Law, Y. W., Kwok, C. L., Chan, P. Y., Chan, M., y Yip, P. (2019). Online social work engagement and empowerment for young internet users: A quasi-experiment. Journal of affective disorders, 250, 99-107. https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.02.061

Meneses, J., Bernabeu, J., Bonillo, A., Eiroa-Orosa, F. J., Rodríguez-Gómez, D., Valero, S., y Valldeoriola, J. (2018). Intervenció educativa basada en evidències científiques. Universitat Oberta de Catalunya.

Morton, M. H., y Montgomery, P. (2012). Empowerment-based non-formal education for Arab youth: A pilot randomized trial. Children and Youth Services Review, 34(2), 417-425. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.11.013

Nicholas, C., Eastman-Mueller, H., y Barbich, N. (2019). Empowering change agents: Youth organizing groups as sites for sociopolitical development. American journal of community psychology, 63(1-2), 46-60. https://doi.org/10.1002/ajcp.12315

Núñez, H., y Úcar, X. (2018). La evaluación participativa de acciones comunitarias: una batería de dimensiones y evidencias de trabajo para profesionales y agentes sociales. Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa, (68), 143-164.

Núñez, H., Crespo, E., Úcar, X., y Llena Berñe, A. (2014). Enfoques de evaluación orientados a la participación en los procesos de acción comunitaria. https://doi.org/10.7179/PSRI

Peterson, N. A. (2014). Empowerment Theory: Clarifying the Nature of Higher-Order Multidimensional Constructs. American Journal of Community Psychology, 53(1–2), 96–108. https://doi.org/10.1007/s10464-013-9624-0

Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. Prevention in Human Services, 3, 1-7. https://doi.org/10.1300/J293v03n02_02

Roth, J. L., y Brooks-Gunn, J. (2003). What Exactly Is a Youth Development Program ? Answers from Research and Practice. Applied Developmental Science, 7(2), 94–111. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702

Soler, P., Alonso, A., Borneis, S., Carrera, E., Ciraso, A., Corbella, L., ... y Vila, C. (2019). Rúbrica para la evaluación de acciones y proyectos socioeducativos de empoderamiento juvenil. Proyecto HEBE. Informe de Investigación HEBE. http://hdl.handle.net/10256/17643

Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., y Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico de empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02

Úcar, X., Jiménez-Morales, M., Soler, P., y Trilla, J. (2017). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. International Journal of Adolescence and Youth, 22(4), 405-418. http://dx.doi.org/10.1080/02673 843.2016.1209120

Unroe, T., Barnett, R.V., y Payne-Purvis, C. (2017). An Examination of Self-Esteem and Empowerment of African American Female Youth in an After School Program. Journal of Youth Development, 11(3), 264. https://doi.org/10.5195/jyd.2016.458

Wagaman, M. A. (2011). Social Empathy as a Framework for Adolescent Empowerment. Journal of Social Service Research, 37(3), 278–293. https://doi.org/10.1080/01488376.2011.564045

Wagaman, M. A. (2016). Promoting Empowerment Among LGBTQ Youth: A Social Justice Youth Development Approach. Child and Adolescent Social Work Journal, 33(5), 395–405. https://doi.org/10.1007/s10560-016-0435-7

Walker, K. (2007). Youth Empowerment Evaluation: Learning Voice. American Journal of Evaluation, 28(3), 321–326. https://doi.org/10.1177/1098214007306377

Watts, R. J., y Flanagan, C. (2007). Pushing the envelope on youth civic engagement: A developmental and liberation psychology perspective. Journal of Community Psychology, 35(6), 779–792. https://doi.org/10.1002/jcop.20178

Zimmerman M.A., Stewart S., Morrel-Samuels S., Franzen S., Reischl T.M. (2011) Youth Empowerment Solutions for Peaceful Communities: combining theory and practice in a community-level violence prevention curriculum. Health Promot Pract. May;12(3):425-39. http://doi.org/10.1177/1524839909357316.

Zimmerman, M. A., Eisman, A. B., Reischl, T. M., Morrel-Samuels, S., Stoddard, S., Miller, A. L., Hutchison, P., Franzen, S., y Rupp, L. (2018). Youth Empowerment Solutions: Evaluation of an After-School Program to Engage Middle School Students in Community Change. Health Education and Behavior, 45(1), 20–31. https://doi.org/10.1177/1090198117710491

Zimmerman, M.A. (2000). Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. In J. Rappaport y E. Seidman (Eds.), Handbook of Community Psychology (pp. 43–63). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6