

Los elementos contextuales y la visión de los educadores y educadoras en procesos de empoderamiento juvenil

Contextual elements and the vision of educators in youth empowerment processes

¿Vento de frente ou de frente? Os elementos contextuais e a visão dos educadores nos processos de empoderamento juvenil

Àngela JANER-HIDALGO*  <https://orcid.org/0000-0002-4155-2472>

Laura CORBELLA-MOLINA**  <https://orcid.org/0000-0002-2151-089X>

Carme TRULL-OLIVA***  <https://orcid.org/0000-0003-2777-0315>

Pere SOLER-MASÓ***  <https://orcid.org/0000-0002-8636-0925>

Juan GONZÁLEZ-MARTÍNEZ***  <https://orcid.org/0000-0002-9175-6369>

*Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), **Universitat Autònoma de Barcelona y
***Universitat de Girona

Fecha de recepción: 10.VIII.2023
Fecha de revisión: 25.X.2023
Fecha de aceptación: 29.I.2024

CONTACTO CON LAS Y LOS AUTORES

Àngela Janer Hidalgo: Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). c/ Avenida de la Paz, 137; 26006 Logroño (Rectorado); La Rioja, España. E-mail: angela.janer@unir.net

PALABRAS CLAVE:

Juventud;
empoderamiento;
efecto del contexto;
ambiente educativo;
características
institucionales;
características de la
comunidad.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar la visión de los profesionales de la educación sobre los elementos contextuales que facilitan o dificultan su trabajo en los procesos de empoderamiento de la juventud. Se propone un análisis cuantitativo mediante un cuestionario autoadministrado, respondido por una muestra validada de 696 educadores/as de cinco comunidades de España. Los resultados sugieren que los y las profesionales tienden a sentir más presentes los elementos contextuales institucionales y más distantes los elementos contextuales comunitarios; y, al mismo tiempo, tienden a sentir más presentes los elementos contextuales institucionales; y, al mismo tiempo, sienten que la presencia de estos elementos contextuales institucionales les favorece cuando están presentes; en cuanto a los elementos contextuales comunitarios, sienten que están menos presentes en su realidad profesional y, contrariamente a lo que cabría esperar, no tienen la percepción marcadamente negativa de que son un obstáculo insalvable en su acción al servicio del empoderamiento juvenil. Para concluir, se destaca la necesidad de que los educadores y las educadoras capitalicen los elementos institucionales y comunitarios a su disposición y neutralicen las barreras que estos contextos presentan.

KEYWORDS: Youth; empowerment; context effect; educational environment; institutional characteristics; community characteristics.	ABSTRACT: This article aims to analyse the vision of education professionals on the contextual elements that facilitate or hinder their work in the empowerment processes of young people. A quantitative analysis is proposed by means of a self-administered questionnaire, answered by a validated sample of 696 educators from five communities in Spain. In general, all professionals tend to feel more present the institutional contextual elements and more distant the community contextual elements; and, at the same time, they tend to feel more present the institutional contextual elements; and, at the same time, they feel that the presence of these institutional contextual elements favours them when they are present; as for the community contextual elements, they feel that they are less present in their professional reality and, contrary to what might be expected, they do not have the markedly negative perception that they are an insurmountable obstacle in their action at the service of youth empowerment. To conclude, the paper highlights the need for trained educators to capitalise on the institutional and community elements available to them, and to neutralise the barriers that these contexts present.
PALAVRAS-CHAVE: Juventude; fortalecimento; efeito de contexto; ambiente educacional; características institucionais; características da comunidade.	RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a visão dos profissionais da educação sobre os elementos contextuais que facilitam ou dificultam sua atuação nos processos de empoderamento de jovens. Propõe-se uma análise quantitativa por meio de um questionário autoaplicável, respondido por uma amostra validada de 696 educadores de cinco comunidades da Espanha. Em geral, todos os profissionais tendem a sentir mais presentes os elementos do contexto institucional e mais distantes os elementos do contexto comunitário; e, ao mesmo tempo, tendem a sentir mais presentes os elementos contextuais institucionais; e, ao mesmo tempo, sentem que a presença desses elementos contextuais institucionais os favorece quando estão presentes; quanto aos elementos do contexto comunitário, sentem-se menos presentes na sua realidade profissional e, ao contrário do que seria de esperar, não têm a percepção marcadamente negativa de serem um obstáculo intransponível na sua ação ao serviço do empoderamento juvenil. Para concluir, o artigo destaca a necessidade de educadores treinados para capitalizar os elementos institucionais e comunitários à sua disposição e neutralizar as barreiras que esses contextos apresentam.

Introducción

El discurso sobre empoderamiento resulta cada vez más común, tanto en el ámbito coloquial como en el científico (Sala-Torrent, Planas-Lladó, Soler-Masó y Gómez, 2022; Powell et al., 2021; Owen y Irion-Groth, 2020; Green y Portelli, 2018; Zimmerman et al., 2018). Sin embargo, en este último contexto, el concepto sigue siendo complejo, no siempre unívoco y difícil de delimitar tanto en la teoría como en la práctica. No obstante, su generalización, sobre todo en el ámbito educativo, es evidente; y en los últimos años se ha empezado a utilizar en los estudios de juventud, con una referencia especial a aquellas personas que, por diferentes motivos, son vulnerables o viven una situación de riesgo (Thulin et al., 2022; Bajt y Frelih, 2022; Crisp, 2020; Devenish et al., 2020; Abraczinskas y Zarrett, 2020).

En todo caso, la palabra empoderamiento tiene su origen en el verbo inglés *to empower*, cuyo nacimiento se sitúa en el Reino Unido, y viene a designar a la autoridad acordada por un ente superior (Bacqué y Biewener, 2013). Más adelante, en los años setenta, el *empowerment* amplió sus contextos de uso: militancia feminista, reivindicaciones a favor de la educación popular, o por la igualdad de derechos de las personas negras, o en favor de la representación política

de las comunidades minoritarias o minorizadas, etc. Con el tiempo, el concepto se ha ido desarrollando también en el ámbito popular; y como consecuencia de ello, junto con definiciones más técnicas, parte importante del discurso sobre empoderamiento se vincula ahora con acción de autoayuda que imprime conciencia crítica y capacidad de actuar para el cambio social (de raíz individual, pero con implicaciones comunitarias). Desde esta perspectiva se puede analizar también el empoderamiento juvenil (Spencer y Doull, 2015).

Partiendo de un enfoque comunitario, Rappaport (1984) conceptualiza el empoderamiento como el proceso gracias al cual las personas, las organizaciones y las comunidades toman control y dominio sobre sus propias existencias. Y, por ello, desde el empoderamiento, nos sentimos interpelados a pensar también en clave de bienestar, competencia y fortaleza (Zimmerman, 2000). En consecuencia, el empoderamiento tiene que ver con la capacidad de decidir y actuar, considerando íntimamente las diferentes alternativas que tenemos a disposición y los contextos sociales en que se concretan esas opciones (Bauman, 2010).

Hasta cierto punto, esa toma de conciencia personal y sobre las diferentes opciones que tenemos a disposición para transformar nuestra propia realidad (nosotras y nosotros mismos y

nuestros contextos) tienen relación directa con esta consideración. San Pedro (2006), apunta a que el empoderamiento implica un ciclo de reflexión y acción que contribuye a tomar conciencia sobre qué decisiones podemos tomar y, tras ello, a transformar nuestra propia participación en la sociedad. Por otro lado, Peterson (2014) incluye en la reflexión sobre el empoderamiento las dimensiones individual y comunitaria, e incide en la idea de que el empoderamiento fomenta la capacidad para enfrentarse a las propias dificultades en ambas dimensiones, de tal modo que tanto lo comunitario como lo personal resulten implicados en la búsqueda de esas soluciones posibles. Además, desde una perspectiva educativa, el empoderamiento debe potenciarse estratégicamente, pues resulta capital para combatir la recesión de los derechos subjetivos o de la ciudadanía (Firestone *et al.*, 2021; Gonçalves y García, 2016).

1. Justificación y objetivos

Aunque muchos de los estudios sobre empoderamiento (Batista *et al.*, 2018; Eisman *et al.*, 2016; Le Bosse *et al.*, 1998; O'Donoghue *et al.*, 2002; Speer, 2000; Speer *et al.*, 2001; Zimmerman *et al.*, 1992; Zimmerman, 1990; Zimmerman y Rappaport, 1988) se centran en la vertiente psicológica del empoderamiento e identifican los componentes intrapersonales, interpersonales y conductuales, existe una perspectiva complementaria que enfoca este mismo proceso desde una dimensión contextual. En este sentido, Peterson (2014) aborda el concepto y el debate desde la psicología comunitaria y, a partir de ahí, plantea una visión del empoderamiento que fomenta la capacidad de las personas para afrontar sus dificultades tanto en el plano individual como en el comunitario, de manera que se impliquen activamente en la búsqueda de las posibles soluciones. De algún modo, pues, viene a retomar la idea de Zimmerman (2000) a través de su teoría del empoderamiento:

“Empowerment is an individual-level construct when one is concerned with intrapersonal and behavioral variables, an organizational-level construct when one is concerned with resource mobilization and participatory opportunities, and a community-level construct when sociopolitical structure and social change are of concern” (p.59).

Con este enfoque Zimmerman pretende evitar el error de creer que el empoderamiento es un constructo exclusivamente individual. El *nivel organizativo* y *comunitario* son necesarios para

contribuir a que la teoría vaya más allá del sesgo individual de la psicología. El *nivel organizativo* se refiere a los entornos que ofrecen a los individuos oportunidades para ejercer el control y la eficacia organizativa en la prestación de servicios y el proceso político. En el *nivel comunitario*, los factores se refieren a los contextos en los que las organizaciones y los individuos interactúan para mejorar la vida en comunidad y garantizar que sus comunidades aborden las necesidades y preocupaciones locales. Esta teoría del empoderamiento conecta el bienestar individual con el entorno social y político más amplio, y sugiere que las personas necesitan oportunidades para participar activamente en la toma de decisiones de la comunidad con el fin de mejorar sus vidas, organizaciones y comunidades.

En relación con este último nivel del empoderamiento, de naturaleza comunitaria, diferentes estudios identifican circunstancias que se dan en la comunidad y que condicionan la acción socioeducativa con jóvenes (Augsberger *et al.*, 2019; To *et al.*, 2021; Kohfeldt *et al.*, 2011). Si atendemos a la visión de las propias personas jóvenes en este sentido, veremos que ellas inciden en la necesidad y en la importancia de este enfoque comunitario, pues necesitan a la comunidad para poder empoderarse. Las personas jóvenes reclaman el reconocimiento del derecho a ser ciudadanas por completo y, al tiempo, ponen sobre la mesa la imposibilidad de hacerlo de espaldas a las comunidades en las que crecen. Para ello, es imprescindible generar nuevas políticas y dinámicas diferentes donde las personas jóvenes ejerzan su protagonismo y partan de la base de su condición de ciudadanas (una condición que puedan ejercer plenamente). Por ello, la literatura destaca de modo reiterado que las personas jóvenes encuentran más beneficios en lugares donde adquieren una mayor autonomía y oportunidades concretas de autogestión, como son los espacios propios creados ad hoc, los espacios reorientados para ellas y, en menor medida, los monitorizados (Ortega *et al.*, 2015; Augsberger *et al.*, 2019; To *et al.*, 2021).

También resulta capital la creación deliberada de oportunidades para que la juventud participe en la toma de decisiones a nivel de la comunidad, pues ello puede aumentar la apreciación que el conjunto de la sociedad tiene sobre las personas jóvenes, sus problemas y/o eventos en las propias comunidades (Akiva *et al.*, 2014; Forenza *et al.*, 2019). Y, ello puede aumentar las actitudes positivas de los educadores y las educadoras hacia la participación de las personas jóvenes (Jones y Perkins, 2006). O también el establecimiento de una relación de colaboración entre educadores y

educadoras y jóvenes, como paso necesario para los procesos dialógicos de empoderamiento, para ayudar a asumir responsabilidades, desarrollarse positivamente y participar activamente en la comunidad (To *et al.*, 2021; Sahl *et al.*, 2021).

Como contrapartida, otras investigaciones también han sugerido que las personas adultas a menudo se resisten a considerar a las personas jóvenes como socias y a compartir el poder con ellas (Collins *et al.*, 2016; Larson *et al.*, 2015; Roach *et al.*, 2013). Esto podría deberse a la preocupación por permitir que las personas jóvenes expresen sus opiniones durante los procesos de toma de decisiones, especialmente en el caso de decisiones que tradicionalmente están restringidas a los adultos en posiciones de autoridad (Wong *et al.*, 2010). En este sentido, por ejemplo, se puede señalar la experiencia de muchas organizaciones comunitarias de Hong Kong, que consideran que la provisión de puestos para las personas jóvenes en los consejos de toma de decisiones es un indicador exitoso de su empoderamiento (Commission on Youth, 2018).

La mayoría de los estudios citados interpela directamente a las y los profesionales de la acción socioeducativa que trabajan con ellos y ellas, en la medida en que pueden convertirse en catalizadores para que las personas jóvenes se empoderen. Con todo, existen limitaciones contextuales desde la perspectiva práctica de los/as profesionales, e implicar a la comunidad puede llevar a dos niveles: micro (institución en la que trabajan con las y los jóvenes) y meso (comunidad concreta en la que la juventud y la institución se circunscriben); porque es eso lo que da la entrada a procesos empoderadores que permiten la participación macro (la sociedad en general, en la que deben participar empoderados, como sujetos de pleno derecho).

Con todo, parece incuestionable la importancia de la dimensión comunitaria en el empoderamiento de la juventud, a pesar de lo difícil que pueda resultar llevarlo a cabo, más allá de las cuestiones metodológicas. Por ello, en esta investigación nos planteamos la siguiente hipótesis: los factores contextuales y personales que los educadores y las educadoras se encuentran en los proyectos socioeducativos inciden y determinan el empoderamiento juvenil que estos proyectos pretenden. A partir de ahí, se propone analizar por qué es difícil realizarlo, cuáles son los obstáculos contextuales con los que las y los educadores se encuentran al intentarlo y qué tienen a su favor para conseguirlo; y eso lo concretamos en los dos niveles de análisis comunitario de los que hablábamos (institución y comunidad concreta).

Esta investigación, pues, pretende cumplir los siguientes objetivos para validar la hipótesis planteada:

- Describir la visión de los educadores y las educadoras sobre la incidencia de los elementos contextuales en su intervención profesional en los procesos de empoderamiento juvenil.
- Determinar qué relación tienen en la percepción de dicha incidencia los factores personales como el tamaño del territorio donde trabajan los educadores y las educadoras, la experiencia profesional, la formación específica en juventud o el ámbito de intervención en el que se ubican.

2. Metodología

2.1. Instrumento

Para lograr los objetivos de la investigación y validar la hipótesis planteada, se aplicó un cuestionario *ad hoc* diseñado y validado en un proceso que se puede resumir en las siguientes fases: selección de literatura de antecedentes (para aislar construcciones teóricas relevantes); identificación de variables relevantes (operacionalización de constructos en variables medibles); definición de la estructura del cuestionario; redacción y revisión de preguntas; validación por jueces externos (claridad, relevancia, pertinencia); primer piloto (y análisis de indicadores de confiabilidad); revisión de preguntas; digitalización de formularios en el servidor de la institución; segundo piloto (para confirmar indicadores de confiabilidad para variables construidas); entrevistas cognitivas con usuarios típicos para confirmar la viabilidad de la administración; revisión de las preguntas; digitalización de los formularios en el servidor de la institución; segundo piloto (para confirmar los indicadores de confiabilidad de las variables construidas, con un alfa de Cronbach mínimo de,7, que no detallamos por limitaciones de espacio); entrevistas cognitivas con usuarios típicos para confirmar la factibilidad de su administración.

Su estructura, antecedida del preceptivo consentimiento informado, es la siguiente: a) datos de perfil; b) aplicación de estrategias metodológicas ligadas al EJ; c) análisis de elementos contextuales institucionales y comunitarios que condicionan el trabajo del educador en relación con el EJ; d) contribución de la tarea del educador/a a las nueve dimensiones del EJ; e) valoración de incidentes críticos y espacios en relación con el EJ. En este artículo focalizamos en analizar los bloques A y C únicamente, según se detalla a continuación.

En relación con el repertorio de elementos contextuales que se contienen en la sección C (recogidos en la Tabla 1), parte de un proceso de conceptualización derivado del análisis de las fuentes a disposición en el momento de elaborar el cuestionario (literatura de referencia, materiales cualitativos de investigaciones anteriores sobre EJ, como entrevistas a informantes clave, grupos focales con educadores y educadoras y, empleadores y empleadoras), proceso que en este momento no referimos por economía del espacio (Soler *et al.*, 2017; Úcar *et al.*, 2016). En todo caso, aluden a dos dimensiones, la institucional (centro u organización donde trabaja el educador y la educadora) y la comunitaria (la persona joven que se empodera). Y la intención de este bloque, en

todo caso, no es mapear la incidencia de todos los posibles elementos contextuales en la acción de los/as educadores durante los procesos de EJ, sino conocer la percepción que estos educadores y educadoras tienen sobre aquellos procesos que el conocimiento previo identificaba a priori como los más relevantes (no tanto con la acción educadora general, cuando con la intervención orientada al EJ). Ante la dificultad técnica de su abordaje en el cuestionario, las preguntas sobre estos elementos se desdoblaron; así, en un primer momento se les preguntaba por la presencia de estos diez elementos en la propia realidad educativa; y, después, se les pedía que valoraran cómo esa presencia dificultaba o favorecía su acción orientada al EJ.

Tabla 1: Elementos contextuales analizados

Elementos contextuales institucionales	Elementos contextuales comunitarios
Participación de los/as jóvenes en la toma de decisiones	Reconocimiento de la juventud como un colectivo con voz propia
Coordinación entre profesionales	Existencia de espacios gestionados por jóvenes
Flexibilidad ante las situaciones cambiantes	Arraigo de la persona joven en la comunidad
Financiación suficiente	Coordinación con profesionales y equipos externos a la organización
Recursos tecnológicos suficientes	Presencia de políticas de juventud
Fuente: elaboración propia.	

Las dimensiones del empoderamiento juvenil se analizaron siguiendo la clasificación presentada por el Proyecto HEBE (2019) a través de las nueve áreas específicas que componen el constructo (Soler *et al.*, 2017; Corbella *et al.*, 2021; Planas y Úcar, 2022; Proyecto HEBE, 2019).

2.3. Población, muestra y procedimiento

El cuestionario se aplicó de manera virtual en el cuarto trimestre de 2019, a una muestra accesible de educadores y educadoras de los cuatro ámbitos de intervención definidos a priori que quisieron participar en la investigación voluntariamente a partir de llamadas abiertas a colectivos especializados (educación especializada, formación ocupacional, animación sociocultural y ocio, educación formal) (Froufe, 1997), y en los cinco territorios considerados por el proyecto (Catalunya, Euskadi, Galicia, Madrid y Andalucía).

Se consiguieron 696 respuestas depuradas, a pesar de la dificultad habitual de acceso a los informantes en los estudios de encuesta. Del total de sujetos que respondieron, un 66 %

se identificaban como mujeres, un 32 % como hombres, un 1 % como género no binario y otro 1 % prefirió no contestar. Según su comunidad autónoma de procedencia, un 54 % se ubica en Cataluña, un 23 % en Euskadi, un 12 % en Andalucía, un 5 % en Galicia y un 6 % en Madrid (se puede observar una infrarrepresentación de estas tres últimas comunidades en comparación con las dos primeras).

En cuanto al tratamiento de los datos, se aplicó una prueba de chi-cuadrado a los tests que se debían aplicar a conjuntos numéricos de datos no paramétricos (especialmente, en aquellos casos en que los subgrupos de cálculo eran reducidos) y una prueba de ANOVA a las respuestas paramétricas (cuando las diferencias analizadas eran entre subgrupos grandes de la muestra con una distribución normal), mientras que para el establecimiento de las relaciones entre los diferentes índices se optó por el coeficiente de correlación de Pearson. En ambos casos se utilizaron niveles de confianza de,05 o,01.

2.4. Consideraciones éticas

El estudio ha seguido las consideraciones éticas de la investigación con seres humanos de la Declaración de Helsinki. Se informó a todas las personas participantes de los objetivos del estudio y sobre como ejercer sus derechos de protección de datos. Los datos se recogieron a través del cuestionario de forma anónima y se les pidió que dieran su consentimiento informado.

3. Resultados

En este apartado nos centramos en las variables: tamaño del municipio, experiencia laboral del educador y la educadora, formación previa, ámbito de intervención en el que trabajan o percepción de la propia contribución al EJ. Más allá, queremos manifestar nuestra renuncia a analizar el resto de las variables de perfil que permitan analizar el cuestionario, por limitaciones de la muestra. Entre ellas, el territorio, el nivel o el ámbito disciplinar de los estudios previos del educador y educadora.

3.1. Presencia e incidencia de los elementos contextuales relevantes

A partir de los datos de la Tabla 2, podemos ver que los educadores y las educadoras valoran de modo discreto la presencia de los elementos contextuales propuestos en su realidad educativa en relación a los procesos de EJ, de tal modo que las medias se concentran en el centro de la escala de cuatro puntos que les proponíamos. Las desviaciones estándares son considerables, lo que indica una cierta disparidad de criterio entre ellos y ellas. Sin embargo, a tenor de lo que nos indican, ni podemos hablar de una carencia generalizada de estos elementos contextuales (el valor inferior se refiere a la existencia de espacios autogestionados por las personas jóvenes, y está en un 1.98), ni de una abundancia clara (ni siquiera en el elemento mejor valorado, la coordinación

entre miembros de la propia organización o institución (con un 3.03).

Si miramos la presencia general de los elementos institucionales y los comunitarios, los primeros consiguen puntuaciones ligeramente más elevadas que los segundos. Un ejemplo es la coordinación institucional y comunitaria, donde en un nivel institucional recibe una mejor puntuación que a nivel comunitario.

Tabla 2: Valoración de la presencia de los elementos contextuales en el desarrollo del EJ

Item	Mean	SD
Participación	2.69	.788
Coordinación (intra)	3.03	.806
Flexibilidad	2.93	.779
Financiación	2.2	.875
TIC	2.54	.879
Reconocimiento	2.56	.800
Espacios	1.98	.784
Arraigo	2.46	.773
Coordinación (inter)	2.68	.870
Políticas	2.22	.813

Fuente: elaboración propia.

Un poco diferente es el análisis de la valoración que formulan de estos mismos elementos en relación con su incidencia en su propia intervención educativa en procesos de empoderamiento (Tabla 3). Aquí podríamos dejarnos llevar aparentemente por esos valores superiores a 2 e indicar que la valoración es positiva; pero, teniendo en cuenta las particularidades de la escala (1 dificulta; 4 favorece), si establecemos el punto medio de la escala en el 2.5, que sería la neutralidad, se observa que no existen grandes elementos facilitadores u obstaculizadores en la realidad de los educadores y las educadoras

Tabla 3: Valoración de la incidencia de los elementos contextuales en el desarrollo del EJ

Item	Mean	+/-	SD
Participación	2.89	.39	.884
Coordinación (intra)	3.16	.66	.956
Flexibilidad	3.02	.52	.927
Financiación	2.23	-.27	1.092
TIC	2.59	.09	1.035
Espacios	2.33	-.17	0.939

Item	Mean	+/-	SD
Arraigo	2.61	.11	0.947
Coordinación (inter)	2.84	.34	0.989
Políticas	2.42	-.08	0.958

Fuente: elaboración propia.

Nota. Por problemas técnicos, no se recogieron datos validables de la variable dependiente "Reconocimiento de la juventud como colectivo con voz propia" en su variante de percepción de la incidencia, por lo que debemos renunciar a estos datos. (2) Para facilitar la interpretación de los datos, calculamos ese indicador de obstaculización o favorecimiento reinterpretando la escala con la referencia del punto medio (2,5 en la escala de 1 a 4) que indicaría la neutralidad. Los valores negativos se interpretan como obstaculización; los positivos, como favorecimiento.

Si analizamos la relación que se establece entre la presencia que los educadores y las educadoras indican para estos elementos contextuales y la valoración que realizan de ellos, queda claro que esa relación es directa (correlaciones positivas),

intensa (por encima de,6 en líneas generales) y significativa (Tabla 4). Por tanto, los educadores y las educadoras valoran tanto más como favorecedores aquellos elementos que más están presentes en su realidad educativa (y a la inversa).

Tabla 4: Correlación entre la presencia y la incidencia de los elementos contextuales en el desarrollo del EJ

Item	C. Pearson	Sig.
Participación	.567	.000
Coordinación (intra)	.7	.000
Flexibilidad	.664	.000
Financiación	.592	.000
TIC	.723	.000
Espacios	.645	.000
Arraigo	.667	.000
Coordinación (inter)	.715	.000
Políticas	.627	.000

Fuente: elaboración propia.

En relación con el género, no se aprecian diferencias significativas ni en relación con la presencia de los elementos contextuales institucionales o comunitarios, ni en su incidencia en la acción de los educadores y las educadoras en los procesos empoderadores. Por limitaciones del espacio, renunciamos a un análisis profundo de esta variable con el rigor y la profundidad debidos la cuestión del género, por lo que atenderemos a los restantes factores personales relevantes, cuyo análisis sí nos permite hacer frente a una interpretación más coherente.

En relación con el tamaño del municipio donde trabaja el educador y la educadora, encontramos las siguientes diferencias solo en relación con la presencia de los elementos contextuales en su realidad educativa (Tabla 5); pero no encontramos diferencias en función de la incidencia. En cualquier caso, a pesar de esta diferencia significativa entre esos extremos, es difícil encontrar un patrón claro.

Tabla 5: Incidencia de la variable tamaño de la localidad en la presencia de los elementos contextuales

Item	<20.000		20.001-50.000		50.001-100.000		100.001-500.000		>500.001		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación	2.74	.765	2.54	.825	2.64	.776	2.69	.787	2.84	.77	.042
Coordinación (intra)											.137
Flexibilidad											.137
Financiación											.164
TIC											.823
Reconocimiento	2.57	.815	2.41	.778	2.45	.753	2.59	.788	2.82	.807	.003
Espacios											.365
Arraigo	2.29	.763	2.34	.752	2.26	.772	2.4	.715	2.39	.85	.000
Coordinación (inter)											.175
Políticas											.159

Fuente: elaboración propia.

En relación con la experiencia profesional del educador y la educadora, encontramos la siguiente información (Tablas 6 y 7). Como se puede apreciar, la única diferencia se sitúa en la presencia de la participación en la toma de decisiones (que los educadores y las educadoras

noveles consideran superior); y en la valoración de la coordinación con profesionales externos a la organización (que los/as educadores noveles consideran que contribuye menos a su intervención).

Tabla 6: Presencia de la variable experiencia del/de la educador/a en la presencia de los elementos contextuales

Item	<1 año		1-5 años		6-10 años		>11 años		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación	3	.82	2.56	.8	2.59	.77	2.7	.8	.043
Coordinación (intra)									.661
Flexibilidad									.109
Financiación									.746
TIC									.316
Reconocimiento									.321
Espacios									.160
Arraigo									.953
Coordinación (inter)									.280
Políticas									.229

Fuente: elaboración propia.
 Nota. Para facilitar la lectura, ofrecemos solo los datos en que las diferencias entre colectivos son significativas con un p <.05.

Tabla 7: Incidencia de la variable experiencia del/de la educador/a en la incidencia de los elementos contextuales

Item	<1 año		1-5 años		6-10 años		>11 años		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación									.482
Coordinación (intra)									.316
Flexibilidad									.641
Financiación									.865
TIC									.331
Reconocimiento									*
Espacios									.657
Arraigo									.952
Coordinación (inter)	2.5	.8	3.03	1.03	2.95	.92	2.79	.99	.029
Políticas									.662

Fuente: elaboración propia.
Nota. Para facilitar la lectura, ofrecemos solo los datos en que las diferencias entre colectivos son significativas con un $p < .05$.

En relación con la formación, las diferencias no son generales, como vemos en las Tablas 8 y 9. Por un lado, a medida que aumenta la formación específica recibida en juventud, desciende la valoración de la presencia de los elementos contextuales (especialmente, flexibilidad, coordinación con profesionales externos a la organización y presencia de políticas

de juventud), lo que podría apuntar a un mayor desarrollo de la conciencia de la importancia de estos elementos (y, por ende, a censurar más) su carencia. Por otro lado, en cuanto a la valoración, a medida que aumenta la formación se considera que elementos contextuales comunitarios como las políticas o la coordinación (dos de los tres anteriores) favorecen menos la propia acción.

Tabla 8: Presencia de la variable formación específica en juventud del/de la educador/a en la presencia de los elementos contextuales

Item	0 F		1 F		2-3 F		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación							.390
Coordinación (intra)							.406
Flexibilidad	2.97	.768	3.05	.792	2.82	.78	.010
Financiación							.931
TIC							.085
Reconocimiento							.757
Espacios							.465
Arraigo							.725
Coordinación (inter)	2.77	.86	2.82	.833	2.51	.87	.000
Políticas	2.33	.824	2.3	.823	2.06	.77	.000

Fuente: elaboración propia
Nota. Para facilitar la lectura, ofrecemos solo los datos en que las diferencias entre colectivos son significativas con un $p < .05$.

Tabla 9: Incidencia de la variable formación específica en juventud del/de la educador/a en la presencia de los elementos contextuales

Item	0 F		1 F		2-3 F		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación							.192
Coordinación (intra)							.511
Flexibilidad							.098
Financiación							.065
TIC							.825
Reconocimiento							*
Espacios							.304
Arraigo							.541
Coordinación (inter)	2.91	.972	3.07	.952	2.68	.995	.000
Políticas	2.5	.964	2.5	.956	2.3	.941	.029

Fuente: elaboración propia.
 Nota. Para facilitar la lectura, ofrecemos solo los datos en que las diferencias entre colectivos son significativas con un $p < .05$.

Desde el punto de vista estadístico, más interesante resulta atender a las diferencias en función del ámbito de intervención, que se reflejan en las Tablas 10 y 11, pues son generales y variadas. Con todo, es difícil encontrar un patrón claro que dé sentido a esas diferencias a fin de caracterizar cada uno de los ámbitos profesionales. En cuanto a la presencia de los elementos institucionales, la educación formal es aquella que se siente menos

financiada, más descoordinada y menos flexible; en cambio, la animación sociocultural es aquella que considera tener menores oportunidades de propiciar la participación de las personas jóvenes en la toma de decisiones; la formación ocupacional considera que su financiación y su flexibilidad son la mejor de los cuatro ámbitos y la especializada destaca por la percepción de coordinación.

Tabla 10: Incidencia de la variable experiencia del/de la educador/a en la incidencia de los elementos contextuales

Item	Ocupacional		Especialitzada		Sociocultural		Formal		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación	2.52	.707	2.61	.782	2.51	.756	2.79	.796	.001
Coordinación (intra)	3.16	.792	3.29	.745	3.03	.848	2.96	.793	.004
Flexibilidad	3.26	.723	3.12	.776	3.02	.804	2.81	.755	.000
Financiación	2.44	.951	2.3	.925	2.36	.829	2.09	.858	.001
TIC									.184
Reconocimiento	2.64	.776	2.35	.76	2.41	.811	2.65	.795	.001
Espacios									.190
Arraigo									.128
Coordinación (inter)	2.96	.832	2.96	.867	2.81	.806	2.54	.871	.000
Políticas	2.62	.855	2.21	.749	2.45	.877	2.09	.763	.000

Fuente: elaboración propia.
 Nota. Para facilitar la lectura, ofrecemos solo los datos en que las diferencias entre colectivos son significativas con un $p < .05$.

Tabla 11: Incidencia de la variable experiencia del/de la educador/a en la incidencia de los elementos contextuales

Item	Ocupacional		Especializada		Sociocultural		Formal		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación									.313
Coordinación (intra)	3.42	.859	3.33	.817	3,2	1	3.08	.968	.024
Flexibilidad	3.4	.782	3.12	.852	2.99	.945	2.96	.941	.011
Financiación	2.64	1.225	2.32	1.121	2.25	1.066	2.15	1.07	.022
TIC									.064
Reconocimiento									*
Espacios	2.66	1.081	2.13	.966	2.27	1.013.	2.36	.877	.013
Arraigo									.104
Coordinación (inter)	3.18	.941	3.06	.934	2.95	.978	2.72	.991	.001
Políticas	2.88	.961	2.23	.907	2.56	.99	2.35	.935	.000

Fuente: elaboración propia.
Nota. Para facilitar la lectura, ofrecemos solo los datos en que las diferencias entre colectivos son significativas con un $p < .05$.

También resulta interesante atender a las diferencias en función de la propia percepción que el educador y la educadora tiene sobre su contribución a los procesos de EJ, que se recogen en las Tablas 12 y 13. En este caso, hemos creado

los terciles a partir de la parte D del cuestionario (percepción de la propia contribución a las dimensiones del EJ), lo cual nos permite dividir la muestra en tres grupos, en función de si consideran que contribuyen más o menos al EJ.

Tabla 12: Presencia de la variable percepción de contribución al EJ en la presencia de los elementos contextuales

Item	PocoEJ		MedioEJ		MuchoEJ		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación	2.29	.781	2.69	.753	3.03	2.29	.000
Coordinación (intra)	2.72	.86	3.03	.775	3.27	2.72	.000
Flexibilidad	2.51	.798	2.94	.74	3.24	2.51	.000
Financiación	2.09	.921	2.17	.848	2.43	2.09	.005
TIC	2.42	.864	2.5	.852	2.8	2.42	.001
Reconocimiento	2.27	.737	2.54	.763	2.92	2.27	.000
Espacios	1.72	.778	1.99	.747	2.17	1.72	.000
Arraigo	2.2	.752	2.49	.744	2.6	2.2	.000
Coordinación (inter)	2.43	.897	2.68	.838	2.9	2.43	.000
Políticas	2.08	.793	2.21	.802	2.38	2.08	.019

Fuente: elaboración propia.
Nota. Para facilitar la lectura, ofrecemos solo los datos en que las diferencias entre colectivos son significativas con un $p < .05$.

Tabla 13: Incidencia de la variable percepción de contribución al EJ en la incidencia de los elementos

Item	PocoEJ		MedioEJ		MuchoEJ		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	
Participación	2.4	.905	2.92	.84	3.2	2.4	.000
Coordinación (intra)	2.81	1.093	3.17	.931	3.45	2.81	.000
Flexibilidad	2.51	.991	3.05	.892	3.34	2.51	.000
Financiación	2.08	1.035	2.2	1.78	2.5	2.08	.010
TIC	2.32	.946	2.61	1.017	2.78	2.32	.005
Reconocimiento							
Espacios	2.06	.886	2.34	.899	2.58	2.06	.000
Arraigo	2.18	.886	2.63	.928	2.91	2.18	.000
Coordinación (inter)	2.55	1.047	2.85	.954	3.09	2.55	.000
Políticas	2.22	.888	2.42	.955	2.63	2.22	.007

Fuente: elaboración propia.
 Nota. Para facilitar la lectura, ofrecemos solo los datos en que las diferencias entre colectivos son significativas con un $p < .05$.

4. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados presentados, empezamos esta discusión con una primera síntesis de los datos más importantes. En primer lugar, debemos destacar que los educadores y las educadoras certifican una mayor presencia de los elementos institucionales (aunque sea discreta) en detrimento de los elementos comunitarios, que no están tan presentes en su intervención socioeducativa. Los elementos contextuales de la propia organización tienden más a favorecer los procesos de empoderamiento (la coordinación, la flexibilidad o la posibilidad de que las personas jóvenes participen en la toma de decisiones); mientras que los elementos contextuales comunitarios tienden más a ser un obstáculo, aunque leve (la falta de espacios autogestionados, la falta de políticas de juventud; e incluso la falta de financiación, que técnicamente es un elemento contextual de la organización, pero determinado de forma externa). Esta cuestión quizá nos lleva a pensar que los elementos institucionales que favorecen los procesos de EJ se desarrollan en mayor medida a los elementos comunitarios, por su propia cercanía y por la relativa mayor facilidad, por parte de los/as profesionales, para incidir en ellos a conveniencia. Son elementos que condicionan la acción educativa, sí (Augsberger *et al.*, 2019; Kohfeldt *et al.*, 2011), pero son menos vulnerables a las resistencias del adultocentrismo (Collins *et al.*, 2015; Larson *et al.*, 2015), y más trascendentes en la dimensión puramente comunitaria (reconocimiento, arraigo, políticas). Con todo, hasta cierto punto, acaso también

podamos considerar que los educadores y las educadoras tienen un mayor conocimiento y relación con los elementos institucionales en detrimento de los comunitarios, que no están tan presentes en su tarea educativa.

En segundo lugar, y esto es lo más relevante quizá, vemos que no hay grandes elementos que dificulten o favorezcan la intervención de las personas profesionales entre los que la literatura consagra como relevantes en los procesos ligados al EJ. Con todo, en relación con lo anterior, como veíamos parece que sí lo institucional favorece más que lo comunitario (que es lo que más dificulta), y acaso esto tenga relación con las barreras políticas al EJ. Nos referimos a barreras como el clima presupuestario, las fuerzas estructurales o las presiones de tiempo (Kohfeldt *et al.*, 2011). Por ejemplo, como bien evidencian Healy y Rodríguez (2019), la agenda estatutaria o los requisitos legales suponen un reto para los trabajadores y las trabajadoras juveniles y su papel, ya que sienten que la práctica educativa está dictada por la agenda legal y se convierte en un espacio más formal que no formal para empoderar a las personas jóvenes. Sahl *et al.* (2021) añaden la carencia de formación, de herramientas y de un proceso estandarizado para garantizar que la participación juvenil sea coherente y eficaz en la comunidad. En ese sentido, las valoraciones de cuánto estos elementos favorecen u obstaculizan la tarea profesional van en línea con la indicación sobre su presencia: así, por ejemplo, en la ocupacional se considera que la flexibilidad favorece los procesos empoderadores y otro tanto ocurre con la coordinación a ojos de los/as

profesionales de la educación especializada; en sentido contrario, el profesorado marca la falta de financiación suficiente como un obstáculo claro. En cuanto a los elementos comunitarios, es más difícil describirlos, en la medida en que, en general, todos los ámbitos los consideran menos presentes y, en consecuencia, se suele alinear esa percepción de la ausencia con la conciencia de que resulta un obstáculo.

En tercer lugar, destacamos también la relación directa que se registra entre la percepción de presencia y la de favorecimiento. La relación, eso sí, es bidireccional, de modo que no necesariamente hay solo una relación de causa efecto entre la presencia y su percepción como positiva de cada uno de los elementos; sino que su ausencia (en el nivel deseado por el/la profesional) puede ser percibido como un obstáculo por él y por ella. Sin duda, esto viene a confirmar que aquellos elementos que a priori se considera que favorecen el EJ según los estudios previos (Soler *et al.*, 2017; Úcar *et al.*, 2016) son percibidos en el mismo sentido por los/as profesionales de la acción socioeducativa con jóvenes.

Igualmente, es necesario destacar que las discusiones presentadas deben tener en cuenta las principales limitaciones del estudio relacionadas con los posibles sesgos de la muestra. Aun así, se presentan resultados interesantes que permiten arrojar ciertas interpretaciones del objeto de investigación.

A partir de aquí, entramos en la hasta cierto punto pantanosa interpretación de las diferencias en función de estas variables. Consideramos que es pantanosa, porque los datos no son claros ni en la intensidad de las diferencias ni en su sentido, lo que nos hace considerar, en líneas generales, que la percepción sobre la presencia/ausencia de los elementos y su incidencia es considerablemente homogénea (un ejemplo claro lo sería el género, que no se ha revelado productivo y a cuyo análisis pormenorizado, como veíamos, hemos renunciado). Veamos todo ello con un poco de detalle.

En relación con el tamaño del municipio, el entorno rural o urbano, se confirma que también, desde la perspectiva de los educadores y las educadoras, influye en la participación de la persona joven en el servicio educativo, en el reconocimiento que este recibe por parte de la comunidad y en el arraigo (Akiva *et al.*, 2014; Forenza *et al.*, 2019). Se destaca el impacto que

tienen los grandes municipios en la identidad de las personas jóvenes y su presencia en el servicio, lo cual puede llegar a favorecer los procesos educativos orientados al empoderamiento juvenil, a través, por ejemplo, de la oferta de espacios y cómo los viven y las oportunidades de participación (Ortega *et al.*, 2015; Augsberger *et al.*, 2019).

La situación en relación con las tres variables restantes exploradas es diferente, presenta una naturaleza más personal: experiencia profesional, formación específica en juventud y percepción de contribución al EJ. La experiencia profesional parece no resultar un elemento determinante en el análisis de los elementos contextuales por parte de los educadores y las educadoras. De tal forma que las personas profesionales analizan el contexto institucional y comunitario de modo bastante homogéneo; y, en relación con la formación, a pesar de la tendencia general que relaciona una visión más crítica con una mayor formación específica en juventud, también podemos decir que se ha revelado una variable poco productiva. Finalmente, sí que parece que esta visión crítica se da con aquellos profesionales más conscientes de su contribución al EJ. Aquellos educadores y educadoras que más percepción tienen de contribuir al desarrollo del EJ son los que más presentes ven en sus ámbitos de intervención estos elementos contextuales y, también, aquellos que más sienten que estos elementos les favorecen en la acción educativa.

Como educadores y educadoras tenemos la responsabilidad de ser conscientes de las barreras y los facilitadores de los procesos de empoderamiento juvenil en un nivel institucional y comunitario. Desde la pedagogía social se pueden aportar herramientas para poder identificar, analizar y contrarrestar los efectos que puedan incidir en el trabajo socioeducativo y potenciar aquellos elementos favorecedores. Asimismo, como línea de futuro será necesario profundizar en los procesos y recursos de la comunidad para contribuir al trabajo socioeducativo enfocado en el empoderamiento juvenil. En este sentido, podemos preguntarnos: ¿qué estrategias y recursos debería potenciar la comunidad para facilitar el empoderamiento de las personas jóvenes? ¿Qué sinergias se establecen entre los proyectos del ámbito de la pedagogía social y su entorno comunitario? Interrogantes que deberán abordarse en investigaciones futuras.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, Autor 2, Autor 3, Autor 4, Autor 5
Búsqueda documental	Autor 1, Autor 2, Autor 3, Autor 4, Autor 5
Recogida de datos	Autor 1, Autor 2, Autor 3, Autor 4, Autor 5
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, Autor 2, Autor 3, Autor 4, Autor 5
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, Autor 2, Autor 3, Autor 4, Autor 5

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España y su referencia es PID2020-119939RB-I00.

Declaración de conflicto de intereses

Las personas autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Abraczinskas, M. y Zarrett, N. (2020). Youth Participatory Action Research for Health Equity: Increasing Youth Empowerment and Decreasing Physical Activity Access Inequities in Under-resourced Programs and Schools. *American Journal of Community Psychology*, 66(3-4), 232-243. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12433>
- Akiva, T., Cortina, K. S. y Smith, C. (2014). Involving youth in program decision-making: How common and what might it do for youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1844-1860. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0183-y>
- Augsberger, A., Gecker, W. y Collins, M. E. (2019). "We make a direct impact on people's lives": Youth empowerment in the context of a youth-led participatory budgeting project. *Journal of Community Psychology*, 47(3), 462-476. <https://doi.org/10.1002/jcop.2213>
- Bacqué, M. H. y Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. La Découverte.
- Bajt, V. y Freljh, M. (2022). Empoderamiento a través de la migración: narrativas de la integración exitosa de mujeres inmigrantes en Eslovenia. *Cuestiones Pedagógicas*, 31(1), 57-76. <https://doi.org/10.12795/CP.2022.i31.v1.04>
- Batista, T., Johnson, A. y Baach, L. (2018). The effects of youth empowerment programs on the psychological empowerment of young people aging out of foster care. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 9(4), 531-549. <https://doi.org/10.1086/700275>
- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo*. Paidós.
- Collins, M. E., Augsberger, A. y Gecker, W. (2016). Youth councils in municipal government: Examination of activities, impact and barriers. *Children and Youth Services Review*, 65, 140-147. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.04.007>
- Commission on Youth. (2018). *Youth development strategy for Hong Kong: Public engagement report*.
- Corbella Molina, L., Trull Oliva, C., Rodrigo Moriche, M. P. y Úcar Martínez, X. (2021). Diseño y validación de una rúbrica para evaluar acciones y proyectos educativos de empoderamiento juvenil | Design and validation of a rubric to evaluate educational actions and projects on youth empowerment. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 537-555. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-05>
- Crisp, P. (2020). Leadership, empowerment and coaching: how community sport coaches in the UK can effect behavioural change in disadvantaged youth through incrementally given roles of responsibility. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 12(2), 221-236. <https://doi.org/10.1080/19406940.2020.1725095>
- Devenish, B., Hooley, M., Stokes, M. y Mellor, D. (2020). Pathways to Armenian Youth Empowerment in Low Socio-economic Communities: Indirect Effects of Parenting and Moderating Effects of Gender. *Youth and Society*, 52(6), 984-1005. <https://doi.org/10.1177/0044118X18787740>
- Eisman, A. B., Zimmerman, M. A., Kruger, D., Reischl, T. M., Miller, A. L., Franzen, S. P. y Morrel-Samuels, S. (2016). Psychological Empowerment Among Urban Youth: Measurement Model and Associations with Youth Outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 58(3-4), 410-421. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12094>

- European Union. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/291008>
- Firestone, R., Matheson, A., Firestone, J., Schleser, M., Yee, E., Tuisano, H., Kaholokula, K. y Ellison-Loschmann, L. (2021). Developing principles of social change as a result of a Pasifika Youth Empowerment Program: A qualitative study. *Health Promotion Journal of Australia*, 32(S2), 197-205. <https://doi.org/10.1002/hpja.395>
- Forenza, B., Lardier, D. T., Reid, R. J., Garcia-Reid, P., y Bermea, A. (2019). Exploring community stress and empowerment among stakeholders and youth in an urban community. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 29(6), 705-721. <https://doi.org/10.1080/10911359.2019.1592734>
- Froufe, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la educación social. *Aula*, 9, 179-200. <https://revistas.usal.es/index.php/O214-3402/article/view/3491>
- Gonçalves, M. y García, Á. (2016). Education and struggles for recognition: the strategic role of empowerment. *Revista Española de Pedagogía*, 264, 283-296.
- Green, S. y Portelli, S. M. (2018). Empowering youths: An alternative learning pathway for a sustainable future. En *World Sustainability Series* (pp. 71-85). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63534-7_6
- Guerra, M., Leyva, Y. E. y Conzuelo, S. (2019). Factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de docentes de México. *Publicaciones*, 49(1), 137-149. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9858>
- Healy, M. y Rodriguez, L. (2019). Listen to them! The challenge of capturing the true voice of young people within early intervention and prevention models; a youth work perspective. *Children and Youth Services Review*, 96, 27-33. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.027>
- Jones, K. R. y Perkins, D. F. (2006). Youth and adult perceptions of their relationships within community-based youth programs. *Youth y Society*, 38(1), 90-109. <https://doi.org/10.1177/0044118X06287860>
- Kohfeldt, D., Chhun, L., Grace, S. y Langhout, R. D. (2011). Youth Empowerment in Context: Exploring Tensions in School-Based y PAR. *American Journal of Community Psychology*, 47, 28-45. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9376-z>
- Larson, R. W., Walker, K. C., Rusk, N. y Diaz, L. B. (2015). Understanding youth development from the practitioner's point of view: A call for research on effective practice. *Applied Developmental Science*, 19(2), 74-86. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.972558>
- Le Bosse, Y., Lavallee, M., Lacerte, D., Dube, N., Nadeau, J., Porcher, E., y Vandette, L. (1998). Is community participation empirical evidence for psychological empowerment? A distinction between passive and active participation. *Social Work y Social Sciences Review*, 8(1), 59-82.
- O'Donoghue, J. L., Kirshner, B., y McLaughlin, M. (2002). Introduction: Moving youth participation forward. En B. Kirshner, J. L. O'Donoghue y M. McLaughlin (Eds.), *Youth participation: Improving institutions and communities* (pp. 15-26). Jossey-Bass.
- Ortega, C., Lazcano, I. y Manuel, M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 69-89. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.04
- Owen, D. y Irion-Groth, A. (2020). Civic education for youth empowerment: The impact of we the people and project citizen. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(3), 98-114. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i3.2977>
- 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>
- Powell, K. G., Peterson, N. A., Treitler, P. C., Lardier, D. T., Rashid, M. y Reid, R. J. (2021). Measuring Youth Empowerment: An Item Response Theory Analysis of the Sociopolitical Control Scale for Youth. *American Journal of Community Psychology*, 68(3-4), 471-485. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12540>
- Rappaport, J. (1984). Seeking justice in the real world: A further explication of value contexts. *Journal of Community Psychology*, 12(3), 208-216.
- Roach, J., Wureta, E. y Ross, L. (2013). Dilemmas of practice in the ecology of emancipatory youth-adult partnerships. *International Journal of Child, Youth y Family Studies*, 4(3), 475-488. <https://doi.org/10.18357/IJCYFS43.1201312626>
- Sahl, S., Pontoriero, M. I., Hill, C. y Knoepke, C. E. (2021). Stakeholder perspectives on the implementation of shared decision making to empower youth who have experienced commercial sexual exploitation. *Children and Youth Services Review*, 122, 105894. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105894>
- San Pedro, P. (2006). El Individuo como agente del cambio: El proceso de empoderamiento. *FRIDE Desarrollo «En Perspectiva»*, 1, 1-8.
- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M. y Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-32. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02
- Sala-Torrent, M., Planas-Lladó, A., Soler-Masó, P. y Gómez, C. (2022). Evaluation of Youth Empowerment Projects From an Educators' Perspective. *Research on Social Work Practice*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10497315221147532>

- Speer, P. W. (2000). Intrapersonal and interactional empowerment: Implications for theory. *Journal of Community Psychology*, 28(1), 51-61. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(200001\)28:1<51::AID-JCOP6>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(200001)28:1<51::AID-JCOP6>3.0.CO;2-6)
- Speer, P. W., Jackson, C. B. y Peterson, N. A. (2001). The relationship between social cohesion and empowerment: Support and new implications for theory. *Health Education y Behavior*, 28(6), 716-732. <https://doi.org/10.1177/109019810102800605>
- Spencer, G. y Doull, M. (2015). Examining concepts of power and agency in research with young people. *Journal of Youth Studies*, 18(7), 900-913. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.1001827>
- Thulin, E. J., Lee, D. B., Eisman, A. B., Reischl, T. M., Hutchison, P., Franzen, S. y Zimmerman, M. A. (2022). Longitudinal effects of Youth Empowerment Solutions: Preventing youth aggression and increasing prosocial behavior. *American Journal of Community Psychology*, 70(1-2), 75-88. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12577>
- To, S. M., Chun-Sing, J., Liu, X., Danielle, C., Junfei, H. y Man-yuk, A. (2021). Youth Empowerment in the Community and Young People's Creative Self-Efficacy: The Moderating Role of Youth-Adult Partnerships in Youth Service. *Youth and Society*, 53(3), 1021-1043. <https://doi.org/10.1177/0044118X20930890>
- Trull-Oliva, C., Janer-Hidalgo, À., Corbella-Molina, L., Soler-Masó, P. y González-Martínez, J. (2021). Sobre las estrategias metodológicas de los/as educadores/as para contribuir al empoderamiento juvenil. *Educación XX1* 25(1), 459-483. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30014>
- Úcar, X., Jiménez-Morales, M., Soler, P., y Trilla, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 405-418. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120>
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A. y Parker, E. A. (2010). A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 100-114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>
- Zimmerman, M. A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24, 71-86. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(90\)90007-S](https://doi.org/10.1016/0092-6566(90)90007-S)
- 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. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-64). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6>
- Zimmerman, M. A., Israel, B. A., Schulz, A. y Checkoway, B. (1992). Further explorations in empowerment theory: An empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 20(6), 707-727. <https://doi.org/10.1007/BF01312604>
- Zimmerman, M. A. y Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 725-750. <https://doi.org/10.1007/BF00930023>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Janer-Hidalgo, À., Corbella-Molina, L., Trull-Oliva, C., Soler-Masó, P. y González-Martínez, J. (2024). Los elementos contextuales y la visión de los educadores y educadoras en procesos de empoderamiento juvenil. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 183-200. DOI:10.7179/PSRI_2024.45.10

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Àngela Janer-Hidalgo. Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). c/ Avenida de la Paz, 137; 26006 Logroño (Rectorado); La Rioja. E-mail: angela.janer@unir.net

Laura Corbella-Molina. Universtat Autònoma de Barcelona. Plaça del Coneixement s/n, Edifici G6 Despatx G6/171 · Campus de la UAB. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) · Barcelona. E-mail: laura.corbella@uab.cat

Carme Trull-Oliva. Universitat de Girona. Facultat d'Educació i Psicologia. Departament de Pedagogia. Plaça de Sant Domènec, 9. 17004 Girona. Despacho 119. E-mail: carme.trull@udg.edu

Pere Soler-Masó. Universitat de Girona. Facultat d'Educació i Psicologia. Departament de Pedagogia. Plaça de Sant Domènec, 9. 17004 Girona. Despacho 312. E-mail: pere.soler@udg.edu

Juan González Martínez. Universitat de Girona. Facultat d'Educació i Psicologia. Departament de Pedagogia | Plaça de Sant Domènec, 9. 17004 Girona. Despatx 334. E-mail: juan.gonzalez@udg.edu

PERFIL ACADÉMICO

ÀNGELA JANER-HIDALGO

<https://orcid.org/0000-0002-4155-2472>

Profesora Doctora Contratada en la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Coordinadora de la especialidad de la Orientación Educativa en el Máster de Profesorado de Secundaria. Licenciada en Pedagogía, Máster en Investigación Educativa y Doctora en Educación. Miembro del grupo de investigación MAML (Metodologías Activas y Mastery Learning) de la UNIR. Principales líneas de investigación: Pedagogía Social Comparada, Innovación Educativa.

LAURA CORBELLA-MOLINA

<https://orcid.org/0000-0002-2151-089X>

Profesora lectora del Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la Universtat Autònoma de Barcelona. Doctora en educación (UAB) y graduada en educación social (UdL). Sus intereses de investigación se focalizan en la pedagogía social, la ética aplicada y el empoderamiento juvenil. Miembro del grupo de investigación consolidado "Infancia y Juventud: Acción socioeducativa y comunitaria" (IJASC) y colaboradora externa de "LIBERI. Grupo de Investigación en Infancia, Juventud y Comunidad". Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) y cocordinadora del colectivo JIPS (Juventud Investigadora de la SIPS).

CARME TRULL-OLIVA

<https://orcid.org/0000-0003-2777-0315>

Profesora lectora del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Área de docencia e investigación: Pedagogía Social y Educación Social, especializada en el diseño, la implementación y la evaluación de políticas y prácticas sociales y educativas que favorecen la convivencia, la participación y el desarrollo comunitario, así como el acompañamiento a la infancia y juventud en situaciones de vulnerabilidad. Integradora y educadora social. Máster Interuniversitario en Juventud y Sociedad (MIJS). Doctora en Educación. Miembro del 'Liberi. Grupo de investigación en Infancia, Juventud y Comunidad' (GRHCS110) de la UdG, de la 'Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social' (SIPS), y del grupo 'Infancia y Juventud: Acción socioeducativa y comunitaria' (IJASC) [Grupo de Investigación SGR-Cat 2021 Reconocido y Financiado por la Generalitat de Catalunya]. Co-coordinadora del colectivo JIPS (Juventud Investigadora de la SIPS).

PERE SOLER-MASÓ

<https://orcid.org/0000-0002-8636-0925>

Profesor titular de universidad en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. Su actividad docente y de investigación se centra en la pedagogía social, las políticas de juventud, la participación infantil y juvenil, el desarrollo comunitario, la educación en el tiempo libre y la animación sociocultural. Actualmente es co-coordinador de LIBERI. *Grupo de Investigación en Infancia, Juventud y Comunidad*, del Instituto de Investigación Educativa - UdG. Forma parte también del Grupo de Investigación Consolidado con financiación: *Infancia y Juventud: Acción socioeducativa y comunitaria (IJASC)*, reconocido por el gobierno catalán (2021 SGR 01143). Es coordinador general desde 2007 del Máster Oficial Interuniversitario en Juventud y Sociedad (MIJS) impartido por las universidades de Girona, Barcelona, Autónoma de Barcelona, Rovira i Virgili, Lleida y Pompeu Fabra.

JUAN GONZÁLEZ MARTÍNEZ

<https://orcid.org/0000-0002-9175-6369>

Profesor Agregado Serra Húnter del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Doctor en Lingüística Aplicada (UNED) y Tecnología Educativa (URV). Licenciado en Antropología Social y Cultural (UNED). Miembro del grupo de Investigación UdiGital.Edu de la UdG y profesor del Doctorat en Educació de la UdG y del Doctorado en Educación Multimodal de la Universidad Autónoma de Querétaro. Coordinador del Grado de Maestro/a en Educación Primaria.