

**Cidade e Infancia. Análise Multidisciplinar das Políticas do
Goberno Municipal da Cidade da Coruña e a súa Influencia
na Calidade de Vida Infantil. [2015 – 2018]**

Autor/a: Marcos Sampedro Vidal

Tese de doutoramento UDC 2021

Directores: Héctor M. Pose Porto e Raúl Fraguela Vale

Tutor: Héctor M. Pose Porto

Programa de doctorado en Equidade e innovación en Educación.

NOTA

Nesta investigación emprégase o estilo de citación de autores tomando como referencia o manual APA 7^a edición traducida do ano 2020 e as súas respectivas actualizacións no portal web <http://www.apastyle.org/>.

Para citar este traballo: Sampedro, M. (2021). Cidade e Infancia. Análise Multidisciplinar das Políticas do Goberno Municipal da Cidade da Coruña e a súa Influencia na Calidade de Vida Infantil. [2015 – 2018].

Héctor Manuel Pose Porto, doutor en Psicopedagogía e profesor titular da Universidade da Coruña no Departamento de Pedagogía e Didáctica da Educación.

Raúl Fraguela Vale, profesor titular da Universidade da Coruña no Departamento de Didácticas Específicas e Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación.

CODIRECTORES DA TESE PRESENTADA POR:

D. Marcos Sampedro Vidal

Titulada: Calidade de vida da infancia na cidade da Coruña. Cidade e infancia. Análise multidisciplinar das políticas do goberno municipal da cidade da Coruña e a súa influencia na calidade de vida infantil.

FAI CONSTAR QUE:

A DEVANDITA TESE REÚNE OS REQUISITOS TEÓRICOS, CIENTÍFICOS E METODOLÓXICOS QUE DEBE TER UN TRABALLO DE INVESTIGACIÓN DESTA ÍNDOLE, DANDO O SEU CONSENTIMENTO PARA A SÚA LECTURA E DEFENSA PARA OBTER O TITULO DE DOUTOR

A Coruña, 5 de Febreiro de 2021.

Agradecementos

Grazas. Cómpre dicilo de entrada. Mellor que a primeira palabra desta tese sexa grazas, non só por ser de ben nados, senón polo ben merecidas e xustas para os e as que seguen. Este exercicio de agradecemento faise con goce.

Grazas de corazón a todas as persoas que compartiron comigo esta singradura polos procelosos mares do doutoramento, axudándome a remar neste momento vital pola costa da morte e pola costa da vida tamén, navegando con rumbo ao progreso académico e persoal, e tendo por horizonte a mellora e o meu crecemento. Son a ardora da miña vida.

Grazas de novo para comezar este parágrafo. Grazas aos meus pais, polo regalo da vida, por ser exemplo de humildade, honestidade e humor, porque non me custe nada volver ao porto de partida e sentir orgullo. Grazas aos meus irmáns, grazas por ser sinónimos de superación persoal, grazas por ser quen de vivir sen xulgar, grazas por respectar sosegada e densenfadadamente, mais sobre todo grazas polas lembranzas da infancia e complicidades compartidas.

Grazas á familia escollida, grazas a Lu por estar, sempre. Grazas por vir visitar o mar e o faro comigo. Grazas por evitar as caídas nas marexadas da tese e da vida. Grazas por esperar, grazas por manterme a flote. Grazas por remar e pedalear a vida comigo a corazón e ceo abertos.

Grazas a Sabela, pola súa comprensión cando papá tiña que pór camisa. Grazas por ser a medida e as ás do meu tempo. Grazas por ser a miña serea e a inspiración deste traballo.

Grazas a Breo por facerme tan doado conciliar criar con estudar, escribir. Grazas por despexar a dúbida do sexo dos anxos. Grazas, tritón.

Grazas aos meus directores, e xa amigos, pola súa humanidade e comprensión no seu acompañamento nesta regata formativa, por ser tan proactivos, polos “seguimos”, pola empatía, a rigorosidade e profesionalidade mostrada. Grazas por pensar en vós cando lin: “se vin máis lonxe é porque vou sentado a ombreiros de xigantes”.

Grazas tamén a Narciso Gabriel polo seu acollemento temporal.

Grazas a Luísa Losada por facer do seu despacho un porto de abrigo.

Grazas, unha vez máis, a todos e todas os mestres/as e directores/as amigos/as, por colaborar desinteresadamente neste estudo e por facilitarme infinito e con tan bo talante entrar nos seus centros e aulas.

Grazas aos/ás representantes públicos pola facilidade de acceso coas axendas saturadas.

Grazas a todos, aos compañeiros/as de doutoramento, grazas polas experiencias vividas nas formacións, grazas por facer que tanto as obrigas como os encontros fosen vacacións. Grazas por ser un grupo de apoio mutuo. Grazas por ser cooperativos e afables e grazas por botarvos de menos.

Moitísimas grazas aos nenos e nenas por ter participado nesta investigación. Isto é unha humilde maneira de visibilizarvos e darvos voz.

A todos e todas, grazas.

Resumo

O fomento da calidade de vida da infancia na cidade cobra especial relevancia como núcleo para a construción dunha sociedade máis xusta e igualitaria. A investigación enmárcase na liña de investigación “Equidade e Innovación en educación”. A través dunha metodoloxía mixta, nomeadamente explicativo-secuencial (Creswell, 1999; Creswell e Plano Clarck, 2007; Creswell *et al.*, 2003), emprégase un instrumento cuantitativo, o Cuestionario de Avaliación CVI, que se aplica a 1051 estudantes de centros da cidade da Coruña. Alén disto, efectúanse 3 entrevistas a responsables políticos do municipio para que colaboren coa interpretación dos datos. Os resultados amosan un axuste cos datos doutras investigacións similares (Sabeh, 2006), pois sinalan que entre os 8 e 11 anos a percepción da calidade de vida é máis elevada nos/as estudantes de colexios privados e superior nas nenas respecto dos nenos. Os representantes políticos corroboran estes datos e evidencian as implicacións da desigualdade social e a necesidade imperiosa de reducila, pero tamén declaran as limitacións competenciais dos concellos e poñen en valor todas as medidas adoptadas durante o seu mandato.

Abstract

Promoting the quality of life of children in the city acquires special relevance as core for building a more just and egalitarian society. This research is part of the line of investigation "Equity and Innovation in education". Through a mixed methodology, namely explanatory-sequential (Creswell, 1999; Creswell and Clarck Plan, 2007; Creswell *et al.*, 2003), we make use of a quantitative instrument, Questionnaire for Assessing the Quality of Life in Childhood, which we apply to 1051 students from schools in the city of A Coruña. In addition, 3 interviews were conducted with political leaders in the local government in order to help us interpret the data. The results show correspondence with data from other similar research, Sabeh (2006), the data indicate that between the ages of 8 and 11 the perception of quality of life is higher in private school students and higher in girls than in boys. Political representatives corroborate these data and highlight the implications of social inequality and the urgent need to reduce it, but also declare the competence limitations of city councils and highlight all the measures undertaken during their term.

Resumen

El fomento de la calidad de vida de la infancia en la ciudad cobra especial relevancia como núcleo para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. La investigación se enmarca en la línea de investigación “Equidad e Innovación en educación”. A través de una metodología mixta, concretamente explicativo-secuencial (Creswell, 1999; Creswell e Plano Clark, 2007; Creswell *et al.*, 2003), se emplea un instrumento cuantitativo, Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida en la Infancia, que se aplica a 1051 estudiantes de centros de la ciudad de A Coruña. Además de esto, se efectuaron 3 entrevistas a responsables políticos de la corporación municipal para que ayudasen en la interpretación de los datos. Los resultados muestran un ajuste con los datos de otras investigaciones similares, Sabeh (2006). Los resultados señalan que entre los 8 y 11 años la percepción de la calidad de vida es más elevada en los estudiantes de colegios privados y superior en las niñas con respecto a los niños. Los representantes políticos corroboran estos datos y evidencian las implicaciones de la desigualdad social y la necesidad imperiosa de reducirla, pero también declaran las limitaciones competenciales de los ayuntamientos y ponen en valor todas las medidas adoptadas durante su mandato.

Limiar

*“O que se lles dea aos nenos,
os nenos daranllo á sociedade.”*

Menninger, Karl A.

Os nenos e nenas forman parte da sociedade. Posúen unha idiosincrasia que os/as fan diferentes ao resto de persoas. A pluralidade é unha característica que nos define como especie común ao mesmo tempo que nos fai únicos e irrepitibles. A diferenza é o que fai que unha comunidade prograse e o respecto e coidado desa diversidade, o que nos confire humanidade. Esta é a filosofía sobre a que se sustenta a presente tese doutoral. A preparación previa na diplomatura de Educación Física, na licenciatura en Psicopedagogía, unha experiencia na docencia de case unha década polo territorio galego no ensino público e sobre todo a vivencia da paternidade en dúas ocasións perfilaron a súa visión da infancia e o seu papel na sociedade contemporánea. É por isto que a investigación atópase imbuída dunha ética e consideración cara á infancia inherente a un profesional que se adica a este estrato da poboación.

O interese do autor pola problemática infantil ten un longo camiño que comeza cuns estudos centrados neste ámbito, concretamente no aspecto da saúde que acompaña a educación física. Continúa cun interese polas dificultades na aprendizaxe e no desenvolvemento dos estudantes cuns estudos en psicopedagogía e prácticas en COGAMI. Alén disto cursou formación e práctica de tempo libre orientado á infancia. Todas estas experiencias compartidas con profesionais das diferentes áreas desembocaron nunha serie de observacións, reflexións e anhelos de mellora do benestar dos/as menores. De aquí o interese de anexionar nun estudo mixto a versión, percepción dos propios nenos/as con rigorosidade científica e a postura das persoas responsables das políticas da cidade. É doado diferenciar as etapas que marcaron a temática así como o deseño da investigación.

O traballo como mestre puxo ao autor en contacto con moitas realidades individuais e familiares. A súa participación en movementos políticos de carácter progresista e a súa paternidade permítenlle ver a necesidade dunha preocupación ou sensibilidade dende os estamentos públicos pola situación da infancia, na cidade particularmente.

Abordar a *calidade de vida infantil* a nivel político implica falar de dereitos dos nenos e nenas, de valores compartidos, significa entender que a nosa identidade como sociedade e o noso futuro depende de como percibamos, sintamos e actuemos cos elementos máis febles, de como organicemos a convivencia. Isto é o que nos confire a cualidade de seres sociais, a sensibilidade cara ao outro/a.

Por todo o dito, o doutorando achou unha inquedaanza que solidificou neste traballo, o cal ten como fin un recoñecemento á infancia como axente activo. A intención é visibilizar o seu punto de vista, demandar e esixir que se cumpra a carta dos dereitos dos nenos, lembremos, o texto máis referendado a nivel internacional ata a data e, deste xeito, favorecer unha calidade de vida plena e integral.

ÍNDICE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 CALIDADE DE VIDA NA INFANCIA. INTRODUCCIÓN AO CONCEPTO	39
1.1 Situación Actual da Infancia.....	42
1.2 Políticas Públicas para Atallar a Pobreza na Infancia	49
1.3 Evolución do Concepto Calidade de Vida	52
1.4 Modelos de Calidade de Vida	56
1.4.1 Enfoque Obxectivo.....	57
1.4.2 Enfoque Subxectivo	58
1.4.3 Enfoque Obxectivo e Subxectivo	58
1.4.4 Enfoque Obxectivo e Subxectivo, Ponderado pola Escala de Valores	59
1.4.5 Enfoque Persoa – Sociedade	60
1.4.6 Enfoque Biografía–Historia	60
1.4.7 Enfoque Xenético	61
1.4.8 Enfoque Adulto Adaptado á Infancia.....	62
1.5 Avaliar a Calidade de Vida.....	63
1.5.1 Instrumentos.....	64
CAPÍTULO 2 CIDADE E INFANCIA. ELEMENTOS DA CALIDADE DE VIDA URBANA	65
2.1 Calidade de Vida na Cidade e Infancia	69
2.2 Mobilidade	71
2.3 Espazo Urbano.....	73
2.4 Indicadores de Calidade de Vida Urbana	80
2.5 Cidade e Xénero.....	86
2.6 Infancia e Natureza	88
CAPÍTULO 3 A CIDADE EDUCADORA. PROXECTO E RELACIÓN COA INFANCIA.	95
3.1 Evolución do Proxecto de Cidades Educadoras	102
3.2 Cidade Educadora e Participación Cidadá.....	109

3.3 Participación Infantil na Cidade	112
---	------------

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 METODOLOXÍA.	123
-------------------------------------	------------

4.1 Obxectivos e Preguntas	128
---	------------

4.2 Métodos Mixtos	129
---------------------------------	------------

4.3 Temporalización.....	133
---------------------------------	------------

4.3.1 Fase Preliminar.....	136
----------------------------	-----

4.3.2 Fase de Recollida de Información.....	137
---	-----

4.3.3 Fase de Análise da Información.....	137
---	-----

4.3.4 Fase de Difusión de Resultados	138
--	-----

4.4 Estudo Cuantitativo	139
--------------------------------------	------------

4.4.1 Obxectivos.....	139
-----------------------	-----

4.4.2 Mostra.....	139
-------------------	-----

4.4.3 Instrumento.....	146
------------------------	-----

4.4.3.1 Pertinencia do Cuestionario Seleccionado.....	146
---	-----

4.4.3.2 Autorizacións e Especificación do uso do CVI	147
--	-----

4.4.3.3 Estrutura do Instrumento	148
--	-----

4.4.3.4 Validez e Fiabilidade do Instrumento	152
--	-----

4.4.4 Procedemento	155
--------------------------	-----

4.4.5 Variables.....	157
----------------------	-----

4.4.6 Análise de datos	159
------------------------------	-----

4.5 Estudo Cualitativo	161
-------------------------------------	------------

CAPÍTULO 5 RESULTADOS DO ESTUDO CUANTITATIVO (FASE 1).	164
--	------------

5.1 A Calidade de Vida e as súas Dimensións	167
--	------------

5.1.1 Descritivos	167
-------------------------	-----

5.1.2 Calidade de Vida e Sexo.....	170
------------------------------------	-----

5.1.3 Calidade de Vida e Idade.....	171
-------------------------------------	-----

5.1.4 Calidade de Vida e Titularidade do Centro.....	173
--	-----

5.2 Benestar Emocional.....	176
------------------------------------	------------

5.2.1 Descritivos	176
-------------------------	-----

5.2.2 Benestar Emocional e Sexo.....	178
--------------------------------------	-----

5.2.3 Benestar Emocional e Idade	180
--	-----

5.2.4 Benestar Emocional e Titularidade do Centro.....	182
--	-----

5.3 Relacións Interpersoais.....	184
---	------------

5.3.1	Descritivos	184
5.3.2	Relacións Interpersoais e Sexo.....	186
5.3.3	Relacións Interpersoais e Idade.....	188
5.3.4	Relacións Interpersoais e Titularidade do Centro.....	191
5.4	Desenvolvemento Persoal e Actividades	194
5.4.1	Descritivos	194
5.4.2	Desenvolvemento Persoal e Actividades e Sexo	196
5.4.3	Desenvolvemento Persoal e Actividades e Idade	198
5.4.4	Desenvolvemento Persoal e Actividades de Titularidade do Centro	200
5.5	Benestar Físico	202
5.5.1	Descritivos	202
5.5.2	Benestar Físico e Sexo	203
5.5.3	Benestar Físico e Idade	205
5.5.4	Benestar Físico e Titularidade do Centro	206
5.6	Benestar Material	208
5.6.1	Descritivos	208
5.6.2	Benestar Material e Sexo.....	209
5.6.3	Benestar Material e Idade	211
5.6.4	Benestar material e Titularidade do Centro.....	212
5.7	Análise da desigualdade na infancia	213
CAPÍTULO 6 METODOLOXÍA E RESULTADOS ESTUDO CUALITATIVO (FASE 2).....		217
6.1	Obxectivos.....	221
6.2	Informantes	221
6.3	Instrumento	222
6.3.1	Validez e Fiabilidade do Instrumento	237
6.3.2	Fiabilidade	238
6.3.3	Validez.....	239
6.3.3.1	Saturación teórica.....	241
6.3.3.2	Triangulación	241
6.4	Procedemento	243
6.5	Transcrición	244
6.6	Lectura de textos	245
6.7	Procesamento da información.....	245
6.7.1	Conformación do catálogo de códigos	247

6.7.2 Redución dos Datos.....	263
6.8 Análise da información.....	263
6.8.1 Contexto Municipal	264
6.8.1.1 Concepto Calidade de Vida	264
6.8.1.1.1 Benestar Emocional (conceptualización).....	266
6.8.1.1.2 Benestar Físico (conceptualización).....	266
6.8.1.1.3 Benestar Material (conceptualización).....	266
6.8.1.1.4 Relacións Interpersoais (conceptualización).....	267
6.8.1.1.5 Desenvolvemento Persoal e Actividades (conceptualización).....	267
6.8.1.2 Benestar Emocional.....	268
6.8.1.3 Benestar Físico.....	269
6.8.1.4 Benestar Material.....	270
6.8.1.5 Relacións Interpersoais	271
6.8.1.6 Desenvolvemento Persoal e Actividades	272
6.8.1.7 Cidades Referentes	273
6.8.1.8 Participación da Infancia.....	275
6.8.1.9 Orzamento.....	276
6.8.1.10 Funcionamento Interno.....	277
6.8.1.11 Desigualdade.....	278
6.8.1.12 Preocupación da Infancia polo seu Futuro	280
6.8.2 Contexto Escolar	282
6.8.2.1 Benestar Físico.....	283
6.8.2.2 Relacións Interpersoais	289
6.8.2.3 Benestar Material.....	291
6.8.2.4 Benestar Emocional.....	293
6.8.2.5 Desenvolvemento Persoal e Actividades	294
6.8.2.6 Insatisfacción Vital.....	295
6.8.2.7 Concentración e Descanso	297
6.8.3 Perspectiva de Xénero.....	299
6.8.3.1 Relacións Interpersoais	299
6.8.3.2 Benestar Emocional.....	300
6.8.3.3 Desenvolvemento Persoal	304
6.8.3.4 Benestar Físico.....	306
6.8.3.5 Benestar Material.....	307
6.8.3.6 Violencia	308
6.8.3.7 Descanso.....	314
6.8.3.8 Soidade	315
6.8.3.9 Trato Diferenciado	316
6.8.3.10 Preocupación polo Futuro.....	316
CAPÍTULO 7 CONCLUSIÓNS	319
7.1 A calidade de vida infantil no termo municipal da Coruña	321

7.2 Puntos fortes da investigación	340
7.3 Limitacións da investigación	341
7.4 Futuras liñas de investigación	342
7.5 Referencias Bibliográficas	344

ANEXOS

ANEXO I. SOLICITUDE DE COLABORACIÓN A CENTROS EDUCATIVOS.....	397
Solicitud de Colaboración a Centros Educativos	399
Solicitud de Colaboración ás Familias	401
ANEXO II. EXEMPLO DE INFORME A CENTROS EDUCATIVOS.....	403
Exemplo de Informes a Centros Educativos.....	405
ANEXO III. INSTRUMENTOS DE RECOLLIDA DE INFORMACIÓN	414
Cuestionario de Avaliación da Calidade de Vida Infantil	416
Solicitud de Autorización para o Uso, Tradución e Adaptación do Cuestionario de Avaliación da Calidade de Vida na Infancia	422
Ficha Técnica Entrevista aos/ás Responsables Políticos	424
Entrevista para políticos/as.....	424
Tarxeta das Entrevistas.....	430
ANEXO IV. PROBAS ESTADÍSTICAS	431

U de Mann-Whitney das dimensión	432
U de Mann-Whitney das dimensións en canto a titularidade.....	432
U de Mann-Whitney das dimensión en canto a sexo	432
U de Mann-Whitney da dimensión <i>Benestar emocional</i>	433
U de Mann-Whitney da dimensión Benestar emocional en relación o sexo	433
U de Mann-Whitney da dimensión Benestar emocional en relación o centro.....	434
Kruskal-Wallis da dimensión Benestar emocional	435
Proba de Kruskal-Wallis para benestar emocional e idade	435
U de Mann-Whitney da dimensión <i>Relacións interpersoais</i>	436
U de Mann-Whitney da dimensión Relacións interpersoais en relación o sexo.....	436
U de Mann-Whitney da dimensión Relacións interpersoais en relación o centro	437
Kruskal-Wallis da dimensión Relacións interpersoais	438
Proba de Kruskal-Wallis para Relacións interpersoais e idade	438
U de Mann-Whitney da dimensión Desenvolvemento persoal e actividades	439
U de Mann-Whitney da dimensión Desenvolvemento persoal e sexo.....	439
U de Mann-Whitney da dimensión Desenvolvemento persoal e centro	440
Kruskal-Wallis da dimensión Desenvolvemento persoal	441
Proba de kruskal-wallis para Desenvolvemento persoal e idade	441
U de Mann-Whitney da dimensión <i>Benestar físico</i>	442
U de Mann-Whitney da dimensión Benestar físico e sexo	442
U de Mann-Whitney da dimensión Benestar físico e centro.....	442
Kruskal-Wallis da dimensión Benestar físico	442
Proba de kruskal-wallis para Benestar físico e idade.....	442
U de Mann-Whitney da dimensión <i>Benestar material</i>	443
U de Mann-Whitney da dimensión Benestar material e sexo	443

U de Mann-Whitney da dimensión Benestar material e centro	443
Kruskal-Wallis da dimensión Benestar material.....	443
Proba de kruskal-wallis para benestar material e idade.....	443
ANEXO V. TRANSCRICIÓN DAS ENTREVISTAS	445
E.1. ENTREVISTA.....	447
E.2. ENTREVISTA.....	463
E.3. ENTREVISTA.....	475

ÍNDICE DE TÁBOAS

Táboa 1. Situación da infancia empobrecida.....	46
Táboa 2. Medidas para Mellorar as Condicións Vitais dos Nenos/as.....	51
Táboa 3. Principios Básicos da Avaliación da Calidade de Vida.....	54
Táboa 4. Modelo de Calidade de Vida Adaptado de Lindström.....	62
Táboa 5. Principios Fundamentais da Carta das Cidades Educadoras.....	103
Táboa 6. Relación de Cidades Integrantes da AICE.....	108
Táboa 7. Formas de Entender a Cidadanía.....	115
Táboa 8. Distribución Temporal do Proceso de Investigación.....	134
Táboa 9. Alumnos/as Centros Ordinarios de A Coruña (curso 2015/16)	
Idades: 8 a 11 anos e Mostra.....	143
Táboa 10. Distribución en Función do Sexo.....	144
Táboa 11. Distribución en Función da Idade.....	145
Táboa 12. Especificacións para a Aplicación do Cuestionario de Avaliación CVI.....	148
Táboa 13. Relación entre Dominios e Ítems.....	149
Táboa 14. Coeficiente de Consistencia Interna do Cuestionario de Avaliación	
CVI por dimensións.....	153
Táboa 15. Técnicas Estatísticas Descritivas Empregadas no Estudo.....	159
Táboa 16. Técnicas Estatísticas Non Paramétricas Empregadas no Estudo.....	161

Táboa 17. Estatísticos Descritivos das Puntuacións do CVI	168
Táboa 18. Correlación entre Calidade de Vida e Idade.....	173
Táboa 19. Correlación entre Benestar Emocional e Idade	181
Táboa 20. Correlación entre a Dimensión de Relacións Interpersoais e Idade	189
Táboa 21. Correlación entre Desenvolvemento Persoal e Actividades e Idade	199
Táboa 22. Correlación entre Benestar Físico e Idade.....	205
Táboa 23. Correlación entre Benestar Material e Idade	211
Táboa 24. Resumo das Diferenzas en canto a Desigualdade	214
Táboa 25. Etapas do Proceso da Configuración da Entrevista	223
Táboa 26. Relación entre os Resultados Cuantitativos e a Elaboración da Entrevista ...	224
Táboa 27. Deseño Inicial da Entrevista Semiestruturada para Responsables Políticos..	230
Táboa 28. Versión Definitiva da Entrevista a Responsables Políticos.....	234
Táboa 29. Niveis de Concreción na Codificación	248
Táboa 30. Dimensións Temáticas Centrais da Investigación	250
Táboa 31. Categorias Temáticas.....	251
Táboa 32. Descrición Códigos Creados	255

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dimensións do Concepto de Participación Infantil.	117
Figura 2. Elementos do Desenvolvemento do Marco Metodolóxico do Estudo.....	127
Figura 3. Deseño de Triangulación.....	131
Figura 4. Deseño Incrustado de Dominancia.....	131
Figura 5. Deseño Exploratorio Secuencial.....	132
Figura 6. Deseño Exploratorio Secuencial.....	133
Figura 7. Fases do Proceso de Investigación.....	136
Figura 8. Variables para o Estudo da Calidade de Vida.	158
Figura 9. Calidade de Vida e as súas Dimensións.....	168
Figura 10. Calidade de Vida e Dimensións segundo o Sexo	170
Figura 11. Calidade de Vida e Dimensións segundo a Idade.....	172
Figura 12. Dimensións segundo o centro	174
Figura 13. Valoración dos Ítems do Benestar Emocional da Escala CVI.....	177
Figura 14. Valoración dos Ítems de Benestar Emocional. Comparativa entre Nenas e Nenos.	179
Figura 15. Valoración dos Ítems do Benestar Emocional. Comparativa entre Colexios Públicos e Privados.....	183

Figura 16. Valoración dos Ítems de Relacións Interpersoais e Actividades da Escala CVI	185
Figura 17. Valoración dos Ítems de Relacións Interpersoais. Comparativa entre Nenas e Nenos.	187
Figura 18. Valoración dos Ítems de Relacións Interpersoais. Comparativa entre Colexios Públicos e Privados	192
Figura 19. Valoración dos Ítems de Desenvolvemento Persoal e Actividades da Escala CVI.	194
Figura 20. Valoración dos Ítems de Desenvolvemento Persoal e Actividades. Comparativa entre Nenas e Nenos	196
Figura 21. Valoración dos Ítems de Desenvolvemento Persoal e Actividades. Comparativa entre Colexios Públicos e Privados	201
Figura 22. Valoración dos Ítems do Benestar Físico da Escala CVI.....	203
Figura 23. Valoración dos Ítems do Benestar Físico. Comparativa entre Nenas e Nenos	204
Figura 24. Valoración dos Ítems do Benestar Físico. Comparativa entre Colexios Públicos e Privados.	207
Figura 25. Valoración dos Ítems do Benestar Material da Escala CVI	209
Figura 26. Valoración dos Ítems do Benestar Material. Comparativa entre Nenas e Nenos	210
Figura 27. Valoración dos Ítems do Benestar Material. Comparativa entre Colexios Públicos e Privados.....	212
Figura 28. Esquema de Credibilidade da Investigación	237

Figura 29. Esquema de Triangulación da Investigación	242
Figura 30. Relación entre Obesidade e Pobreza Relativa	285
Figura 31. Relación entre Curso, Tempo Dedicado a Actividade Física e Exposición a Pantallas	289
Figura 32. Relación entre Xénero e Depresión.	302
Figura 33. Relación entre Xénero e Autoestima	303
Figura 34. Tipos de Mal Trato.....	310

Presentación da Investigación

A atención polo estudo da calidade de vida da infancia comezou a recibir atención durante o século pasado e incrementou a súa presenza e impacto no ámbito científico contemporáneo. A cidade, pola súa banda, recibiu un tratamento excelso na literatura de divulgación e investigación.

No terreo académico e social cada vez máis investigacións e análises deixan en evidencia a necesidade imperiosa e inaprazable de desenvolver políticas coa finalidade de favorecer e acrecentar as condicións de vida e benestar dos nenos e nenas en aspectos tales como o benestar emocional, físico e material, desenvolvemento persoal, relacións interpersoais e dereitos. Isto devirá na súa capacidade para contribuír, participar socialmente, orientar e tomar decisións sobre as súas vidas conforme ás súas preferencias e singularidades.

No ámbito social existen diversas iniciativas como plataformas, asociacións, ONG e entidades en favor da infancia, cuxo obxecto é protexer, amparar, apoiar, salvagardar e asegurar unha vida o máis proveitosa e satisfactoria posible, tanto a nivel particular como familiar, a través de medidas que favorezan un desenvolvemento nunhas condicións dignas.

Estúdase a infancia dende unha óptica que nunca considerou os nenos/as como suxeitos, senón como meros bosquejos das persoas adultas (Delgado, 2015) ou, dito doutro modo, en palabras de Carolina Del Olmo (2013), dende unha visión adultocéntrica. Esta visión da poboación infantil é, por tanto, parcial e presenta nesgos.

Por isto é que se considera interesante analizar a calidade de vida na infancia dende unha perspectiva nenocéntrica –que non microperspectiva– xa que logo, é necesario coñecer a posición de poder existente á hora de proxectar e implantar políticas dirixidas e orientadas á infancia.

A nenez é unha etapa vital moi relevante na estruturación do carácter da persoa e, por extensión, vital para o devir da súa calidade de vida adulta. Todas as persoas que se

relacionen con este estrato poboacional, sexan profesionais de diferentes ámbitos, científicos/as ou familias teñen a obriga de proporcionar o apoio e os medios que precisen os/as infanten para acadaren un grao digno de benestar a diversos niveis. Porén, isto débese facer tendo en conta os seus desexos, necesidades e preferencias, co fin de evitar caer no paternalismo ou nun "todo para os nenos/as, mais sen os nenos/as".

O colectivo de cidadáns infantís foi marxinado e apartado da esfera social e desposuído da posibilidade de controlar parcelas importantes no seu desenvolvemento. Isto fíxose baixo o prexuízo da súa falta de competencia para distinguir entre o axeitado e o inapropiado á hora de participar nas resolucións sobre a súa propia vida a nivel tanto particular como sobre aspectos de interese comunitario, argumentos todos eles esgrimidos ata tempos recentes tamén para o colectivo feminino.

A relevancia da investigación vén avalada pola evidencia do número de persoas que habitan nas cidades. Segundo Glaeser (2011), no ano 2011 máis da metade da poboación mundial vivía en cidades e as proxeccións indicaban que a tendencia de concentración de persoas nas metrópoles era ascendente. En Galicia, segundo Vázquez e Morollón (2020), cúmplase esta propensión. Estes autores sosteñen que ata o ano 2033 a concentración de persoas nos núcleos urbanos e arredores vai continuar en aumento. De acordo co IGE (2015), a cidade da Coruña tiña 243.870 habitantes no ano 2015, a súa área metropolitana 415.746, dun total de 1.127.196 habitantes que constituían a poboación da provincia. Así, a cidade representaba o 21,6% da poboación da provincia da Coruña e a súa área de influencia un 36,8%. Estes datos fan capital repensar como deben ser as cidades para lograr que os seus e as súas habitantes teñan calidade de vida.

No actual contexto de crise sistémica á que se enfrontan as sociedades a nivel global, faise esencial resignificar conceptos e efectuar análises que permitan conformar unhas cidades máis integradoras, inclusivas, xustas e democráticas. No momento do comezo desta tese, a municipalidade da Coruña está a ser gobernada por unha organización política que se

autodenomina progresista. Neste senso, enténdese que é un bo momento para se preguntar se a cidade segue a pensarse de costas á cidadanía máis indefensa e vulnerable, ou ben, se se “reinfantiliza”, sobordando a inoperancia dos estereotipos sobre a infancia.

O planeamento das cidades e a implementación de políticas activas que implican a súa configuración responden aos principios psicolóxicos e ideolóxicos dos encargados/as de administrar o concello (Lefebvre, 2013). A estruturación dun territorio ten consecuencias na calidade de vida da súa infancia e a dita estruturación non está exenta de ideoloxía.

Esta investigación presenta dúas liñas xerais: por unha banda pór en coñecemento dos/as responsables políticos os resultados do cuestionario sobre a percepción da infancia verbo da súa calidade de vida; e, por outra, exhortalos/as a que contribúan na interpretación desa visión infantil dende un punto de vista institucional. En definitiva, o que se pretende é realizar unha síntese da acción política municipal dende o punto de vista da afectación desta aos nenos e nenas.

A preocupación pola extensión do concepto de *calidade de vida* e a súa repercusión no desenvolvemento global da infancia levou a dividir a presente investigación en dúas partes principais que engloban 6 capítulos. A primeira parte está dedicada ao marco teórico, formada por 3 capítulos. A segunda recolle o marco empírico ou metodolóxico, constituído por outros 3. Un sétimo capítulo conforma a discusión e as conclusións.

O capítulo 1 presenta a situación da infancia na actualidade, a evolución do concepto *calidade de vida* e a súa importancia no pleno desenvolvemento do individuo. Tamén aquí se abordan os diferentes enfoques, tipos e instrumentos de avaliación do constructo. Remátase conceptualizando a *calidade de vida infantil*.

Durante o capítulo 2 estúdase a contribución da cidade na consecución da mellora do benestar da poboación infantil. Obsérvase esta relación dende o punto de vista da mobilidade e da incidencia do espazo urbano. Analízanse tamén unha serie de indicadores de *calidade de*

vida urbana, compárase a afectación da estrutura espacial en función do xénero e, por último, considérase o impacto do contorno natural no desenvolvemento da infancia.

No capítulo 3ponse o foco na configuración, historia e achegas das Cidades Educadoras na vida infantil. Primeiramente realízase un percorrido cronolóxico sobre a evolución desta asociación internacional, que segue vixente e aumentando tanto os seus ámbitos de interese como o número de cidades que a integran. Detállase como a cidade pode favorecer a participación cidadá, e nomeadamente a da infancia, coa repercusión que isto ten a nivel da creación de cidadanía e a implicación futura deste feito.

O capítulo 4, que dá comezo á segunda parte, o marco empírico, explica os elementos que se tiveron en conta na elaboración deste último, léase obxectivos, preguntas e deseño da investigación. A proposta de estudo introduce os requisitos para a avaliación e análise da calidade de vida na infancia. Os obxectivos orbitan sobre o proxecto xeral de avaliar a percepción da infancia arredor da súa calidade de vida e a interpretación política desa percepción. No que respecta ao deseño, arguméntase a conveniencia de efectuar un estudo no que se empreguen métodos mixtos para observar a realidade. Tamén se considera aquí a presentación do cronograma da investigación. Este capítulo céntrase na fase 1, correspondente ao estudo cuantitativo, onde se indican os criterios de selección dos suxeitos participantes, as súas características, ademais do procedemento de obtención de información, técnicas e instrumentos de recollida e análise de datos. Trázanse as variables de interese para o estudo. Para rematar preséntanse os criterios de validez e fiabilidade dos instrumentos utilizados.

O capítulo 5 amosa os resultados da análise da percepción da calidade de vida da infancia na cidade da Coruña. Distribúese do seguinte xeito: primeiramente, avaliación do constructo da calidade de vida de maneira xenérica mediante o Cuestionario de Avaliación de Calidade de Vida Infantil (en adiante Cuestionario de Avaliación CVI). Posteriormente, analízanse as correlacións existentes entre cada unha das dimensións e as variables do estudo. Isto distribúese da seguinte maneira: preséntanse os resultados descritivos e a relación

coas variables de cada unha das dimensións obxecto de estudo. Tamén se inclúe neste capítulo a análise da desigualdade.

O capítulo 6 está dedicado á fase 2, correspondente ao estudo cualitativo, onde se describen os obxectivos correspondentes a este apartado. Menciónanse tamén os criterios de selección das persoas participantes, recóllese o instrumento empregado e o proceso de creación e validación para a obtención de datos, neste caso unha entrevista. Inclúense tamén aquí as técnicas e o procedemento de codificación. Para rematar, analízase cualitativamente a información acadada coas entrevistas a representantes políticos do Concello da Coruña. Os/as gobernantes definen o constructo *calidade de vida* e colaboran na interpretación dos resultados dos Cuestionarios de Avaliación CVI administrados aos nenos e nenas da cidade.

No capítulo 7 expóñense as reflexións acerca dos datos obtidos, facendo fincapé na relación ou discrepancia con relación a estudos previos sobre a temática. Preséntanse as conclusións xerais da investigación abarcando as principais achegas e limitacións, así como futuras liñas de estudo.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

CALIDADE DE VIDA NA INFANCIA. INTRODUCCIÓN AO CONCEPTO

CAPÍTULO 2

CIDADE E INFANCIA. ELEMENTOS DE CALIDADE DE VIDA URBANA

CAPÍTULO 3

A CIDADE EDUCADORA. PROXECTO E RELACIÓN COA INFANCIA

CAPÍTULO 1

CALIDADE DE VIDA NA INFANCIA. INTRODUCCIÓN AO CONCEPTO

“Cando os camiños rematan, comeza a viaxe”.

György Lukacs.

O presente capítulo aborda o concepto *calidade de vida*. Porén, que se entende por calidade de vida? Este termo ten unha importancia notable na aspiración a un desenvolvemento integral da persoa. Interésase polas necesidades, desexos e prioridades infantís. Abrangue a consecución dun rendemento satisfactorio tanto na escola coma no resto de ámbitos da vida da infancia na que os nenos e nenas dispoñan de opcións para empregar as súas aptitudes e capacidades. Entón, como poderían os diferentes axentes e institucións, favorecer ou promover un aumento da calidade de vida da poboación infantil?

A investigación da calidade de vida dispón dunha extensa repercusión en diversos contextos da acción humana. O aumento do estudo sobre esta temática dende hai decenios permitiu incrementar o entendemento do seu significado e alcance. Se ben na súa xénese estaba relacionado con circunstancias positivas e gratas, a día de hoxe amplíase cara a unha visión comprensiva e integradora, que agrupa aspectos como o benestar, a felicidade, a satisfacción e a saúde (Verdugo *et al.*, 2011).

Devagar, a calidade de vida vai gañando significación como indicador nas avaliacións de saúde. Así, este concepto posibilita complementar as exploracións do estado de saúde achegando información complementaria ás xa tradicionais morbilidade e mortalidade, poñendo énfase no funcionamento cotián dos suxeitos. Dende un prisma evolutivo pódese definir a calidade de vida como a habilidade de participar plenamente en actividades relacionadas cos aspectos físicos, sociais e psicosociais apropiadas para a idade (Urzua *et al.*, 2009).

Na actualidade, este constructo serve de orientación das actuacións políticas e dos servizos que buscan mellorar as condicións de vida e satisfacción das persoas nas diferentes etapas do seu desenvolvemento (Beadle-Brown *et al.*, 2015; Shin, 2015; Gómez-Sánchez *et al.*, 2016).

Nos próximos anos sería desexable a súa extensión no uso. Wallander *et al.* (2001) propoñen avaliar os efectos dos servizos da área social, sanitaria e educativa; diagnosticar as diferenzas entre estratos sociais para localizar posibles sectores vulnerables e aplicar programas de carácter preventivo; afondar na conxunción entre calidade de vida infantil e estudos prospectivos; estimar a utilidade de medidas puntuais no ámbito clínico; investigar a relación entre diversas clases de apoio e rendemento en termos de calidade de vida en nenos/as con necesidades especiais, así como guiar as decisións políticas e a distribución dos recursos públicos

O estudo da calidade de vida dos nenos e nenas manifesta unha traxectoria relativamente curta se se contrapón á proliferación do mesmo termo no terreo adulto (Alfaro *et al.*, 2015; Green e Piel, 2016). O benestar infantil é o indicador definitivo dun hábitat saudable, unha sociedade democrática e un bo goberno (UNICEF, 1996). Se existe un ambiente respectuoso coa infancia tamén o será co resto da poboación. Se se procura unha cultura verdadeiramente aberta e participativa, ésta ten que incorporar nos procesos de decisión a mirada infantil, e toda administración seria debe ter en conta aos cidadáns e as cidadás que conforman o futuro.

1.1 Situación Actual da Infancia.

As representacións colectivas sobre os nenos e as nenas determinan o lugar e o status que lle concede unha sociedade. Destas, emanan políticas, prácticas sociais, educativas e institucionais que indubidablemente inflúen nos seus niveis de benestar (Seaberg, 1990). Así, por exemplo, nas sociedades antigas o infanticidio era unha práctica habitual, ao igual que o abuso laboral na revolución industrial, ou na Idade Media podían ser desposados/as, coroados/as como reis ou aforcados/as igual ca delinquentes xa que eran percibidos/as ao mesmo nivel das persoas adultas (Rice, 1997).

Capítulo 1. Calidade de vida na infancia. Introducción ao concepto

A conceptualización da infancia é un campo de estudo rico e en desenvolvemento que pode contribuír a unha discusión interdisciplinaria activa sobre a súa propia natureza e sobre as variacións entre as rexións, as clases sociais e o xénero (Stearns, 2018). O debate deriva no consenso da necesidade de renunciar a buscar unha definición unívoca da infancia, recoñecendo a diversidade de miradas ao redor da figura do neno/a. Isto comporta ter en conta as profundas diferenzas espaciais e materiais que aínda hoxe determinan a existencia dunha infinita variedade de universos e experiencias infantís posibles (Alcubierre, Sosenski, 2018).

Segundo o informe Acción Humanitaria para a Infancia 2020 (UNICEF, 2018) máis de 30 millóns de nenos/as no mundo tiveron que fuxir dos seus fogares a causa da violencia, a pobreza ou os desastres naturais. Isto equivale a un de cada catro nenos/as. Moitos deles/as están a ser escravizados ou son vítimas da trata, abuso ou explotación. No mesmo documento avisan sobre o aumento das enfermidades debido á falta de auga potable, saneamento deficitario e malnutrición.

A mesma organización elaborou unha memoria titulada “O impacto do cambio climático na infancia en España” (UNICEF, 2017). Destaca que a poboación infantil é un dos sectores máis vulnerables ao aumento da temperatura, a contaminación ou as enfermidades infecciosas. Así 600 millóns de infantés viven nos dez países máis vulnerables ao quencemento do planeta e 100 millóns moran en países onde o acceso á auga potable é xa limitado. Advirte que España é un dos territorios máis afectados polo cambio climático en Europa.

O *dossier* confeccionado por World Resources Institute (2015) prevía a perda do 20% dos recursos da poboación española no 2020. Para o 2040 vaticinaba estrés hídrico e co aumento da temperatura global prognosticaba a aparición de enfermidades infecciosas e o incremento de doenzas practicamente inexistentes no momento actual. Enfermidades propias de países en vías de desenvolvemento como a malaria, o dengue, a leishmaniose ou o as chagas xa aumentaron no noso país. Advertía, ademais, que co aumento da seca, se

incrementará tamén a taxa de incendios coa conseguinte incidencia nas enfermidades respiratorias infantís. O aumento de alerxias e outros problemas respiratorios xa é unha realidade. Por outra banda, a suba do nivel do mar afectará a 2 millóns de nenos/as.

Segundo o Informe de calidade do aire en Barcelona (2019), as emisións de CO₂ e NO₂ por enriba dos niveis máximos fixados pola OMS, agravan enfermidades atribuídas a países desenvoltos como son a asma, a rinite alérxica e incluso o cancro de pulmón. Neste documento constátase que o exceso de contaminación atmosférica provoca xa o 7% das mortes naturais na cidade con picos de ata o 23% en zonas con peor calidade de aire e maior densidade de tráfico.

Ademais das cuestións climáticas, España ten unha das taxas máis altas de pobreza infantil da Unión Europea. Alcanza xa a case o 40% dos nenos e nenas e vai en aumento dende o comezo da crise económica. Paralelamente prodúcese unha diminución no investimento en protección social por parte da administración (UNICEF, 2017).

Save the Children no seu informe “Desherdados” (2017) afirma que os fogares con miúdos/as, adolescentes, as familias numerosas e as monoparentais sofren especialmente o impacto da pobreza. Denuncia que nin as políticas públicas de protección social nin o sistema fiscal están deseñados para reducir a desigualdade e rematar coa pobreza. O mesmo documento lembra que a desigualdade ten consecuencias na saúde dos nenos/as, tendo peores condicións e hábitos de vida, así como un acceso máis limitado a servizos de saúde. Por exemplo, os cativos/as máis pobres sofren maior obesidade que os ricos (33% e 23% respectivamente), circunstancia relacionada co sedentarismo e a unha alimentación máis deficitaria. Segundo o informe da ONG Axuda en Acción “A sombra do investimento educativo” (2017) este número ascende ao 54,8% se se fala de familias empobrecidas.

Volvendo ao informe “Desherdados”, este achega ademais datos preocupantes como os reflectidos na Táboa 1.

Táboa 1*Situación da Infancia Empobrecida*

Save the Children (Desherdados)
— Só o 33,6% dos nenos/as pobres acceden á única prestación dirixida a eles/as. Isto equivale a 1.600.000 cativos e cativas.
— O estado español adica o 1,3% do PIB á protección social da infancia, mentres a media da Unión Europea é 2,3%.
— Estímase que o 80% dos nenos/as actualmente pobres se poden converter en adultos/as empobrecidos.
— O 22,5% da infancia vive en zonas marxinais ou barrios degradados. 2 de cada 10 viven en situación de ateigamento e os desafiuzamentos afectan a máis fogares con nenos/as a cargo (6,8%) que nos que non viven menores (2,5%).
— Do 20% máis pobres un 43% abandonan a escola prematuramente.

Nota: Save The Children (2017).

Mentres a taxa de pobreza severa entre a poboación xeral é de 11,2%, na infancia é de 16,7%. Isto ten consecuencias como as que apunta o INE (Instituto Nacional de Estadística), 700.000 fogares non poden incluír na súa dieta alimentos ricos en proteína animal cada dous días por non dispoñer de suficiente poder adquisitivo. O estudo de saúde pública de Arvidsson *et al.* (2017) determina que unha dieta saudable que restrinxa o consumo de alimentos ou produtos azucrados e graxas, e promova o de peixe e verduras se asocia a mellor autoestima e menos problemas emocionais en menores.

Camí (2017), relata un inicio das patoloxías de saúde mental máis prematuro e un aumento das categorías diagnósticas. Ao mesmo tempo identifica un incremento do número de nenos/as e adolescentes cun diagnóstico de trastorno de saúde mental. Observa un comezo cada vez máis temperán no consumo de substancias tóxicas e recolle un déficit de estimulación en nenos/as, así como problemas de desenvolvemento e aprendizaxe. A partir dos 7 anos intensifícanse os casos de TDAH, trastornos de conduta graves (depresión e ansiedade

desafiante) e multiplícase o consumo de fármacos. Autores como Vázquez (2020), sosteñen que a calidade de vida depende da calidade do estado mental.

A propósito da saúde mental da infancia Massa (2020), estudou a súa afectación debido á pandemia da COVID-19. Avisa como síntomas máis prevalentes os de tipo ansioso ou ansioso-depresivo advertindo que a resposta ao estrés de forma crónica, incluíndo o de baixo perfil e intensidade pero mantido no tempo, ten como consecuencia repercusións de importancia para o conxunto da infancia e adolescencia. Afirma que só unha pequena porcentaxe presenta trastornos mentais de relevo, mais ao proxectarse sobre o conxunto poboacional infanto-xuvenil podería abranguer un número significativo. As repercusións producíronse nos seguintes niveis:

- Expresión comportamental: tendencia a reaccións comportamentais desmesuradas e disruptivas ou ben de illamento social e ensimismamento, irritabilidade ou indolencia, inquietude psicomotriz incrementada ou apatía, oposiciónismo e condutas regresivas (sobre todo de incontinencia esfinteriana).
- Expresión emocional: incremento de reaccións de ansiedade (medo ao contaxio, vivencia familiar da pandemia, ideas obsesivoides ao redor da infección e da enfermidade), alteración do sono e da alimentación (por *hiper* ou por hipofaxia), incremento de condutas adictivas sen substancias (móbil, tablets), alteracións do humor e baixa tolerancia á frustración (perrenchas ou aburrimiento).
- Reaccións de loito disfuncionais (ingresos de familiares en centros sanitarios sen poder visitalos, falecementos de familiares ou de amizades familiares ou a resposta familiar “amplificada” polo confinamento).
- Posibilidade de incremento de malos tratos, en todas as súas tipoloxías, sobre todo en circunstancias nas que xa existían factores de risco previo.

Segundo Save the Children (2017), nos últimos anos 100 nenos/as morreron en España a causa da violencia. Alertan de que só un 15% dos casos de violencia sexual contra nenos/as é denunciado, así como que un de cada dous abusos sexuais son contra menores de idade. A violencia tamén ten presenza en contextos educativos, onde un de cada dez estudantes asegura ser vítima de acoso escolar.

Outra forma de crueldade que padecen as nenas é a mutilación xenital. Segundo a Fundación Wassu-UAB (2020) no seu estudo titulado “A mutilación xenital feminina en España”, baseado en datos do padrón de 2018, en España hai unhas 15.562 nenas entre cero e catorce anos procedentes de países nos que se realiza esta práctica.

Lémbrese aquí que xa en 1995 na Conferencia Mundial sobre a Muller en Beijing, os países adoptaron por unanimidade “A Declaración e Plataforma de Acción de Beijing”, o plan máis progresista e ambicioso realizado ata o momento para procurar os dereitos non só das mulleres senón tamén das nenas. Así, a Declaración de Beijing foi a primeira en proclamar oficialmente os dereitos das nenas. Ata o 2011 non se consideraba conxuntamente a problemática de xénero e idade. Foi neste ano cando a ONU estableceu o 11 de outubro como Día Internacional da Nena co fin de concienciar sobre as distintas situacións desfavorables das nenas en todo o mundo, darlles voz e visibilidade, ademais de apoiar a defensa dos seus dereitos.

Algúns dos principais riscos que afrontan as nenas segundo UNICEF (2020):

- Máis de 200 millóns de nenas e mulleres sufriron ata a data mutilación xenital feminina.
- Uns 650 millóns de mulleres contraeron matrimonio antes de cumprir os 18 anos: 1 de cada 5. Se continúa a tendencia actual, en 2030 serán uns 800 millóns e en 2050 uns 1.200 millóns.

Capítulo 1. Calidade de vida na infancia. Introducción ao concepto

- 15 millóns de rapazas de entre 15 e 19 anos sufriron relacións sexuais forzadas no mundo.
- A metade das nenas de entre 10 e 14 anos dedican o dobre de tempo ás tarefas domésticas que os rapaces da súa mesma idade.
- 1 de cada 4 rapazas de entre 15 e 19 anos non estuda, non recibe formación ou non traballa, fronte a 1 de cada 10 rapaces da súa idade.

A esta situación hai que sumarlle prácticas contra as nenas como o acoso, ata o de agora físico, agora tamén extendido, na era dixital, ao mundo virtual. Segundo o estudo “(In)seguras online” (2020) 6 de cada 10 adolescentes no mundo afirman sufrir este tipo de acoso. O 25% sentiuse algunha vez en perigo físico. O 42% como consecuencia perdeu confianza en si mesma. A metade considera que este tipo de frustrigamento virtual é máis intenso que o sufrido na rúa. O 37% afirman ter sido vítima de acoso por cuestións étnicas e o 42% das que se identifican como LGTBIQ+ por motivos de identificación sexual.

Segundo a Enquisa Nacional de Saúde (2017), a calidade de vida relacionada coa saúde en poboación infantil (de 8 a 14 anos) é de 83,88, por debaixo da media xeral da poboación que se sitúa nun 87,58. En canto á saúde mental o resultado é superior á media en síntomas emocionais, hiperactividade, problemas con compañeiros e conduta prosocial, e por debaixo da media en problemas de conduta. As nenas presentan maiores dificultades en canto a saúde mental con respecto aos nenos. Estas complicacións tamén son máis acentuadas en función do nivel de renda. Os fogares con menor nivel de renda presentan peores resultados que aqueles de renda máis elevada.

1.2 Políticas Públicas para Atallar a Pobreza na Infancia

Para paliar a situación da infancia sería preciso acometer reformas de tipo estrutural, estatal, e medidas orientadas especificamente a melloraren as condicións vitais dos nenos/as.

Así, tomando como referencia países do noso contorno pódense propor as medidas que se recollen na Táboa 2:

Táboa 2*Medidas para Mellorar as Condicións Vitais dos Nenos/as*

Políticas Públicas Aplicadas en Europa
— Atallar as desigualdades de xénero no mercado laboral.
— Permisos de paternidade e maternidade iguais e intransferibles.
— Coidadores/as a domicilio se son precisos.
— Horarios flexibles, con xornadas que rematen ás catro ou cinco da tarde.
— Unha rede suficiente de escolas infantís.
— Axudas á vivenda, fomento do aluguer de forma equitativa, que se protexa por lei ás familias con nenos/as fronte os desafiuzamentos.
— Axudas directas á infancia, é dicir, transferencias periódicas por fillo/a a cargo, ata os 100 euros mensuais.
— Políticas de prevención e promoción da saúde infantil (custo de próteses, audífonos e anteollos).
— Prestación por maternidade non contributiva.

Nota: Save The Children (2017).

A Plataforma para a Infancia (2018) propón 5 medidas para mellorar a vida dos nenos/as:

- Elaborar unha lei para erradicar a violencia contra os/as menores.
- Confeccionar o III Plan de Infancia e Adolescencia 2018-2022 que permita asumir compromisos e coordinar mellor todas as políticas dirixidas á infancia.
- Efectuar unha estratexia de pobreza e exclusión social que inclúa unha prestación por fillo a cargo, e incrementar a contía e cobertura.
- Aumentar as prazas de educación 0-3.
- Traballar por un pacto de estado pola infancia, que inclúa compromisos mínimos en termos de investimento e protección.

- Fomentar e xerar canles de participación infantil para ter en conta a opinión dos nenos/as nas cuestións que lles afectan.

Diversos organismos internacionais claman contra as consecuencias producidas pola desigualdade. Así, segundo o World Happiness Report (2017), organismo que analiza o nivel de satisfacción xeral dos países, España está no posto 37, por detrás de Arabia Saudita ou Qatar. Recóllese no mesmo informe que, acorde co Banco Mundial, reducir a inequidade a través do desenvolvemento da primeira infancia reduce desigualdades en competencias, resultado académico, estado de saúde e ingresos na idade adulta; beneficios que perduran toda a vida.

1.3 Evolución do Concepto Calidade de Vida

Dende a xénese da civilización, as persoas ansian un completo estado de saúde, benestar coa vida e mellorar as súas circunstancias existenciais. A meta da felicidade, entendida como aspectos desexables na vida, foron fonte de profundos debates filosóficos, sendo estes os precedentes do que actualmente se coñece co termo de *calidade de vida* (Verdugo *et al.*, 2011).

A eclosión e utilización da noción de *calidade de vida* de xeito xeneralizado tanto no plano científico coma no profesional prodúcese na segunda metade do século XX, concretamente nos anos 60. Dende aquela o agromo de investigacións non deixou de medrar. Dende unha perspectiva económica, despois da Segunda Guerra Mundial, promúlgase o modelo do Estado de benestar, baseado nunha vida de calidade e na posibilidade da cidadanía de adquirir bens e consumir (Gómez-Vela e Sabeh, 2000).

O interese continuou nas seguintes décadas, sobre todo nos anos oitenta e noventa, estendéndose no campo do quefacer humano (social, político, ético, ecolóxico, cultural). Este feito tradúcese na inclusión do termo en numerosas publicacións científicas de diversas áreas, gañando relevancia no ámbito da saúde, psiquiatría, servizos sociais, e de maneira recente tamén no ambiente educativo. Os sectores mencionados propoñen diferentes definicións e

instrumentos de medida. Igualmente os servizos adóptana como referencia nas súas accións, considerándoa como un dos indicadores máis destacados á hora de avaliar a eficacia das súas prácticas (Brown, 1997; Shin, 2015).

Esta idea de vida de calidade combina perfectamente co cambio de paradigma postulado dende as Ciencias Sociais e a Saúde, durante moito tempo centrado nos aspectos negativos, na enfermidade máis que na saúde, no fracaso escolar máis que no éxito, no déficit máis que no potencial, descoidando os aspectos positivos (Contini, 2001; Pollard e Lee, 2003). Do mesmo xeito pasouse dun enfoque obxectivo e social (nivel de vida, condicións económicas, nivel de estudos, estado de saúde) a un de carácter subxectivo e particular. Iso promoveu incorporar indicadores psicolóxicos persoais (benestar psíquico, relacións interpersoais, autoxestión da vida) feito que provocou a diferenciación entre indicadores positivos e negativos da calidade de vida (Shin, 2015).

Entre as poboacións que centraron a investigación destacan os estudos orientados aos adultos. O emprego do termo na estrato infantil da sociedade é moi limitado. A aproximación á infancia é relativamente recente. Bullinger e Ravens-Sieberer (como se cita en Schalock e Verdugo, 2003) sinalan que das publicacións atopadas dende a primeira introdución do concepto en 1964, só o 13% fai mención algunha á calidade de vida infantil. Verdugo (2002) amosa que os estudos desenvolvidos no período comprendido entre 1985 ata 1999 refírense á infancia dunha forma “moi superficial” ou poñen a énfase en medir algunhas dimensións, como pode ser a competencia social, o estrés ou as competencias cognitivas.

Por fortuna, actualmente ninguén pode negar a importancia e atención que merece a poboación máis nova. Os postulados da Convención dos Dereitos do Neno (Organización das Nacións Unidas, 1989) propuxeron un novo encadramento para comprender o papel da infancia na sociedade. Recoñecendo aos nenos e ás nenas como actores sociais búscase defender os

seus dereitos e visibilizar a importancia de considerar as súas perspectivas nas cuestións que os/as involucran (Sánchez Parga, 2004).

A finais dos noventa prodúcese unha mudanza no marco, ao pasar dunha visión unidimensional cara a outra multidimensional, onde se multiplican as definicións e clasificacións de dimensións sobre o constructo (Arellano e Peralta, 2013). Xa no século XXI, xorde a necesidade de mellorar as técnicas e os procedementos. Para isto pátense de catro principios fundamentais que buscan a avaliación e satisfacción individual e social e a mellora da calidade de vida das persoas (Schalock *et al.*, 2007).

Táboa 3

Principios Básicos da Avaliación da Calidade de Vida

Principios básicos
— O recoñecemento do carácter multidimensional.
— O desenvolvemento de indicadores para cada unha das dimensións.
— A avaliación dos elementos tanto subxectivos coma obxectivos.
— O enfoque dos preditores de resultados de calidade.

Nota: Adaptado de Schalok e Verdugo (2003).

A procura da calidade de vida para Verdugo (2006) é evidente en tres niveis: primeiramente as persoas desexan calidade na súa vida. As organizacións queren ofrecer servizos de calidade que comporten mellores resultados e os/as políticos anhelan resultados valiosos para os/as beneficiarios/as.

A perspectiva actual aposta pola incorporación do individuo en todo o proceso PCP (Planificación Centrada na Persoa), xa se fale do deseño ou da súa execución dos mesmos, e polo seu dereito a participar en todas as áreas da sociedade, de maneira que sexa el mesmo quen estableza os seus obxectivos, estratexias, medios e actuacións para conseguilo (Schalock *et al.*, 2016).

Así, a *calidade de vida* é un concepto holístico, multidimensional que se centra na persoa e axuda a especificar os indicadores máis relevantes dunha vida de calidade (Schalock e Verdugo, 2002, 2007; Verdugo, 2006; Schalock *et al.*, 2008). Debido ao seu carácter integrador, no ámbito das Ciencias Sociais existen diversas liñas de estudo que propoñen diferentes estratexias para a abordaxe da calidade de vida. Así é posible atopar estudos con enfoques cualitativos que atenden ás experiencias subxectivas, desafíos e problemas dos individuos; e cuantitativos, que buscan operacionalizar a calidade de vida e cuantificala a través da aproximación a indicadores (Dennis *et al.*, 1994).

A Organización Mundial da Saúde (OMS, 1997), dende unha mirada multidimensional, define a calidade de vida como a autopercepción sobre a posición que se ten na vida, nun sistema cultural e de valores, relacionado con obxectivos, esperanzas, normas e preocupacións persoais.

Segundo Urzúa (2012), existen máis de dez definicións de *calidade de vida*, que poden clasificarse en:

1. As que só consideran as condicións de vida obxectivables (por exemplo acceso á educación, vivenda, condicións sanitarias).
2. As que só a consideran equivalente á satisfacción do individuo coa súa propia vida.
3. As que inclúen ambos os conceptos.
4. As que ponderan os dous factores anteriores co sistema de valores do individuo.
5. As que xuntan condicións obxectivas e satisfacción do individuo coa avaliación que realiza de cada unha delas e como as pondera.
6. Outras definicións mixtas.

O Informe da Comisión sobre a Medición do Rendemento Económico e o Progreso Social (Stiglitz *et al.*, 2009, p. 41), afirma que “a calidade de vida é un concepto máis amplo que o de produción económica ou o de nivel de vida”. Neste sentido, “o concepto de calidade de vida céntrase na forma en que transcorre a vida humana e non só nos recursos ou a renda que posúe un individuo” (Sen, 2004, p. 42). É dicir, que a calidade de vida é un proceso dinámico ligado ao ciclo vital de cada persoa nun contexto social específico. Polo tanto, pódese definir como a posibilidade que ten un ser humano de levar unha vida digna grazas á capacidade de desenvolver as súas potencialidades de forma autónoma e cooperante cos obxectivos da sociedade da que forma parte (Jiménez e González, 2014).

Quiceno (2013) incorpora a infancia ao concepto postulando a *calidade de vida infantil* como a percepción do benestar físico, psicolóxico e social do neno/a ou adolescente dentro dun contexto cultural específico de acordo ao seu desenvolvemento evolutivo e ás súas diferenzas individuais.

Como conclusión, en palabras de Ramírez e Osuna (2013), destaca a falta de consenso sobre a definición e o alcance do constructo de calidade de vida se ben é recoñecido o seu carácter multidimensional, dinámico, temporal e positivo.

1.4 Modelos de Calidade de Vida

A idiosincrasia diversa e ecléctica do termo *calidade de vida* fai moi complexo chegar a un consenso ou acordo de mínimos para a súa definición e avaliación, o cal desemboca, como xa se indicou, nunha notable dispersión de conceptualizacións, algo usual noutras disciplinas.

A propósito desta situación, autores como Cummins (1997, 2000, 2005), Brown (2005) e Verdugo (2006) recollen algunhas consideracións que deben ser tidas en conta na súa conceptualización, aplicación e medición:

- É un concepto de igual importancia para todos os individuos.

Capítulo 1. Calidade de vida na infancia. Introducción ao concepto

- Debe ser abordado dende unha perspectiva integral e multidimensional, centrándose na medición do grao en que o individuo experimenta unha vida de calidade. Dende un enfoque de sistemas (micro, meso e macro) que considere aspectos sociais e comúns a todos os individuos (enfoque obxectivo) e aqueles que son froito da percepción individual (enfoque subxectivo) co fin de facilitar a identificación das necesidades individuais e colectivas, e a planificación das intervencións e apoios que precisa.
- O individuo debe situarse como axente central de todo o proceso valorando a súa percepción e as súas experiencias para favorecer a articulación dos cambios necesarios nas actividades ou servizos que se lle ofrecen.

A continuación faise unha revisión de diferentes enfoques empregados para a conceptualización e valoración da calidade de vida, oscilando estes na importancia que lle dan aos aspectos obxectivos e subxectivos, ao contorno social, á historia persoal e colectiva, e ao factor xenético. O último enfoque que se presenta é un enfoque adaptado á infancia.

1.4.1 Enfoque Obxectivo

Esta teoría postula a calidade de vida como o sumatorio das puntuacións das circunstancias de vida do suxeito que son cuantificables como saúde física, condicións de vida, relacións sociais, actividades funcionais ou ocupación (Borthwick-Duffy, 1992; Felce e Perry, 1995; Urzúa e Caqueo-Urizar, 2012).

É unha visión moi estendida dende o punto de vista institucional, tentando analizar os aspectos que permitan conseguir unha vida plena, como o maior nivel de educación e información, esperanza de vida, consumo de bens e servizos, condicións ponderables da existencia dos individuos (Shin, 2015), mais esquecen as variables contextuais e persoais ou a independencia entre as condicións de vida e os sucesos de carácter subxectivo.

1.4.2 Enfoque Subxectivo

Aquí a calidade de vida é entendida como a satisfacción individual en distintos ámbitos da vida de xeito interno e persoal. Elúdense as circunstancias externas, como poden ser a situación socio-económica, política ou a saúde (Gómez-Vela e Sabeh, 2000). Esta teoría baséase en dous supostos complementarios do ser humano: por unha banda, o da satisfacción das preferencias, fundamentada na concepción de que o benestar individual é axeitado ou mellora cando o individuo dispón do que ansía e, pola outra, o ideario hedonista que proclama que o benestar dunha persoa deriva dunha actitude positiva e de pracer cara ás súas experiencias (Shin, 2015).

Ao contrario que a anterior, esta hipótese elude a influencia de condicionantes externos, de tal xeito que somete o modelo á interpretación que o individuo elabora das súas experiencias (Urzúa e Caqueo-Urizar, 2012; Vazquez, 2020).

1.4.3 Enfoque Obxectivo e Subxectivo

Neste modelo os postulados anteriores relaciónanse segundo diferentes formas de intersubxectividade. Recoñécese que existen aspectos da calidade de vida obxectivables e cuantificables, pero tamén que hai aspectos que non son ponderables, senón que constitúen percepcións, valoracións persoais de circunstancias que, interna ou externamente, inciden no benestar. É posible que o efecto dunha mesma realidade obxectiva poda ser valorada de forma diversa por dúas ou máis persoas que se relacionan con ela (Trujillo *et al.*, 2004).

O efecto da percepción subxectiva sobre o desenvolvemento ten, en ocasións, unha potencia maior que os aspectos obxectivos segundo varios estudos compilados (Nussbaum e Sen, 1996). Max Neef (1985) menciona que a universalidade do subxectivo non se pode evitar. O carácter social da subxectividade é un dos eixos da reflexión sobre o ser humano concreto. Falar, en cambio, de necesidades humanas fundamentais obriga a situarse dende o comezo no plano do subxectivo-universal, o cal torna estéril calquera enfoque mecanicista.

Por outra banda, atópase que a sociedade funciona como un axente regulador cun conxunto de acordos intersubxectivos, sobre os cales descansa boa parte da mirada obxectiva, ademais dunha avaliación social compartida que se interioriza e é tamén subxectiva. Estes acordos fanse en prol do benestar tanto individual como colectivo. Nesta medida e seguindo os postulados de Diener (2000), o carácter subxectivo da *calidade de vida* estaría dado en termos da satisfacción e a percepción que ten un suxeito sobre a súa propia vida en dominios como o laboral, o afectivo, familiar e social entre outros. É razoable considerar que «subxectivo» non é necesariamente sinónimo de «particular», posto que tamén o universal ten unha dimensión subxectiva, ou dito doutro modo, o subxectivo é tamén universal (Trujillo, 2003).

1.4.4 Enfoque Obxectivo e Subxectivo, Ponderado pola Escala de Valores

Esta óptica refírese á *calidade de vida* como o estado de benestar xeral que comprende descritores obxectivos e avaliacións subxectivas de benestar físico, material, social e emocional, xunto co desenvolvemento de actividades, todas estas mediadas polos valores persoais (Urzúa e Caqueo-Urizar, 2012).

Dentro deste enfoque poderíase incluír tamén a definición da OMS en colaboración co grupo de traballo WHOQOL (World Health Organization on Quality Of Life) que describen a *calidade de vida* como:

a percepción que un individuo ten do seu lugar na vida, no contexto do sistema cultural e de valores no que vive e en relación cos seus obxectivos, expectativas, normas e inqedanzas. Trátase dun concepto moi amplo que está influído de modo complexo pola saúde física da persoa, o seu estado psicolóxico, crenzas persoais, as súas relacións sociais, así como a súa relación cos elementos esenciais do seu contorno (WHOQOL, 1997, p. 1).

Esta visión da OMS da *calidade de vida* é global e multidimensional e fai referencia a aspectos subxectivos (saúde percibida, expresión emocional, seguridade percibida) e obxectivos (benestar material, relacións sociais) da vida dos individuos.

1.4.5 Enfoque Persoa – Sociedade

As persoas perciben a súa *calidade de vida* en función dos grupos sociais e ambientes nos que transcorre a súa vida, como a familia, o barrio, a escola, a cidade. Este eixo pode denominarse eixo ecolóxico de acordo coa denominación de Bronfenbrenner (1987), e busca dar conta dos distintos ámbitos nos que se constrúe ou destrúe a *calidade de vida*. Dende este paradigma son os individuos os que poden conservar ou transformar os seus propios estilos de vida, mais non illadamente da sociedade na que están integrados/as, a cal pode mellorar ou empeorar as condicións da existencia dos seus membros. Así, pódense diferenciar “estilos” de vida persoais, por unha banda, e “condicións” do contorno, pola outra, sendo posible precisar na *calidade de vida* compoñentes persoais, ambientais e culturais.

Segundo Trujillo *et al.* (2003) os estilos de vida persoais están, en parte, ligados a contextos nos que se relaciona o suxeito como son a súa familia, o seu lugar de traballo, a súa cidade. Estes, á súa vez responden a variables históricas, socio-culturais, económicas e políticas que lles permiten ou impiden o acceso a satisfactores. Estes condicionantes están constituídos non só polos ambientes máis inmediatos ao suxeito (microsistemas) senón tamén polas interconexións entre diferentes contornos (meso-sistemas) e por aqueles influxos nos que non participa o individuo directamente, pero que lle afectan dunha ou doutra forma, denominados macro-sistemas e exo-sistemas segundo Bronfenbrenner (1987).

1.4.6 Enfoque Biografía – Historia

Tentando representar a dimensión temporal da *calidade de vida*, enúnciase este eixo que se centra no ciclo vital. Nel diferénciase un polo histórico, no senso de historia colectiva (tempo histórico e tempo social) e un polo biográfico, no senso de historia de cada individuo

(tempo de vida), no que se poden recoñecer características herdadas, aprendidas e outras froito das decisións de cada persoa, as cales contribúen á mellora ou empeoramento da calidade de vida (Neugarten e Datan, 1999).

Por conseguinte, neste eixo de desenvolvemento histórico e ontoxénico a *calidade de vida* muda evolutivamente en función de factores herdados, aprendidos e da liberdade que é posible grazas ao exercicio da vontade (Trujillo *et al.*, 2003). Xa que logo, un labor necesario no seu estudo será identificar estes compoñentes e recoñecer as interrelacións e cambios que se poden asumir ao longo do devir individual e colectivo.

1.4.7 Enfoque Xenético

Existe a evidencia de que a percepción do benestar pode verse afectada pola dotación xenética, sendo conscientes de que os xenes son condicionantes, mais non determinantes. A dotación xenética de base dos seres humanos a nivel de estrutura de pensamento tende á negatividade e á preocupación, promovendo un estado de alerta crónico necesario para a supervivencia nun contorno natural (López, 2019). Bouchard (1996) amosou como o factor xenético é o principal determinante do comportamento social e da percepción de benestar.

Continuando nestas pesquisas Bartels *et al.* (2016), detectaron tres variables xenéticas relacionadas co benestar subxectivo (rs3756290, rs2075677 e rs4958581), localizadas nos xens RAPGEF6, CSE1L e NMUR2, respectivamente. Estes poden modificar a función normal dos tecidos produtores de hormonas e poden modular a resposta ao estrés e á ansiedade. Okbay (2012), detectou a variante SLC6A4 relacionada coa sensación de benestar subxectivo, e é o encargado de producir a proteína que transporta a serotonina (neurotransmisor asociado á felicidade, capacidade de goce dos bos momentos).

Minkov *et al.* (2015) chegaron á conclusión de que a variante FAAH está directamente relacionada coa sensación subxectiva de benestar, incrementando as emocións positivas e diminuindo a percepción da dor. O xen STMN1 parece ter influencia, xa que a súa alteración

provoca a ausencia de medo e despreocupación. Por outra banda, o xen SCN9A alterado provoca ausencia de dor.

Epel *et al.* (2016) demostraron que o estado epixenético ten unha influencia substancial na sensación de benestar subxectivo. Así, por exemplo os baños de bosque (dar un longo e relaxante paseo pola natureza, que pode ser acompañado de exercicios como respirar, escoitar, tocar), a meditación ou unha alimentación saudable (Cañellas e Sanchis, 2016; Cañellas, 2020) teñen efectos positivos na expresión xenética potenciando o sistema inmune.

1.4.8 Enfoque Adulto Adaptado á Infancia

O modelo de Lindström (1994) é unha adaptación dun modelo adulto co fin de poder avaliar a calidade de vida infantil. A súa proposta engloba aspectos de carácter obxectivo e subxectivo e concibe catro ámbitos vitais: global, que representa o nivel macro-social; externo, que corresponde ás condicións socioeconómicas da familia da neno/a; interpersonal, que fai referencia á estrutura e composición da rede social do menor; e persoal, en alusión ao estado físico, mental e espiritual. Na Táboa 4 ilústranse estes ambientes, as súas dimensións e exemplos.

Táboa 4

Modelo de Calidade de Vida Adaptado de Lindström

Ámbito	Dimensións	Exemplos
Global: recursos sociais, ecolóxicos e políticos.	Macro ambiente, dereitos, políticas sociais, cultura.	Espazo urbano, concepción da infancia, asignación e distribución da asistencia social.
Externo: recursos sociais e económicos.	Traballo, ingresos e vivenda.	Nivel socio-cultural e económico da familia, tipo de vivenda, espazo e cuarto do neno/a.

Capítulo 1. Calidade de vida na infancia. Introducción ao concepto

Interpersoal: recursos en relacións sociais e apoio.	Estrutura e función da familia, amigos íntimos e rede social ampla.	Número de irmáns, ausencia de eventos negativos, satisfacción coa familia, número de adultos no fogar, apoio de amigos, veciños e sociedade.
Persoal: recursos persoais.	Físico, mental e espiritual.	Desenvolvemento, actividades, autoestima, estado xeral de ánimo e sentido da vida.

Nota: Adaptado de Lindström (1997).

Como se pode apreciar é un modelo integral que engloba un conxunto de aspectos da vida do neno/a que exceden o contexto individual e próximo e incorpora elementos de carácter social, económico e político.

1.5 Avaliar a Calidade de Vida

Como xa se sinalou, a literatura científica recolle unha mostra escasa de investigacións verbo do benestar centrado na infancia en comparación coa poboación adulta. Segundo Gerharz (1997) isto débese a unha maior complexidade no proceso de achegamento á perspectiva percibida polos nenos/as.

Adquire importancia o desenvolvemento dunha medida que teña en conta a opinión (percepción) do individuo, é dicir, a forma en que o suxeito percibe o seu estado de benestar. A información que proporcionan estas relativamente novas medidas permite identificar distintos estados de satisfacción ou malestar, valorar o impacto de distintas intervencións en ámbitos como o académico, social ou sanitario, e identificar as características sociodemográficas da poboación de estudo así como a forma en que repercuten no seu estado de saúde xeral.

O estudo da *calidade de vida* na infancia enfróntase a algúns problemas metodolóxicos (Levi e Drotar 1998). Falta consensuar un modelo teórico capaz de captar os cambios no neno/a que permita unha definición clara e operativa do termo (Eiser *et al.*, 2000; Bjornson e McLaughlin, 2001), así como unha conceptualización dos contidos das dimensións e dos

rangos de idade a incorporar. Aínda que na maioría dos cuestionarios se avalían as propiedades psicométricas, falta fomentar a avaliación da sensibilidade ao cambio e do test-retest (Solan *et al.*, 2008).

Da revisión teórica despréndese a necesidade de ter presentes aspectos do desenvolvemento que condicionan os seguintes elementos (Levi e Drotar, 1998; Eiser *et al.*, 2000):

- Criterios: as actividades, as necesidades, todo aquilo que é importante para o neno/a, muda coa idade.
- Nivel cognitivo: o nivel de desenvolvemento delimita a capacidade de comprensión lectora, razoamento e capacidade de manifestar unha resposta. Esta circunstancia derivou na confección de modelos que utilizan láminas con ilustracións.
- Competencia para plasmar o seu nivel de satisfacción: para recadar información veraz sobre a calidade de vida dun suxeito é preciso que este sexa quen de recoñecer distintos estados emocionais, relacionalos e, por último, expresalos.
- Capacidade de atención: a persoa debe ter a facultade de manter a atención mentres dure a avaliación. Canto máis pequenos/as, máis comprometida vese esta.

1.5.1 Instrumentos

As ferramentas de calidade de vida autopercibida en nenos/as adquiriron importancia na década dos noventa. O crecente interese polo tema nos últimos anos, e os avances en aspectos metodolóxicos, fan necesario contar con revisións sistemáticas actualizadas sobre a dispoñibilidade de instrumentos e as súas características, para así completar e actualizar a información xa divulgada (Rajmil *et al.*, 2013).

A partires de 1980 comezan a agromar na literatura científica publicacións acerca da calidade de vida na infancia, sobre todo dende un punto de vista médico. Aparecen en menor medida que as investigacións centradas na poboación adulta (Rajmil *et al.*, 2001). As principais

críticas son que ata este momento os indicadores e dominios empregados son determinados polo investigador ou por persoas adultas vencelladas aos nenos/as sen ter presente a perspectiva infantil, e que as valoracións se realizan maioritariamente consultando a pais ou cuidadores e excluindo novamente aos infantes (Ravens-Sieberer e Bullinger, 1998; Bjornson e McLaughlin, 2001).

Verdugo *et al.* (2002) sinalan que ata o ano 2000 non se comeza a entender o concepto como holístico e multidimensional, considerando importante a visión individual do neno/a sobre o seu propio benestar. Porén, aínda non aparecen modelos conceptuais sólidos, concluíntes e fundamentados (Pane *et al.*, 2006). Para Eiser e Morse (2001) aínda se observan numerosas limitacións na avaliación da calidade de vida. Os datos psicométricos de que se dispón son escasos, carécese de instrumentos paralelos para nenos/as e adultos achegados, e existe unha insuficiente atención á desigual habilidade para completar escalas en papel.

Baseándose nunha revisión de oito instrumentos, Harding (2001) observa a ausencia de aspectos ambientais e información cualitativa. Ademais recalca que as mostras estandarizadas acostuman ser demasiado pequenas.

En España creáronse ou adaptáronse algúns modelos xenéricos ou específicos (Rajmil *et al.*, 2001). Os instrumentos xenéricos achegan unha visión xeral e serven como base para estudos epidemiolóxicos. Pola contra, as ferramentas específicas focalízanse nun determinado problema de saúde (asma, cancro, epilepsia), a súa sintomatoloxía e funcionamento asociado (Serra-Sutton, 2006).

Existe gran variabilidade no número e características das ferramentas e das súas dimensións, aínda que a maioría foron desenvolvidos a partir do modelo psicométrico e son multidimensionais. Os contidos dos cuestionarios difiren no aspecto da calidade de vida vencellado a saúde que consideran máis prioritario. A maior parte teñen aceptables resultados de fiabilidade ao analizar a consistencia interna e é inferior o número con aceptables resultados

no test-retest. Case todos os cuestionarios avaliaron a validez de constructo. Poucos foron os inquéritos que analizaron a sensibilidade ao cambio. Os procesos de adaptación seguiron, polo xeral, as recomendacións metodolóxicas internacionais (Pane *et al.*, 2006).

Neste apartado achegamos un conxunto de directrices sobre as condicións que debería reunir unha ferramenta de avaliación da calidade de vida da infancia. Baseándonos nos modelos teóricos e metodolóxicos actuais un cuestionario tería que reunir as seguintes condicións (Gómez e Sabeh, 2001):

- Estar centrado no neno.
- Referirse a dominios de vida relevantes.
- Basear o seu contido en datos obtidos a través dos nenos/as, aquilo que estes consideran importante para o seu propio benestar.
- Ser axeitado para a idade do neno/a tanto no formato coma no contido.
- Apoiarse en debuxos cando se dirixe a nenos/as pequenos/as.
- Incluír preguntas e ítems curtos, de estrutura gramatical simple e vocabulario sinxelo.
- Non ser extremadamente longo.
- Ser doado de administrar e puntuar.
- Estar testado en poboacións suficientemente amplas e sen sesgos nas seleccións das mostras.
- Ser fiable, válido e sensible.

Como conclusión, os desafíos metodolóxicos están orientados a mellorar a calidade da medida mediante novas versións que minimicen o número de ítems e que poidan ser administradas telematicamente. Os últimos avances na medida da calidade de vida en instrumentos dirixidos á infancia derivan da aplicación da teoría de resposta ao ítem (Item Response Theory, IRT), que permite identificar con precisión determinados estados de saúde e

Capítulo 1. Calidade de vida na infancia. Introducción ao concepto

satisfacción empregando un número reducido de preguntas dos bancos de ítems (Item Banking, IB). Por outra banda, os cuestionarios informatizados, administrados por ordenador (computer-assisted instruments, CAT) representan unha ferramenta prometedora para ampliar o uso da medida da calidade de vida. En síntese, a medida do benestar na infancia está adquirindo gran relevancia para o seu uso na práctica clínica e na saúde pública (Pane *et al.*, 2006).

CAPÍTULO 2

CIDADE E INFANCIA. ELEMENTOS DA CALIDADE DE VIDA URBANA

Capítulo 2. Cidade e infancia. Elementos da calidade de vida urbana.

"Predomina a desazón e a sensación de que a nosa, a máis urbana das civilizacións que o mundo coñeceu, cambalea sobre un certo fracaso, o da súa incapacidade de crear cidades para verdadeiros cidadáns".

Salvador Giner.

Para introducir o concepto de cidade percorremos a historia, que nos amosa como os seres humanos en sociedade transformaron o seu medio natural para a súa convivencia e reprodución (Harari, 2016), construíron espazos materiais para protexerse e traballar co obxectivo de trascender. A esta tarefa, segundo Romero *et al.* (2018), as comunidades humanas dedicaron a súa enerxía e capacidade para construír a utopía urbana denominada comunmente cidade, a creación máis importante na historia humana, despois da linguaxe. O efémero e o fugaz inscríbense na vida dos/as habitantes, entre o cambiante panorama da sociedade do espectáculo (Debord, 1974; del Amo Castro *et al.*, 2018).

Nas urbes converxen as forzas intelectuais, os inventos e as prácticas, os anhelos, as aspiracións, como tamén as ambicións e cobizas que desacreditan a idea arquetípica de civilización. A desigualdade, realidade que hoxe percorre e impregna a todas as comunidades urbanas, sen excepción. As cidades son o espazo xerador e de vertebración funcional da vida cotiá dos seus habitantes a través dunha rede de espazos (públicos, rúas, prazas, parques, a vivenda que ordena sectores, etc.) (Agulles, 2017; Romero *et al.*, 2018).

As cidades son un lugar en transformación continua e de complexas realidades, simultáneas e diverxentes; unha especie de milfollas urbano (García-Vázquez, 2004). O momento presente enfronta ás cidades e a quen as deseña a un novo ciclo de cambios que se producen cunha celeridade nunca vista antes na historia. O proceso é de cambio de era, que incorpora os medios e tecnoloxías da información e da comunicación á produción e aos hábitos sociais de consumo, o mesmo que á rápida hibridación cultural, globalizada, que comporta un vertixinoso reacomodo dos fins da urbanización, xentrificación e densificación (Lopez-Morales, 2015).

Actualmente, máis da metade da poboación mundial vive en cidades. Pode que a cidade avance, pero moi a miúdo os seus cidadáns retroceden. Nos países onde a metade da poboación é urbana, o 30 % afirma ser moi feliz e un 17% declara non selo. Nos países marcadamente rurais o 25% di ser ditoso e un 22% non o é (Glaeser, 2011). No caso de Galicia assistimos a unha era de forte concentración da poboación ao redor das grandes cidades que está deixando despoboadas as zonas rurais. Non é un fenómeno que só aconteza aquí. A maior parte das zonas do interior de España e Portugal están pasando polo mesmo fenómeno (Vázquez e Morollón, 2020). Os seus resultados contradín a idea de que no contexto se asista a un proceso de migración desde os principais núcleos urbanos ás contornas rurais e sosteñen que nas proxeccións feitas ata o ano 2033 seguirá a tendencia a unha maior concentración poboacional nas cidades.

Esta concentración de poboación favorece que melloren as condicións de vida. Na cidade as personas residentes, producen, consomen, recreáanse, e o xeito de como se desenvolven estas actividades reflíctese, á súa vez, na calidade de vida. Os individuos deciden permanecer na cidade cando, ao seu xuízo, perciben que as externalidades positivas son máis importantes que as negativas. (PNUD, 2008, p. 31), (Programa das Nacións Unidas para o Desenvolvemento).

Os novos migrantes, segundo a mesma fonte, chegan porque confían en que a cidade lles brinde mellores oportunidades.

O exercicio real da liberdade implica dispor de bens e para conseguir este propósito, a cidade ten vantaxes especiais. Neste senso, Marshall (1920) abraiábase pola forma como a aglomeración de persoas mellora as capacidades humanas porque as veciñanzas teñen un enigmático poder que favorece o desenvolvemento das potencialidades das persoas.

Agulles (2017) non comparte este optimismo e sinala que a dinámica de crecemento urbano tende á totalidade, mais o que desaparece, sepultado por este desenvolvemento implacable, é tamén a propia cidade. Así, esta urbanización total convértese na *estación*

terminus da sociedade industrial na súa etapa tecnolóxica. Denuncia que o que está acontecendo é a descomposición das relacións sociais e que a cidade é unha boa idea, cuxo peor defecto foi converterse en realidade. Así, o “megatugurio”, o “slum” planetario, a construción provisional e precaria en zonas inundables ou ladeiras, os campos de refuxiados, poboados de chabolas, cidades rodantes e as casas prefabricadas pode que sexan as edificacións máis comúns da nosa era industrial, xunto cos almacéns de distribución e ensamblaxe de mercadorías e as “tecnópoles” que proliferan en todo o mundo.

2.1 Calidade de Vida na Cidade e Infancia

Os adultos foron adaptando a cidade ás súas necesidades, especialmente ás dos seus automóviles, co cal exclúen a nenos/as, anciáns, parias e pobres. Estes grupos poboacionais, de feito, están ausentes das nosas cidades. Viven nos seus fogares ou en lugares que a cidade construíu especialmente para eles (Tonucci, 2016). Chegando ao seu extremo, co coñecido como fenómeno Hikikomori, vivir nun cuarto sen saír, sen estudar ou traballar. No Xapón un millón de persoas novas, entre 14 e 30 anos viven deste xeito.

Guitart (2007) sostén que o tempo libre dos nenos/as transcorre cada vez máis de “portas adentro” en espazos privados ou semipúblicos. Como consecuencia, as actividades de ocio privatízanse. Isto leva á segregación social, o tempo de lecer da clase alta transcorre lonxe do barrio mentres que o da clase baixa se dá ao aire libre, no espazo público e cotián.

As cidades tal e como se desenvolveron nas últimas décadas, tiveron en conta exclusivamente as necesidades dos cidadáns máis fortes e con maior influencia política, ademais das necesidades dos automóviles. Esqueceron aos cidadáns máis vulnerables e principalmente aos seus nenos/as (Lerner, 2005, Lefebvre, 2013, Ghel, 2014, Tonucci, 2016, 2020). Unha das claves que explica este fenómeno é que a cidade foi construída sen consultar coa infancia. Os adultos/as viven centrados en “protexela”, en opinar por ela. Só o adulto varón branco con coche, constrúe á súa imaxe un horror inhabitable, perigoso e contaminado. Dende

abaixo e con “ollos de neno/a” pode transformarse a cidade nun contexto urbano inclusivo, moderno, sostible e amable (Villena, 2015).

Un dos indicadores máis claros é a caída practicamente total da autonomía de movemento dos nenos/as. Segundo Hillman (1990), o número de nenos/as que ía só á escola en Inglaterra era do 90% en 1970, descendeu ata o 70% en 1990, e baixou ao 40% en 2010. En Italia é un escaso 7%. A infancia séntese imposibilitada a saír da casa, por extensión ve comprometido o seu xogo, o cal é fundamental para o seu desenvolvemento. O movemento significa autonomía para camiñar, desprazarse, ocupar espazo, o que o clásico Debord (1958), cualificou como “deriva”, a cidade como laboratorio de aprendizaxes sociais múltiples. Non todas as cidades ofrecen as mesmas posibilidades de desprazamento, acceso, cultura, polo que se xeran diferenzas significativas en canto a coñecemento da cidade, inmersión afectiva, percepción de transformación, posibilidade de control e asentamento dos servizos públicos (Martínez, 2008).

A cidade tamén é fonte de coñecemento, chegando incluso a denominala “currículum sen paredes” (Martínez, 2015), pois as actividades urbanas esixen e requiren competencia por parte de quen as habita. O entendemento é a experiencia, e o lugar para tela é a cidade, percorrela e habitala é a forma de aprender e desaprender, falando de “xeografía da infancia”, estudando os espazos ocupados, imaxinados e desexados polos nenos/as. Lugares onde xogan, forman e constrúen as súas identidades.

Por todo o anterior podemos deducir a necesidade de reclamar o dereito á cidade (Harvey, 2003) por parte da infancia. No foro Mundial ONU- Hábitat en Río de Xaneiro (2010) conformáronse dous documentos: a Carta Mundial dos Dereitos na Cidade, onde se estipula que o dereito ao espazo público é fundamental para a calidade de vida das persoas; e a Carta Europea de Salvagarda dos Dereitos Humanos na Cidade, nela incorpóranse liñas de acción como o exercicio pleno de cidadanía, a función social da cidade, a xestión democrática da cidade, manexo sustentable dos bens comúns naturais e o goce plural e equitativo da urbe.

Segundo Trachana (2011), as administracións públicas non deberían renunciar a apoiar iniciativas que loiten contra a especulación liberal que depreda e conciba a cidade como negocio; que converte os espazos en produtos; que promove a propiedade, pero que restrinxe a apropiación; que observa a utilidade urbana sempre como obstáculo para un bo márketing urbano. As cidades son o reflexo da calidade de vida dunha sociedade e a súa transformación debería ser un desafío que enfrontemos conxuntamente (Paisaxe Transversal, 2018). Esta transformación non debería esquecer os seus cidadáns máis nóbeles.

A calidade de vida e a elevación dos seus niveis é un tema fundamental na axenda estratéxica das administracións públicas a escala local, rexional e estatal. Isto é así pola crecente presión exercida polos cidadáns e pola propia competencia entre centros urbanos por atraer investimentos e recursos. O colectivo infantil non ten medios e espazos para exercer a dita presión. Neste contexto, no que ás cidades atinxe, o reto é adoptar políticas públicas que promovan a satisfacción do conxunto das necesidades relacionadas coa existencia e o benestar de todos os seus individuos (Leva, 2005).

É unha evidencia que a infancia está desprazada da esfera de decisión. Dende un punto de vista maioritario é comprensible. A sociedade adulta (maiores e adolescentes) espera pouco do neno/a, pola súa propia condición (Gascón, 2015), infravalora as súas capacidades e exílioo na construción da súa propia cidade.

2.2 Mobilidade

Como xa comentamos anteriormente, un dos problemas fundamentais que enfrontan as cidades é que para a súa ordenación tiveron máis en conta as necesidades dos automóbiles que as dos seus cidadáns máis vulnerables, especialmente dos seus nenos/as.

Pérez *et al.* (2015) alertan de que Galicia non está exenta desta problemática. Así, apuntan que a comunidade se atopa por enriba da media estatal en turismos por fogar (1.42). O aumento do volume de tránsito provoca un aumento da polución, estrés e accidentes, o cal diminúe a calidade de vida dos seus habitantes. Os impactos económicos de cambios drásticos

aconsellan tender a un desenvolvemento sostible de políticas de equilibrio. En Europa (Alemaña, Holanda e Suecia) entenderon que mellorar o benestar vén acompañado dunha reestruturación da cidade, fomento do transporte colectivo, coidado do medio ambiente, e que estas medidas desencadean un aumento da actividade económica.

Este tipo de deseño urbano, no que se prioriza unha mobilidade motorizada por enriba dunha mobilidade que entrañe algún tipo de actividade física (nomeadamente camiñar, andar en bicicleta, patinete) non só ten repercusións socioambientais senón tamén individuais, e a infancia tamén é vítima delas. Existen evidencias da tendencia crecente a un estilo de vida pouco saudable, entendendo por este un alto grao de sedentarismo, na etapa primaria a pesar dos beneficios da actividade física no *currículum* (Rodríguez e Cantó, 2012). Se non se intervéñen neste momento vital a situación pode agravarse na adolescencia (Rodrigo *et al.*, 2004).

A OMS (2002) sinala que seis dos sete factores determinantes para a saúde están relacionados coa alimentación e o exercicio físico e ambos poden mudar con medidas de carácter institucional ou educativas (Delgado *et al.*, 2016). As recomendacións actuais son de sesenta minutos de actividade moderada-vigorosa durante cinco días ou máis á semana (Oja *et al.*, 2010). Isto fai interesante unha estruturación do espazo urbano que favoreza unha mobilidade non motorizada nos camiños escolares (desprazamentos a pé ou en bicicleta ao colexio). Este tipo de accións nas contornas dos centros conta con evidencias dos seus beneficios na xente nova (Davison *et al.*, 2008).

Os ingredientes dos camiños escolares segundo Román (2015) son a autonomía, liberdade e a confianza. Estes traxectos deben permitir a experiencia, o ritmo lento ou a carreira. A ruta debe ser un xogo, en tanto que o xogo permite coñecer o mundo, enfrontar conflitos, dar saída ás frustracións, desenvolver capacidades para a convivencia e as relacións sociais, resolver as ganas infinitas de exploración, favorecer a adquisición de capacidades espaciais básicas e fomentar a creación de mapas mentais. O xogo non se pode acoutar a un

tempo e a un espazo como pretenden os adultos/as con valados e tobogáns. A autonomía é amiga da responsabilidade, así cando os nenos/as van sós son máis puntuais (Tonucci, 2016).

Dentro das consideracións básicas para a saúde da Sociedade Española de Nutrición Comunitaria (2016) atópase tamén practicar actividade física ademais de procurar un equilibrio emocional, balance enerxético para manter un peso corporal axeitado, procedementos culinarios saudables e consumo apropiado de auga. Como queda patente, unha medida eficaz para a mellora da calidade de vida na infancia pasa por apostar por unha mobilidade branda no deseño das cidades.

2.3 Espazo Urbano

A cidade non é unicamente un medio para que existan desprazamentos por parte dos individuos dun ambiente a outro, da casa á escola ou ao lugar de traballo. A cidade é en si mesma o escenario onde teñen lugar numerosas interaccións e como estea deseñada vai definir a súa calidade. Navazo (2015) expón a necesidade de transformar o espazo público para que non estea orientado exclusivamente á mobilidade, senón que soporte e favoreza o xogo, o paseo, a xuntanza, redefinindo lugares que xa son propiedade pública como as rúas dentro da globalidade da trama urbana. Rúas cun rol de estancia, non de corredor (Engwicht, 2005). Instalar bancos, areeiros, xogos, elementos estéticos como esculturas ou xardíns.

O verdadeiro reto é compaxinar tráfico motorizado con vida social. Para o autor poucas vías deben ser unicamente para o uso de coches e peóns, destinando idealmente a maioría para actividades sociais. Apunta a posibilidade de cambiar o uso cun custo moi pequeno utilizando mobiliario urbano e pintura. Isto é o que se coñece como urbanismo táctico, algo ao alcance de calquera administración.

Entre as medidas que sinala Navazo (2015) como recomendables están:

- Reducir o atractivo dos desprazamentos en automóbil.
- Fomento do uso do transporte colectivo.

- Pagar por aparcar.
- Prioridade de modos de mobilidade alternativo nos semáforos.
- Permitir a circulación en bicicleta en sentido contrario.

Co fin de acadar este obxectivo é necesaria a xerarquización do tráfico viario para definir zonas onde se diminúa a velocidade (Sanz, 2008). Así, as zonas de moderación do tráfico poden abranguer o 75% da trama urbana (Navazo, 2015). Deste xeito é como o recolle a proposta de Salvador Rueda para a cidade da Coruña que xa conta con algún exemplo na urbe de Barcelona. Rueda (2004) marca como desafíos para o municipio herculino a xestión da mobilidade e a consolidación dun espazo público diverso, compacto, eficiente e socialmente cohesionado que aumente o grao de habitabilidade.

Cañavete (2015) enuncia un modelo de medición da saúde urbana a través do que se denomina o proxecto 8 - 80, consistente en pensar as cidades de forma que sexan habitables e seguras para persoas que se atopan nesas dúas franxas de idade. Se unha cidade é segura para unha persoa de 8 anos e para outra de 80, será segura para o resto de cidadáns das demais idades e estratos.

Deseñar as cidades sen ter en conta a visión dos tres grupos sociais (infancia e adolescencia, adultos e anciáns) provoca que sexa cómoda para uns poucos e incómoda para moitos/as. Así, por exemplo, os infantes nos seus mapas mentais da cidade posúen moita máis carga emocional que os seus maiores (Cañavete, 2015).

Este mesmo autor fai unha clasificación dos espazos infantís:

- Privado: só é compartido con amigos/as.
- Social: onde proxecta a súa imaxe.
- Público: onde pasa a ser un máis.

Para Arendt (1996) o espazo público debe ser un lugar para a acción e a participación e, ademais, o núcleo da vida en comunidade. Un espazo físico conformado para ser accesible

a todos/as, susceptible de ter diversos usos e que implique e beneficie a copresenza entre descoñecidos (Torres-Pérez, 2008), sendo eses os lugares onde se desenvolvan libremente o xogo e as interaccións entre grupos e individuos socialmente diferentes (Trachana, 2014).

En tanto que a infancia é un continente segregado e exento (Delgado, 2005), cómpre “reinfantilizar” contextos da vida cotiá, no sentido de restaurar a experiencia infantil do urbano, ese amor polos currunchos, os descampados, os agochos. Ver no neno/a ese “situacionista” tardío, coa visión do espazo como receptáculo de creatividade e vida dos infantes nas rúas, cunha óptica vangardista de reivindicación de espazo exterior como espazo baleiro a encher de calquera cousa en calquera momento, ou polo menos deixar que nel xurdan todo tipo de fluxos. O que Vaneigen (1970) consideraba relacións directas, episódicas, contactos non opresivos, desenvolvemento de vagos vínculos de simpatía e comprensión.

Para o clásico Lefebvre (2013) o espazo infantil é un espazo para a práctica e a representación, consagrado á interacción xeneralizada e ao exercicio da imaxinación. Un territorio percibido contra o concibido por urbanistas, é dicir, un territorio produtor contra un produtivo. O autor ve a rúa como espazo de dominio indómito, tomado polos amantes, os nenos/as, poetas e conspiradores. Postula Merlau Ponty (1988) as prácticas infantís sobre o ambiente como algo desestabilizador e desmentido de calquera estrutura sólida dos sitios e as súas conexións. Isto contraponse coa visión “adultá”, homoxénea, organizada, organizadora e previsible onde participan suxeitos unívocos.

Lefebvre (2013) fai un chamamento a recuperar a característica esencial do espazo infantil, ese ambiente do soño, da tolemia, do mito, que chama espazo antropolóxico, que non está, que non é un estado, é un acaecer, unha tarefa de infinita territorialización e desterritorialización da que depende toda percepción verdadeira. O proxecto de espazo público para Trachana (2014) tería que integrar necesidades sociais e culturais con solucións a problemas ambientais, recreación da natureza nas áreas urbanas e recuperación de contornas

degradadas e residuais. Escapar do control do deseño. Os parques actuais fanse para os espectadores, non para os xogadores.

Cabanellas *et al.* (2005) teorizan sobre a cuestión espacial valorando as capacidades dos nenos/as para exercer control sobre un espazo, como un problema lóxico. Un achegamento a ambientes que exclúen a emoción, a imaxinación, o sensorial, a materia, o táctil, o corpo en movemento que explora. Esa confrontación cotiá coa realidade de territorios nas cidades que empobrecen, limitan e chegan a anular unha experiencia rica e vital do espazo.

As mesmas autoras reflexionan sobre a importancia da emoción como manifestación e toma de conciencia da experiencia espacial. Como xeradora de coñecemento e elemento determinante no axuste ao medio. O espazo do afectivo que postulaban Wallon *et al.* (2007), un territorio sensitivo, un educar máis. Así é o propio organismo o que determina un conxunto de límites sensoriais, sociais, cognitivos e emotivos, como peneiras de interacción en cada momento (Gonzalez, 2015).

No intre presente estamos a vivir unha crise no noso contorno, existindo unha perda de vencellamento entre o ambiente natural e o habitado, entre a procedencia e o destino dos materiais, entre forma e función. O habitar humano, segundo Cabanellas (2005), realízase sobre unha profunda interacción entre o espazo e as persoas, entre o suxeito habitante e o contexto habitado, modificándoo e cambiándoo.

Por extensión, o que se precisa e interesa son espazos flexibles, non deterministas e esquemáticos, que poidan ser transgredidos ou aqueles que por non ter ningún valor téñenos todos (Brook, 1994). Todo isto lévanos á importancia do xogo na vida infantil, actividade chave para a conciencia do propio corpo, do espazo, relacións cos obxectos e con outros nenos/as onde o que fundamentalmente importa é a dinámica de desestabilización; polo lugar que ocupan os participantes, pola tensión nas relacións de posición, no posible aparecer e

desaparecer xogadores/as, na orientación/desorientación, como perda e recuperación de referencias espaciais (Alexander, 2016).

Nas cidades actuais hai unha total separación das zonas de ocio, o que levou a crear lugares de recreo e xogo, asfaltado e cercado. Isto contraponse á esencia do xogo como actividade espontánea e con finalidade en si mesma. Pode ter lugar en calquera parte, cada día nun sitio diferente, un día na casa, outro na estación de servizo coa que está familiarizado, nun edificio abandonado ou en construción. Cada unha destas actividades lúdicas e os obxectos que requiren conforman un sistema. Non é verdade que existan illadas, incomunicadas cos demais sistemas da cidade. Interacionan entre si. Os xogos teñen lugar en mil sitios, enchen os ambientes baleiros da vida adulta (Alexander, 2016).

En definitiva, os nenos/as non precisan un *playground*, nin un terreo de xogo delimitado para xogar. O territorio é o lugar e o obxecto dos xogos, e forma parte deles, constrúese co xogo, emerxe cando hai unha mutua reciprocidade e transformación co neno/a (Eslava, 2005). O inacabado, o indefinido, o intersticial, o aberto e o interpretable que deixa opción ao azar créase co usuario nos ritmos que marca a vida.

O acto lúdico é percibido como ambivalente. Por unha banda é apreciado e recoñecido e, pola outra, considérase que os tempos de xogar, como os de pensar ou divagar, esenciais para o pracer equivalen a “non facer nada” ou identifícanse con preguiza. O xogo libre opónse á funcionalidade dirixida, á obtención de algo concreto (Polonio, 2005). Neste sentido Fornasa (2005) reivindica o dereito á “biodiversidade” cognitiva, social, emocional, relacional e fundamental para encamiñar unha nova sensibilidade psicoeducativa e unha nova sensibilidade cara ao outro.

A reivindicación do xogo resulta tediosa, xa que historiadores, pedagogos, psicólogos, antropólogos, pediatras, arquitectos, novelistas, artistas, biólogos, defenderon a importancia do lúdico na especie humana. O *homo ludens* de Huizinga (1987). A pesar disto, a educación

rouba o 90% do tempo de xogo aos nenos/as, tempo que precisan para medrar e crear a súa cultura.

Hoyuelos (1994) expón que tipo de características deben ofrecer os espazos de xogo:

- Diverxencia: que sexa esixente cos nenos/as, que teña moitas solucións e fins.
- Complexidade: dispor de materiais que se podan relacionar abertamente.
- Incerteza: A proposta inicial non leva aparellada a resposta.
- Pluralidade: permite facer percorridos segundo diferentes ritmos e respecto á individualidade.
- Ambigüidade: entendida como valor positivo que incita ao movemento e organización sen ser dado polo adulto ou o lugar.
- Organización: compoñer espazo con elementos e coidar a localización, percorridos, relacións de tránsito. Espazos de actividade vertixinosa combinados con outros de descanso e silencio.
- Comunicación: deben permitir e favorecer a comunicación.
- Sentido estético: propostas creativamente preparadas son apreciadas polos nenos/as.

Pola súa banda Cabanellas (2005) ofrécenos un alfabeto das accións espaciais dos nenos/as:

- Accións: polosensoriais (perceptivo-visuais, táctiles e sonoras) ou motrices (desprazamentos, exploracións táctiles, transformacións de obxectos e do espazo).
- Espazos: espazo transversal (acción de cruzar), espazo itinerante (acción de deambular), espazo de transición (acción de atravesar), espazo intersticial (accións indefinidas).

Capítulo 2. Cidade e infancia. Elementos da calidade de vida urbana.

- Campos emocionais: sensoriais, cognitivos, sociais, simbólicos.
- Finalidade: lúdica, funcional, adaptativa ou de axuste estrutural.
- Metáforas corporais: o niño, o oco, o promontorio, o labirinto.
- Procesos: segundo a forma de inicio e fin.
- Relación social: por imitación, por intercambio, por conquista territorial, por incitación e provocación.
- Relacións con outras manifestacións: manifestacións en paralelo ou simultaneidade, manifestacións sucesivas ou alternantes.
- Secuencias de accións: repetitivas, alternantes, variadas, aditivas, indefinidas, recursivas, funcionais, ritualizadas.
- Sinais indicativas: movementos corporais, movementos especiais dos dedos, movementos transgresores, miradas, voces.

Utzon (1995) reflexiona sobre como a disposición e o espazo en si mesmo condiciona ás persoas. O contorno inflúe a través da luz, sombra, cor. A nosa condición é dependente do feito de vivir no campo ou na cidade, de estar nun lugar aberto, fechado, grande ou pequeno. Deste xeito segundo Delgado (2001) o corpo aprópiase do territorio, está nel, convertese no núcleo irradiador do que parten radios, defínense arredores, contornos e periferias.

Tejada (2005) considera que é pernicioso a separación en compartimentos estancos e diferenciados: o doméstico, o urbano e o escolar, que se protexe tras uns muros do espazo e do tempo do que forma parte. Estamos a crear mundos organizados xerarquicamente que non dialogan entre eles.

A infancia expón unha mensaxe clara, “o rei está espido”. Aquelas propostas que non se cuestionan a si mesmas, aqueles procedementos ríxidos e prefixados, os conceptos científicos impostos á realidade, van todos espidos de significado, ao igual que o rei da fábula (Cabanellas, 2005).

Segundo UNICEF (2020) nos seus Cadernos para a Acción Local, esta crise (COVID-19) pode e debería ser o punto de inflexión para un cambio de paradigma na forma que deseñamos as nosas cidades priorizando a planificación urbana integral centrada nas persoas para acadar cidades máis verdes, seguras, saudables, inclusivas e preparadas ante o cambio climático e posibles pandemias futuras. Este proceso só terá éxito se se fai partindo dunha perspectiva de dereitos da infancia.

2.4 Indicadores de Calidade de Vida Urbana

A través da extensa revisión que se levou a cabo no capítulo I sobre a conceptualización do termo *calidade de vida*, quedou constatada a falta de consenso que existe sobre el e a unanimidade á hora de aceptar a súa natureza multifactorial e dinámica no eido académico. A expresión “calidade de vida urbana” vén sendo empregada con asiduidade na linguaxe común así como en distintas disciplinas que se ocupan de estudar os complexos problemas económicos, sociais, ambientais, territoriais e de relacións que caracterizan á sociedade moderna. Tal e como acontece co termo “calidade de vida”, achegar unha definición sobre “calidade de vida urbana” aumenta en complexidade ao mesmo tempo que aumenta o seu uso (Leva, 2005).

Pérez (1999) sostén que a calidade de vida urbana depende da conxugación dunhas condicións óptimas que determinan sensacións de confort no biolóxico psicosocial dentro do espazo onde a persoa habita e actúa. Aquelas, no ámbito da cidade, están intimamente vencelladas a un determinado grao de satisfacción duns servizos e da percepción do espazo habitable como san, seguro e visualmente grato.

Por outro lado, Abalerón (1998) avanza sobre o binomio obxectivo e subxectivo da calidade de vida urbana cando di que é o grao de excelencia que unha sociedade ofrece na provisión de bens e servizos destinados a satisfacer certa gama de necesidades humanas para todos os seus membros, e o conseguinte nivel de contento ou descontento individual e grupal

segundo a percepción que se teña desa oferta, accesibilidade e uso por parte da poboación involucrada.

Segundo a Leva (2005), é posible facer unha síntese dos “compoñentes” mínimos que unha definición de calidade de vida urbana debería conter: en primeiro lugar, debe destacarse o seu carácter histórico xeográfico, dinámico e polidimensional; en segundo lugar, a súa natureza holística que lle é propia, é dicir, a resultante dos factores obxectivos e subxectivos que condicionan o benestar das persoas nun determinado medio ambiente; e en terceiro lugar a condición “social” da construción da calidade de vida. Os indicadores deben concentrar a dimensión obxectiva e subxectiva, relacionada esta última coa percepción e as características do individuo en función do seu nivel de vida. Isto parte da existencia dunha relación non proporcional e directa entre as condicións obxectivas de vida e a visión que ten a cidadanía de aquelas. Atopámonos entón como resultado cun complexo sistema de relacións dificilmente combinable nunha definición, pois é unha característica principal desta a súa mutabilidade.

A maior dificultade actualmente segundo Chacón (2004) é a necesidade de afondar nos estudos ao redor dunha unha aproximación teórica e metodolóxica que poda compaxinar estilos de vida, sistemas de valores e condicións de vida dos suxeitos de xeito obxectivo e perceptivo onde se inclúa a autodefinición de benestar.

Para Rawls (2006), o indicador principal da calidade de vida nas cidades depende da distribución equitativa da riqueza producida nelas. Para lograr isto, aos seus habitantes débenselles garantir “os mesmos dereitos e liberdades básicas, as mesmas oportunidades e os mesmos medios xerais, como os ingresos monetarios e a riqueza, todo isto sostido polas mesmas bases sociais do respecto a si mesmo” (p. 177); grazas ao cal, esperaríase reducir a desigualdade existente entre os seres humanos que habitan nas urbes, sexa esta producida sexa derivada do azar ou da herdanza.

Factores como o benestar teñen que ver coa vivenda digna e o consumo de bens básicos, como alimentación, transporte, saúde e educación. Ademais, para vivir ben na

Capítulo 2. Cidade e infancia. Elementos da calidade de vida urbana.

cidade, necesítase que exista unha oferta axeitada de servizos domiciliarios como auga, luz, teléfono, gas, recollida de lixo; e de espazos públicos como vías, parques, prazas, cemiterios, prazas de mercado, estadios deportivos, bibliotecas. (PNUD, 2008, p. 31-32).

Garantir a todos os habitantes da aglomeración urbana o acceso a estes servizos é o gran reto que afronta o proxecto urbano. Mais para que a sociedade experimente unha mellora sostida na súa calidade de vida requírese, á súa vez, unha distribución xusta da riqueza (González, 2002). Deste xeito, a busca da equidade é unha condición necesaria para mellorar a calidade de vida dos/as cidadáns. Porén, dende as perspectivas de autores como (Oates, 1972, citado en Molero, 2001), a redistribución do ingreso debe ser unha función cumprida polo Estado central non polos entes locais.

Para Mesa (2009) existe un decálogo básico de bens primarios que depende dos acordos aos que chegue cada sociedade:

1. A capacidade de vivir ata a fin unha vida humana normal e plena.
2. A capacidade de manter unha boa saúde.
3. A capacidade de moverse libremente dun lugar a outro.
4. A capacidade de usar os sentidos, a imaxinación, o pensamento e o razoamento dun xeito autenticamente humanos.
5. A capacidade de ter relacións afectivas con persoas e obxectos distintos a si mesmos.
6. A capacidade de formarse unha concepción do ben e reflexionar criticamente sobre os propios plans de vida.
7. A capacidade de vivir con e para os outros, de acordo coas bases do respecto a si mesmo.
8. A capacidade de vivir unha relación respectuosa con outras especies diferentes á humana.
9. A capacidade de xogar e gozar de actividades recreativas.

10. A capacidade de participar nas eleccións políticas que gobernan a propia vida, como tamén de dispor de propiedades e desfrutar dos dereitos que a garanten.

Basta unha lectura da relación anterior para decatarse de que a infancia está excluída de varios destes principios básicos. Gozar dunha boa saúde cos niveis alarmantes e crecentes de sobrepeso e obesidade; poder moverse libremente dun lugar a outro co nivel de sedentarismo e a inseguridade vial das urbes; desfrutar de tempo de ocio coa sobrecarga lectiva e extraescolar; ou participar activamente na vida política co modelo adultocéntrico imperante, son capacidades non outorgadas aos nenos e nenas en numerosas sociedades urbanas actuais, como se tratará en capítulos posteriores.

Así, Orellana (2018) parte dun conxunto de variables referidas a seis dimensións (vivenda e contorno, condicións socio-culturais, saúde e medio ambiente, condición laboral, conectividade e mobilidade e ambiente de negocios) que expresan o estado de situación na provisión de bens e servizos públicos e privados e os seus correspondentes impactos socio-territoriais, tanto á escala de cidades intermedias (caso da A Coruña) como de cidades metropolitanas.

En 1992, a ONU considerou tres dimensións xerais, das cales se derivan variables e os seus respectivos indicadores:

- Factor ambiental, constituído por aqueles elementos que definen o espazo físico onde se sitúa a cidade.
- Factor económico, composto por aquelas variables que participan do benestar económico dos individuos.
- Factor social, que comprende os elementos que caracterizan a calidade do hábitat urbano e que facilitan ou permiten a interrelación entre as persoas.

En 1996, a Conferencia de Nacións Unidas “HABITAT II”, propuxo aos Comités Nacionais do Programa HABITAT que estudasen aquelas accións urbanas que se puidesen considerar “boas prácticas” no sentido de experiencias que responden aos obxectivos da

Conferencia asociados estes á mellora na calidade de vida nas cidades. A necesidade convencional de establecer un conxunto predeterminado de indicadores foi desprazada pola busca de indicadores locais (Hábitat Debate, 2004).

O conxunto de problemas que preocupan a unha sociedade nun momento determinado denomínase Axenda Sistémica. Desta, os/as responsables públicos extraen algunhas cuestións e confeccionan a axenda política ou institucional. A inclusión dun problema no imaxinario institucional é unha condición necesaria, pero non suficiente, para que o problema dea lugar a unha política pública que intente solucionalo (Tamayo, 1995).

Algunhas políticas públicas son máis importantes que outras e está na natureza do bo goberno que a súa acción se ordene principalmente aoredor de orientacións e políticas estratéxicas. Son políticas fundamentais aquelas que prefiguran o legado do goberno. Requírese unha visión global de mediano prazo que conxugue axeitadamente a dimensión política e a técnica nas políticas públicas (Lahera, 2000). A mellora da calidade de vida como obxectivo último das políticas públicas ten unha relación fundamental coa mellora da calidade dos espazos públicos e privados en que transcorre a vida dos individuos (Leva, 2005).

O desafío presente e futuro da xestión das cidades non consiste só en recompoñer a súa relación coa cidadanía, senón en apostar pola construción dunha cidadanía capaz de ser axente do seu futuro, así como dos espazos privados e públicos (Friedmann, 2004).

“Durante os noventa percorreuse un camiño con grande apoio e recoñecemento internacional sobre o estudo de indicadores co obxectivo central de coñecer os cambios estruturais das emerxencias e as tendencias sociais, que viñan sendo consideradas por políticos, investigadores e cidadáns en xeral; isto asociado a un proceso de crecente democratización da información estadística e a transparencia dunha información máis analítica que se foi convertendo nun instrumento de avaliación e control das decisións políticas” (Leva, 2005, p. 30).

Capítulo 2. Cidade e infancia. Elementos da calidade de vida urbana.

A calidade de vida urbana como propósito superior das políticas públicas está asociado á satisfacción do conxunto de necesidades que se relacionan coa existencia e benestar dos cidadáns. A dispoñibilidade e acceso da poboación aos “satisfactores” é o que vai a permitir cubrir os requirimentos dos individuos, grupos sociais e comunidades respecto a determinados compoñentes de necesidade (Delgado, 1998). Cada unha das dimensións da calidade de vida, entendida como un compendio de necesidades (recursos materiais e inmateriais en forma de bens e servizos ou recursos simbólicos), cuxo uso e/ou consumo permiten a satisfacción desas necesidades. O cómputo entre os “satisfactores” desexados e os obtidos indicarán o grao de satisfacción (ou insatisfacción) de cada dimensión do concepto de calidade de vida urbana. Son exemplos comúns de necesidades: a escola, o hospital e o supermercado.

A necesidade de coñecer como perciben as persoas eses “satisfactores” (ou a súa ausencia) é fundamental na concepción da calidade de vida que se intente construír, pois non é suficiente con prover á sociedade (en calidade e cantidade) senón que as persoas deben percibilo así. A ausencia de percepción de ter cubertas necesidades obxectivamente presentes agrávase cando faltan ingresos que permitan acceder a elas ou porque non están próximos (acesibles) espacialmente. Polo tanto, a cuestión das necesidades terá unha dobre problemática: por unha banda a xeración e provisión dunhas cantidades e calidades deses “satisfactores” e, pola outra, a percepción subxectiva ligada á accesibilidade (Delgado, 1998).

O propósito do presente estudo comeza por coñecer a dimensión subxectiva da infancia en canto á súa calidade de vida, a cal se desenvolve nun contexto determinado, a cidade da Coruña. Polo demais, trátase de coñecer as políticas públicas e servizos locais de carácter obxectivo destinadas a mellorar os satisfactores que percibe a infancia sobre a súa calidade de vida. Por último, emprégase a experiencia dos e das representantes políticos como nexos de unión para a análise das dúas dimensións anteriores.

2.5 Cidade e Xénero

A infancia é un constructo manifestamente influenciado pola cultura. Baste dicir que non é o mesmo nacer no seo dunha familia oriental que nunha occidental. Prodúcese unha interacción entre bioloxía e cultura que xera a dificultade de establecer unha definición de infancia universal, salvo que esta teña un carácter etnocéntrico. Se atendemos ás diferenzas de xénero, máis aínda. O androcentrismo imperante converte o feito de nacer nena nunha desvantaxe na maior parte das cidades do mundo. O acceso á saúde, á educación e á participación democrática son distintas (Barragán, 2015). A capacidade de decisión dos nenos e nenas, segundo este mesmo autor, está limitada por procesos educativos coercitivos que comportan violencia en moitos casos. As familias en primeiro termo, e as escolas despois, “toman decisións” pola infancia.

Os espazos de coidados para os nenos e nenas nas cidades son inexistentes, precarios ou insalubres e perigosos. A expansión do capitalismo xerou unha minoría da infancia que vive en condicións de xustiza e seguridade, consecuentemente, unha maioría non ten acceso nin sequera a unha alimentación básica (Barragán, 2015).

Segundo a Bofill (2008) pódese afirmar que analizar o espazo dende a perspectiva de xénero axuda a comprender a complexidade das experiencias cotiás e os supostos culturais nos que están inmersas. Os “gañadores” na sociedade son aqueles “capaces” de conquistar, invadir e adquirir os lugares dos demais (Weisman, 1994). Así, as xeografías da infancia estudan os espazos ocupados, imaxinados e desexados; aqueles onde son marxinados/as, onde xogan, forman e constrúen (Phillips, 2001). Os deseños de emprazamentos exteriores ou públicos, segundo Prosonval (2018), constitúense como prerrogativas masculinas. Dentro destes, cobran especial relevancia os patios escolares como lugares especificamente deseñados para o uso cotiá dos nenos e nenas.

O patio do colexio é o lugar onde máis palpables son as diferenzas de xénero. Os nenos ocupan os espazos centrais e teñen papeis activos nos xogos, usando de forma

dinámica os espazos. As nenas pola súa banda, empregan os ambientes periféricos, máis pasivas e estáticas, facendo uso dun tipo de xogo máis simbólico e verbal. Segundo o estudo de Saldaña (2018) a comodidade é unha característica fundamental para as nenas, entendida como a busca do benestar (adequación ao clima, existencia dunha fonte, sombra).

Estas circunstancias reproducense no espazo urbano (Bonal, 2000; Tomé, 2008; Carreras *et al.*, 2012). A configuración do espazo está impregnada de valores e estereotipos de xénero que contribúen a que nenos e nenas constrúan de forma diferente as súas subxectividades.

Unha das posibles solucións para mitigar esta fragmentación espacial é outorgarlles flexibilidade aos elementos que compoñen os espazos, permitindo o desenvolvemento de actividades menos estereotipadas e menos segregadoras por xénero. Igualmente, unha transición axeitada entre ambientes ou elementos, facilita o uso en igualdade de oportunidades (Anguita, 2020; Ávila, 2020; Ibiza, 2020; Ocio, 2020).

Os lugares inclusivos favorecen que todas as persoas podan desenvolver as súas actividades en condicións óptimas de confort. Tamén fomentan unha representatividade real e simbólica igual entre nenas e nenos, o que propicia valores e condutas non sexistas que se reflicten no emprego do espazo. Traballos con ambientes igualitarios públicos así o atestiguan (Parra, 2007; Roset *et al.*, 2008; Muxí, 2009; Ciocchetto, 2014).

A maior parte das sociedades xeran procesos de segregación sexual cunha función de aprendizaxe dos roles característicos do xénero en cada cultura. Esta diferenza é claramente a favor dos homes, con dúas excepcións que merecen ser mencionadas, Tahití, e os Semai de Malasia. En Taití as nenas non son separadas dos nenos en case ningunha actividade das que realizan, o que dá como resultado que os varóns non son máis agresivos, nin as nenas máis tenras. Uns e outras realizan actividades similares, bailan con persoas do mesmo sexo sen sentir vergoña, os homes con marcadas tendencias agresivas son considerados desagradables. A nivel lingüístico, a lingua tahitiana non expresa o xénero, os pronomes non

indican o sexo do suxeito nin do obxecto e todos os nomes tradicionais se asignan tanto a varóns como a mulleres (Gilmore, 1994).

No caso dos Semai de Malasia, non reclúen ou protexen as mulleres, non fan distinción entre o dominio público masculino e privado feminino, conceden pouca importancia ás diferenciacións sexuais na asignación de roles. As mulleres participan da vida política en igual medida. A división do traballo faise en función das preferencias e non de obrigas ou prohibicións. De todo o anterior dedúcese que se educa sen diferenzas de xénero (Barragán, 2015).

Fóra destas dúas comunidades exemplares a nivel de tratamento de xénero a maior parte das culturas fan distincións de xénero en detrimento do que se afaste do varón heterosexual cixénero. Saldaña (2018) achou no seu estudo que as nenas reciben agresións físicas ou verbais, sendo estas últimas de marcado carácter sexista e racista. Recentemente, Rodríguez e García (2020), nunha investigación no contexto galego atoparon que o acoso LGTBI era máis pronunciado e común nas cidades que no ámbito rural, e máis frecuente entre o xénero feminino.

O que se invisibiliza nas cidades é máis que o que se amosa: a violencia exercida sobre as nenas dentro e fóra das familias, prostitución, negación do dereito á saúde, á protección e á educación non permiten presentar unha visión idílica da infancia (Barragán, 2015).

2.6 Infancia e Natureza

O aumento da urbanización produciu, entre outras cosas, o distanciamento dos nenos e nenas dos contornos naturais. Os cativos/as actualmente xogan menos tempo no exterior do que o facían as xeracións precedentes (Clements, 2004), pasan máis horas fronte a televisión ou outras pantallas que na escola (Freire, 2011; Calvo-Muñoz, 2014). Esta desconexión leva aparellada numerosos efectos negativos na saúde física (Ozdemir e Yilmaz, 2008) e mental (Wells, 2000; Taylor *et al.*, 2001, 2006).

Capítulo 2. Cidade e infancia. Elementos da calidade de vida urbana.

Para referirse ao conxunto de síntomas asociados a esta desconexión emprégase comunmente o termo de «síndrome de déficit de natureza» (Louv, 2008, 2020). As investigacións demostraron que a infancia é especialmente sensible e vulnerable aos factores ambientais (Wells, 2000; Wells e Evans, 2003).

Louv (2020) lembra que en 2012 se celebrou a Unión Internacional para a Conservación da Natureza (IUCN), na que se aprobou unha resolución: o dereito dos nenos e nenas a conectar coa natureza e a un medio ambiente saudable. Acudiron 150 países. Esta resolución recoñece a preocupación pola crecente desconexión entre as persoas, sobre todo a infancia, e a natureza, e as consecuencias adversas tanto para o desenvolvemento do neno/a como para o coidado da natureza en si.

A relación entre nenos/as e ambiente natural é fundamental, sen esa conexión preséntanse problemáticas para a infancia, para os adultos/as nos que se converterán e para a sociedade presente e futura. Ademais dos problemas formados por trastornos da saúde física e psicolóxica, danse tamén alteracións nas relacións sociais e o desenvolvemento de estilos de vida pouco proambiental (Corral Acuña, 2017; Montero, 2020). A falta de contacto coa natureza, implica unha menor preocupación e respecto cara ao medio ambiente (Wells e Lekies, 2006). Os infantes valoran máis a natureza cando máis interacción teñen con ela, amosan un sentimento de conexión e unión ao contorno coa conseguinte influencia na saúde psicolóxica (Collado *et al.*, 2013).

Como exemplo das evidencias de enfermidades físicas, McCurdy *et al.* (2010), identificaron patoloxías como a obesidade infantil, a asma, trastornos por déficit de atención e hiperactividade e deficiencias de vitamina D que se incrementaron a causa do déficit de natureza. Estes datos corresponden a países industrializados e zonas urbanas. Todas estas enfermidades están vencelladas a padróns de sedentarismo e atópanse en todos os estratos socioeconómicos. A falta de hábitos de exposición directa a contornos naturais xera carencias

de actividade física e actividades en ambientes exteriores. Como consecuencia, esta pode ser a primeira xeración con menor esperanza de vida que os seus proxenitores/as.

Pola súa banda, a OMS (2006) cifraba as consecuencias da desconexión coa natureza en 600.000 mortes de menores de cinco anos e aumento da posibilidade de sufrir enfermidades respiratorias. A contaminación ambiental é a responsable do 50% dos casos de pneumonía, que é unha das principais causas de mortalidade infantil a nivel mundial. Segundo a World Health Organization (2017), existe cada vez máis evidencia de que a contaminación do aire consecuencia da substitución da natureza por contornos industriais e urbanos afecta negativamente ao desenvolvemento cognitivo, e que exposicións precoces poderían provocar a aparición de enfermidades crónicas na idade adulta. Segundo Pierangeli (2020) o 48% dos novos casos de asma infantil en Barcelona poderían atribuírse á contaminación do aire, de modo que se pode predecir o número de casos en función da densidade do tráfico.

Para ilustrar as doenzas de índole psicolóxica, Ander-Egg (2008) presenta unha serie de psicopatoloxías da vida cidadá. Afirmar que psiquiatras e psicólogos advirten que o 80% dos pacientes sofren a “síndrome ou mal das cidades”, angustia, neurose, desequilibrios psicolóxicos e agresividade, todos eles somatizacións dunha vida urbana que enferma. A rúa neurotiza, impersonaliza, separa. A cidade ruidosa e contaminada non fomenta as interaccións. As urbes violentan aos nenos/as, anciáns e discapacitados.

O estrés é a patoloxía por excelencia da cidade, asociado á sobreestimulación que tensa. A deterioración do medio ambiente, problema de residuos como consecuencia de consumir descontroladamente, lévanos segundo Sábado (2013) a “unha viaxe de cegos, por un túnel de detritus e de materiais fermentados”, espazo como caldo de cultivo de vandalismo e drogodelincuencia. Canto maior é a urbanización, maior taxa de violencia, homicidios, suicidios e accidentes de tránsito.

Becerra et al (2020) estudaron as consecuencias do confinamento, expresión máxima do “déficit de natureza” na infancia. Os seus resultados indican que as maiores dificultades

psicolóxicas céntranse nos problemas emocionais e os problemas de conducta. Ademais, evidencian unha relación positiva entre os medos asociados á COVID-19 e a presenza deses problemas na poboación infantil. Destacan tamén que, segundo avanzaba o confinamento, aumentaba a presenza de dificultades psicolóxicas e que estas afectan de maneira diferencial na infancia.

Os nenos/as prefiren os espazos naturais entre os diferentes lugares dos seus barrios (Korpela *et al.*, 2002; Castonguay e Justras, 2009). A explicación pode estar no efecto amortecedor da natureza do contorno residencial e do contorno escolar sobre o estrés dos nenos/as. Existen evidencias empíricas de que canto maior é o acceso dos máis pequenos ás áreas naturais próximas, maior é a súa capacidade para tolerar situacións adversas. Os beneficios de contacto coa natureza segundo Corral (2016) poden ser o goce da saúde física, a posibilidade de acceso a mecanismos de restauración psicolóxica, o desenvolvemento de habilidades motrices, o benestar persoal, a felicidade e a motivación de medrar psicolóxicamente.

Esta conexión estimula actitudes e condutas prosociais, aumenta o nivel de autoesixencia e o coidado do ambiente na etapa adulta (Nard *et al.*, 1998; Theodori *et al.*, 1998; Chawla, 2007), o cal é un enorme valor. Autores, como Davis *et al.* (2006), suxiren que o simple feito de pasar tempo ao ar libre pode xerar nos nenos/as actitudes de respecto cara ao medio ambiente.

Algúns traballos sobre o efecto restaurador da natureza en nenos/as amosan que o contacto directo coa natureza mellora o rendemento cognitivo dos menores (Wells, 2000; Taylor e Kuo, 2011). A maior calidade ambiental, mellor funcionamento cognitivo. Os espazos verdes melloran a capacidade de atención, axúdaos a evadirse dos seus problemas, a reflexionar, a sentirse libres e relaxados (Koperla *et al.*, 2002) e reduce os síntomas de nenos/as que padecen déficit de atención crónico (Taylor *et al.*, 2001).

Isto leva a reflexionar sobre como deberían ser arquitectonicamente os centros educativos. Mora (2016) sostén que os espazos deben volverse máis verdes e non reducir as súas áreas exteriores a superficies de cemento. Deseñarse tendo en conta as necesidades intrínsecas dos nenos/as de estar en contacto con elementos naturais e, nos casos necesarios, promover un cambio cara a un reverdecemento da contorna que poda repercutir nun beneficio para todos os integrantes do centro, dende profesorado a alumnado.

Pola súa banda Ozdemir e Yilmaz (2008) atoparon que as características físicas dos patios dos colexios, incluída a presenza de auga e árbores, teñen influencia sobre o índice de masa corporal e a percepción e o sentimento de satisfacción co espazo. Igualmente aqueles nenos/as que acoden andando ao seu centro teñen un índice de masa corporal inferior aos que van en bus ou en coche.

Tamén os cativos/as con patios máis grandes amosan menor índice de masa corporal. Grahn (1997) nun traballo sobre distintos tipos de centros atopou que aqueles onde os nenos/as xogaban máis no exterior, nun contorno natural, presentaban maior coordinación, menores enfermidades, maior capacidade de concentración, mellor atención, mellor capacidade de autodisciplina e resistencia fronte a eventos estresantes. Tamén eran máis autónomos, resolvían conflitos de forma pacífica, eran máis creativos e argumentaban mellor as súas opinións.

A este respecto Matsuoka (2010) estudou a relación da exposición á natureza e o rendemento académico. Concluíu que o alumnado que durante a xornada escolar contaba con acceso a un contorno verde presentaba mellor desempeño escolar, cualificacións máis altas, maiores expectativas e méritos académicos, así como diminución de condutas delituosas que o alumnado de colexios con menos espazos naturais.

Hai traballos que demostran que cando os patios dos colexios son máis naturais os menores están máis sans (Ozdemir e Yilmaz, 2008), xogan máis, teñen menor masa corporal, maior percepción de satisfacción no recreo e implícanse nun repertorio de actividades máis

variado (Lindholm, 1995; Bagot *et al.*, 2015). Louv (2020) afirma que os espazos verdes nas escolas están relacionados cun maior desenvolvemento cognitivo en rapaces, e con certas melloras na memoria e na redución da desatención. Escolas que incorporan máis natureza contan con mellores resultados en exames estandarizados en lingua e matemáticas.

A natureza próxima aos nenos/as modera os efectos negativos dalgunhas situacións estresantes. O impacto dos eventos estresantes nos nenos/as é menor cando a cantidade de natureza próxima é maior, e este efecto positivo do contacto co medio natural é máis apreciable naqueles menores que son máis vulnerables (Wells, 2000; Wells e Evans, 2003). De aquí dedúcese a importancia estratéxica que ten a inclusión de elementos naturais nos contornos residenciais e educativos. A saúde e o benestar tamén dependen de que estes contornos promovan contactos frecuentes con elementos naturais (Collado e Corraliza, 2015).

Propiciar un desenvolvemento infantil en contacto coa natureza está amparado na Convención dos Dereitos do Neno (1989). Non só é imprescindible asegurarlle á poboación infantil unha situación de benestar e unha educación de calidade, senón que ademais, o contacto coa natureza é un dereito que se lles debe garantir. Coa crecente urbanización, faise cada vez máis necesario o achegamento dos nenos/as ao contorno natural e todos os colectivos implicados na educación deben apoiar este tal achegamento, existindo evidencias que amosan que realizar actividades no medio natural reduce as emocións negativas (Bouler *et al.*, 2010), favorece diversos aspectos da saúde infantil (Muñoz, 2009), ademais dun comportamento procolóxico.

White *et al.* (2019), analizaron canto sería o tempo necesario para gozar dos beneficios do contacto coa natureza. As asociacións positivas comezaban con 120 minutos á semana e alcanzaron un máximo entre 200 e 300 minutos á semana sen máis ganancia que o aumento do tempo. Non importaba como se alcanzaban eses 120 minutos de contacto á semana (por exemplo, unha visita longa ou varias máis curtas á semana). Isto amosa a posible influencia da naturalización dos patios e contornos escolares no benestar infantil.

Como síntese, para favorecer o desenvolvemento infantil son necesarias as actividades vertebradas ao redor do xogo e conceder tempo e actividade libre e espontánea na natureza, pois o beneficio provén máis do feito de permanecer no contorno natural que da propia actividade (Quiroga e Igelmo, 2012; Manzano e Álvarez-Monteserin, 2012; Jover e Rico, 2013; Calvo-Muñoz, 2014; Hueso, 2019).

Entra dentro das competencias municipais o deseño dos espazos, así como a creación de espazos recreativos que estean dotados de elementos naturais. A cidade da Coruña está por debaixo da dotación mínima de árbores por habitante recomendado pola OMS, que asegura que se necesita unha árbore por cada tres habitantes para respirar un aire máis limpo nas cidades e un mínimo de entre 10 e 15 metros cadrados de zona verde por habitante.

CAPÍTULO 3

A CIDADE EDUCADORA. PROXECTO E RELACIÓN COA INFANCIA

“A cidade é a xente”.

Sófocles.

Como quedou patente no anterior capítulo, as condicións que reúna unha cidade en canto á súa disposición, elementos que conteña, servizos que preste e a prioridade que se lle dea a cada un destes, vai repercutir na vivencia dunhas determinadas experiencias por parte dos/as seus habitantes. A cidade, polo tanto, para ben ou para mal, é un ente educador ou facilitador de aprendizaxes. Brarda e Ríos (2004) postulan que toda cidade é educativa mais non educadora. O salto cuantitativo implica vontade política, participación cidadá e a construción dun plan estratéxico colectivo, é dicir, pasar de ser ambiente a ser axente educador.

No presente, asistimos a unha globalización da cultura nas cidades. Obsérvase unha tensión entre os valores culturais tradicionais e os modernos. Os centros históricos adoitaban ser os lugares de interese e atracción. Estes móvense agora cara a periferia, a centros comerciais adicados ao consumo masivo, dando como consecuencia un tipo de cidade máis desordenada e metropolitana. As identidades políticas e a moral cristiá xeraban unha orde social disciplinada, que parece que se está evaporando. O entramado social está sufrindo unha transformación dende as lóxicas comunitarias, que están perdendo forza, a discursos individualistas que atomizan o tecido social da cultura urbana nun medio masificado e inseguro (Medina *et al.*, 2002).

En canto a estes cambios na socialización e a súa repercusión educativa, seguindo a Colom (1996) e a Jurado (2003), a educación formal tamén está perdendo a súa hexemonía na función social con perspectiva convivencial e de desenvolvemento. A escola perdeu presenza na socialización e formación dos/as menores, compartindo esta función con outras institucións comunitarias, culturais, deportivas e, sobre todo, cos medios de comunicación de masas.

Para Giroux (1997) que a cidade recupere o papel que tivo no pasado é unha “emerxencia histórica”. Recuperar o seu carácter socializador e de aprendizaxe mediante

axentes culturais como a familia, as confradías, gremios de artesáns, onde se transmitía o saber de xeración en xeración, faise capital.

O lugar da cidade especialmente deseñado para levar a cabo a formación dos infantes, a escola, vese superado por uns cambios sociais que acontecen a un ritmo vertixinoso. Esta escola, moitas veces arcaica e desactualizada, non é quen de dar resposta ás necesidades reais derivadas da globalización e, en ocasións, chega a priorizar a orde sobre o aspecto educativo. O seu inherente autoritarismo pretende ser homoxeneizante e fai uso de modelos propios da produción industrial, chegando a antepoñer a rendibilidade sobre a formación dos individuos. A Cidade Educadora, pola súa banda, si podería suplir as carencias da institución escolar poñendo a disposición dos/as cidadáns todos os seus recursos para a formación permanente destes/as ao longo das súas vidas. (Naranjo e Torres, 1996).

Preséntase pois unha dicotomía, ou ben extender a institución escolar á cidade, o cal pode supoñer a pretensión de “disciplinar” o espazo urbano; ou ben, pola contra, introducir a urbe na escola, máis en consonancia cunha pedagogía líquida, ao valorar a posibilidade de que a pedagogía estea aberta ao acontecer cidadán, moito máis complexo e contraditorio que a institución académica. Esta segunda alternativa parece máis inspiradora posto que recorre a modos pedagóxicos propios do mundo urbano, contexto onde é posible a estruturación permanente de ritos e prácticas que favorecen a formación e aprendizaxes relevantes para a vida das persoas (Sicinski, 1990; Delgado 2008; Rodríguez, 2008).

Colom (2007) presenta a educación urbana entendida como actividades educativas promovidas no contexto da administración local e mostra dúas posibilidades: que aspectos pode achegarlle a educación á cidade (o papel socializador) e por outra banda que lle achega a cidade á educación (o rol educador da sociedade). Educación na cidade e educación para a cidade.

Capítulo 3. A cidade educadora. Proxecto e relación coa infancia.

Para a primeira propón a educación como dúas dimensións: a didáctica, e a formativa. A didáctica, centrada en “aprender da cidade” e “aprender a cidade”, ou o que é o mesmo, aprender a urbe como fonte de información, como material, como espazo de aprendizaxes: como medio e como obxecto de estudo. A formativa emparentada coa educación en valores cívicos, éticos, a solidariedade e a participación.

A segunda cuestión, en que contribúe a cidade á educación, establece tres elementos de análise que son, ao mesmo tempo, liñas de actuación administrativa municipal: intervención funcional sobre o sistema educativo, intervención para compensar as deficiencias do sistema educativo escolar e intervención para a compensación educativa non institucionalizada.

Trilla (1993) defende tres dimensións das relacións da cidade e a educación:

- Cidade como contorno educativo: o medio urbano como “escenario de feitos educativos”, colector de multitude de opcións educativas que se expanden polo seu territorio.
- Cidade como vehículo: como axente e medio educativo. Axente de educación “informal”, contexto urbano como produtor de información e cultura. Unha vasta rede de relacións que poden converterse en sociais e educativas, resultado da interacción entre persoas e culturas.
- Cidade como contido: A cidade permite aprender dela, de xeito informal, uns saberes que son útiles para a vida urbana. Esta aprendizaxe é en certo modo incompleta xa que só coñecemos parcialmente o territorio, dado que a nosa vivencia é limitada a uns percorridos e espazos concretos.

Segundo o Proxecto Educativo da Cidade de Barcelona:

As cidades do futuro serán necesariamente, e por vocación, cidades educativas. A negación deste imperativo será sinónimo de cidades suicidas, incapaces de responder ante os grandes requirimentos da historia, e condenadas á atrofia. Así, a cidade

educativa supera unha noción simplemente funcional, é, ante todo, un proxecto de rexurdimento e de revitalización da civitas (1999, p. 2).

A urbe entendida como ente educador é un organismo social que só pode derivar nun contexto de diálogo e participación mediante unha interrelación política, técnica, administrativa e cidadá. Todo isto favorece, robustece a democracia, os dereitos humanos e vencella a solidariedade coa sostibilidade e interculturalidade, co fin de promover a convivencia pacífica e fomentar a calidade de vida de todos os cidadáns. Así, o desafío vai máis alá do meramente educativo, ten que ver cun novo modelo que prime e asegure o benestar dos seus habitantes (Agger *et al.*, 2002).

Co fin de que a cidade sexa quen de dar o salto cualitativo do que falaban Brarda e Ríos (2004) de ambiente educativo a un axente educador, Agger (2008), suxire a elaboración dun PEC (Proxecto Estratéxico de Cidade) como guía para a posta en práctica das políticas educativas no ámbito da cidade. Para a creación deste PEC é importante inventariar os recursos educativos e das actividades culturais existentes:

- Coñecer os espazos urbanos aptos para actividades.
- Estudar posibles formas de articular as diferentes prácticas de educación formal, non formal e informal do ámbito municipal.
- Facer inventario das actividades que favorecen diferentes formas de creatividade, atención as necesidades grupais e solución a problemas colectivos.
- Afondar no coñecemento das minorías activas con maior significación na vida educativa, cultural e social.

Rodríguez (1999) propón unha tripla aposta para a cidade e o estatuto do cidadán: desafío político, social e urbano. O primeiro consiste na vontade de pór todos os recursos necesarios para desenvolver políticas públicas que fagan posible a protección e extensión dos dereitos e deberes. O segundo implementar medidas que palíen as desigualdades e

discriminacións que dificultan o ámbito da cidadanía: emprego, situación de vulnerabilidade, marxinação cultural. O terceiro facer cidades dende as centralidades e monumentalidade, da mobilidade, da calidade e visibilidade dos barrios, de autoestima dos habitantes e integración dos espazos públicos.

A tarefa de creación dunha Cidade educadora é complexa e esixe a vontade política de crear un contexto de aprendizaxe. A dinámica incontrolable, entrópica e emancipadora propia deste tipo de proxecto pode ser percibida como unha ameaza para os intereses do Estado. Ao confrontar experiencias de cidades educadoras xa existentes coa realidade, atópanse contradicións, resultado dunha óptica oficialista e unidireccional, que pretende crear unha Cidade Educadora co foco no protagonismo da administración, dun xeito publicitario e populista. Abandónase a importancia e a achega social das prácticas educativas non regularizadas vivenciadas polas persoas e grupos sociais da cidade, que son as que producen coñecemento para o propio Estado (Pérez, 2005).

Segundo Maffesoli (2005), e ao fío do anterior, o instituído e o constituínte son contrapostos. Diríxense a un enfrontamento, non son autónomos nin illados, cada un vertébrase por principios diferentes: mentres o primeiro busca o pragmatismo burocrático e excluínte, o segundo procura o emocional, o relacional e a convivencia. Isto cuestiona que a creación da Cidade Educadora teña un carácter vertical, é dicir, que sexa a institución quen a promova, porque vai contra a súa propia lóxica.

A pesar das contradicións existentes, é indubidable que o movemento de cidades educadoras está en voga e cada vez son máis as urbes integrantes, polo que parece que este modelo ten un percorrido irreversible e imparabile. Así, en palabras de Parra e Sabogal (2020):

A Cidade Educadora ocupa un lugar cada vez máis central na educación contemporánea, pois convertiuse nun ideal plasmado en programas académicos, plans institucionais de entidades gubernamentais e non gubernamentais, en proxectos de

organismos de cooperación, entre outras institucións; trátase dunha estratexia novedosa que relaciona o Estado, a escola e os cidadáns, cunha nova espacialidade educativa.
(p. 3)

3.1 Evolución do Proxecto de Cidades Educadoras

A finais do s. XX, principios do s.XXI, o territorio municipal entendíase como o ambiente idóneo para a democratización da vida política dentro dun proceso de “cidadanización”, que conseguira xerar integración na vida social, que fora quen de producir un sentimento de pertenza ao barrio e a vila ou cidade. Dende este punto de vista descentralizar era democratizar, e isto implicaba unha maior actuación dos/as habitantes nos asuntos sociais. A descentralización era condición necesaria mais non suficiente para que existira unha cidadanía implicada (Agger, 2008).

Neste contexto, a primeira mención a Cidades Educadoras atópase no informe da UNESCO de 1972. O seu ideólogo foi o francés Edgar Faure, que insistía na necesidade de que a educación sobrepasara as aulas. A partir dos anos noventa, comezan a acometerse accións con visos de construír Cidades Educadoras como chave de arco da educación permanente. O primeiro congreso internacional ten lugar en Barcelona en 1990, tendo como eixo vertebrador a cidade para a infancia e adolescencia. A raíz deste feito adquire importancia en moitas urbes do mundo como unha forma de educación para a cidadanía, co fin de poñer ao servizo de todos os/as habitantes os medios para o seu desenvolvemento, promovendo que o seu territorio sexa máis humano e goce de maior calidade de vida.

No III Congreso Internacional realizado en Bolonia (1994) oficializouse a creación da AICE (Asociación Internacional de Cidades Educativas) formado por 490 urbes de 37 países do mundo e elaborouse a Carta de Cidades Educadoras onde se recollen os principios rectores da Asociación.

Paralelamente, en 1996, as cidades españolas que formaban parte do AICE, crearon a Rede Estatal de Cidades Educativas de España (RECE), formada por duascenas cidades da península. Este feito tivo lugar na cidade da Coruña. O fin da Rede era favorecer o intercambio de proxectos, ideas e boas prácticas en común, así como a colaboración entre territorios.

Máis tarde, no 2004 revísase a Carta de Cidades Educadoras no VIII Congreso Internacional na cidade de Xénova co obxectivo de adaptala aos novos desafíos e necesidades socio-educativas. Nela están plasmados os 21 principios para o impulso educativo e desenvolvemento dende, e na cidade. No limiar xa queda establecida a potencialidade que teñen os territorios en materia formativa:

Hoxe máis que nunca a cidade, grande ou pequena, dispón de incontables posibilidades educativas...Dunha forma ou doutra, a cidade presenta elementos importantes para unha formación integral, é un sistema complexo e á súa vez un axente educativo permanente, plural e poliédrico (AICE, 2004, p. 2).

Os principios están confeccionados en 3 faccións que se amosan na Táboa 5. Dereitos e Cidade Educativa, compromiso da cidade e ao servizo integral das persoas. En base a isto as cidades teñen que implicarse na organización de políticas municipais de carácter educativo, que fomenten a xustiza social, o civismo e a calidade de vida, ademais de facilitar formas transversais de educación que se podan desenvolver en distintas áreas do territorio.

Táboa 5

Principios Fundamentais da Carta das Cidades Educadoras

O dereito a cidade educadora	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Todos os habitantes dunha cidade teñen o dereito de goce, en condicións de igualdade e liberdade, dos medios e oportunidades que ofrece. 2.- A cidade promoverá a educación na diversidade, para a comprensión, a cooperación internacional e a paz no mundo. 3.-Fomentará o diálogo entre xeracións. 4.-As políticas municipais responderán sempre os principios de
------------------------------	---

	<p>xustiza social, civismo democrático, calidade de vida e promoción dos seus habitantes.</p> <p>5.- Os municipios exercerán con eficacia as competencias en educación, incluíndo as modalidades formal, non formal e informal.</p> <p>6.- Os responsables da política municipal deberán ter información precisa sobre a situación e necesidades dos seus habitantes.</p>
O compromiso da cidade	<p>7.- A cidade ten que atopar, preservar e presentar a súa propia e complexa identidade.</p> <p>8.- A planificación urbana deberá ter en conta o gran impacto que o contorno ten no desenvolvemento das persoas.</p> <p>9.- Fomentará a participación cidadá dende una perspectiva crítica e corresponsable.</p> <p>10.- Dotar de espazos e servizos para o desenrolo persoal, social, cultural e moral dos seus habitantes, con especial énfase na infancia e xente nova.</p> <p>11.- Garantirá a calidade de vida de todos os seus cidadáns.</p> <p>12.- O proxecto educativo de cidade será obxecto de reflexión e participación.</p>
Ao servizo integral das persoas	<p>13.- Avaliar o impacto das propostas culturais, recreativas, informativas e publicitarias na infancia.</p> <p>14.- Procurará formar as familias para axudar aos seus fillos a medrar e apreender a cidade dentro do respecto mutuo.</p> <p>15.- Deberá ofrecer a perspectiva de ocupar un posto na sociedade.</p> <p>16.- Serán conscientes dos mecanismos de exclusión e marxinação que lles afectan para implementar medidas que as combatan.</p> <p>17.- Intervirán para resolver as desigualdades, en todas as súas formas.</p> <p>18.- Estimulará o asociacionismo como forma de participación e corresponsabilidade cívica.</p>

19.-Garantir información suficiente e comprensible, e incentivar aos seus habitantes a informarse.

20.-Ofrecer formación en valores e prácticas de cidadanía democrática

Nota: Elaboración propia.

Os principios primeiro (dereito á cidade), cuarto (calidade de vida), décimo (responsabilidade do goberno na dotación de infraestruturas para o desenvolvemento persoal con especial mención á infancia), decimoprimeiro (calidade de vida) decimoterceiro e decimocuarto (infancia) teñen especial relación co obxecto desta investigación.

Como mostra da amplitude do proxecto e da súa capacidade de adaptación ás novas dinámicas e realidades que acontecen nas cidades, a continuación amósanse as temáticas dos congresos celebrados ata a actualidade. Estes véñense realizando bianualmente entre as cidades que conforman a AICE:

- I. 1990 Barcelona (España): A cidade educadora para os infantes e adolescentes.
- II. 1992 Gotenorg (Suecia): A educación permanente.
- III. 1994 Bolonia (Italia): O multiculturalismo: Recoñecerse para una nova xeografía das identidades.
- IV. 1996 Chicago (EEUU): As artes e as humanidades como axentes de cambio social.
- V. 1999 Xerusalén (Israel): Aproximar o legado e a historia ao futuro.
- VI. 2000 Lisboa (Portugal): A cidade, espazo educativo do novo milenio.
- VII. 2002 Tampere (Finlandia): O futuro da educación. O papel da cidade no mundo globalizado.
- VIII. 2004 Xénova (Italia): Outra cidade é posible. O futuro da cidade como proxecto educativo.
- IX. 2006 Lyon (Francia): O lugar das persoas na cidade.
- X. 2008 Sao Paulo (Brasil): Construción de cidadanía en cidades multiculturais.
- XI. 2010 Guadalajara (México): Deporte, políticas públicas e cidadanía.
- XII. 2012 Chnagwon (República de Corea): Medio ambiente verde e educación creativa.
- XIII. 2014 Barcelona (España): A cidade educadora é una cidade que inclúe.
- XIV. 2016 Rosario (Arxentina): Os territorios da convivencia na cidade.

- XV. 2018 Cascais (Portugal): A cidade pertence ás persoas.
- XVI. 2020 Katowice (Polonia): Cidade do cambio como espazo para a creatividade e a innovación: música, medio ambiente, ocio educativo e participación.

No ano 2012 prodúcese un fito coa publicación do libro “A Cidade dos Nenos, un novo modo de pensar a cidade” de Francesco Tonucci. O autor faise eco do cambio de centro nas cidades, da súa inseguridade, e da prioridade que da ao consumo e aos automóviles por enriba das persoas, esquecendo especialmente aos colectivos máis vulnerables. A súa proposta pasa pola construción dun laboratorio onde os nenos e nenas teñan capacidade para actuar no eido democrático das urbes que habitan, sendo o papel dos/as adultos facilitar a súa participación e atender as súas demandas, recoñecendo os seus dereitos a ser escoitados e tidos en consideración.

Na acta do congreso celebrado en Cascais (2018) recóllese que a construción dunha Cidade Educativa debe ir vencellada á vontade de aumentar a calidade de vida da cidadanía, no plano dunha edificación cívica e de benestar, ademais de no plano afectivo, emocional e material, partindo da participación dos seus habitantes, a igualdade e a inclusión. No apartado de compromisos de Cascais (2018), no seu punto dous recóllese que as cidades educadoras deberán:

garantir unha política colectiva de transformación dos espazos da cidade, onde a planificación urbana se oriente á construción dun espazo público accesible, que propicie a creatividade, a experimentación, o xogo e o contacto coa natureza, onde as diferentes xeracións gocen dun estilo de vida máis saudable e sostible. (p. 4)

No punto catro abunda na cuestión espacial e a súa finalidade, asumindo a creación dun ambiente urbano que implique ás persoas, dando prioridade ao espazo público como punto de encontro da cidadanía, creando condicións para estimular a cooperación e a convivencia entre persoas de diferentes idades, culturas, procedencias, condicións socioeconómicas, para que todas se sintan partícipes da súa cidade.

Capítulo 3. A cidade educadora. Proxecto e relación coa infancia.

A composición actual da AICE é de 494 cidades de 34 países que se presentan de seguido na Táboa 6:

Táboa 6*Relación de Cidades Integrantes da AICE*

Continente	Países (número de cidades)
África	Benín (3), Cabo Verde (1), Marruecos (1), Senegal (1), Togo (2)
América	Arxentina (30), Brasil (20), Colombia (4), Costa Rica (1), Ecuador (2), México (12), Porto Rico (1), Uruguay (2), Venezuela (1)
Asia-Pacífico	Australia (1), Filipinas (1), Nepal (1), Palestina (1), República de Corea (24), Tailandia (1).
Europa	Alemania (1), Bélxica (1), Croacia (1), Dinamarca (1), España (214), Finlandia (3), Francia (63), Grecia (1), Italia (16), Polonia (1), Portugal (79), Rumanía (1), Suecia (1), Suiza (1).

Nota: Elaboración propia. Fonte: www.edcities.org (2018).

Ante o debilitamento dos estados nacionais no mundo globalizado, as cidades eríxense segundo no baluarte das relacións internacionais. Aínda coas limitacións económicas gozan de maior autonomía e proximidade coa cidadanía, o cal lles permite corrixir algúns dos efectos da globalización, como estandarización e aculturación. Ao igual que pasara co proxecto de Cidades Educadoras, Barcelona impulsou o I Foro Universal das Culturas (2004), que acolleu o Congreso Fundacional de Organización Mundial das Cidades (CGLU) Cidades e Gobiernos Locais Unidos. Do mesmo xeito, creen que o poder local é o antídoto práctico contra os efectos desintegradores da globalización.

Na carta de Cidades Educadoras (1990) recóllese que:

A cidade será educadora cando recoñeza, exercite e desenvolva, ademais das funcións tradicionais; económica, social, política e de prestación de servizos, unha función educativa, cando asuma a intencionalidade e responsabilidade cuxo obxectivo sexa a

formación, promoción e desenvolvemento de todos os seus habitantes, comezando polos nenos e a xente nova. (p. 16)

Engadir que sen determinación, valentía, vontade, desexo de cambio un proxecto de Cidade Educadora é un ente carente de vida e corre o perigo de converterse nun significativo baleiro e retórico. Como contrapeso á globalización que impregna as relacións económicas, políticas, sociais e culturais, é imperiosa a existencia dunha cidadanía comprometida e integrada no seu contorno vital e ao mesmo tempo no mundo (Alfieri, 1990).

3.2 Cidade Educadora e Participación Cidadá

O proxecto da Cidade Educadora está ideado como ferramenta produtora dun proceso de participación cidadá que asume a implicación como pilar básico da cohabitación democrática (Brarda *et al.*, 2004). A Carta de Principios de Cidades Educadoras menciona respecto da participación cidadá:

A cidade educadora fomentará a participación cidadá dende unha perspectiva crítica e corresponsable. Para isto, o goberno local facilitará a información necesaria e promoverá, dende a transversalidade, orientacións e actividades de formación en valores éticos e cívicos. Estimulará, ao mesmo tempo, a participación cidadá no el proxecto colectivo a partir das institucións e organizacións civís e sociais, tomando en consideración as iniciativas privadas e outras formas de participación espontánea. (2004, p. 5)

Outros rasgos importantes das Cidades Educadoras son, en primeiro lugar, consolidar a vida cotiá de acordo cunha democracia viva, non unicamente a través da participación senón tamén polo sentido crítico fronte as problemáticas, xerando espazos, canais e mecanismos que permiten a participación directa. Para Alberich (2014) a participación é un indicador da temperatura da democracia, entendida como conxunto de actividades, procesos e técnicas polas que a poboación intervén en asuntos que lle afectan. En segundo lugar, fortalecer o

tecido social, asociacionismo e toma de conciencia da xente para que sintan a cidade como propia. En terceiro lugar, colaborar na renovación da vida cultural e a cohesión social. E por último, na medida en que sexa participativa e convivencial, favorecer a consecución dunha cultura de paz e non violencia. A democracia é poder decidir sobre as cuestións que che afectan como cidadán. Isto presenta dous problemas para a súa materialización; por unha banda o descontento cidadán coa política, e pola outra as nefastas consecuencias da apoliticidade.

Respecto da participación existen catro aspectos a ter en conta: precisar o alcance e significado da participación, onde participar (espazos e canais de participación), como intervir de modo que os habitantes podan xestionar a cidade, e para que participar. A implicación é un dereito de todas as persoas e colectivos a que a súa palabra sexa escoitada e a decidir o seu destino. Mediante ésta poden acadarse obxectivos a curto, medio e longo prazo. No plano inmediato é unha maneira de incentivación vital, desenvolve maior capacidade de autodeterminación e aumento da autoestima, na medida que se asume responsabilidade en actividades que teñen repercusión no contorno próximo. A medio prazo establece as condicións para estimular e dar vida ao tecido social. E no longo prazo un grupo ou comunidade configura o seu presente e comprométese co seu futuro ao formar parte dos procesos que afectan dun xeito directo ou indirecto á súa realidade próxima (Alberich, 2014).

Na edición do Congreso de Cidades Educadoras (Cascais 2018), na sección de compromisos recóllese que as cidades conformantes comprométense a:

fomentar a participación cidadá, para que cada individuo que habita na cidade se sinta suxeito de dereitos, con posibilidades reais de desenvolver plenamente as súas capacidades e de exercer o seu dereito de participación; así como a implicar á cidadanía, especialmente ás novas xeracións, nos proxectos e decisións que concernen á súa cidade. (p. 4)

Capítulo 3. A cidade educadora. Proxecto e relación coa infancia.

A Axenda 21 local (1992) é un documento enmarcado dentro da “Conferencia das Nacións Unidas sobre Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible” que perfila un Plan Estratégico Municipal. Este documento, no seu quinto principio establece que o bo goberno inclúe a transparencia da información e a participación cidadá. No mesmo documento recóllese, no apartado de compromisos a creación de instrumentos para garantir a participación cidadá na formulación, exercicio e rendición de contas das políticas públicas. No capítulo 25 estipúlase que é preciso que se teñan en consideración os intereses da infancia no proceso de participación relacionado co medio ambiente e o desenvolvemento.

A responsabilidade de fomentar a participación inherente á Cidade Educadora correspóndelle a administración local. Os concellos como principal axente catalizador de persoas e recursos, son transmisores da esencia da Cidade Educadora facilitando acordos que dan lugar á corresponsabilidade e á participación para a transformación local (Caballo, 2001).

Para Rodríguez (2008) a creación da Cidade Educadora é un desafío para a participación cidadá e a súa vez para as accións educativas nun contexto de globalización da democracia. Este autor incide en que a educación ten un carácter político e moral que promove o coñecemento e un tipo de cidadanía comprometida coa súa cidade. Os principios reitores do proxecto son a igualdade, a equidade, a autonomía, e a liberdade dos habitantes, para a través disto lograr a emancipación individual e colectiva.

O mesmo autor sostén que é unha obriga asumir educar para a liberdade, e que esta implica responsabilidade e compromiso. Desenvolver destrezas e capacidades que o ser humano precisa para ser realmente libre. Para isto, a formación debe ser plural, fuxir da neutralidade, ofrecendo todas as opcións posibles, alternativas que lle permitan experimentar a escolla responsable, o máis convinte segundo as circunstancias persoais, históricas e sociais. A Cidade Educadora non é unha obra rematada, está en constante movemento, é realidade presente e desexo futuro.

A participación cidadá atopa un terreo fértil na xestión do público como maneira de mellorar e aproximar ao seu funcionamento, en consonancia coa modernización das institucións. Así o papel dos/as cidadáns é de protagonistas e de usuarios das determinacións asociadas as accións públicas. Para que sexa efectiva teñen que darse tres condicións (Rodríguez, 2008): que posúan autonomía do Estado e dos lobbies económicos; que non podan ser cambiábeis pola política partidista; e que se creen dende organizacións de base e non á sombra dun paternalismo centralista.

3.3 Participación Infantil na Cidade

É importante mencionar que actualmente no ámbito urbanístico estase producindo unha reflexión, tanto a nivel europeo como mundial, onde a idea de desenvolvemento sostible está a ter unha relevancia destacada. Este cambio de paradigma leva aparellada outra visión que inclúe a interdisciplinaridade nos procesos de transformación urbana e a participación social (Paisaxe Transversal, 2018). Este concepto ven recollido na Axenda 2030 das Nacións Unidas como elemento clave para a construción democrática da cidade.

A participación preséntase como unha inmejorable ferramenta de innovación e un modo de enriquecemento dos proxectos adecuándoos as necesidades da poboación. Para isto cómpre pór en marcha procesos colaborativos que asocie a óptica técnica coa visión cidadá. Actualmente asistimos a multitude de procesos transformadores que xa contemplan mecanismos e espazos que promoven a participación cidadá na toma de decisións, mais lonxe de ser a pauta, podemos constatar esta materia como pendente nas institucións públicas (Paisaxe Transversal, 2018).

Se sumamos ao anterior que unha das metas pedagóxicas por excelencia é a formación de cidadanía (Molina, 2015), temos como resultado a participación infantil, preocupación esta que está recollida na Convención sobre os Dereitos do Neno cando establece “o neno debe estar plenamente preparado para unha vida independente en sociedade e ser educado no

espírito dos ideais, proclamados na Carta das Nacións Unidas e, en particular, no espírito de paz, dignidade, tolerancia, liberdade, igualdade e solidariedade” (UNICEF, 2006, p.8-9). Os artigos 12, 13, 14, 15, 16 e 17 da citada Convención sinalan tamén a liberdade de expresión, de pensamento e de asociación libre, entre outras. O mesmo Comité dos Dereitos do Neno (2009) establece, na súa Observación Xeral nº 12, o desenvolvemento para a axeitada implementación do dereito do neno ou nena a ser escoitado/a.

No acta do XV Congreso de Cidades Educadoras celebrado en Cascais (2018) faise unha mención expresa á participación infantil, así:

A participación e a implicación da cidadanía nas decisións locais e na vida comunitaria é una prioridade das cidades educadoras, no senso de promover prácticas e actividades destinadas a proporcionar á xente nova as ferramentas necesarias para que participen activamente na vida democrática, exerzan os seus dereitos e asuman responsabilidades sociais na construción de sociedades máis xustas e sostibles. (p. 2)

Moriche (2018) lembra que coa Lei 26/2015, que modifica o sistema de protección da infancia e adolescencia, léxíslanse os deberes da infancia e a responsabilidade adulta con respecto aos dereitos infantís. O texto resignifica a infancia, entendéndoa como cidadáns activos e corresponsables nas sociedades nas que están inmersos. Seguindo a Novella *et al.* (2014) podemos afirmar que existen razóns tanto de tipo xurídico (legalidade), coma pragmático (mellora os ámbito nos que se produce) e educativo (educar para a cidadanía) para implementar a participación infantil.

A pesar da lexislación favorable á participación infantil, existe a necesidade de revisar dinámicas, estruturas, procesos de toma de decisións e gobernanza (Mannion, 2010), así como de acrecentar o interese en avaliar se as políticas participativas están a incorporar mecanismos para a participación seria e efectiva dos nenos e nenas (Graham e Fitzgerald, 2010).

A propósito disto, Trilla (2010) presenta unha clasificación de cidadanía tendo en conta os diferentes niveis de participación social que se expón a continuación na Táboa 7.

Táboa 7*Formas de Entender a Cidadanía.*

	Niveis de cidadanía	Caracterización
Cidadán/á	Cidadanía como condición legal	A persoa como suxeito dos dereitos e deberes establecidos.
Bo cidadán/á	Cidadanía consciente e responsable	Cidadán que coñece e cumpre cos seus deberes, é coñecedor dos seus dereitos e atópase coa capacidade de exercelos e defendelos.
	Cidadanía participativa, crítica e comprometida	Persoa comprometida coa mellora da cidadanía dos demais (solidario) e do propio sistema de convivencia establecido (transformador).

Fonte: Trilla (2010).

O feito de experimentar un proceso participativo durante a infancia, así o amosan os resultados de diversos estudos, leva á elaboración do concepto de *bo cidadán/á* máis achegado ao nivel de cidadanía participativa, crítica e comprometida. Pola contra, os/as menores sen este bagaxe confeccionan un concepto máis próximo ao de cidadanía consciente e responsable (Trilla, 2010) ou cidadán/á disciplinado/a (Nussbaum e Cohen, 2013).

Formar parte dun proceso participativo auténtico e proxectivo na infancia nun contexto educativo, de tempo libre ou en consellos infantís, instrúe para o exercicio de cidadanía e ten repercusión na consecución da virtude cívica, entendida nunha dobre dimensión: capacidade para discernir o que o ben público precisa, e require a motivación necesaria para actuar segundo os seus ditados (Brennan e Hamlin, 1995).

Os nenos/as que interveñen en procesos participativos desenvolven unha serie de competencias relacionadas coa cidadanía democrática. Así, por experiencias levadas a cabo

(Trilla, 2001; Trilla e Novella, 2001; Novella, 2009) pódense sintetizar as capacidades máis importantes que se exercen mediante a participación activa: Coñecer e comprender criticamente a realidade; comunicar, dialogar e deliberar; xerar, proxectar e emprender; comprometerse e responsabilizarse; representar; traballar con outros e autoorganizarse; reflexionar en, dende e para a acción; metacoñecer; recoñecerse coma cidadán activo/a.

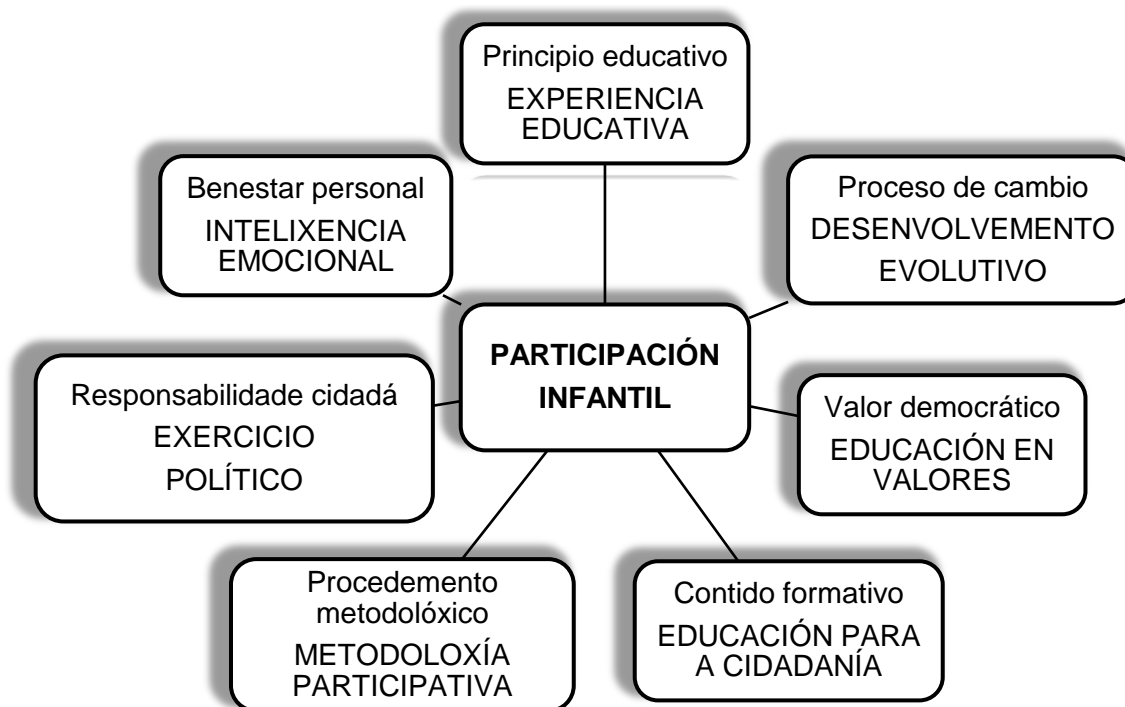
UNICEF desenvolveu unha iniciativa chamada Cidades Amigas da Infancia. Unha cidade amigable para os nenos/as é unha cidade na que o goberno local ten a determinación de aplicar a Convención sobre os Dereitos do Neno traducíndoos a resultados prácticos, significativos e medibles. É unha cidade onde as necesidades, as prioridades e as voces da infancia forman parte integrante das políticas públicas, dos programas e da toma de decisións (Fernández, 2015).

É importante que a participación infantil teña presenza en todos os ámbitos onde sexa posible: no contorno familiar, barrio, comunidade, centro educativo, xa que estamos a falar dun dereito e ao mesmo tempo dunha fonte de desenvolvemento persoal e educativa que promove a autoprotección e a resiliencia (UNICEF, 2019).

Novella (2015) vai máis alá e entende a participación coma un concepto multidimensional: como valor democrático, contido formativo, metodoloxía de traballo, experiencia educativa, principio que impulsa o desenvolvemento, responsabilidade cidadá, exercicio político, representación da infancia, e por último como emoción e paixón.

Figura 1

Dimensións do Concepto de Participación Infantil.



Nota: Adaptado de Novella (2012).

A participación significativa (Lundy, 2007) implica os seguintes procesos: espazo, voz, influencia e audiencia. As opinións dos nenos/as deben ser escoitadas e o seu punto de vista tomado en consideración. Para iso precísanse espazos seguros e inclusivos nos que os nenos/as poden formarse e expresar opinións. En todos estes procesos, é importante asegurar que a participación dos nenos/as e dos mozos/as é ética, segura e significativa

UNICEF (2019) defende que, para que a participación sexa de calidade, debe cumprir nove requisitos básicos: transparente, voluntaria, respectuosa, relevante, para nenos/as (tempo e recursos axeitados, enfoques adaptados ás capacidades dos nenos/as), apoiado por persoas adultas con formación adecuada, inclusiva, segura e sensible ao risco, e responsable.

Os niveis de participación segundo UNICEF (2019) poden dividirse en tres: Participación consultiva, participación colaborativa e participación dirixida por nenos/as:

Capítulo 3. A cidade educadora. Proxecto e relación coa infancia.

- A participación consultiva é aquela onde as persoas adultas buscan as opinións dos nenos/as para construír o coñecemento, a comprensión das súas vidas e experiencias ou para deseñar un programa. Implica un enfoque iniciado, dirixido e xestionado por adultos/as. Non obstante, recoñece que os infantes teñen unha perspectiva valiosa para contribuír ao desenvolvemento de políticas, servizos ou instalacións locais.
- A participación colaborativa implica un grao de asociación entre adultos/as e nenos/as. Aadoita iniciarse polos/as maiores, pero implica traballar con nenos/as como socios/as e capacitalos para ter unha influencia sobre unha iniciativa. Permite aumentar os niveis de acción autodirixida polos menores durante un período de tempo.
- A participación dirixida por nenos/as é aquela onde se proporcionan aos/ás menores o espazo e a oportunidade de iniciar as súas propias actividades e levar a cabo a defensa. No canto de responder a ideas ou proxectos suxeridos por adultos/as, os nenos/as están apoiados para facer as súas propias eleccións ou establecer as súas propias estruturas/organizacións para determinar os problemas que lles son máis importantes e que queren abordar. Permite que os/as infantes se reúnan para organizar as súas propias actividades e identificar os problemas que lles afectan. Implica que os/as maiores sexan facilitadores e non líderes, aínda que é importante recoñecer que, cada vez máis, os cativos/as poden e participan activamente en liña sen a participación de persoas adultas.

Casas (2008) propón outra escada da participación social e diferenza entre:

- Estar informado/a. Os nenos/as infórmanse, de xeito cognitivamente accesible, se a pretensión é que exerzan unha participación digna e lexítima.

Capítulo 3. A cidade educadora. Proxecto e relación coa infancia.

- Ser escoitado/a. Perciben que a expresión das súas opinións serve para algo. O adulto practica escoita activa e respecto mutuo, fomentando e reforzando a actitude comunicadora infantil, iso implica desfacerse das crenzas adultocéntricas.
- Ser consultado/a. Os adultos/as interésanse e valoran as ideas dos menores ante a toma de decisións que afectarán á infancia.
- Dialogar decisións. Os nenos/as empoderados/as e informados/as deliberan cos adultos/as ante as distintas posicións e os argumentos das diversas partes.
- Negociar e conseguir consensos na toma de decisións. Aproximar posturas democrática e asertivamente ante situacións contrapostas. Tanto adultos/as como menores rebaixan as súas expectativas previas.
- Compartir decisións. Nenos/as e adultos/as asumen as súas responsabilidades compartidas e as consecuencias derivadas dos acordos.
- Aceptar e respectar as decisións dos nenos/as. Os adultos/as recoñecen e asumen a competencia dos máis novos a exercer certas responsabilidades. Aquí os/as maiores axudan aos/ás menores a xestionar outros resultados imprevistos como vía da conquista da autonomía.

Vallejo-Martín (2017) emprega outra clasificación que diferenza entre participación comunitaria e sociopolítica:

- A participación comunitaria recolle aquelas condutas que se producen a nivel informal ou semiinformal na vida cotiá cuxo obxectivo directo non é a consecución dun cambio social. Inclúe actividades de tipo cultural ou de ocio que se poden levar a cabo dende as asociacións de veciños, de anpas, peñas, ou que se celebran no barrio.
- A participación sociopolítica, pola súa banda, recolle aqueles comportamentos participativos de carácter máis ou menos formal que perseguen un cambio social

determinado. Non fai referencia exclusiva a estruturas clásicas de participación (partidos e sindicatos). Enténdese que se produce en todo os ámbitos, aínda que sexa o político un aspecto central. Inclúense tamén neste concepto mobilizacións cidadás ou accións en movementos sociais, grupos que promoven unha determinada campaña. Esta participación implica certo nivel de activismo e compromiso.

Tan importante é favorecer a participación infantil como que dela podan disfrutar todos os nenos e nenas sen ningún tipo de nesgo. A participación inclusiva (UNICEF, 2019) entende que existen grupos de nenos/as que son especialmente vulnerables á discriminación e poden enfrontarse a diferentes obstáculos. Ao planificar actividades participativas, é importante identificar estas posibles barreiras á inclusión e tomar medidas activas para superalas. As barreiras poden incluír:

- Barreiras de actitude, cando certos grupos de nenos son estigmatizados, rexeitados, intimidados ou doutro xeito excluídos.
- Barreiras físicas, como portas estreitas, chanzos e escaleiras, que afectan especialmente aos infantes con discapacidades físicas.
- Barreiras de comunicación que afectan especialmente aos menores con deficiencias sensoriais, non falar con fluidez o idioma local ou carecer de acceso a internet.
- Barreiras económicas, por exemplo o custo das viaxes, que afectan especialmente aos nenos/as que viven na pobreza.
- Barreiras legais e políticas, por exemplo, baseadas na nacionalidade ou a situación legal.

No informe achegan estratexias para asegurar a participación inclusiva, tendo que considerar considerar as seguintes:

Capítulo 3. A cidade educadora. Proxecto e relación coa infancia.

- Descubrir que nenos están excluídos. Realizar unha revisión exhaustiva de que nenos/as faltan, non se involucran e oen: menores con discapacidade, en institucións, de comunidades refuxiadas e minoritarias, de familias máis pobres, e as barreiras específicas ás que se enfrontan.
- Alcanzar todas as seccións da comunidade para saber de si mesmos, se os nenos/as experimentan discriminación directa ou indirecta e exclusión social e as formas que toma.
- Revisar os marcos legais e de política para identificar os que serven de obstáculos á inclusión.
- Unha vez feita esa revisión introducir medidas para eliminar as barreiras que impiden a participación, tales como:
 - Desenvolver unha estratexia global para a inclusión baseada nunha análise das barreiras.
 - Establecer criterios para a inclusión de nenos/as e mozos/as de diferentes idades e experiencias e abordalas en diferentes contextos: escolas, clubs infantís, casas dos nenos/as, ONG e consellos de mozos/as. Se se seleccionan os representantes, garante un proceso xusto e inclusivo.
 - Desenvolver indicadores claros para medir o progreso na inclusión da participación dos nenos/as e realizar un seguimento e avaliación regular.
 - Investir en medidas positivas para facilitar o acceso e a inclusión, por exemplo tarifas máis baixas ou taxas de entrada para determinados grupos de nenos.
 - Utilizar mediadores culturais e lingüísticos cando sexa necesario.
 - Desenvolver estratexias de empoderamento para promover a autoestima e a confianza para todos os grupos de idade e procedementos de reclamación

accesibles para que os nenos/as que se enfronten a discriminación, intimidación ou exclusión social busquen reparación.

Unha estratexia crucial no bo desenvolvemento do proceso é a facilitación de grupos, unha ferramenta que impulsa a creación de canais de diálogo e aprendizaxe colectivo, que convirten as demandas en medidas propositivas, capaces de achegar solucións a tempo e que visibilicen os problemas (Paisaxe Transversal, 2018).

Existe outra ferramenta interesante para implicar aos/ás cidadáns na toma de decisións políticas. Os procesos sociais baseados en metodoloxías e presupostos participativos son un medio para desenvolver un proceso de democracia participativa, voluntaria e universal que sirva tanto para o debate, control e seguimento do presuposto anual, como para a decisión cidadá nos ámbitos que corresponda, independentemente do signo político (Herrera Flores, 2008). Malia o seu relativo auxe, esta ferramenta raramente contempla a participación infantil.

A incorporación da participación real dos nenos/as nas estruturas existentes, escoitar o relevante para eles/as e para a promoción dos seus dereitos, redundará nunha sociedade máis xusta, equitativa e democrática. Para facela posible é precisa vontade política das persoas adultas que os/as tomen en consideración, estimen os seus posicionamentos e escoiten. Con este fin cómpre incorporar ao proceso estruturas, canles e medios que faciliten o intercambio e estean adaptados ao interlocutor (Molina, 2015). A este respecto a mesma autora defende que as hipóteses que presentan a idade como ingrediente incapacitante só desexan o mantemento do *status quo* adulto.

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

CAPÍTULO 5

RESULTADOS ESTUDIO CUANTITATIVO (FASE 1)

CAPÍTULO 6

METODOLOGÍA E RESULTADOS ESTUDIO CUALITATIVO (FASE 2)

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

Capítulo 4. Metodoloxía

“Hai milleiros de métodos pero só uns poucos principios. Quen entende os principios poderá elixir os seus propios métodos. Quen ignora os principios fracasará con calquer método”.

Harrington Emerson.

O marco anterior deste estudo permitiu facer una revisión dende una perspectiva teórica das teorías actuais no que a calidade de vida infantil se refire. Fíxose fincapé na evolución do concepto e no seu progresivo vencellamento á mellora da situación vital dos nenos e das nenas ata o estado actual, onde gañou terreo un modelo multifactorial, no que se teñen en conta aspectos emocionais e relacionais ademais de físicos e de saúde xeral. Estes aspectos deberán ser capitais para as administracións locais co fin de repercutir no benestar e desenvolvemento da infancia.

O estudo da calidade de vida infantil non ten un percorrido histórico similar ao que pode ter a investigación en adultos (Rubio Olivares *et al.*, 2015; Fhon *et al.*, 2016; Varela, 2016; Gallegos-Carrillo *et al.*, 2019). Este feito reflíctese na carencia de estudos sobre o tema ao igual que existe moita menos literatura científica e instrumentos de medición.

O desenvolvemento deste traballo ampárase na necesidade de aumentar o coñecemento da situación da infancia na cidade da Coruña, coa pretensión de facer unha humilde contribución á investigación no campo da calidade de vida da infancia. No presente capítulo recóllense as actuacións levadas a cabo en canto á metodoloxía para a realización do estudo da calidade de vida infantil na cidade da Coruña. Definir un deseño e uns instrumentos esixe unha meditada reflexión da que agroman diversas decisión e procedementos que marcarán o estudo empírico.

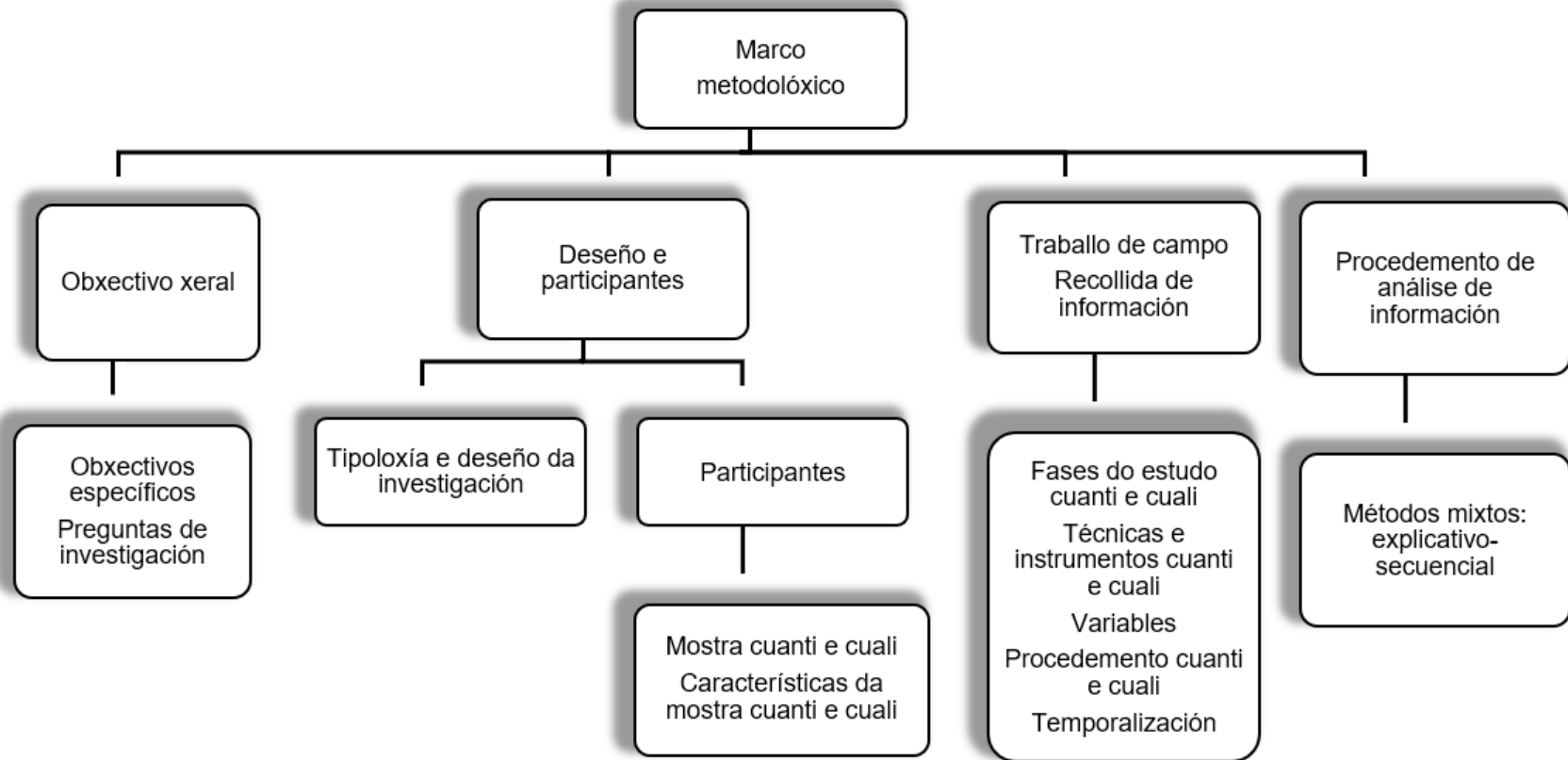
O capítulo ábrese presentando os obxectivos da investigación no seu desenvolvemento empírico e o procedemento seleccionado para responder aos mesmos. En segundo termo, detállase a pertinencia da metodoloxía empregada, baseada nun modelo de métodos mixtos. A continuación defínense os criterios de selección dos colexios e persoas participantes na investigación, así como a temporalización do estudo, para de seguido describir as técnicas e

instrumentos de investigación empregados, así como a súa fiabilidade e validez. Finalmente introdúcense aspectos relativos á estrutura seguida para analizar os datos procedentes dos diversos instrumentos de investigación, así como as dificultades e limitacións que se atoparon durante o proceso.

Ao longo do primeiro capítulo do marco empírico expónse o plan de acción metodolóxico (véxase Figura 2). O interese e motivación por indagar e coñecer o nivel de calidade de vida dos nenos e das nenas da cidade da Coruña foi a referencia na presentación das preguntas de investigación que se acometen neste apartado.

Figura 2

Elementos do Desenvolvemento do Marco Metodolóxico do Estudo.



Nota: Elaboración propia.

4.1 Obxectivos e Preguntas

O propósito xeral do estudo é avaliar o benestar da infancia da cidade da Coruña na etapa de Educación Primaria (concretamente entre os 8 e os 11 anos), estudar se existen diferenzas na calidade de vida en función da idade, a titularidade do centro de estudos e o sexo. Preténdese tamén coñecer a interpretación dos resultados obtidos que realizan os responsables políticos da áreas vencelladas co benestar infantil na cidade. Este obxectivo xeral concreouse nos seguintes obxectivos específicos, dos cales os catro primeiros fan referencia ao estudo cuantitativo e os tres últimos ao cualitativo:

Obxectivo 1: Coñecer a percepción da calidade de vida dos nenos/as en idade escolar da cidade da Coruña.

Obxectivo 2: Determinar se existen diferenzas no benestar da infancia da cidade da Coruña en función da titularidade do centro, sexo e idade.

Obxectivo 3: Identificar a existencia de desigualdade na calidade de vida da infancia.

Obxectivo 4: Coñecer a opinión dos axentes públicos sobre a calidade de vida da infancia na cidade.

Obxectivo 5: Coñecer a interpretación dos axentes políticos responsables das áreas relacionadas coa infancia no Concello da Coruña sobre as valoracións emitidas pola infancia en canto a súa calidade de vida.

Obxectivo 6: Explorar que políticas se desenvolven na cidade orientadas a garantir e promover a calidade de vida da infancia.

En base ás preguntas anteriormente expostas considérase a conveniencia de utilizar unha metodoloxía de investigación mixta: por unha banda, dende unha perspectiva cuantitativa búscase coñecer a percepción infantil sobre a súa calidade de vida e, pola outra, dende unha mirada cualitativa, coñecer a interpretación dos/as responsables políticos do goberno municipal

dos resultados do estudo cuantitativo en particular e, dende unha perspectiva máis xeral, estudar a súa opinión sobre a calidade de vida da infancia na cidade.

4.2 Métodos Mixtos

Nesta investigación incorporamos elementos obxectivos e subxectivos co fin de promover a participación da infancia contando coa óptica nenocéntrica (Del Olmo, 2013), a visión dos representantes políticos, amalgamando ao anterior a vertente contextual na que se circunscribe. Cremos que é igualmente valioso considerar as circunstancias obxectivas que conforman a vida das persoas, os/as infantes neste caso, como a súa percepción persoal e experiencias, e as de quen os rodea (Verdugo, 2011).

Segundo Barroso (2016) os nenos e nenas son concebidos como suxeitos con dereito á máxima expansión das súas potencialidades e á mellora continua do seu benestar, da súa calidade de vida. Son necesarios o diálogo académico, o desenvolvemento de novas metodoloxías e técnicas de investigación onde os nenos e nenas sexan protagonistas recoñecendo as súas vidas e realidades sociais. O traballo multidisciplinar pode achegar claridade ás complexidades desta etapa vital.

Nas últimas décadas, moitas investigacións optaron por combinar metodoloxías cuantitativas con cualitativas debido a que, entre outras vantaxes, este feito achega unha maior comprensión do contexto vital dos suxeitos obxecto de estudo, e axuda a acadar unha maior amplitude e profundidade na comprensión do fenómeno estudado. O camiño cara a integración de métodos comenza coa triangulación como forma de completar a validación da investigación, e complementábase co uso de métodos mixtos (Barroso, 2016).

A utilización destes métodos permite enriquecer a calidade dos datos e acrecentar o poder explicativo e a xeneralización dos resultados (Domínguez e Hollstein, 2014). A súa pluralidade e complementariedade, así como a posibilidade de adoptalos en diferentes momentos do estudo, permiten ao investigador adoptar unha aproximación ecléctica dende o

comezo. Así, Lindon (2008) reseña que a combinación de métodos obxectivos e subxectivos permite practicar un enfoque múltiple sobre calidade de vida, e pode asistir na clarificación das explicacións sobre como e por que a xente vive o seu día a día en determinados lugares.

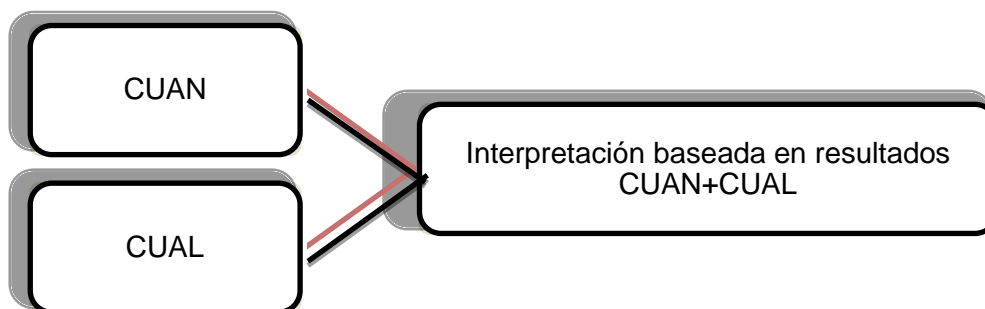
Pódense referenciar diversas investigacións sobre calidade de vida, ou aspectos relacionados con algunha das dimensións que compoñen o concepto, que se levaron a cabo aplicando métodos mixtos na infancia. Algunhas delas serían: estudo de hábitos de vida saudable, que engloba a influencia da actividade física, a alimentación ou o sono no rendemento académico (Lista *et al.*, 2019); estudo sobre como afecta a obesidade á calidade de vida en nenos/as chinos (Chan e Wang, 2013).

Do exposto dedúcese que neste estudo se utilizará un modelo de metodoloxía mixta, que se caracteriza por combinar metodoloxías propias da tradición cuantitativa e cualitativa (Pole, 2009). Existe complexidade no modo en que estes métodos se poden empregar xuntos. Porén, un número cuantioso de investigacións está a optar por este modelo na literatura científica. Tashakkori e Teddlie (2013) distinguen catro tipos de deseños mixtos:

- Triangulación: É o procedemento máis utilizado (Creswell *et al.*, 2003; Creswell e Plano, 2007). A súa finalidade consiste na confrontación de informacións complementarias sobre o mesmo episodio co propósito de comprendelo mellor (Morse, 1991; Riba, 2007). Os deseños de triangulación distínguense en catro tipos: Triangulación de datos, triangulación de investigadores, triangulación de teorías e triangulación metodolóxica.

Figura 3

Deseño de Triangulación

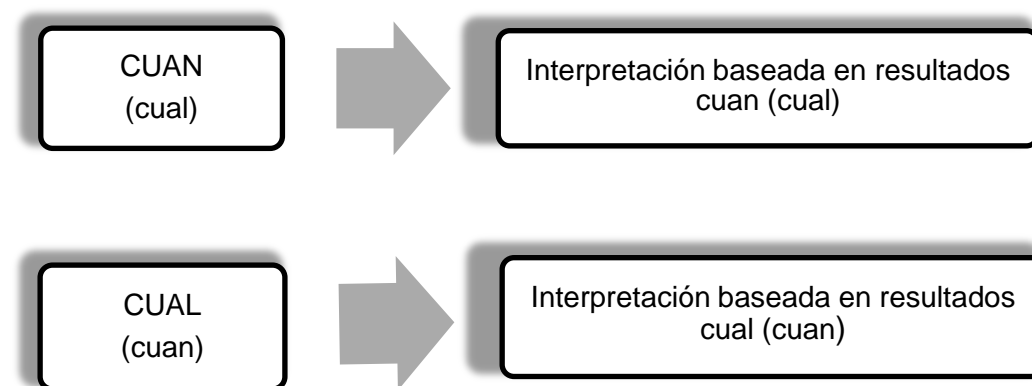


Nota: Extraído de Creswell e Plano, 2007, p. 63). Abreviaturas: CUAN=Cuantitativo, CUAL=Cualitativo.

— Incrustación de dominancia: Nesta ocasión trabállase cun tipo de datos dominantes (CUAN ou CUAL) e búscanse outros datos de natureza variada como soporte secundario (*Cuan* ou *Cual*) que desempeñen un papel complementario e que están supeditados aos primeiros (ver Figura 4). Estes deseños son axeitados para estudos complexos e lonxitudinais.

Figura 4

Deseño Incrustado de Dominancia.

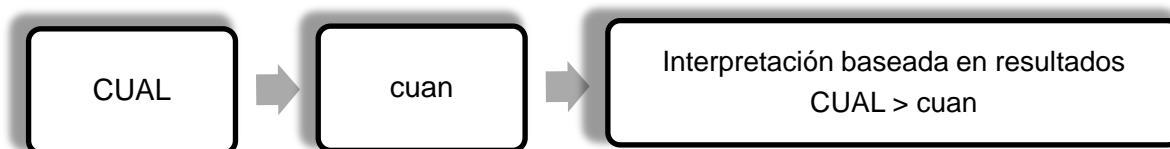


Nota: Extraído de Creswell e Plano, 2007, p. 68. Abreviaturas: CUAN:Cuantitativo, CUAL:Cualitativo, cuan:Cuantitativo e cual:Cualitativo. As másculas fan referencia ao método que se utiliza de forma dominante e as minúsculas ao que se emprega de forma secundaria.

- Exploración secuencial: Neste caso os resultados do primeiro método cualitativo permiten axudar a desenvolver ou informar o segundo método cuantitativo (Greene e Caracelli, 2003). A condición básica deste deseño radica en que é precisa a exploración previa xa que non se dispón de ferramentas ou medidas, tamén porque se descoñecen as variables, e porque non existe marco teórico. A pesar deste carácter exploratorio inicial, é o deseño que mellor se acomoda ao estudo de fenómenos inconcretos e intanxibles onde as variables aínda son descoñecidas (Creswell, 1999; Creswell *et al.*, 2003; Creswell e Plano Clark, 2007).

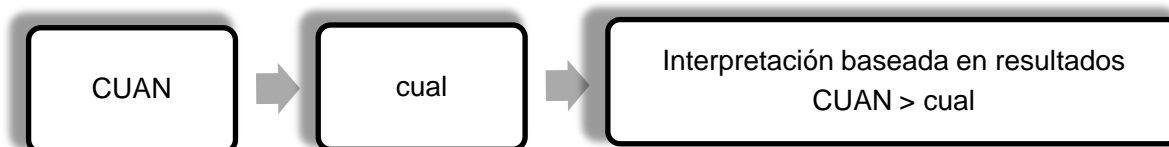
Figura 5

Deseño Exploratorio Secuencial.



Nota: Adaptado de Creswell e Plano, 2007, p. 76. Abreviaturas: CUAN: CUAL:Cualitativo, cuan:Cuantitativo. As máúsculas fan referencia ao método que se utiliza de forma dominante e as minúsculas ao que se emprega de forma secundaria.

- Explicación secuencial: Trátase dun modelo en dúas etapas onde se pretende que os datos cualitativos axuden a explicar os resultados cuantitativos obtidos inicialmente, e así, poder desenvolver máis os resultados cuantitativos (Cresswell, 1999; Cresswell *et al.*, 2003; Cresswell e Plano Clarck, 2007).

Figura 6*Deseño Exploratorio Secuencial.*

Nota: Adaptado de Creswell e Plano, 2007, p. 73. Abreviaturas: CUAN:Cuantitativo e cual:Cualitativo. As maúsculas fan referencia ao método que se utiliza de forma dominante e as minúsculas ao que se emprega de forma secundaria.

Este último modelo é o que mellor se adapta ao presente tipo de investigación. Nunha primeira etapa lévase a cabo o estudo cuantitativo coa aplicación dun cuestionario, para nunha segunda etapa afrontar o estudo cualitativo, onde a pretensión é que un grupo de informantes chave, neste caso representantes electos da administración local, axuden na interpretación dos resultados do cuestionario dende a óptica política e de acción municipal.

Esta metodoloxía permite que as perspectivas de investigación (cuantitativa e cualitativa) se complementen na interpretación dos resultados na parte final do proceso, despois da recollida de información e a súa posterior análise, tamén para a realización de conclusións ou inferencias nas que conflúan ámbalas dúas posturas (Creswell e Plano, 2011).

4.3 Temporalización

A disposición temporal deste traballo tivo unha duración de 5 anos. Amósase na Táboa 8. O cronograma representa unha secuencia cíclica na que todas as accións teñen repercusión sobre as seguintes e sobre as anteriores. Ademais están suxeitas a posibles variacións durante o transcurso da investigación.

ANÁLISE DE DATOS														
Análise estatística														
Análise cualitativa														
DIFUSIÓN DOS RESULTADOS														
Informes para centros														
Conclusións														
Discusión e liñas de futuro														
Resultados preliminares														
Tramitación e depósito da tese														

Nota: Abreviaturas: ctr: cuatrimestre.

Como se aprecia na Táboa 8, sintetízase o desenvolvemento do estudo en catro fases: (a) fase preliminar, (b) fase de recollida de información, (c) fase de análise da información e (d) fase de transmisión dos resultados. Estas seguiron un modelo cíclico, permitindo reconducir a investigación ao longo do proceso (ver Figura 7).

Figura 7

Fases do Proceso de Investigación.



Nota: Elaboración propia

4.3.1 Fase Preliminar

Realizouse unha revisión bibliográfica sobre os compoñentes da calidade de vida e a situación actual da infancia. Así, analizouse a conceptualización do termo calidade de vida e o estado da cuestión no ámbito da investigación nesta materia nas bases de datos de referencia a nivel nacional como internacional. Continuouse coa análise das diferentes propostas teóricas

e os instrumentos de medida máis axeitados para o estrato social ao que vai dirixida a investigación.

Esta indagación teórica permitiu discernir os elementos esenciais para o presente traballo, as preguntas, a definición empírica (Miguel, 2016), os obxectivos do estudo, ademais de tomar decisións sobre as metodoloxías e instrumentos que empregamos na posterior recollida de información.

4.3.2 Fase de Recollida de Información

Despois de estudar as diversas posibilidades, tomadas as decisións pertinentes tendo en conta o grupo poboacional obxecto de estudo e as ferramentas a empregar, comezou a recollida de datos. O recurso elemental empregado para conseguir a información necesaria para coñecer o grao de satisfacción da infancia coa súa calidade de vida foi a pregunta, utilizándoa tanto en instrumentos de avaliación cuantitativos, nomeadamente os cuestionarios, coma cualitativos, entrevistas confeccionadas *ad hoc* para esta investigación.

4.3.3 Fase de Análise da Información

Os datos obtidos dos cuestionarios tratáronse a través de probas estatísticas descritivas e inferenciais, así como análise de probas non paramétricas dos datos que agromaron da administración dos cuestionarios. Como ferramenta de procesamento de información empregouse o paquete estatístico SPSS de IBM. Unha vez recollida a información cuantitativa, durante 5 meses, fíxose a análise dos datos que se describe polo miúdo no apartado *Análise de datos*.

En canto ao tratamento cualitativo da información extraída das entrevistas, as técnicas empregadas foron a redución, disposición e transformación do contido. Para este análise optouse por non empregar ferramentas informáticas. O desenvolvemento desta fase realizouse posteriormente á análise dos datos cuantitativos, xa que o que se pretendía era trasladar estes

resultados aos/ás responsables políticos co fin de solicitarlles a súa visión na interpretación dos mesmos.

4.3.4 Fase de Difusión de Resultados

O corolario de todo proceso de estudo é a presentación e defensa dos resultados e conclusións. Optouse por facer difusión periódica dos resultados previos que se foron acadando durante as fases anteriores nos congresos organizados polo Programa de Doutoramento Interuniversitario de Equidade e Innovación en Educación. Concretamente, a investigación presentouse cunha comunicación na *II Reunión Científica Interuniversitaria de Jóvenes Investigadores* organizada pola Universidade de Oviedo e realizada en Mieres o 14 e 15 de maio de 2016. Asimesmo, presentouse un póster, co título “Calidade de Vida da Infancia na Cidade da Coruña”, cos resultados cuantitativos na *III Reunión Científica Interuniversitaria de Jóvenes Investigadores* organizada pola Universidade de Santiago de Compostela e realizada en Santiago de Compostela os días 27 e 28 de maio de 2017. Por último, presentouse unha comunicación titulada “Cidade e Infancia” no *II Congreso Mundial sobre Infancia e Adolescencia*, celebrado con sede española en Cáceres os días 13,14 e 15 de novembro do 2019 co tema “*La Convención de los Derechos del Niño a debate 30 años después*”.

Considerouse oportuna e pertinente, a creación de informes personalizados para entregar aos centros participantes sobre a percepción do seu alumnado en canto á súa calidade de vida, así como os resultados do colexio nas diferentes dimensións de calidade de vida analizadas. Este feedback estivo condicionado ao grao de interese de cada institución na recepción da información. No Anexo II amósase algún exemplo dos informes remitidos aos centros.

Por último, esta investigación axústase aos principios de Profesionalidade, Liberdade, Responsabilidade, Creatividade, Honradez, Respecto, Xusticia, Lealdade, Ben común,

Confiabilidade e Seguridade recollidos no código do Comité de Ética da Investigación e a Docencia da UDC.

4.4 Estudo Cuantitativo

A primeira etapa do estudo, a relativa á análise cuantitativa, aspira a coñecer dende a perspectiva infantil o estado da calidade de vida na cidade. Para isto cóntase cunha mostra de alumnos/as de escolas públicas, concertadas e privadas do municipio. O instrumento que se emprega para a obtención dos datos é a Escala de Calidade de Vida Infantil (Sabeh *et al.*, 2009) confeccionado polo grupo INICO (Instituto Universitario de Integración na Comunidade). O procesamento da información realizouse co software estatístico SPSS. Estamos ante un estudo cuantitativo que emprega un deseño non experimental, onde as variables son medidas nun momento concreto, procurando estudar as características dun fenómeno (calidade de vida) e analizar a relación entre variables (Martínez-Mediano, 2014).

4.4.1 Obxectivos

Durante esta primeira fase cuantitativa do estudo procúrase a resposta aos tres primeiros obxectivos da investigación:

Obxectivo 1. Coñecer a percepción da calidade de vida dos nenos/as en idade escolar da cidade da Coruña.

Obxectivo 2. Determinar se existen diferenzas no benestar da infancia da cidade da Coruña en función da titularidade do centro, sexo e idade.

Obxectivo 3. Identificar a existencia ou non de desigualdade na calidade de vida da infancia.

4.4.2 Mostra

A mostra construíuse de xeito non probabilístico (Cassini *et al.*, 2018), xa que na selección dos/as participantes non intervén o azar senón que queda a criterio do investigador a

súa constitución. Esta tipoloxía imposibilita a xeneralización dos resultados, xa que non é posible calcular de forma precisa o erro estándar nin o nivel de confianza.

A elección deste tipo mostraxe debeuse á dificultade atopada no acceso aos centros educativos. Malia que a pretensión inicial era construír a mostra de xeito probabilístico, para o cal que contactouse con todos os centros públicos, concertados e privados da cidade vía email, o nivel de resposta foi moi reducido. Debido a isto, efectuouse unha segunda aproximación telefónica con algún dos centros, o cal saldouse sen un compromiso de participación na maioría dos casos ou, directamente cunha resposta negativa sobre a participación no estudo.

Por este motivo optouse por un método non probabilístico, empregado cando non existe a posibilidade de acadar aleatoriedade na selección. Porén espérase que a mostra sexa o máis representativa posible da poboación. Para isto, establécense unhas cotas cun número de suxeitos que contan cunhas determinadas características (neste caso, idade, xénero e titularidade do centro de ensino), e establécese un tamaño para cada unha delas. O que se pretende con esta estratexia é unha micro-representación da poboación a nivel proporcional. A finalidade destas cotas é acadar unha mostra que se achegue o máximo posible a representatividade. Isto non nos permite extrapolar os datos, mais si falar de tendencias observadas que nos proporcionan información importante.

Seleccións deste tipo son habituais nas Ciencias Sociais (Vicente, 2013) dado que a súa natureza parte da escolma previa de suxeitos en base a criterios establecidos polo investigador/a, a cal pretende conseguir unha mostra representativa da poboación estudada ao introducir na súa elaboración un conxunto supostamente típico (Bryman, 2016; Losada, 2017). Non é representativa debido a que non é probabilística, mais para darlle o maior rigor posible á escolla a persoa investigadora procura a proporcionalidade da poboación en categorías básicas como a idade, o sexo e a titularidade do centro.

A selección está relacionada co interese dos centros educativos en participar e coñecer o estado da calidade de vida do seu alumnado, coa preocupación de acadar unha mostra axeitada, coas facilidades brindadas polos centros participantes, a rápida resposta, disposición do equipo directivo e viabilidade para administrar os cuestionarios.

O número total de participantes no presente estudo foron 1051 nenos e nenas. A cifra total de alumnos/as matriculados nalgún centro da Coruña para o curso académico 2015/2016, ascendeu a 8322 estudantes. Tendo en conta que falamos dunha poboación finita e coñecida, e malia que está concibida para mostraxes probabilísticas, coa fin de acadar un tamaño mostral axeitado recorreremos no cálculo do tamaño da mostra á seguinte fórmula como aconsella Valdivieso (2011).

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Ao aplicar a formula aos datos sinalados previamente o resultado é un N final de 946, para un nivel de confianza NC=95% e un erro da mostra e=3%. Disto dedúcese que para unha poboación de 8322, o tamaño mínimo establecido estaría en 946 alumnos/as. O estudo supera este valor, comprendendo un total de 1051 estudantes. A pesar de non ser unha mostra representativa por non seleccionarse de forma aleatoria, o tamaño do colectivo é axeitado para a poboación estudada.

A selección apoiouse nos datos achegados polo persoal da Xerencia de Proxectos de Educación (Estatísticas Educativas) Área de Solucións Tecnolóxicas Sectoriais, Axencia para a Modernización Tecnolóxica de Galicia (AMTEGA) pertencente á Xunta de Galicia. A escolma do alumnado realizouse en base ás seguintes directrices en consonancia cos obxectivos do traballo:

- Estar escolarizados/as en centros educativos ordinarios da Coruña, incluíndo centros de titularidade pública, concertada e privada.
- Ter entre 8 e 11 anos, e cursar os estudos correspondentes á Educación Primaria Obrigatoria, nos tipos de centros antes mencionados.
- Posuír habilidades básicas de lectoescritura e un nivel aceptable de comprensión lectora, xa que os instrumentos utilizados para obter a información son autocompletados.

O criterio para a selección de centros educativos fíxose entendendo a mostra como un fragmento convintemente escollido do total. Elixíronse diferentes centros educativos, públicos, concertados e privados da comunidade escolar da cidade, rexistrados no Portal de Centros Educativos da Xunta de Galicia e tendo en conta os datos da Consellaría de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia para o curso académico 2015/2016.

Na Táboa 9 amósase a distribución da poboación infantil en canto a titularidade dos centros de ensino na municipalidade da Coruña e a mostra desta investigación. Como pode observarse, o colectivo estudado garda unha distribución proporcional á poboación en canto á titularidade do centro. A participación final suma un total de 11 centros educativos; dos cales 6 son de titularidade pública, 4 centros pertencen ao ensino concertado e 1 é de carácter privado, pertencentes todos eles á educación ordinaria.

Táboa 9

Alumnos/as Centros Ordinarios de A Coruña (curso 2015/16). Idades: 8 a 11 Anos e Mostra

Poboación de A Coruña			
Titularidade	Públicos	Concertados	Privados
Número	3962 (47,6%)	3951 (47,5%)	409 (4,9%)
Total	8322		
Mostra da investigación			
Titularidade	Públicos	Concertados	Privados
Número	470 (44,7%)	505 (48%)	76 (7,3%)
Total	1051		

Nota: Elaboración propia. *Fonte:* Xerencia de Proxectos de Educación. Departamento de Estatística Educativa (2016).

A ordenación en canto a variable sexo ilústrase na Táboa 10. Como no caso anterior, móstrase o número total a nivel da cidade e o número acadado na construción da mesma. Como pode apreciarse, existe unha representación moi similar entre nenas e nenos, tanto na poboación como na mostra.

Táboa 10*Distribución en Función do Sexo*

Poboación de A Coruña		
Sexo	Masculino	Feminino
Número	4192 (50,4%)	4130 (49,6%)
Total	8322	
Mostra da investigación		
Sexo	Masculino	Feminino
Número	514 (49%)	536 (51%)
Total	1051	

Nota: Elaboración propia. *Fonte:* Xerencia de Proxectos de Educación. Departamento de Estatística Educativa (2016).

A continuación, na Táboa 11, expresamos a disposición en canto a variable de idade, onde se poden comparar os datos da poboación cos dos/as participantes na investigación. Aínda que a mostra está sobrerrepresentada na idade de 11 anos e lixeiramente sobrerrepresentada nas idades de 8 e 9 anos, a proporcionalidade do colectivo é aceptable, xa que os rapaces/as de entre 8 e 11 anos participan na mesma etapa educativa e nestas idades comparten semellanzas dende unha óptica evolutiva podendo aunarse dentro do período coñecido como terceira infancia (Barrezueta *et al.*, 2020).

Táboa 11*Distribución en Función da Idade*

Poboación de A Coruña				
Idade	8	9	10	11
Número	2065 (24,8%)	2049 (24,6%)	2125 (25,5%)	2083 (25,1%)
Total	8322			
Mostra da investigación				
Idade	8	9	10	11
Número	209 (19,9%)	218 (20,7%)	267 (25,4%)	357 (34%)
Total	1051			

Nota: Elaboración propia. *Fonte:* Xerencia de Proxectos de Educación. Departamento de Estatística Educativa (2016).

Por outra banda, neste período vital os nenos e nenas xa teñen adquiridas as competencias precisas para respostar de forma independente a un cuestionario de autoinforme, é dicir, amosan un axeitado dominio da comprensión lectora, comunicación, distinción e discernimento de diversos estados emocionais. Investigacións similares sobre calidade de vida na infancia (Sabeh, 2004; Urzua *et al.*, 2009) tomaron tamén como referencia o intervalo de 8 a 11 anos. Paralelamente, os instrumentos de avaliación están enfocados en grupos de idade semellantes como os cuestionarios *HAY*, (Le Coq *et al.*, 2000), *KINDL* (Ravens-Sieberer e Bullinger, 1998), *QLQC* (Bouman *et al.*, 1999) ou *KIDSCREEN-27* (Aymerich *et al.*, 2005).

4.4.3 Instrumento

A técnica utilizada na fase cuantitativa do estudo tivo como fin acadar información sobre as condicións de vida da infancia, estado socioeconómico do seu ambiente familiar, grao de benestar físico, perspectiva sobre o seu nivel de desenvolvemento persoal, expectativas e sentimentos, autopercepcións, e valoración sobre o contorno escolar propio.

O método empregado foi fundamentalmente a pregunta formulada a través dun instrumento cuantitativo (cuestionario). Deseguido describimos as características do instrumento seleccionado.

4.4.3.1 Pertinencia do Cuestionario Seleccionado

No relativo ao instrumento para avaliar a calidade de vida, optouse polo uso do Cuestionario de Avaliación CVI, unha ferramenta que mide multidimensionalmente este concepto a partir das valoracións que os nenos/as implicados achegan acerca de diferentes ámbitos da súa vida (Sabeh *et al.*, 2009).

A determinación por empregar un instrumento xa elaborado no canto de crear un *ex profeso* xustifícase por varios motivos:

CVI é unha ferramenta relativamente recente (2009), de xeito que se axusta á realidade contemporánea no tocante á calidade de vida infantil.

- A valoración ten en conta a visión subxectiva do neno/a, polo tanto unha perspectiva nenocéntrica (Del Olmo, 2013).
- Abrangue diversas áreas da vida persoal, social, escolar e familiar.

Dende un prisma práctico, esta ferramenta é acaída tendo en conta que está deseñada especificamente para as características desta investigación: pode ser aplicada de forma áxil, colectiva e é autoavaliativa.

O Cuestionario de Avaliación CVI é un instrumento especificamente deseñado pola Universidade de Salamanca, nomeadamente o grupo INICO, para ser administrado ao

alumnado da etapa primaria que nos ocupa. O INICO ten como finalidade a realización de accións de investigación, formación especializada e asesoramento para potenciar, facilitar e mellorar as condicións de vida das persoas en situación de desvantaxe social en distintos ámbitos e ao longo de todo o seu ciclo vital. Ten como principal obxectivo incrementar significativamente e consolidar diferentes liñas de investigación, tanto no ámbito nacional como internacional, relacionadas coas persoas con discapacidade e con outros colectivos en situación de desvantaxe social en múltiples contextos: laboral, educativo, social e da saúde. Posúen unha dilatada e premiada labor na súa contribución para mellorar a calidade de vida das persoas, especialmente aquelas con discapacidade. O seu director é Miguel Ángel Verdugo Alonso, unha institución tanto nacional como internacional no campo da calidade de vida.

Xúlgase o Cuestionario de Avaliación CVI unha ferramenta útil para avaliar a calidade de vida seguindo coa teoría base da presente investigación e, en consonancia, cos principios do Modelo Heurístico de Calidade de Vida de Schalock e Verdugo (2007), de recoñecida e estendida aceptación no ámbito español.

4.4.3.2 Autorizacións e Especificación do uso do CVI

Aínda que o Cuestionario de Avaliación CVI se atopa á venda en librerías especializadas e se entende que se pode aplicar sen solicitar autorización, puxémonos en contacto coa autora, Eliana Noemí Sabeh (Sabeh *et al.*, 2009) para solicitar formalmente (vía email) a súa autorización para o seu uso neste estudo. Despois de conseguir este consentimento (Anexo III), pediuse o permiso informado aos centros de ensino e ás familias como paso previo á administración dos cuestionarios atendendo ás seguintes recomendacións de uso dos autores/as:

Táboa 12*Especificacións para a Aplicación do Cuestionario de Avaliación CVI*

Escala de Calidade de Vida Infantil

-
- A Escala pode ser administrada individual ou colectivamente.
 - Non ten límite de tempo. A duración da proba pode oscilar entre os 20 e 40 minutos, dependendo da habilidade dos nenos/as.
 - É imprescindible solicitar permiso aos pais/nais ou titores legais para aplicala comunicándolles o uso que se fará da información, así coma o anonimato e confidencialidade dos datos.
 - O alumnado debe recibir información previa, nunha linguaxe comprensible á súa idade, sobre aspectos de confidencialidade e finalidade da avaliación. Debe crearse un clima que asegure a boa disposición para colaborar.
 - Lense en voz alta as instrucións que figuran na primeira páxina do cuestionario. Nelas dase a entender que non existen respostas correctas ou incorrectas ás afirmacións e que as mesmas non afectarán ás súas cualificacións escolares.
 - Recálcase a importancia que ten para o investigador coñecer o que eles pensan e sinten. Pídese, para tal fin, sinceridade.
 - Ao rematar as instrucións ofrécese a posibilidade de realizar preguntas, e danse as explicacións pertinentes para resolver dúbidas.
-

Nota: Adaptado de Losada-Puente (2017).

4.4.3.3 Estrutura do Instrumento

A Escala está composta por 53 ítems repartidos en 5 dimensións propostas no Modelo Heurístico de Calidade de Vida (Schalock e Verdugo, 2007): *benestar emocional, relacións interpersoais, desenvolvemento persoal e actividades, benestar físico, benestar material.*

Na Táboa 13 preséntanse os ítems da Escala agrupados nos seus correspondentes dominios. Aos alumnos/as administróuselles o inquérito seguindo a orde numérica, sen estar os ítems agrupados por dominios.

Táboa 13

Relación entre Dominios e Ítems

Dominios	Ítems
Benestar emocional	1. Síntome contento/a. 11. Penso que de maior serei moi feliz. 14. Síntome orgulloso/a de min mesmo/a. 16. Estou preocupado/a. 18. Gustaríame que cambiasen moitas cousas na miña vida. 28. Gústame e síntome ben co meu corpo. 40. Sinto gañas de chorar. 41. Preocúpame o que poda pasar cando sexa grande. 43. Penso que a miña vida é moi fermosa. 44. Penso que debería ser distinto de como son. 46. Póñoome nervioso/a. 47. Os demais pensan que fago todo mal. 53. Síntome ben no colexio.
Relacións interpersoais	3. Lévome ben cos meus irmáns. 4. Os meus pais felicítanme polo que fago ben. 10. A miña mestra/e felicítame. 12. A mestra/e trátame diferente que ao resto de compañeiros. 17. Os meus pais péganme. 21. Podo contarlle a alguén da miña familia as cousas feas que me pasan. 22. Gustaríame que os meus compañeiros/as foran diferentes. 24. Na escola síntome só ou soa. 26. Os meus compañeiros/as invítanme aos seus aniversarios. 30. Os meus compañeiros/as péganme ou bérranme máis ca outros. 31. Teño tíos/as, primos/as, avós/as que nos visitan. 37. Gustaríame que a mestra/e fose diferente. 38. Teño amigos/as para xogar, falar, e facer cousas interesantes cando non vimos ao colexio. 39. Aos meus compañeiros/as gústalles estar comigo no recreo.

	48. Os meus pais esíxenme máis do que podo facer.
	49. Os meus compañeiros/as búrlanse de min máis que doutros nenos/as.
	51. Teño tempo para xogar, estar con amigos e falar.
	7. Abúrrome cando teño tempo libre.
	8. Na escola as cousas sáenme mal.
	9. As fins de semana fago cousas que me gustan (vou a cumples, visito á familia ou outras).
	15. Cústame concentrarme, prestar atención na escola.
	23. Cos meus amigos/as ando en bicicleta, xogo ao fútbol, ao voleibol ou a outros xogos de correr e saltar.
Desenvolvemento persoal e actividades	27. Estou contento coas miñas notas do cole.
	29. Se fago unha festa de aniversario eu decido como ten que ser e a quen invitar
	32. Eu escollo a roupa que me quero poñer.
	33. Cando fago os deberes síntome confundido.
	34. Cando teño tempo libre, podo ver a tele, xogar a videoxogos, facer cousas divertidas.
	36. Divírtenme os traballos que facemos no colexio.
	2. Durmo tranquilo/a.
	6. Teño dores de cabeza.
Benestar físico	13. Síntome ben co meu peso e a miña estatura.
	25. Síntome canso, sen enerxías para correr, saltar ou estudar.
	42. Teño dor de barriga.
	45. Teño gañas de vomitar.
	5. Gústanme as cousas que teño (bici, xoguetes, roupa).
	19. Sinto que a miña casa é fermosa e cómoda.
Benestar material	20. Podo ter as cousas que quero.
	35. Sinto que o meu dormitorio é fermoso.
	50. O diñeiro na miña familia é suficiente para todo o que necesitamos.
	52. A miña familia regálame cousas que me gustan.

Nota: Sabeh (2009).

Capítulo 4. Metodoloxía.

O primeiro dominio, *benestar emocional*, nos seus 13 enunciados interroga sobre cuestións como os estados emocionais (afecto positivo/negativo) experimentados polos nenos/as como poder ser a leducia, nerviosismo, tristeza, humor ou preocupación; tamén sobre a percepción global de satisfacción coa vida, a súa visión de futuro (como opina que será a súa vida adulta) e autoestima/autoconcepto (como se ve e se valora a si mesmo/a e como cre que o/a ven os/as demais en xeral).

O segundo dominio da Escala refírese ás *relacións interpersoais*, composto por 17 ítems, é o que conta con máis enunciados dentro do cuestionario, interpelando sobre aspectos tales como a frecuencia, calidade e satisfacción co afecto recibido, interacción (positiva/negativa), comunicación e aceptación de e entre persoas da familia; estilo educativo e de crianza dos proxenitores (premios, castigos, abandono); constancia, importancia e agrado coas relacións de amizade e fidelidade no medio escolar e extraescolar; Gozo e índole das relacións cos mestres/as, percepción por parte do alumnado dos apoios, reforzos, castigos, expectativas e imaxe que teñen de eles/as o profesorado.

O terceiro compoñente, *desenvolvemento persoal e actividades*, formado por 11 ítems, interroga sobre rasgos como nivel de desempeño, progreso, resultados e satisfacción persoal coas tarefas escolares (percepción que ten o neno/a das súas habilidades cognitivas e oportunidades para incrementalas); frecuencia e posibilidades de experiencias de ocio e tempo libre como xogos, deportes, actividade física, televisión, vídeos; autodeterminación (opcións de escoller e tomar decisións).

A cuarta categoría é o *benestar físico*, composto de 6 ítems, que incide nos seus enunciados interrogativos respecto do estado de saúde física dos escolares: calidade do sono, enfermidades, síntomas e signos físicos, enerxía física, nutrición, desenvolvemento corporal (peso-altura) e acceso á asistencia sanitaria.

O quinto e último dominio é *benestar material*, integrado por 6 ítems que buscan información sobre as posesións materiais do neno/a e a súa familia (agasallos que recibe, roupa, xoguetes, obxectos); características físicas dos ambientes nos que medra (calidade e confort do fogar e do centro escolar) e nivel socioeconómico da familia.

As preguntas teñen 4 opcións de resposta nun formato de escala tipo Likert (Likert, 1932) con valores do 1 ao 4, correspondéndose, respectivamente cos seguintes enunciados: 1 “case nunca”, 2 “poucas veces”, 3 “moitas veces” e 4 “case sempre”.

Entre os ítems da Escala pódense distinguir os que están enunciados nunha escala directa, isto é que van de peor valoración a mellor, e os que están enunciados nunha forma indirecta, ou inversa, nos que o 1 é a mellor valoración e o 4 a peor.

Aínda que os cuestionarios que se aplican para este estudo están compostos por ítems en forma directa e indirecta aleatoriamente distribuídos, estes están codificados de forma que o 1 sempre corresponde á peor resposta e o 4 á mellor posible, é dicir, nos ítems con enunciado indirecto codifícanse as respostas de 4 a 1, sendo necesario facer un cambio de codificación posterior, á hora da análise estatística, nas respostas de enunciados indirectos para que non se contrarresten as respostas dos ítems directos coas dos ítems indirectos. Así, 4 pasa a ser 1, 2 pasa a ser 3, 3 pasa a ser 2 e 1 pasa a ser 4. Isto fixémoslo cun cambio na codificación co SPSS unha vez recollidos os datos.

No Cuestionario de Avaliación CVI invertíronse as puntuacións correspondentes aos seguintes ítems: 6, 7, 8, 12, 15, 16, 17, 18, 22, 24, 25, 30, 33, 37, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48 e 49. Así, por exemplo, se unha nena marca “case sempre” en calquera dos ítems previamente sinalados, puntuará como 1; se marca “moitas veces” puntuará como 2; “poucas veces” equivalerá a 3 e “case nunca” a 4.

4.4.3.4 Validez e Fiabilidade do Instrumento

A validez do instrumento CVI vén avalada por unha sólida investigación teórica

centrada na infancia e o seu contorno educativo. Construíuse utilizando a teoría de resposta ao ítem, cuxos procedementos son de máxima aceptación actualmente na construción dos tests (Verdugo, 2009). Tamén está moi contrastada polo seu uso no contexto da calidade de vida (López *et al.*, 2013; Zorrilla *et al.*, 2015; Portela, 2016; Climent, 2019). Para que unha ferramenta teña validez a súa esencia e o seu soporte documental deben estar relacionados co constructo a estudar (Cresswell e Clark, 2011).

A análise da fiabilidade do Cuestionario de Avaliación CVI lévase a cabo a través da proba Alfa de Cronbach, que estuda a consistencia interna da Escala en total e de cada dominio en particular. Neste sentido tómase o valor de 0,70 como o mínimo esixido para garantir a fiabilidade da Escala (Hernández *et al.*, 2014). Na Táboa 14 amósanse os valores acadados na investigación.

Táboa 14

Coeficiente de Consistencia Interna do Cuestionario de Avaliación CVI por Dimensións

Dimensións	α de Cronbach
Benestar emocional	0,719
Benestar físico	0.490
Benestar material	0,782
Desenvolvemento persoal	0.542
Relacións interpersoais	0.686
Total da mostra	0,868

Nota: Elaboración propia

O valor total da Escala é de 0,868 polo que podemos considerar que a fiabilidade da ferramenta na mostra estudada é alta. A consistencia interna non é tan favorable nos dominios estudados separadamente. Tres deles teñen valores aceptables, xa que superan ou se atopan moi próximos ao valor de referencia: *benestar emocional* (0,719), *relacións interpersoais* (0,686) e *benestar material* (0,782). Os resultados dos dous restantes deben ser analizados

con precaución xa que os seus niveis de consistencia interna son moderados: *desenvolvemento persoal e actividades* (0,542) e *benestar físico* (0,490).

Isto pode deberse a que o uso do coeficiente Alpha como coeficiente de consistencia interna sobre escalas tipo Likert con menos de 5 categorías de resposta produce un decrecemento espurio na súa magnitude, medida que se estabiliza a partir de escalas con 6 categorías de resposta (Gelin *et al.*, 2003; Weng, 2004; Lozano *et al.*, 2008). Cómpre lembrar aquí que a escala empregada na investigación conta con catro opcións de resposta.

O sesgo negativo producido na estimación de Alpha aumenta a medida que o fai a asimetría da escala e diminúe o número de categorías de resposta. Por exemplo, comprobouse que nunha escala composta por 14 ítems con 3 categorías de resposta, e un índice de asimetría media de -1 a estimación de Alpha decreceu do valor teórico de 0,80 ao valor estimado de 0,66. O interese da comunidade psicométrica no coeficiente de consistencia interna Alpha segue latente (Bentler, 2007; Maydeu-Olivares *et al.*, 2010; Ventura-León e Caycho-Rodríguez, 2017).

O grao de consistencia interna vese afectado tamén polo número de ítems que compón a dimensión (Lozano *et al.*, 2008). Isto explicaría a diferenza entre as distintas dimensións, xa que os dominios cos valores máis baixos, *benestar material* e *benestar físico*, contan con 6 ítems, *desenvolvemento persoal* conta con 11 ítems, mentras que os que acadan mellores puntuacións engloban a 13 e 17 ítems. Outro aspecto que condiciona estes resultados segundo Ventura-León e Caycho-Rodríguez (2017) é o feito de que a análise de Alfa de Cronbach está pouco indicado para escalas de tipo Likert con valores ordinais, para escalas desta natureza é máis apropiado empregar Alfa Ordinal, Theta de Armor ou Omega de McDonald (McDonald, 1999), tamén coñecido como Rho de Jöreskog (Jöreskog, 1971) como alternativa para o cálculo da confiabilidade (Stone *et al.*, 2015).

O coeficiente Alpha de Cronbach é empregado constantemente nas Ciencias Sociais como estimador da consistencia interna das puntuacións. Porén, o suposto de continuidade no que se asenta este estatístico é sistemáticamente violado coa utilización de escalas de resposta ordinal ou escalas Likert. Os datos cos que se traballa en Ciencias Sociais, na súa maioría, non cumpren o requisito de continuidade (Oliden e Zumbo, 2008).

4.4.4 Procedemento

Neste punto descríbese o desenvolvemento da investigación, o contacto cos centros educativos e cos representantes políticos, así como os tempos de recollida de datos. Esta temporalización viuse condicionada a modificacións en función das necesidades e requerimentos da investigación e, sobre todo, das personas informantes e dispoñibilidade dos centros.

No mes de maio de 2015 comezouse a contactar por correo electrónico cos centros educativos á atención das direccións dos centros da cidade da Coruña, remitíndolles adxunto dous escritos asinados polo doutorando. No primeiro deles (Anexo I) explicábase en que consistía o estudo que se pretendía realizar, e tamén se solicitaba formalmente a súa necesaria participación. Enviouse, a través das escolas, unha carta de presentación aos pais e ás nais (Anexo I) expoñendo o traballo a realizar e pedindo o consentimento para a participación do seu fillo/a. A implicación dos nenos e nenas reducíase a cumprimentar un cuestionario no seu centro educativo, así como facilitar un modelo ás familias no caso de solicitar velo previamente e ofrecendo dispoñibilidade para calquera dúbida relativa á investigación. Na mesma misiva, comunicouse a garantía de confidencialidade e aclarouse que os datos sería utilizados especificamente para os fins científicos do estudo.

En total contactouse con 57 institucións de ensino; 26 colexios públicos e 31 privados - concertados. Viuse convinte ofrecer un prazo prudencial de dúas semanas para esperar a resposta dos centros ao convite a participar. A este requirimento só un respondeu

positivamente. Ante esta situación, determinouse solicitar colaboración e solicitar a participación dos centros expoñendo o proxecto de xeito presencial. Desta forma conseguíronse incorporar máis centros á mostra. En todos os casos existiu o compromiso de retornar un informe cos resultados sobre a calidade de vida do seu alumnado como contrapartida e deferenza pola súa cooperación. Seguidamente, concertáronse as datas para a administración dos cuestionarios entre maio e setembro de 2016.

Unha vez obtido o consentimento de todas as persoas implicadas, desprazouse o doutorando aos centros educativos para presenciar como as cativas/os cumprimentaban o cuestionario de forma individual, coa presenza e apoio do investigador. Cubrir a Escala tivo unha duración de aproximadamente trinta minutos. Os alumnos/as tamén recibiron información sobre os obxectivos da investigación, da confidencialidade de todo o recollido e instrucións de como completar o cuestionario correctamente. Para evitar o efecto “desexabilidade social” fíxose especial fincapé en que non existían respostas boas e respostas malas, senón que o obxectivo era que cada un/unha contestase en base a como se sentía e pensaba individual e libremente.

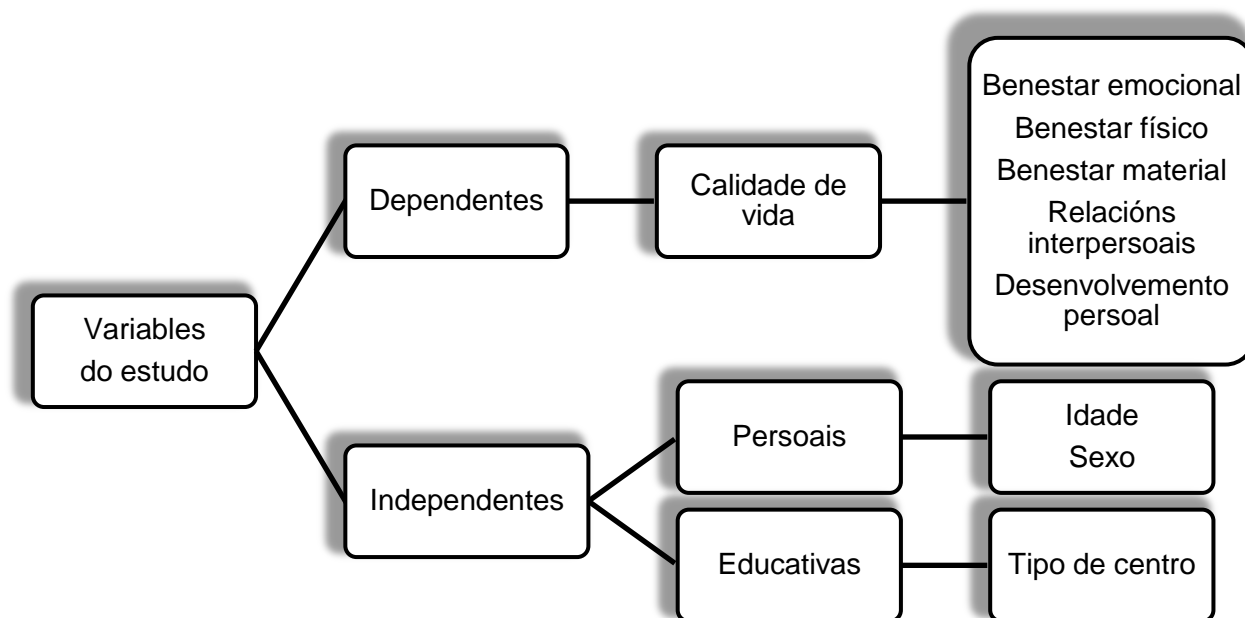
A administración dos cuestionarios nesta primeira quenda comezou o 27 de maio e rematou o 16 de xuño de 2016, acadando a contía de 400 inquéritos válidos en centros de carácter público. No procesamento dos datos houbo que descartar cuestionarios por non estar correctamente cubertos. Nos meses de xullo e agosto dese mesmo ano, período de asueto escolar, non se puido continuar coa recollida de datos. Retomouse en setembro, coa segunda quenda, nos centros de titularidade pública restantes e nos de xestión concertada e privada ata completar os 1051 suxeitos que compoñen a mostra.

4.4.5 Variables

O estudo da calidade de vida na infancia levouse a cabo principalmente a través da aplicación da Escala CVI. Para a súa análise estatística tivéronse en conta as variables dependentes e independentes que presentamos seguidamente:

Figura 8

Variables para o Estudo da Calidade de Vida.



Nota: Elaboración propia.

Variables dependentes: A percepción da calidade de vida é o constructo principal do traballo, e está apoiada pola fundamentación teórica do estudo. Para a operativización da calidade de vida baseámonos no Modelo de Calidade de Vida na Infancia (Schalock e Verdugo, 2002) que se descompón en sete dimensións: *relacións interpersonais*, *benestar emocional*, *desenvolvemento persoal*, *benestar físico*, *benestar material*, *dereitos* e *autodeterminación*. Estas sete áreas foron refundidas en cinco que foron empregadas como base para a confección do Cuestionario de Avaliación CVI (Sabehe *et al.*, 2009). A análise do sumatorio dos ítems da Escala permítenos obter unha puntuación total da calidade de vida do alumnado.

Variables independentes: Analizáronse os factores de carácter persoal máis habituais na literatura de natureza científica relacionados co estudo da calidade de vida, xénero e idade. A variable sexo é relevante dado o convinte de confrontar con estudos previos sobre esta

temática. A variable idade permite estudar como evoluciona a calidade de vida entre os 8 e os 11 anos.

A variable da tipoloxía do centro de estudos permite comparar a percepción da calidade de vida entre o alumnado de centros xestionados con recursos da administración (públicos), con recursos propios (privados) e centros con recursos mixtos (concertados).

4.4.6 *Análise de Datos*

Para o estudo dos datos desta parte da investigación realizouse unha análise tanto descritiva como inferencial, a través do programa estatístico SPSS versión 25 con licenza da Universidade de A Coruña. A análise descritiva consistiu nun proceso de tabulación, representacións gráficas e descrições xerais de datos. Este tipo de análise posibilita unha primeira aproximación aos datos, á mostra e aos elementos que a compoñen.

Tal e como reflicte a Táboa 16, utilizáronse distribucións de frecuencias, cálculo de porcentaxes, representacións gráficas, descrição a través de medidas de tendencia central (media, mediana e moda) e de dispersión, como a desviación típica (Sabariego, 2004).

Táboa 15

Técnicas Estatísticas Descritivas Empregadas no Estudo

Nível estatístico	Acción a realizar	Mostras	Tipo de escala	Estatístico
Descritivo	Descibir datos e extraer conclusións sobre eles	Únicas	Cualitativa (ordinal ou nominal)	Distribución de frecuencias Mediana Moda
			Cuantitativa en escala de intervalo ou razón	Media Desviación Típica

Nota: Adaptado de Fraguera (2007).

Para desenvolver a análise descritiva que se axustara axeitadamente aos datos extraídos da mostra, inicialmente fíxose a comprobación da distribución da mesma, tendo en conta os valores de asimetría (g_1) e curtosis (g_2), verificando o cumprimento dos supostos de normalidade e homocedasticidad da varianza.

En relación aos valores referentes á distribución da mostra (asimetría e curtosis), advertiuse, en primeiro termo, que en todos os casos atópase unha asimetría negativa e, polo tanto, exténdese cara a valores inferiores á media, mentras que na proba de curtosis o resultado é positivo o que indica que se trata dunha distribución leptocúrtica, na que existe unha maior concentración de datos a carón da media.

Para ratificar este suposto, analizouse a normalidade da distribución da mostra total a través da proba de bondade de axuste de Kolmogorov-Smirnov. Os resultados apuntan ao incumprimento do suposto de normalidade da mostra total ($Z=0.56$) e por dimensión, sendo $p<0,001$ en todos os casos. Calculouse o estatístico de Levene ($W=5,337$; $p<0,001$) para determinar a homoxeneidade da varianza, determinando que non é posible utilizar indicadores nin contrastes paramétricos dos datos, aplicando no seu lugar estatística non paramétrica.

Como se comentou anteriormente, para a análise inferencial do estudo empregáronse probas estatísticas de carácter non paramétrico. Traballamos cun nivel de significación do 95% ($p\leq 0,05$). As probas empregadas foron as seguintes:

- A *U de Mann-Whitney*, que se utiliza para a comparación de dúas mostras independentes cando, entre outras razóns, os datos están en escala ordinal. Emprégase este estatístico para analizar a existencia de diferenzas significativas na calidade de vida entre as nenas e os nenos e tamén entre os centros públicos e concertados-privados.
- A *proba de Kruskal-Wallis* é un método para probar se un grupo de datos provén da mesma poboación. É unha extensión da proba de U de Mann-Whitney para 3 ou

máis grupos. Empregouse esta proba para analizar a existencia de diferenzas significativas na calidade de vida en función dos distintos niveis de idade.

- A *proba de Kolmogórov-Smirnov* (tamén proba K-S) que determina a “bondade de axuste” de dúas distribucións de probabilidade entre sí, o cal permite medir o grao de concordancia existente entre a distribución dos datos e a distribución normal (Carrillo *et al.*, 2018).
- A través da análise *Chi-cuadrado* (χ^2) determínase se os valores dunha das dúas variables achegan información sobre os valores da outra (Ferrán, 1996). Neste estudo empregouse para estudar a relación entre as variables titularidade, xénero e idade coa calidade de vida
- O *Coefficiente de correlación de Spearman* é unha medida para determinar o grao de asociación lineal (positiva ou negativa) entre dúas variables. Empregouse para establecer a relación entre a calidade de vida e a idade.

Táboa 16

Técnicas Estatísticas Non Paramétricas Empregadas no Estudo

Nível estatístico	Acción a realizar	Mostras	Tipo de escala	Estatístico
	Comparar entre 2 mostras	2 independentes	Cuantitativa	U de Mann-Whitney
	Comparar distribución da mostra coa normalidade	1 independente	Cuantitativa	K-S Kolmogórov-Smirnov
Inferencial (non paramétrico)	Asociación entre “calidade de vida” e outras variables	2 independentes	Cuantitativa	Chi-cuadrado

Correlación entre calidade de vida e idade	2 relacionadas	Alomenos en escala ordinal	Coeficiente de correlación de Spearman
Comparar máis de dúas mostras independentes (titularidade).	3 independentes	Alomenos en escala ordinal	Kruskal-Wallis

Nota: Adapatao de Fraguela (2007)

4.5 Estudo Cualitativo

Dado que o deseño do estudo cualitativo baséase en gran parte nos resultados do estudo cuantitativo, a metodoloxía da fase cualitativa preséntase despois de describir os resultados da parte cuantitativa (no capítulo 6 da tese).

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DO ESTUDO CUANTITATIVO (FASE 1)

*“O que non se define non se pode medir,
o que non se mide non se pode mellorar”.*

William Thomson.

Na Comunidade Autónoma de Galicia existen ata o momento un número limitado de estudos referidos á calidade de vida, como por exemplo Losada (2018) que achega unha investigación sobre calidade de vida adolescente; Cadarso *et al.* (2017) que analizaron a calidade de vida relacionada coa saúde e a súa vinculación coa adherencia á dieta mediterránea e a actividade física en universitarios de Galicia; ou Pernas *et al.* (2018) que investigaron como a conciliación nas áreas urbanas de Galicia afecta ao benestar das familias con fillos en educación primaria. De aquí a pertinencia deste estudo e a necesidade de ampliar e afondar na investigación desta temática.

No que atinxe a dar resposta ao primeiro obxectivo do traballo, onde a meta é coñecer a percepción da calidade de vida dos nenos/as en idade escolar na Coruña, analízanse os dominios constituíntes da calidade de vida. Procédese a facer un tratamento baseado no uso de técnicas estatísticas de análise de datos cuantitativos, para o cal, emprégase o software estatístico SPSS 20.

Comézase expoñendo información descritiva acerca da mostra en canto ás respostas sobre os niveis xerais de calidade de vida. Preséntanse as puntuacións medias (expresadas nunha escala 1-4) obtidas nas distintas dimensións.

Seguidamente, preséntase o procesamento inferencial das dimensións (*benestar emocional, benestar físico, benestar material, relacións interpersoais e desenvolvemento persoal e actividades*) para valorar a influencia que poden exercer as variables independentes (sexo, idade e titularidade) sobre elas.

O obxectivo fundamental deste apartado é coñecer e avaliar o nivel de calidade de vida da infancia na Coruña, para iso trataremos de:

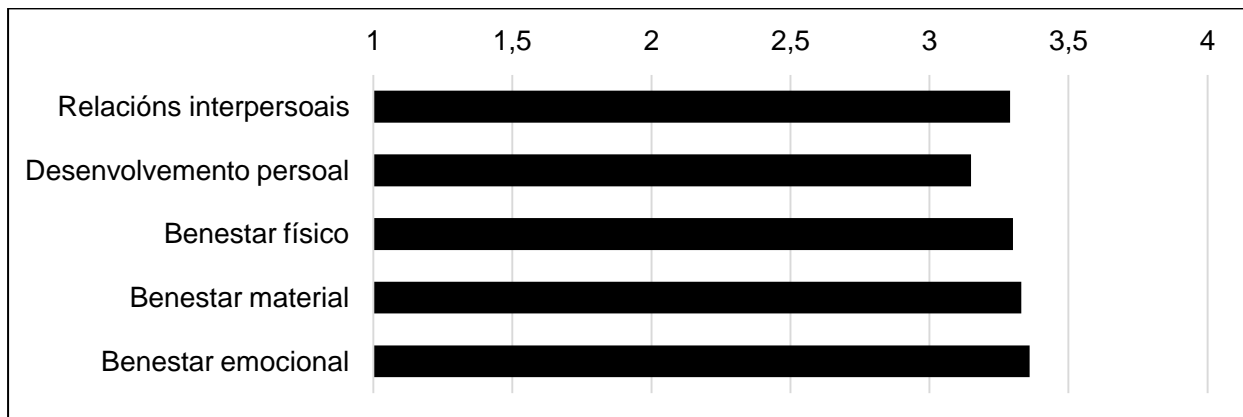
- Medir o grao de calidade de vida percibido polo alumnado infantil.
- Explorar que áreas da vida dos infantes experimentan maiores ou menores cotas de benestar.
- Examinar os factores individuais e escolares que podan incidir na apreciación da calidade de vida do alumnado.

5.1 A Calidade de Vida e as súas Dimensións

Para efectuar unha análise descritiva que se axuste axeitadamente aos datos extraídos da mostra, inicialmente compróbase a distribución da mesma tendo en conta as medias. Procede evidenciar que a calidade de vida na cidade é razoablemente elevada, xa que todos os dominios acadan uns valores superiores a 3 nunha escala de 1 a 4.

5.1.1 Descritivos

No gráfico de barras da Figura 9 ilústrase a tendencia global a obter puntuacións medias positivas en todas os dominios constituíntes da calidade de vida e, por conseguinte, na valoración xeral desta. As dimensións *benestar material*, 3.3 (DT=0.44), *benestar físico*, 3.30 (DT=0.42), *benestar emocional*, 3.36 (DT=0.43) e *relacións interpersoais*, 3.29 (DT=0.37) son as que ofrecen unhas medias máis altas, mentres que o valor máis baixo atópanse en *desenvolvemento persoal*, 3.15 (DT=0.38).

Figura 9*Calidade de Vida e as súas Dimensións*

Nota: Elaboración propia.

De seguido preséntase a análise dos estatísticos descritivos máis usuais no estudo non paramétrico, léase mediana, mínimo, máximo, rango e percentiles, para o conxunto da mostra.

Táboa 17*Estatísticos Descritivos das Puntuacións do CVI*

	BE	BM	BF	DP	RI	PT
N válido	1051	1051	1051	1051	1051	1051
Mediana	45	20	20	35	57	176
Mínimo	18	6	6	19	19	90
Máximo	87	24	24	44	68	210
Rango	69	18	18	25	49	120
P25	41	18	18	32	53	165
P50	45	20	20	35	57	176
P75	48	22	22	37	60	186

Capítulo 5. Resultados do estudo cuantitativo (fase 1)

Nota. N: Número de individuos, P: Percentil. siglas BE: Benestar emocional, BF: Benestar físico, RI: Relacións interpersoais e Actividades, BM: Benestar material, DP: Desenvolvemento persoal, PT: Puntuación total.

Facendo unha observación máis polo miúdo do constructo de calidade de vida pódese determinar que a puntuación do alumnado no relativo á mediana é de $Md=176$, tendo presente que o estudo se efectúa nunha escala de 53 a 212, o que nos suxire unha valoración en termos xerais positiva da calidade de vida.

No que atinxe aos dominios do constructo, a mediana é $Md=45$ no que a *benestar emocional* se refire, $Md=57$ en *relacións interpersoais*, $Md=35$ en *desenvolvemento persoal e actividades*, $Md=20$ en *benestar físico* e $Md=20$ en *benestar material*, valores todos eles razoablemente aceptables.

En canto ás medidas de dispersión, o valor mínimo aproxímase ao punto medio (90) e o máximo case acada o maior valor posible (210), advertindo que a oscilación dos valores é grande. Cómpre destacar no tocante ás medidas de dispersión das dimensións, a presenza dunha dispersión máis acusada das respostas no caso dos dominios *benestar emocional e relacións interpersoais*, onde os rangos son de 69 e 49, observándose a maior condensación en *benestar material, benestar físico e desenvolvemento persoal e actividades* con rangos de 18, 18 e 25 respectivamente.

Os resultados nos percentiles da calidade de vida apuntan a certa concentración das respostas entre valores $P_{25}=165$ e $P_{75}=186$ sendo o valor do 50% das contestacións dos individuos o $P_{50}=176$. No que aos percentiles das dimensións se refire, percibimos que se concentran entre os valores $18 > P_{25} < 53$ e $60 > P_{75} < 22$.

Despois da realización da análise descritiva da calidade de vida, acométese o exame inferencial estimándoo como variable dependente para xulgar a influencia que as variables independentes de natureza persoal (sexo, idade) teñen sobre ela, así como a variable de carácter escolar (tipo de centro de estudos).

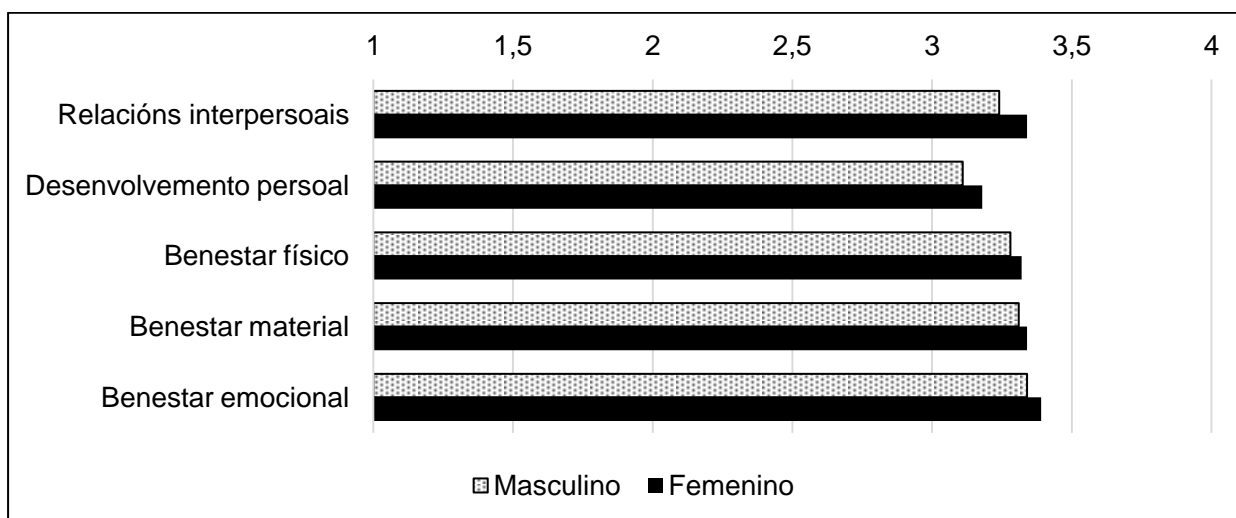
5.1.2 *Calidade de Vida e Sexo*

Para avaliar a existencia ou non de diferenzas significativas en relación ao sexo dos integrantes do estudo cóntase cunha mostra (N=1051) con moita homoxeneidade, sendo sutilmente superior a representación das nenas (51%) fronte á dos nenos (49%).

A proba utilizada para comparar as valoracións totais en relación á calidade de vida e aos seus dominios en función do sexo foi a U de Mann-Whitney para mostras independentes, e emprégase un diagrama de barras para ilustrar onde existen as diverxencias (ver Figura 10).

Figura 10

Calidade de Vida e Dimensións segundo o Sexo



Nota: Elaboración propia.

O produto desta análise evidencia a presenza de diferenzas estatisticamente significativas na percepción xeral da calidade de vida, onde as nenas aprecian dun xeito superior o seu grao de benestar fronte aos nenos. Áchanse desigualdades nas dimensións *benestar emocional* ($Z= -2.210$, $p=0.27$) cunhas medias de 3.39 (DT=0.40) fronte a 3.34 (DT=0.46), *desenvolvemento persoal e actividades*, ($Z= -3.478$, $p=.001$), con medias de 3.18 (DT=0.38) fronte a 3.11 (DT=0.37) e *relacións interpersoais*, ($Z= -4.168$, $p=0.000$), e medias de 3.34 (DT=0.35) fronte a 3.24 (DT=0.40). En todas elas as alumnas rexistran valores significativamente superiores aos alumnos. Nas dimensións de *benestar material* e *benestar*

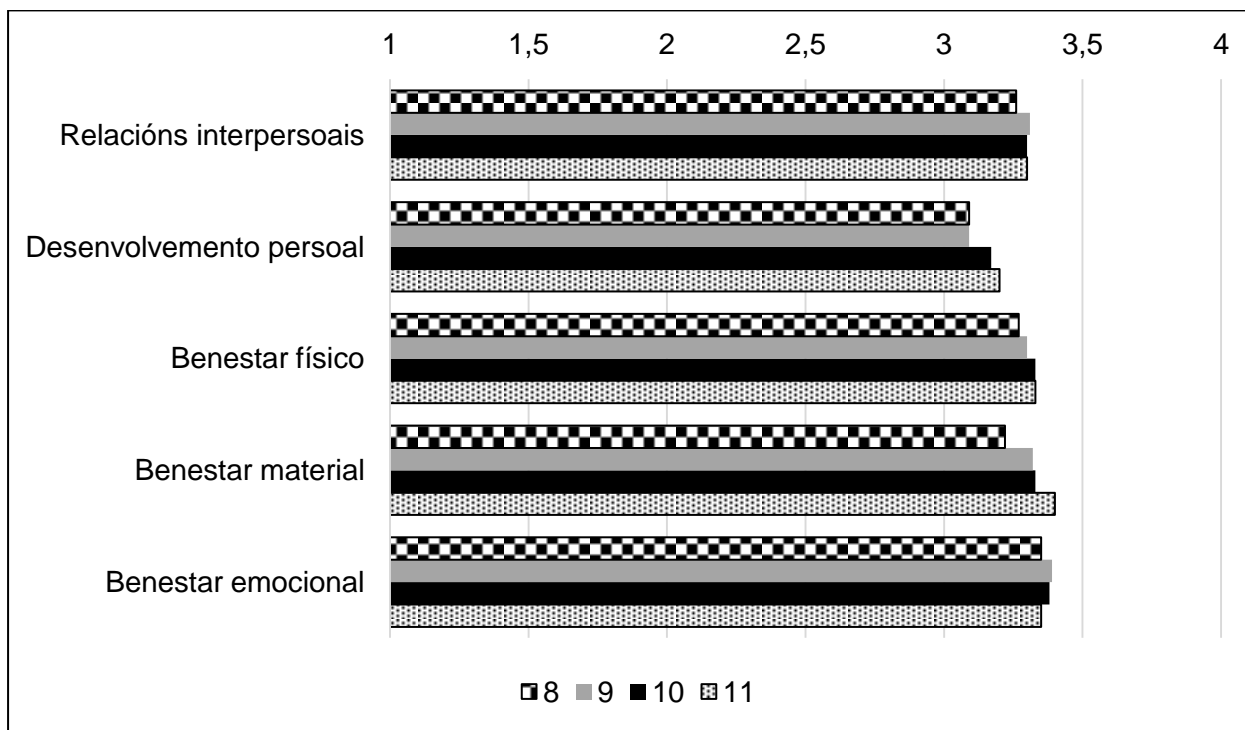
físico as diverxencias non son suficientemente salientables estatisticamente falando para unha cota de confianza do 95%.

Das puntuacións similares en canto ás dimensións de *benestar material* e *benestar físico* emanou unha pregunta por considerar que os/as informantes poden achegar unha interpretación de interese.

5.1.3 Calidade de Vida e Idade

Atendendo ás diferenzas en función da idade, a mostra seleccionada está configurada por estudantes de 8 a 11 anos, onde para un total de N=1051 a distribución por idades é de 8 anos o 19.9%, 9 anos o 20.7%, 10 anos 25.4% e 11 anos 34%. Neste punto, existen máis de dúas mostras independentes, polo que se emprega a proba H de Kruskal-Wallis para comprobar a relación entre a puntuación total de calidade de vida e os seus dominios.

Os gráficos amosan a presenza de diferenzas significativas en función da idade en dúas das cinco dimensións, concretamente en *benestar material* e *desenvolvemento persoal e actividades*. Para saber onde residen esas diferenzas é necesario facer comparacións por pares (comparar cada unha das categorías de idade coas outras) para o que se recorre á proba U de Mann-Whitney. Na Figura 11 represéntanse as medias comparadas.

Figura 11*Calidade de Vida e Dimensións segundo a Idade*

Nota: Elaboración propia.

Na confrontación entre as fraccións de idade entre 8 e 11 anos áchanse diferenzas no constructo de calidade de vida nos dominios *benestar material*, ($Z = -4.861$, $p = 0.000$), con medias de 3.22 (DT=0.45) fronte a 3.40 (DT=0.43), e *desenvolvemento persoal e actividades*, ($Z = -0.27$, $p = 0.000$) con valores nas medias de 3.09 (DT=0.35) fronte a 3.20 (DT=0.39). Estas diverxencias amósanse estatisticamente significativas na súa estimación, sendo os alumnos maiores (11 anos) os que presentan unha puntuación superior en contraste cos máis novos (8 anos).

De igual maneira, os estudantes de 11 anos cuantifican mellor nas áreas de *benestar material*, ($Z = -2.193$, $p = 0.028$) cunha media de 3.32 (DT=0.45) fronte a 3.4 (DT=0.43) e *desenvolvemento persoal e actividades*, ($Z = -3.428$, $p = 0.001$) de media 3.09 (DT=0.35) fronte a 3.2 (DT=0.39), que o alumnado de 9 anos.

Cando se confrontan os nenos/as de 10 e 11 anos acontece que se mantén a diferenciación en canto a *benestar material*, ($Z = -2.210$, $p = 0.027$), con media de 3.33 (DT=0.43) fronte a 3.4 (DT=0.43), se ben é certo que dun xeito menos acusado.

Para rematar, atendendo a estes datos pódese aseverar que existe unha tendencia a percibir de maneira máis positiva o *benestar material e desenvolvemento persoal e actividades* co aumento da idade. Para comprobar esta tendencia, aplícase a proba de correlacións bivariadas de Spearman para estudar a correlación entre a calidade de vida e a idade.

Táboa 18

Correlación entre Calidade de Vida e Idade

			Idade	CVI
Rho de Spearman	Idade	Coefficiente de correlación	1.000	0.085**
		Sig. (bilateral)	.	0.006
		N	1051	1051

Nota: **.A correlación é significativa ao nivel 0.01

A Táboa 19 ilustra uns resultados que ratifican o suposto da existencia dunha correlación significativa cun nivel de confianza do 99%, entre a calidade de vida e a idade, sendo esta unha relación positiva, a maior idade, maiores valores no que atinxe a calidade de vida nas dimensións *benestar material e desenvolvemento persoal e actividades*.

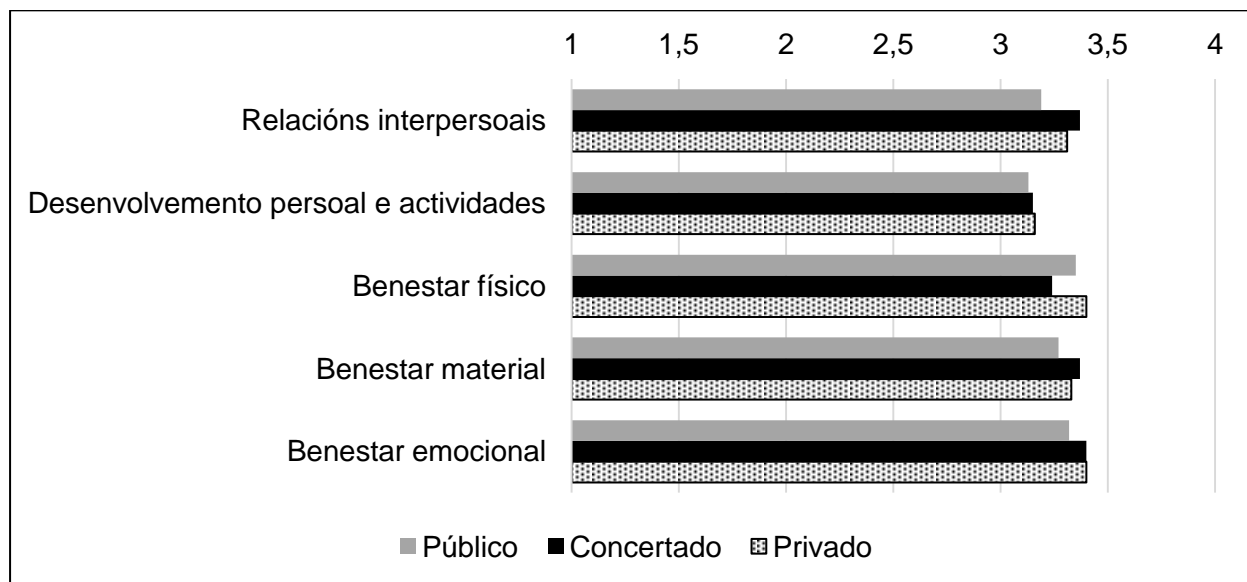
5.1.4 Calidade de Vida e Titularidade do Centro

A tipoloxía do centro de estudos representa unha variable nominal, con tres opcións: centros de titularidade pública (44.7%), de titularidade concertada (48%) e os centros privados que achegan un número menor (7.3%). A distribución da mostra é bastante parella a nivel porcentual coa mostra poboacional. O interese pola análise deste aspecto recae sobre a posible presenza de diferenzas no estudantado segundo o centro educativo.

Pódese avaliar a presenza de diferenzas significativas entre os estudantes matriculados en centros públicos, concertados e privados a través da proba U de Mann-Whiney. Para un nivel de confianza do 95% acéptase a existencia de diverxencias entre institucións. Obsérvanse disparidades entre todos os centros analizados.

Figura 12

Dimensións segundo o centro



Nota: Elaboración propia.

Na Figura 12, pódese comprobar de maneira visual onde se atopan as diferenzas entre os centros educativos estudados no que atinxe ás valoracións das percepcións, tanto positiva como negativa, da calidade de vida.

Constátase a significatividade das diverxencias entre os tres tipos de centros investigados facendo uso da proba U de Mann-Whiney. Así, pódese afirmar a existencia de diferenzas significativas entre centros de carácter público, ($Z = -3.8$, $p = 0.000$) con media de 3.26 ($DT = 0.31$) e colexios de titularidade concertada, 3.31 ($DT = 0.29$); entre públicos, 3.26 ($DT = 0.31$) e privados, 3.32 ($DT = 0.34$) ($Z = -3.1$, $p = 0.002$) e non así entre institucións educativas privadas e organismos académicos concertados (3.32, $DT = 0.34$ e 3.31 $DT = 0.29$), sendo o alumnado dos centros privados os que mellores resultados amosan ($Z = -0.971$, $p = 0.331$).

Capítulo 5. Resultados do estudo cuantitativo (fase 1)

No cruzamento entre os datos dos colexios públicos e os colexios concertados atópanse diferenzas estatisticamente significativas nos dominios referidos a *benestar emocional*, *benestar material*, *benestar físico* e *relacións interpersoais*. Neste punto, tendo en conta que existen máis de dúas mostras independentes, emprégase a proba H de Kruskal-Wallis para comprobar a relación entre a puntuación total de calidade de vida e os seus dominios.

Os resultados indican a presenza de disparidades en todas as dimensións agás unha, *desenvolvemento persoal e actividades*. Para certificar esas diferenzas aplicamos a U de Mann-Whitney, verificando a existencia de diverxencias na valoración xeral da calidade de vida e nos dominios *benestar emocional*, *benestar material*, *benestar* e *relacións interpersoais*, sendo o alumnado do ensino privado o que acadou puntuacións máis elevadas en todas as dimensións a excepción de *relacións interpersoais* e *benestar material*.

Ao contrastar estudantes de ensino público con alumnos/as dos centros privados achamos novamente desaxinanzas estatisticamente significativas nos dominios do *benestar emocional* ($Z = -2.373$, $p = 0.018$), *benestar material* ($Z = -2.296$, $p = 0.022$) e *relacións interpersoais* ($Z = -4.491$, $p = 0.000$), onde son os estudantes do ensino privado os que acadan mellores valores en todos os aspectos analizados (medias público: *benestar emocional*, 3.32; DT=0.46, *benestar material*, 3.27; DT=0.45 e *relacións interpersoais*, 3.19; DT=0.35; medias privados: *benestar emocional*, 3.40; DT=0.40, *benestar material*, 3.33; DT=0.45 e *relacións interpersoais*, 3.30; DT=0.39).

Finalmente atópanse diferenzas salientables ao enfrontar colexios concertados con centros de natureza privada en canto a *benestar físico* ($Z = -5.157$; $p = 0.000$), sendo os

Destes resultados xerais agromaron datos para a elaboración dunhas preguntas que pensamos poden ter unha interpretación por parte dos/as responsables públicos. Por unha banda o feito de que o alumnado do ensino privado percibe unha mellor calidade de vida que o alumnado do ensino público e, pola outra, que non se amosen diferenzas significativas en canto a *desenvolvemento persoal e actividades*.

resultados favorables ao alumnado do ensino privado. (medias concertado: 3.24; DT=0.38; privados: 3.33; DT=0.45).

5.2 Benestar Emocional

A continuación preséntanse os resultados referentes ao *benestar emocional*, tanto na súa dimensión descritiva como inferencial, comparando os seus valores entre as nenas e os nenos, os máis novos e os de máis idade, e entre os colexios públicos, concertados e privados.

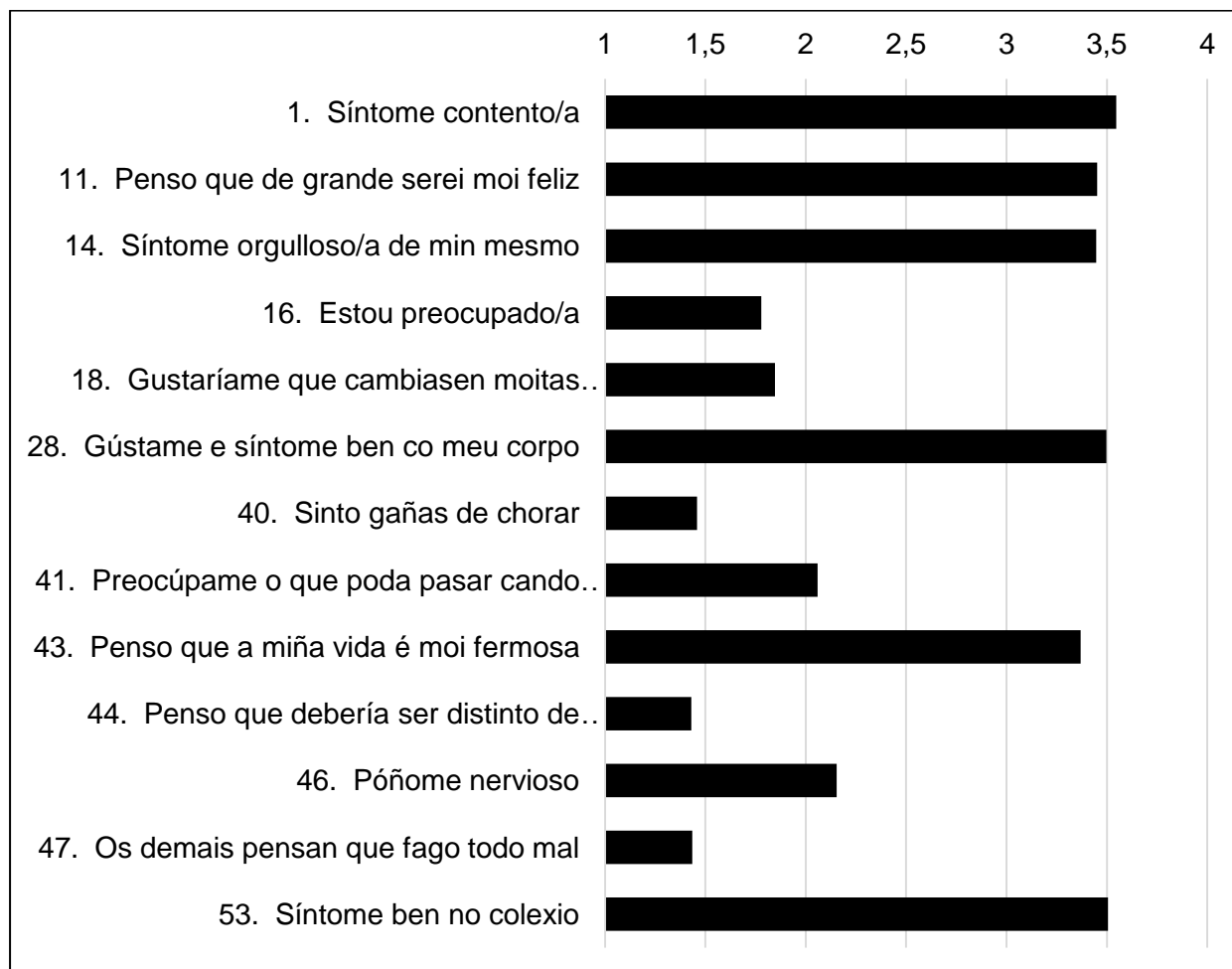
5.2.1 Descritivos

Como xa se comentou anteriormente, das cinco dimensións que conforman a calidade de vida neste estudo, o *benestar emocional* é a que puntúa máis alto, cunha media de 3.36 (DT= 0.432) sobre un total de 4 puntos máximos.

Na Escala CVI, esta dimensión está definida por un total de 13 ítems. Os resultados preséntanse na Figura 13.

Figura 13

Valoración dos Ítems do Benestar Emocional da Escala CVI



Nota: Elaboración propia.

Como se pode apreciar na Figura 13, moitas das valoracións enunciadas en positivo achéganse ao valor 3.5 da Escala, do que se pode deducir que nesta dimensión a percepción é razoablemente positiva. Coherentemente co que acontece cos ítems positivos puntúan moi baixo nos ítems negativos (próximos ou inferiores a 2 puntos) en ítems como son: o nº 16. *Estou preocupado/a*; nº 18. *Gustaríame que cambiasen moitas cousas na miña vida*; nº 41. *Preocúpame o que poda pasar cando sexa grande*, isto pode ter que ver coa súa visión da situación socio-económica ou a afectación de ésta na súa realidade. Tamén destacar o ítem nº

46. *Póñoome nervioso/a*, o que pode dar información sobre o nivel ansiedade ao que están expostos/as.

Por outra banda obsérvase como os ítems: nº 40. *Sinto ganas de chorar*; nº 44. *Penso que debería ser distinto de como son* e nº 47. *Os demais pensan que fago todo mal*, enunciados en negativo acadan valores inferiores a 1.5. Isto indica que esas circunstancias

O ítem nº 41. *Preocúpame o que poda pasar cando sexa grande* da dimensión *benestar emocional* foi seleccionado para enunciar unha das preguntas da entrevista que se lle administrou aos responsables políticos por amosar unha inquedaanza no seu devir persoal na sociedade, que pode ter unha lectura política.

acontecen en moi poucas ocasións, o que concorda coa puntuación global da dimensión.

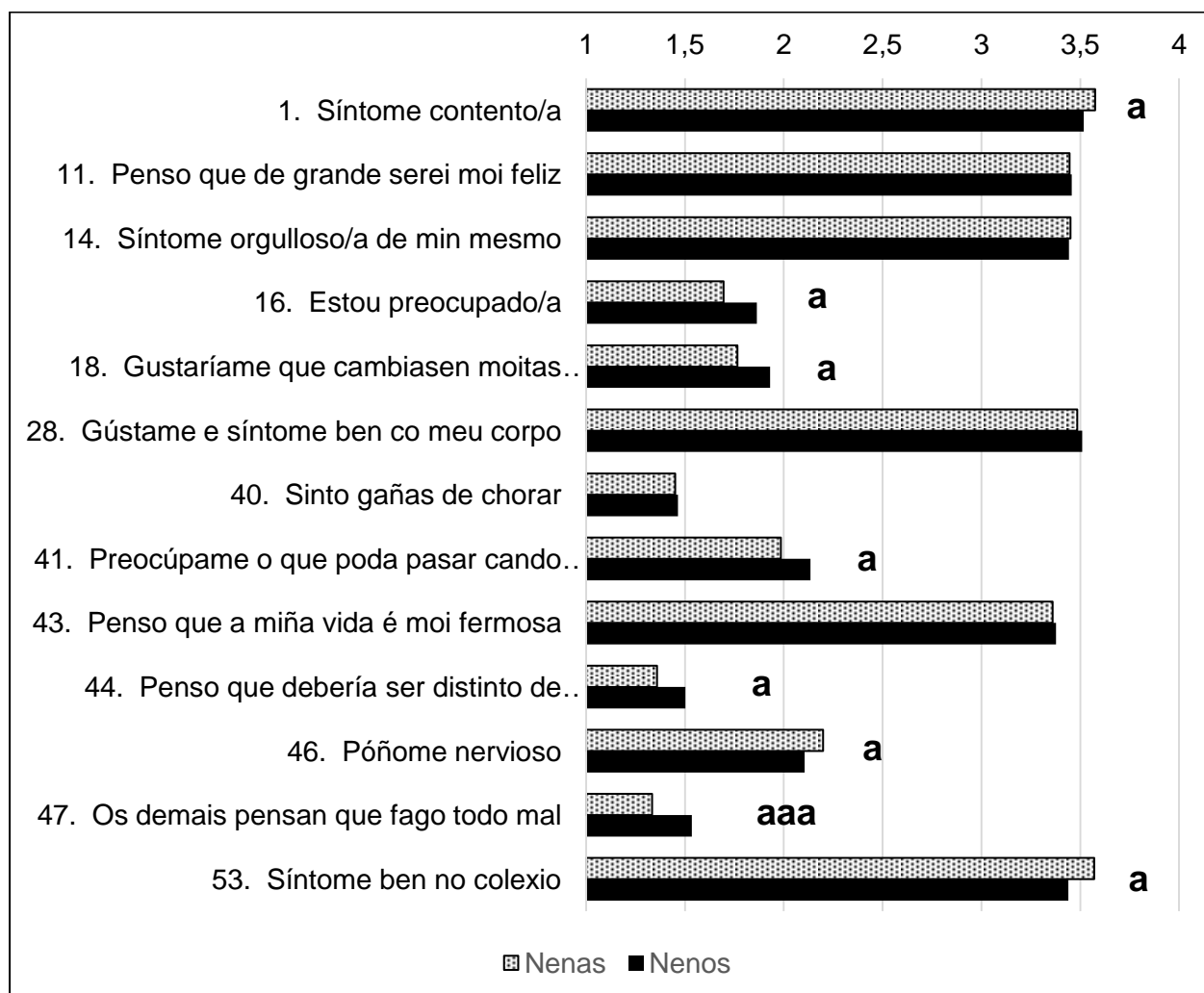
5.2.2 Benestar Emocional e Sexo

Para coñecer se existen diferenzas entre nenas e nenos en canto a *benestar emocional*, aplicouse a proba U de Mann-Whitney para dúas mostras independentes. Os resultados indican que existe unha diferenza significativa ($Z = -2.171$, $p < 0.05$) a favor das nenas respecto a esta dimensión da calidade de vida (nenas: media= 3.39, DT= 0.40; nenos: media=3.33, DT= 0.46).

Na Figura 14 preséntase a comparativa entre nenas e nenos nos distintos ítems do *benestar emocional*. Destácanse aqueles casos nos que existen diferenzas significativas a favor dalgún dos colectivos. No Anexo IV pódense ver os resultados dos valores da proba U de Mann-Whitney resumidos a continuación.

Figura 14

Valoración dos Ítems de Benestar Emocional. Comparativa entre Nenas e Nenos.



Nota: a = Valores máis altos das nenas, $p < 0.05$; (salvo nos ítems negativos, nos que é ao contrario), aaa = valores máis altos das nenas, $p < 0.000$.

Detéctanse diferenzas significativas en ítems que informan de percepcións negativas (nº 16, nº 18, nº 41, nº 44, nº 46 e nº 47) e en todas elas salvo a nº 46 as rapazas presentan valoracións significativamente máis baixas que os rapaces. Chama especialmente a atención o ítem nº 47 (enunciado de modo inverso) no que as diferenzas son altamente significativas o que pode informar de que as nenas reciben máis reforzos positivos externos do seu contorno. Por outra banda hai ítems, como os nº 1 e nº 53, que informan de aspectos positivos e tamén

as nenas valoran máis alto: séntense máis ledas e a vida escolar parece satisfacer en maior medida ás rapazas que aos seus compañeiros. As valoracións son positivas e parellas nos ítems nº 11, nº 14, nº 16 e nº 43. Tamén destaca o ítem nº 46, indicando que as nenas están máis tranquilas ou fan unha xestión do estrés diferente, sen que esa diferenza chegue a ser

Das puntuacións e disparidades nesta dimensión agromaron diferentes preguntas que se incorporaron a entrevista. Do ítem nº 41 da dimensión *benestar emocional* estímase de interese extraer unha pregunta sobre a diferente percepción que teñen nenos e nenas do que lles depara o futuro, así como o punto de vista político sobre este

significativa ao seu favor.

5.2.3 Benestar Emocional e Idade

Para comprobar se existen variacións relevantes no *benestar emocional* en función das idades estudadas, aplicouse a proba de correlación non paramétrica Rho de Spearman. Hai que adiantar que, tendo en conta a relativa homoxeneidade da mostra no referente á idade (intervalo entre 8 e 11 anos), non existe expectativa de atopar grandes diferenzas derivadas desta variable.

Tal e como se esperaba, non existe correlación entre o *benestar emocional* e a idade (Rho de Spearman = 0.004, $p > 0.005$). Na Táboa 21 atópase o estudo desta relación para cada un dos ítems que configuran a dimensión *benestar emocional*.

Táboa 19*Correlación entre Benestar Emocional e Idade*

Ítems	P
1. Síntome contento/a	0.046
11. Penso que de grande serei moi feliz	-0.022
14. Síntome orgulloso/a de min mesmo	0.008
16. Estou preocupado/a	-0.111***
18. Gustaríame que cambiasen moitas cousas na miña vida	0.005
28. Gústame e síntome ben co meu corpo	-0.018
40. Sinto gañas de chorar	-0.036
41. Preocúpame o que poda pasar cando sexa grande	-0.024
43. Penso que a miña vida é moi fermosa	0.047
44. Penso que debería ser distinto de como son	-0.009
46. Póñoome nervioso/a	-0.059
47. Os demais pensan que fago todo mal	-0.032
53. Síntome ben no colexio	0.010

*Nota:***:* A correlación é significativa ao nivel <0.001.

Ao igual que sucedía co valor xeral do *benestar emocional*, na análise ítem a ítem tampouco se atopa relación entre os distintos enunciados e a idade. Tan só na cuestión nº 16. “*Estou preocupado/a*” se atopa unha correlación negativa altamente significativa. A medida que aumenta a idade, a percepción de preocupación dos/as participantes parece reducirse moderadamente (a correlación non é moi forte). No resto dos ítems, as valoracións non están relacionadas coa idade dos/as participantes no estudo.

O ítem nº 16 do dominio de *benestar emocional*, dados os seus valores, deu lugar a unha pregunta da entrevista ao considerar que podía ter unha valoración de interese por parte dos axentes políticos.

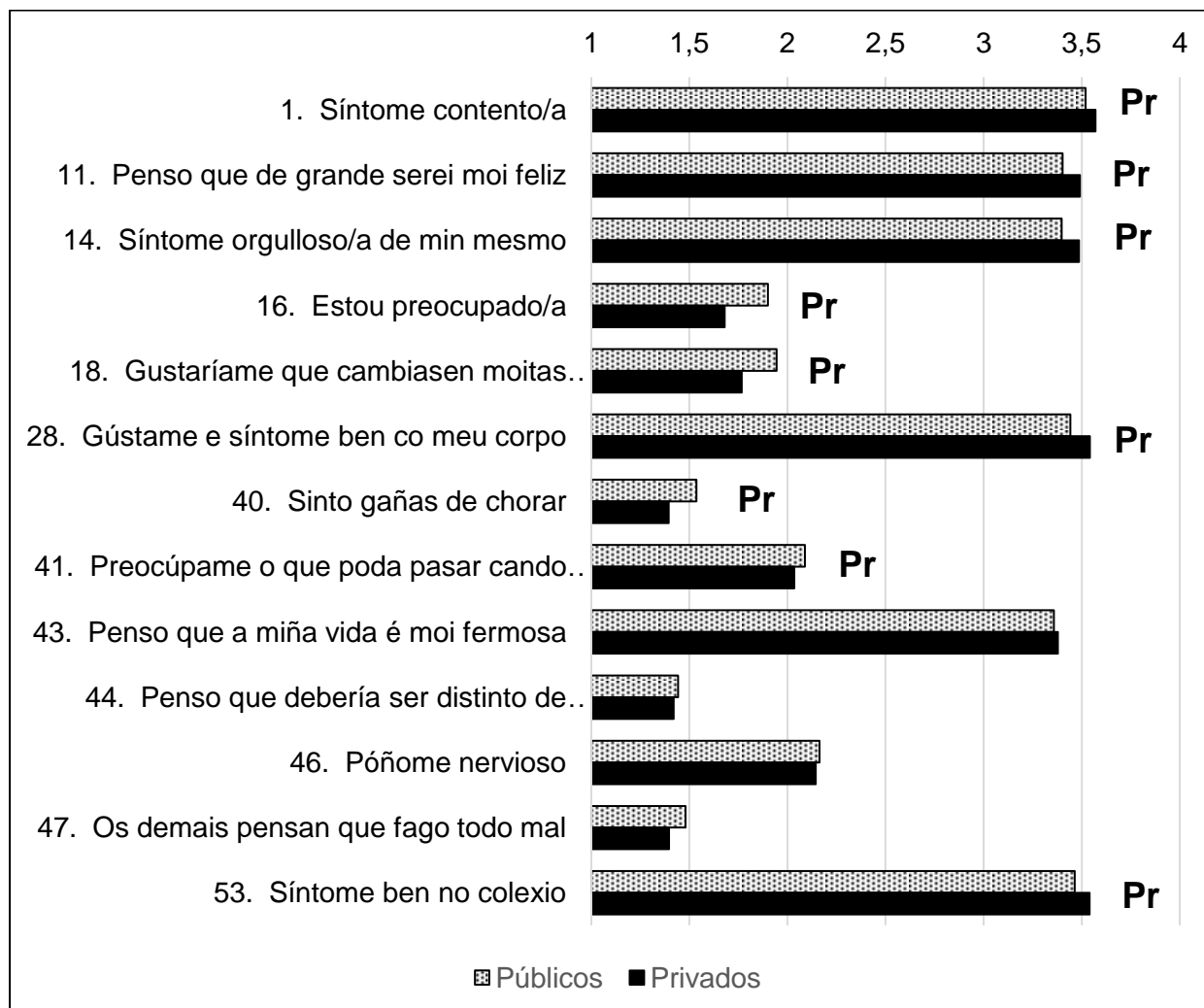
5.2.4 Benestar Emocional e Titularidade do Centro

Debido ás diferenzas de tamaño nos grupos de alumnado de colexios públicos (470), concertados (505) e privados (76), decídise agrupar os dous últimos colectivos nunha única categoría “colexios privados”, cun total de 581 integrantes. A proba Mann-Whitney informa de que existen diferenzas significativas no *benestar emocional* en función da titularidade dos centros educativos ($Z = -3.135$, $p < 0.01$) a favor dos centros privados (centros privados: media= 3.39, DT= 0.40; centros públicos: media=3.32, DT= 0.46).

Na Figura 14 preséntase a comparativa entre o alumnado de colexios públicos e privados nos distintos ítems do *benestar emocional*. Destácanse aqueles casos nos que existen diferenzas significativas a favor dalgún dos colectivos. No Anexo IV pódense ver os resultados dos valores da proba U de Mann-Whitney resumidos na Figura 15.

Figura 15

Valoración dos Ítems do Benestar Emocional. Comparativa entre Colexios Públicos e Privados



Nota: Pr = Valores máis altos nos colexios privados, $p < 0.05$.

Tal e como se aprecia na Figura 15, existen diferenzas significativas en función da titularidade do colexio en moitos dos ítems que conforman o *benestar emocional*. En catro das 11 preguntas non se detectan diferenzas entre o alumnado dos distintos centros, corresponden aos ítems nº 43, enunciado en positivo, que indica unha percepción positiva da vida, e aos ítems nº 44, nº 46 e nº 47, nos que manifestan case ningún desexo de cambiar a súa forma de ser, pórse nerviosas/os poucas veces, e en raras ocasións pensan que os demais os valoran negativamente.

Os valores, nos ítems onde existen diferenzas significativas, son máis altos por parte dos colexios privados nos enunciados positivos, e máis baixos en aqueles expresados en negativo. Así, pódese observar como afirman atoparse ledos/as con moita frecuencia, tamén no centro educativo e en maior medida que os seus conxéneres dos colexios públicos (ítem nº 1 e nº 53), tamén presentan unha expectativa do seu futuro adulto máis afortunada (ítem nº 11). O alumnado dos colexios privados séntense máis satisfeitos consigo mesmos e co seu corpo que o alumnado da escola pública (ítem nº 14 e nº 28), case nunca están preocupados/as no presente e poucas veces o están polo seu futuro (ítems nº 16 e nº 41), igualmente en raras

O ítem nº 18 da dimensión de *benestar emocional* forma parte dunha pregunta xenérica polo seu grao de significatividade e polo súa posible interpretación social.

ocasións senten ganas de chorar, e sempre en menor medida que os nenos/as do ensino público (ítem nº 40).

5.3 Relacións Interpersoais

Neste apartado amósanse os resultados relativos ao dominio de *relacións interpersoais*, tanto na súa compoñente descritiva como inferencial, contraponendo as súas puntuacións entre as nenas e os nenos, os máis novos e os de máis idades e entre as diferentes tipoloxías de colexios.

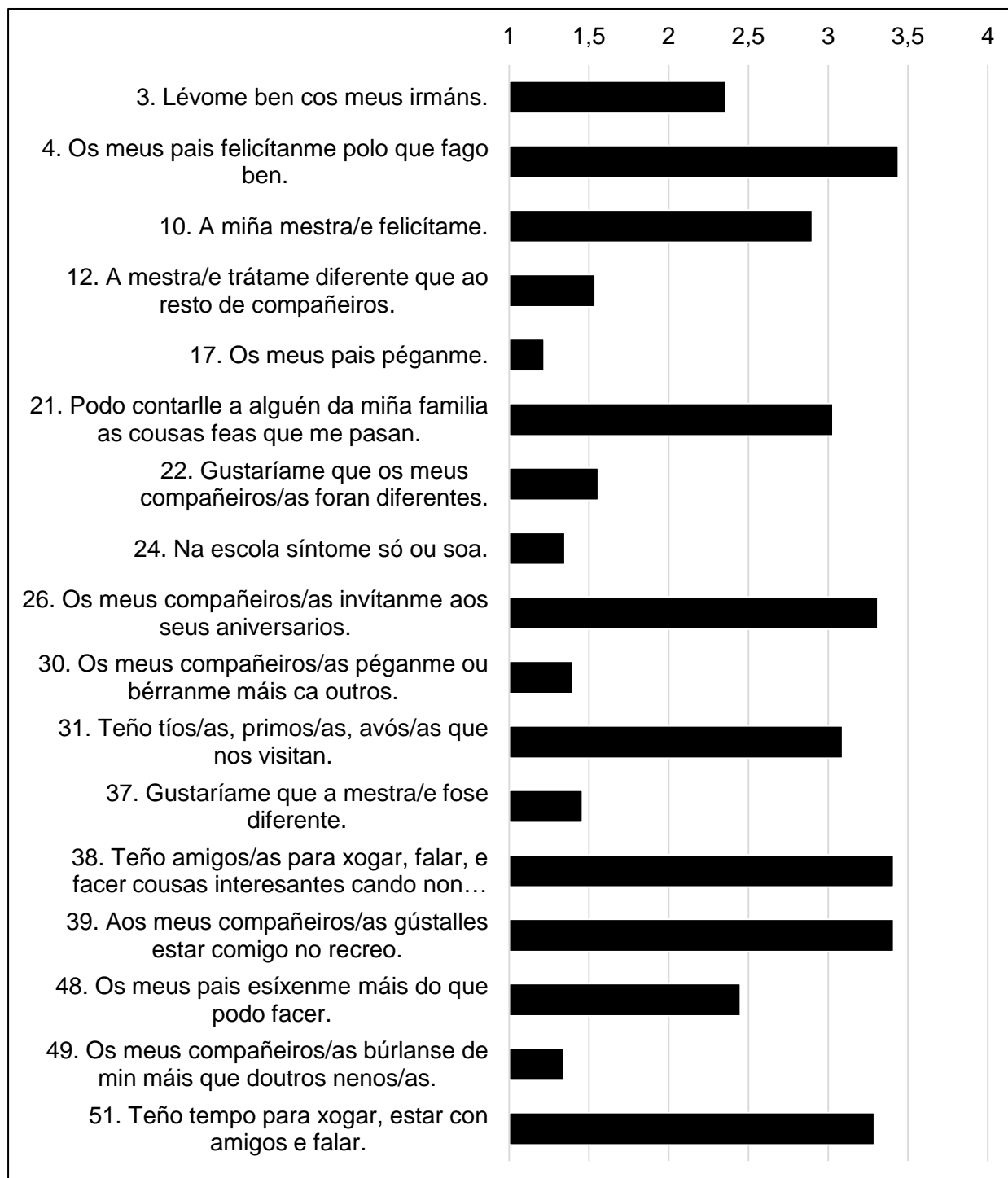
5.3.1 Descritivos

Como xa se comentou anteriormente, das cinco dimensións que conforman a calidade de vida neste estudo, a referida a *relación interpersoais* puntúa cunha media de 3.29 (DT= 0.37) sobre un total de 4 puntos máximos.

Na Escala CVI, esta dimensión está definida por un total de 13 ítems. Preséntanse os resultados destes ítems na Figura 16.

Figura 16

Valoración dos Ítems de Relacións Interpersoais e Actividades da Escala CVI



Nota: Elaboración propia.

Observando a Figura 16 vese claramente unha diferenza grande entre os ítems enunciados en positivo (nº 4, nº 10, nº 21, nº 26, nº 31, nº 38, nº 39 e nº 51) onde as puntuacións na súa inmensa maioría achégase a valores próximos ao 3.5, en contraposición coa maioría de ítems formulados en negativo (nº 12, nº 17, nº 22, nº 24, nº 30, nº 37 e nº 49) cuns valores entre o 1 e o 1.5. Tamén chaman a atención dous ítems (nº 3. *Lévome ben cos meus irmáns* e nº 48. *Os meus pais esíxenme máis do que podo facer*) cunha valoración intermedia próxima ao 2.5 e expresados un en positivo e outro en negativo. Disto despréndese que a percepción nesta dimensión é manifestamente positiva.

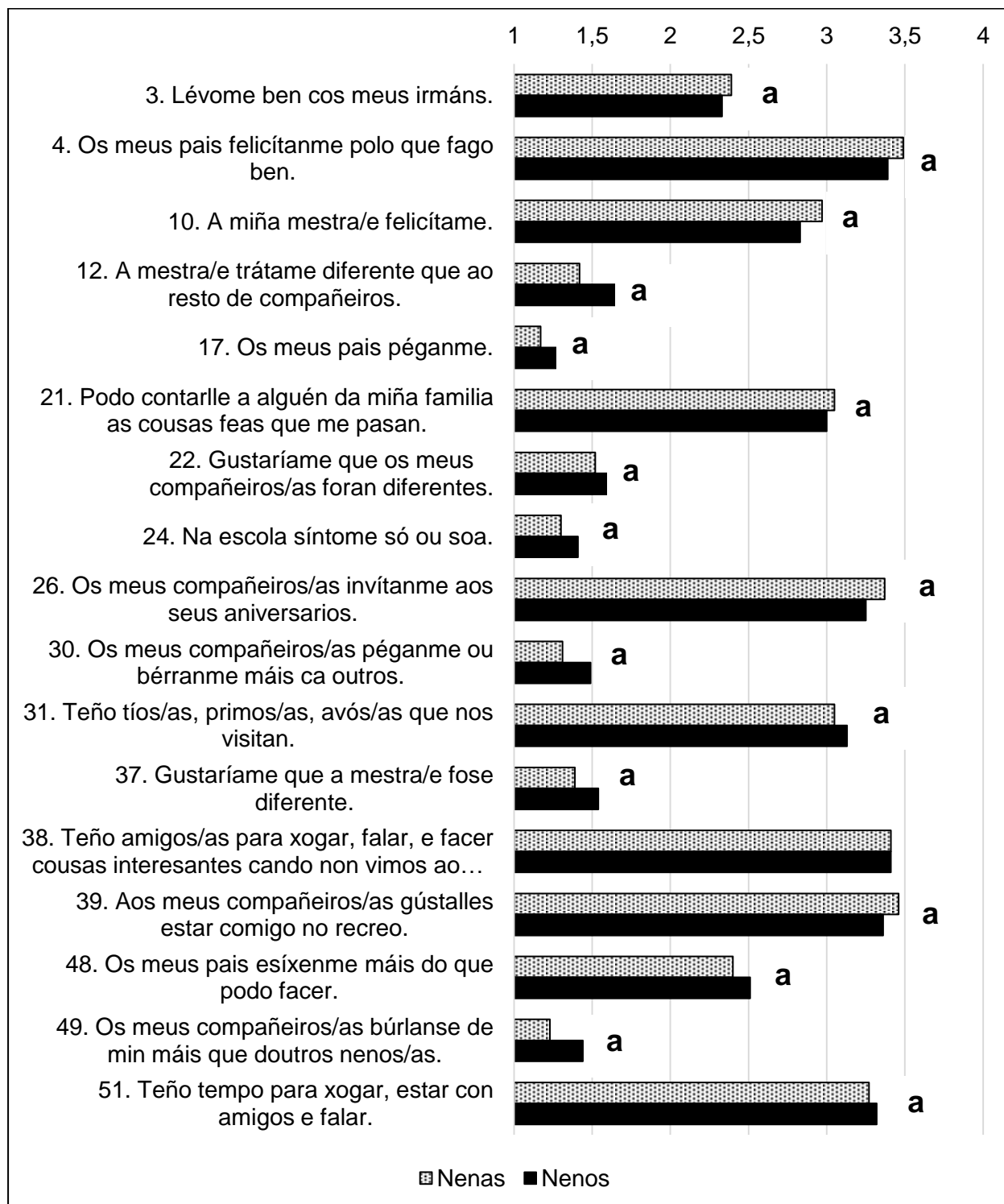
5.3.2 Relacións Interpersoais e Sexo

Aplícase a proba U de Mann-Whitney para dúas mostras independentes co fin de discernir a existencia ou non de diverxencias entre as nenas e os nenos no concernente a *relacións interpersoais*. Os resultados indican que existe unha diferenza significativa ($Z = -3.715$ $p < 0.000$) a favor das nenas respecto a esta dimensión da calidade de vida (nenas: media= 3.33, DT= 0.348; nenos: media=3.24, DT= 0.395).

Na Figura 17 ilústranse as disparidades entre nenas e nenos nos distintos ítems do dominio *relacións interpersoais*. Sinálanse aqueles casos nos que existen diferenzas significativas a favor dalgún dos colectivos. No Anexo IV pódense ver os resultados dos valores da proba de Mann-Whitney resumidos a continuación.

Figura 17

Valoración dos Ítems de Relacións Interpersonais. Comparativa entre Nenas e Nenos.



Nota: a = Valores máis altos das nenas, $p < 0.05$. (salvo nos ítems negativos, nos que é ao contrario).

Revélanse diferenzas significativas en ítems que informan tanto de percepcións negativas (nº 12, nº 17, nº 22, nº 24, nº 30, nº 37, nº 48 e nº 49) como positivas (nº 3, nº 4, nº 10, nº 21, nº 26, nº 31, nº 39 e nº 51), e en todas elas as rapazas presentan valoracións significativamente mellores que os rapaces. Faise necesario matizar o ítem nº 38. *Teño amigos/as para xogar, falar e facer cousas interesantes cando non vimos ao colexio*, onde as puntuacións son parellas. Vistos os resultados queda patente que as rapazas perciben

Dadas as múltiples diferenzas, deste dominio xurdiron tanto unha pregunta xenérica como cuestións en ítems particulares. O ítem nº 17. *Os meus pais péganme* e o ítem nº 30. *Os meus compañeiros/as péganme ou bérranme máis ca outros* foron escollidos para inquirir sobre a violencia infantil nas vertentes tanto intrafamiliar como entre iguais no contexto escolar. Do mesmo xeito derivou en pregunta da entrevista o ítem nº 24. *Na escola sítome só ou soa*, que se ben non presenta valores alarmantes, si sorprende que nela exista unha diferenciación.

sensiblemente mellor as súas relacións sociais comparativamente aos rapaces tanto no contorno escolar como familiar.

5.3.3 *Relacións Interpersoais e Idade*

Ao igual que se fixera no *benestar emocional* para comprobar se existen variacións relevantes en función das idades estudadas, aplicouse a proba de correlación non paramétrica Rho de Spearman. Hai que lembrar que, asumindo a relativa homoxeneidade da mostra no referente á idade (intervalo entre 8 e 11 anos), non existe expectativa de atopar grandes diferenzas derivadas desta variable.

Como se pode comprobar, existe unha baixa correlación entre as *relacións interpersoais* e a idade (Rho de Spearman = 0.34, $p > 0.05$). Na Figura 20 atópase o estudo desta relación para cada un dos ítems que configuran a dimensión *relacións interpersoais*.

Táboa 20*Correlación entre a Dimensión de Relacións Interpersoais e Idade*

Ítems	p
3. Lévome ben cos meus irmáns.	0.000
4. Os meus pais felicítanme polo que fago ben.	0.077*
10. A miña mestra/e felicítame.	-0.141**
12. A mestra/e trátame diferente que ao resto de compañeiros.	-0.036
17. Os meus pais péganme.	-0.82**
21. Podo contarlle a alguén da miña familia as cousas feas que me pasan.	0.143**
22. Gustaríame que os meus compañeiros/as foran diferentes.	0.036
24. Na escola síntome só ou soa.	0.000
26. Os meus compañeiros/as invítanme aos seus aniversarios.	-0.076*
30. Os meus compañeiros/as péganme ou bérranme máis ca outros.	-0.063*
31. Teño tíos/as, primos/as, avós/as que nos visitan.	0.084**
37. Gustaríame que a mestra/e fose diferente.	0.165**
38. Teño amigos/as para xogar, falar, e facer cousas interesantes cando non vimos ao colexio.	0.118**
39. Aos meus compañeiros/as gústalles estar comigo no recreo.	0.034
48. Os meus pais esíxenme máis do que podo facer.	0.125**
49. Os meus compañeiros/as búrlanse de min máis que doutros nenos/as.	-0.040
51. Teño tempo para xogar, estar con amigos e falar.	-0.026

*Nota:**:A correlación é significativa o nivel $* < 0.05$ e **: A correlación é significativa o nivel < 0.01 .

A diferenza do que sucedía co valor xeral do *benestar emocional*, na análise ítem a ítem sí se atopa relación entre os distintos enunciados e a idade. En 10 dos 17 ítems atópase algún tipo correlación, se ben ningunha é altamente significativa.

Nesta dimensión é onde se atopa maior número de enunciados con diferenzas significativas entre os estudantes. Así, o alumnado de menor idade (8) amosa números máis baixos (media= 3.32, DT= 0.38) que os de maior idade (media= 3.49, DT= 0.38) no ítem 4 expresado positivamente *Os meus pais felicítanme polo que fago ben*, polo que se pode afirmar que existe correlación débil e positiva. Igualmente débil pero con carácter negativo cóntase cos ítems nº 26. *Os meus compañeiros/as invítanme aos seus aniversarios*, aquí obsérvase que os de 8 (media= 3.43, DT= 0.67) revelan medias máis elevadas que os de 11 (media= 3.22, DT= 0.85). O mesmo acontece co ítem nº 30. *Os meus compañeiros/as péganme ou bérranme máis ca outros*, onde os nenos/as de 8 (media= 1.51, DT= 0.90) presentan valores máis elevados que os de 11(media= 1.33, DT= 0.70), 10 (media= 1.39, DT= 0.73) e 9 (media= 1.42, DT= 0.85).

Tamén atópase correlación moderada e positiva en seis ítems, no nº 21. *Podo contarlle a alguén da miña familia as cousas feas que me pasan*, os estudantes de 8 (media= 2.76, DT= 1.18) amosan puntuacións inferiores aos de 10 (media=3.03, DT= 1.14) e 11 (3.22, DT= 0.97), ao igual que os de e 9 (media= 2.97, DT= 1.08) cos de 11 (media= 3.22, DT= 0.97); no ítem nº 31. *Teño tíos/as, primos/as, avós/as que nos visitan*, os de 8 (media= 2.97, DT= 1.03), e 10 (media= 3.07, DT= 0.95) teñen números inferiores aos de 11 (media= 3.18, DT= 1.00); no 37. *Gustaríame que a mestra/e fose diferente*, todos os grupos presentan diferenzas significativas 8 (media= 1.36, DT= 0.81) 9 (media= 1.34, DT= 0.73) 10 (media= 1.38, DT=0.73) cos de 11 anos (media= 1.65, DT= 0.95); nº 38. *Teño amigos/as para xogar, falar, e facer cousas interesantes cando non vimos ao colexio*, coma no caso anterior os maiores exhiben as mellores medias 11 (media= 3.52, DT= 0.81), sendo os resultados dos demais grupos como segue: 10 (media= 3.40, DT=0.80), 8 (media= 3.31, DT= 0.94), 9 (media= 3.33, DT=0.84). E novamente no ítem nº 48. *Os meus pais esíxenme máis do que podo facer* evidéncianse desavinzas entre os 8 (media= 2.20, DT=1.25), 9 (media= 2.39, DT= 1.20) e 10 (media=2.43, DT= 1.25) cos de 11 anos (media= 2.66, DT= 1.20). Aquí habería que engadir o ítem nº 17

enunciado en positivo *Os meus pais péganme*, onde, por exemplo, pódese ver que os de 8 anos (media= 1.31, DT= 0.75) teñen valores peores que os de 11 (media= 1.17, DT= 0.49) e 10 (media= 1.18, DT= 0.51).

Igualmente apréciase correlación moderada e negativa no ítem nº 10. *A miña mestra/e felicítame*, neste punto reflíctense desemeillanzas entre os de 8 (media= 3.01, DT= 0.93), 9 (media= 3.11, DT= 0.83) e os de 11 anos (media= 2.76, DT= 0.92). Pódese concluir que en termos xerais existe unha percepción mellor da calidade de vida nos nenos/as maiores.

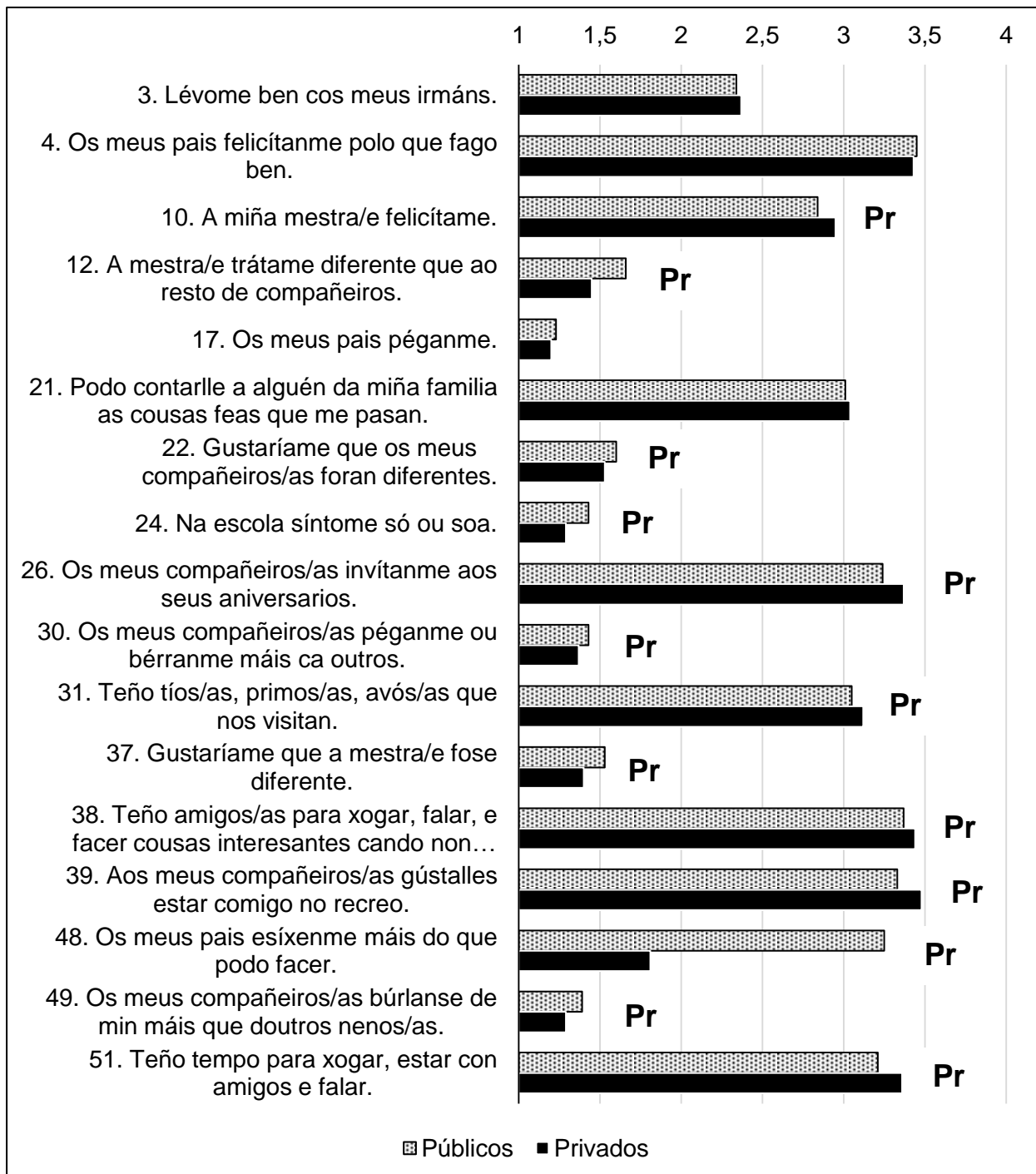
5.3.4 Relacións Interpersoais e Titularidade do Centro

Primeiramente lembrar que convivimos en agrupar, debido ao tamaño nos grupos de alumnado de colexios concertados (505) e privados (76), nunha única categoría “colexios privados”, cun total de 581 integrantes, a outra categoría sería “colexios públicos” (470). Aplícase a proba Mann-Whitney para coñecer se existen diferenzas significativas nas *relacións interpersoais* en función da titularidade dos centros educativos. As puntuacións amosan valores máis elevados nos centros privados. ($Z = -8.602$, $p < 0.01$) (centros privados: media= 3.36, DT= 0.38; centros públicos: media=3.19, DT= 0.35).

Na Figura 18 amosáanse comparativamente os resultados entre o alumnado de colexios públicos e privados nos distintos ítems do dominio *relacións interpersoais*. Destácanse aqueles casos nos que existen diferenzas significativas a favor dalgún dos colectivos. No Anexo IV pódense ver os resultados dos valores da proba U de Mann-Whitney resumidos na Figura 18.

Figura 18

Valoración dos Ítems de Relacións Interpersoais. Comparativa entre Colexios Públicos e Privados



Nota: Pr = Valores máis altos nos colexios privados, $p < 0.05$.

Capítulo 5. Resultados do estudo cuantitativo (fase 1)

Tal e como se aprecia na Figura 18, existen diferenzas significativas en función da titularidade do colexio en moitos dos ítems que conforman as *relacións interpersoais*. En trece das 17 preguntas detéctanse diferenzas, sempre con valores máis altos por parte dos colexios privados, aínda que cunha interpretación ben distinta por informar tanto de percepcións positivas como negativas.

O alumnado dos colexios privados amosan mellores valores nos enunciados positivos, mostrándose máis satisfeitos con aspectos das súas relacións sociais en contraposición co alumnado dos colexios públicos. Isto pódese advertir nos ítems nº 10, nº 26, nº 31, nº 38, nº 39 e nº 51, onde informan de que senten recoñecemento por parte do profesorado, que teñen un vida social onde teñen cabida as celebracións cos seus compañeiros/as, que gozan dun contorno familiar rico e disfrutan das súas amizades dentro e fora do contexto escolar. Do mesmo xeito nos enunciados negativos (ítems nº 12, nº 22, nº 24, nº 30, nº 37, nº 48 e nº 49) expresan menor desconformidade co seu profesorado ou menor trato desigual por parte deste. Están a gusto cos seus compañeiros non reportando querer cambialos, nin ter relacións tóxicas con eles; no contorno académico séntense máis acompañados que os nenos/as do ensino público. Chama poderosamente a atención a diferenza no ítem nº 48, no nivel de esixencia percibido por parte dos seus proxenitores, sendo os alumnos/as do ensino públicos os que

Os ítems 24 e 51 do dominio *relacións interpersoais* foron seleccionados para formar parte dunha pregunta da entrevista co fin de coñecer as impresións políticas sobre a soidade infantil e tempo de lecer na infancia da cidade.

perciben unha maior presión externa.

5.4 Desenvolvemento Persoal e Actividades

A continuación preséntanse os resultados referentes ao *desenvolvemento persoal e actividades*, tanto na súa dimensión descritiva como inferencial, comparando os seus valores entre as nenas e os nenos, os/as máis novos e os/as de máis idade e entre os colexios públicos, concertados e privados.

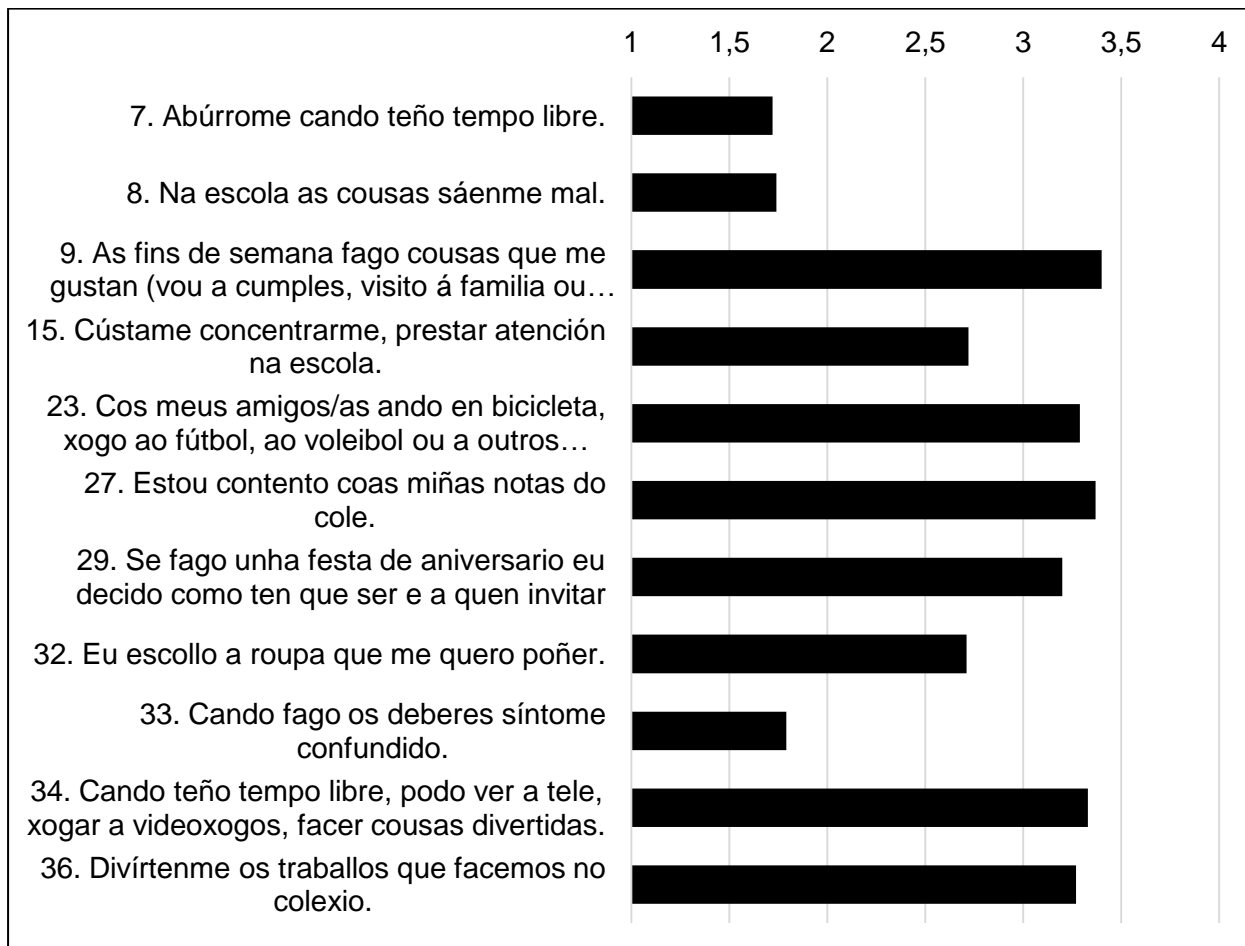
5.4.1 Descritivos

Como xa se comentou anteriormente, das cinco dimensións que conforman a calidade de vida neste estudo, o dominio *desenvolvemento persoal e actividades* ten a valoración máis baixa, cunha media de 3.14 (DT= 0.378) sobre un total de 4 puntos máximos.

Na Escala CVI, esta dimensión está definida por un total de 11 ítems. Preséntanse os resultados destes ítems na Figura 19.

Figura 19

Valoración dos Ítems de Desenvolvemento Persoal e Actividades da Escala CVI.



Nota: Elaboración propia.

Observando a Figura 19 vese claramente unha marcada diferenza entre os ítems enunciados en positivo, (nº 9, nº 23, nº 27, nº 29, nº 32, nº 34 e nº 36) onde as puntuacións na súa inmensa maioría achéganse a valores próximos ao 3.5, do que se desprende que están satisfeitos/as tanto coas actividades que realizan no seu tempo de lecer como do tempo e as tarefas que desenvolven nel, ademais de coa súa independencia na toma de decisións no eido familiar. En contraposición coa maioría de ítems formulados en negativo (nº 7, nº 8 e nº 33) cuns valores entre o 1.5 e o 2, o cal indica unha boa valoración. Aquí, non acusan o tedio no seu tempo libre, están contentas/os co seu desenvolvemento académico e só en ocasións afirman estar confusos/as cos traballos escolares. Tamén chaman a atención o ítem nº 15. *Cústame concentrarme, prestar atención na escola*, que a pesar de estar expresado en negativo ten un valor de 2.72 invertindo a tendencia dos enunciados negativos, e que pode ser

interpretado como unha saturación escolar debido á cantidade de tempo que permanecen no centro educativo.

Do mencionado neste apartado pode concluírse que a percepción xeral no que a *desenvolvemento persoal e actividades* se refire é razoablemente positiva.

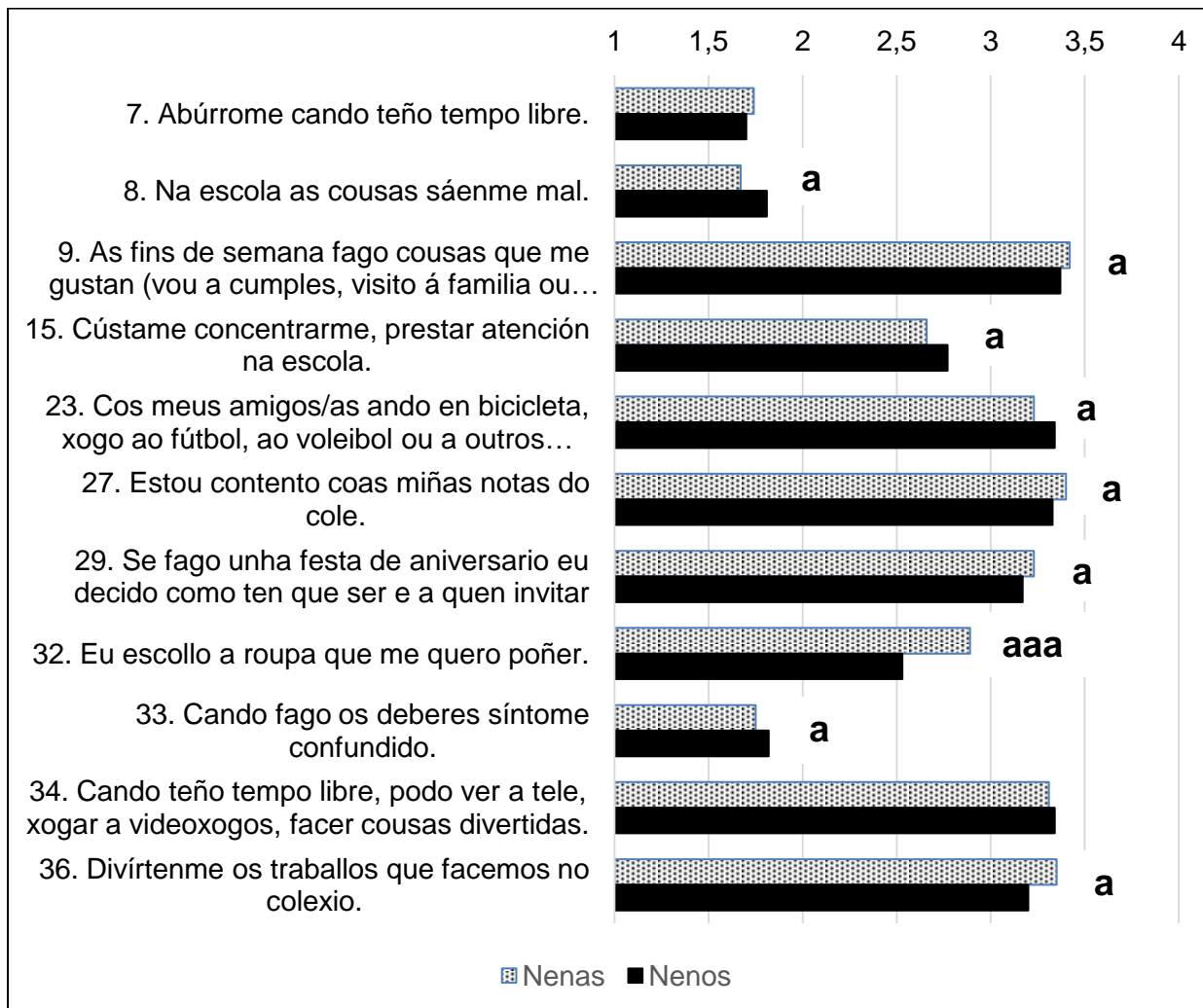
5.4.2 *Desenvolvemento Persoal e Actividades e Sexo*

Como nas anteriores dimensións para coñecer se existen diferenzas entre nenas e nenos en canto a *desenvolvemento persoal e actividades* aplicouse a proba U de Mann-Whitney para dúas mostras independentes. As puntuacións indican que existe unha diferenza significativa ($Z = -3.283$, $p < 0.001$) a favor das nenas respecto a este dominio da calidade de vida (nenas: media= 3.18, DT= 0.38; nenos: media=3.10, DT= 0.37).

Na Figura 20 preséntase a comparativa entre nenas e nenos nos distintos ítems do *desenvolvemento persoal e actividades*. Resáltanse aqueles casos nos que existen diferenzas significativas a favor dalgún dos colectivos. No Anexo IV pódense consultar os resultados dos valores da proba de Mann-Whitney resumidos a continuación.

Figura 20

Valoración dos Ítems de Desenvolvemento Persoal e Actividades. Comparativa entre Nenas e Nenos



Nota: a = Valores máis altos das nenas, (salvo nos ítems negativos, nos que é ao contrario), $p < 0.05$; aaa = valores máis altos das nenas, $p < 0.000$.

Detéctanse diferenzas significativas en ítems que informan de percepcións negativas en canto a desenvolvemento escolar (nº 8, nº 15 e nº 33). Desconformidade co propio desempeño, coa capacidade de atención no centro, así como na realización das tarefas encomendadas para a casa. En todas elas as rapazas presentan valoracións significativamente máis altas que os rapaces. Chama especialmente a atención o ítem nº 32. *Eu escollo a roupa que me quero poñer*, onde as diferenzas son remarcadamente significativas a favor das nenas, o que informa de maior autoxestión na toma de decisións en canto a vestiario, o cal pode estar relacionado cun estilo educativo diferenciado por sexo. Tamén se poden advertir disonancias significativas

nos ítems enunciados en positivo (nº 9, nº 23, nº 27, nº 29 e nº 36), amosando as rapazas máis percepción de goce nas actividades tanto académicas como do seu tempo de ocio e celebracións. Destaca dentro de estes ítems o nº 23. *Cos meus amigos/as ando en bicicleta, xogo ao fútbol, ao voleibol ou a outros xogos de correr e saltar*, por ser o único no que os valores dos nenos son significativamente superiores aos das nenas. Finalmente apuntar que as rapazas puntúan peor nos ítems nº 7 e nº 34 nos que afirman aburrirse máis e ter menos tempo para facer cousas que as entreteñan, sen chegar esta disparidade ao grao de significatividade.

5.4.3 Desenvolvemento Persoal e Actividades e Idade

Para verificar se existen variacións salientables no *desenvolvemento persoal e*

Os resultados obtidos nesta dimensión deron lugar a unha pregunta xenérica sobre as disparidades existentes entre as nenas e os nenos no que a *desenvolvemento persoal e actividades* se refire.

actividades en función das idades estudadas, aplicouse a proba de correlación non paramétrica Rho de Spearman.

Tal e como se esperaba, existe correlación entre o *desenvolvemento persoal* e a idade (Rho de Spearman = 0.138 $p > 0.000$). Na Táboa 21 atópase o estudo desta relación para cada un dos ítems que configuran a dimensión *desenvolvemento persoal e actividades*.

Táboa 21*Correlación entre Desenvolvemento Persoal e Actividades e Idade*

Ítems	P
7. Abúrrome cando teño tempo libre.	0.059
8. Na escola as cousas saénme mal.	0.051
9. As fins de semana fago cousas que me gustan (vou a cumplies, visito á familia ou outras).	-0.016
15. Cústame concentrarme, prestar atención na escola.	-0.145**
23. Cos meus amigos/as ando en bicicleta, xogo ao fútbol, ao voleibol ou a outros xogos de correr e saltar.	0.033
27. Estou contento coas miñas notas do cole.	-0.057
29. Se fago unha festa de aniversario eu decido como ten que ser e a quen invitar	0.087**
32. Eu escollo a roupa que me quero poñer.	0.244**
33. Cando fago os deberes sintome confundido.	-0.012
34. Cando teño tempo libre, podo ver a tele, xogar a videoxogos, facer cousas divertidas.	0.065*
36. Divírtenme os traballos que facemos no colexio.	-0.078*

*Nota:**:A correlación é significativa o nivel $* < 0.05$ e **: A correlación é significativa o nivel < 0.01 .

Ao igual que acontecía co dominio *relacións interpersoais*, na análise ítem a ítem atópanse relación de distinto signo entre os enunciados e a idade. En 5 dos 11 ítems atópanse algún tipo correlación, se ben ningunha é altamente significativa. O alumnado de menor idade amosa números máis baixos que os de maior idade no ítem nº 34 expresado positivamente *Cando teño tempo libre, podo ver a tele, xogar a videoxogos, facer cousas divertidas*, polo que podemos aseverar que existe correlación débil e positiva, é dicir, que os máis novos afirman gozar máis do seu tempo de lecer ou están máis expostos a pantallas. Igualmente débil pero con carácter negativo atópanse o ítem nº 36. *Divírtenme os traballos que facemos no colexio*,

aquí obsérvase que os nenos/as de 8 anos revelan valores máis elevados que os de 11, do que se deduce que a medida que aumenta a idade diminúe o entretemento coas labores escolares.

Tamén atópase correlación moderada e positiva en dous ítems, no nº 29. *Se fago unha festa de aniversario eu decido como ten que ser e a quen invitar* e o nº 32. *Eu escollo a roupa que me quero poner*, do que se infire que a maior idade medra a súa autonomía en cuestión relativas á vestimenta ou á organización de eventos conmemorativos. Por último apréciase correlación moderada e negativa no ítem nº15. *Cústame concentrarme, prestar atención na escola*. Neste punto reflíctense desemeallanzas entre as diferentes idades. Pódese concluir que en termos xerais existe unha maior distracción por parte dos nenos/as maiores no desempeño escolar, isto concorda co resultado do ítem nº 36.

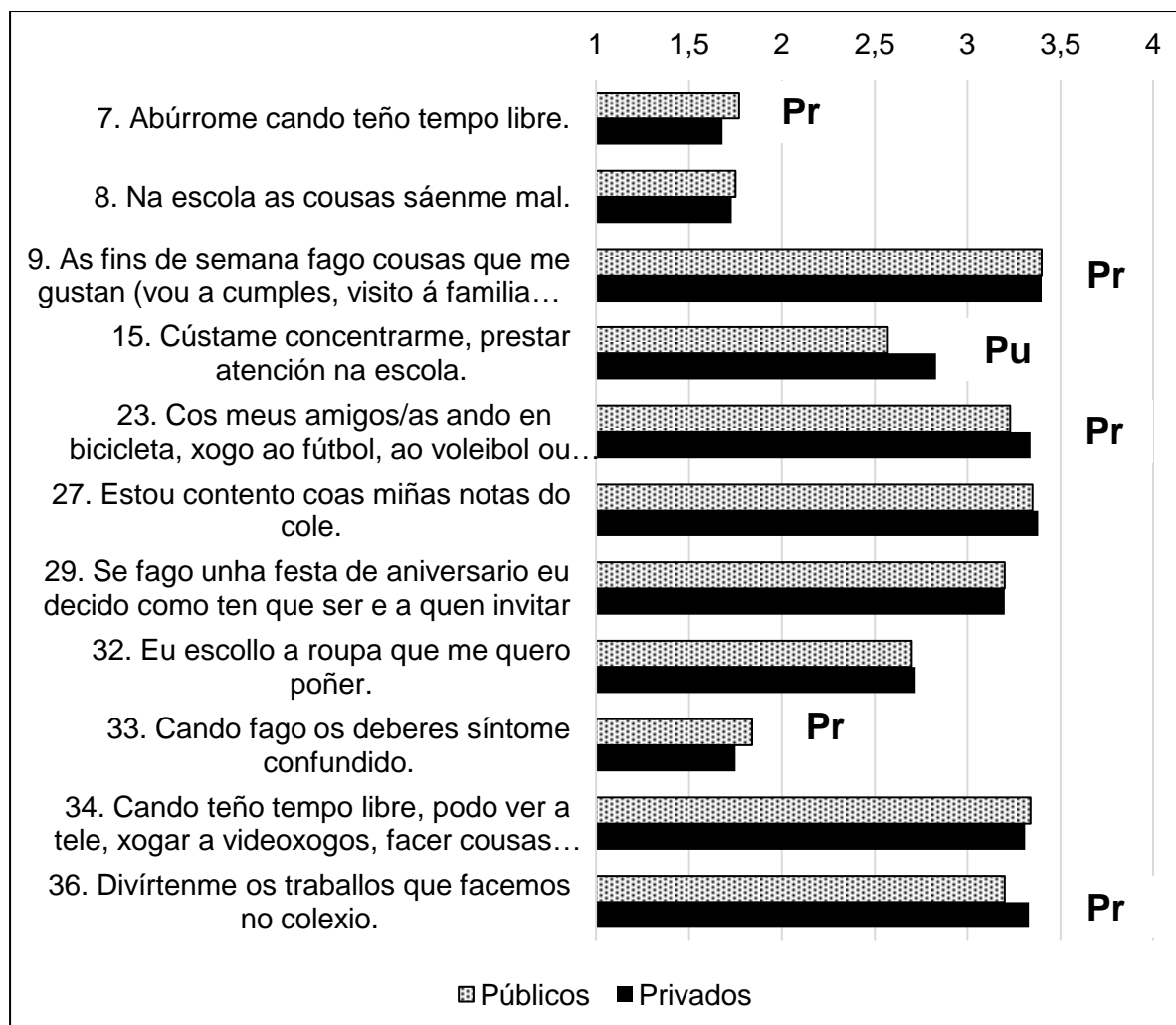
5.4.4 Desenvolvemento Persoal e Actividades de Titularidade do Centro

Para coñecer se existen diferenzas significativas na *dimensión desenvolvemento persoal e actividades* en función da titularidade dos centros educativos aplícase a proba U de Mann-Whitney ($Z = -0.653$, $p = 0.514$), con resultados a favor dos centros privados (centros privados: media= 3.15, DT= 0.37; centros públicos: media=3.13, DT= 0.38).

Na Figura 21 amosáanse comparativamente os resultados entre o alumnado de colexios públicos e privados nos distintos ítems do dominio *desenvolvemento persoal e actividades*. Recálcense aqueles casos nos que existen diferenzas significativas a favor dalgún dos colectivos. No Anexo IV pódense ver os resultados dos valores da proba U de Mann-Whitney resumidos na Figura 21.

Figura 21

Valoración dos Ítems de Desenvolvemento Persoal e Actividades. Comparativa entre Colexios Públicos e Privados



Nota: Pr = Valores máis altos nos colexios privados, $p < 0.05$. Pu = Valores máis altos nos colexios públicos. (salvo nos ítems negativos, nos que é ao contrario).

Como se pode observar na Figura 21, existen diferenzas significativas en función da titularidade do colexio en case a metade dos ítems que conforman o *desenvolvemento persoal e actividades*. En cinco das 11 preguntas localízanse diferenzas, con valores en ocasións máis altos por parte dos colexios privados, e outras a favor do alumnado dos centros públicos. Hai

que ter presente que a interpretación é distinta segundo se estea a falar de percepcións positivas ou negativas.

Os rapaces/as dos colexios privados amosan mellores puntuacións nos enunciados positivos, tanto se teñen que ver co ámbito do tempo de ocio, nº 23. *Cos meus amigos/as ando en bicicleta, xogo ao fútbol, ao voleibol ou a outros xogos de correr e saltar*, como se se trata do contorno educativo, nº 36. *Divírtenme os traballos que facemos no colexio*. O comportamento é similar cando se analizan os enunciados negativos (ítems nº 7 e nº 33). O alumnado dos centros de titularidade privada expresan menor desconformidade con aspectos como a xestión do aburrimiento no tempo de lecer ou coas tarefas escolares. Chama a atención o ítem nº 15 que fai referencia á capacidade de focalizarse nas actividades escolares por ser o único ítem

Os ítems nº 23, nº 36 e nº 15 do dominio *desenvolvemento persoal e actividades* forman parte dunha pregunta da entrevista co fin de coñecer as opinións dos responsables políticos sobre as diferenzas tanto no tempo de lecer, como académicas na infancia da cidade.

con mellor puntuación para o alumnado dos centros públicos.

5.5 Benestar Físico

No presente apartado preséntanse os resultados referentes ao *benestar físico*, tanto na súa dimensión descritiva como inferencial, comparando os seus valores entre as nenas e os nenos, os máis novos e os de máis idade e entre os colexios públicos e concertados-privados.

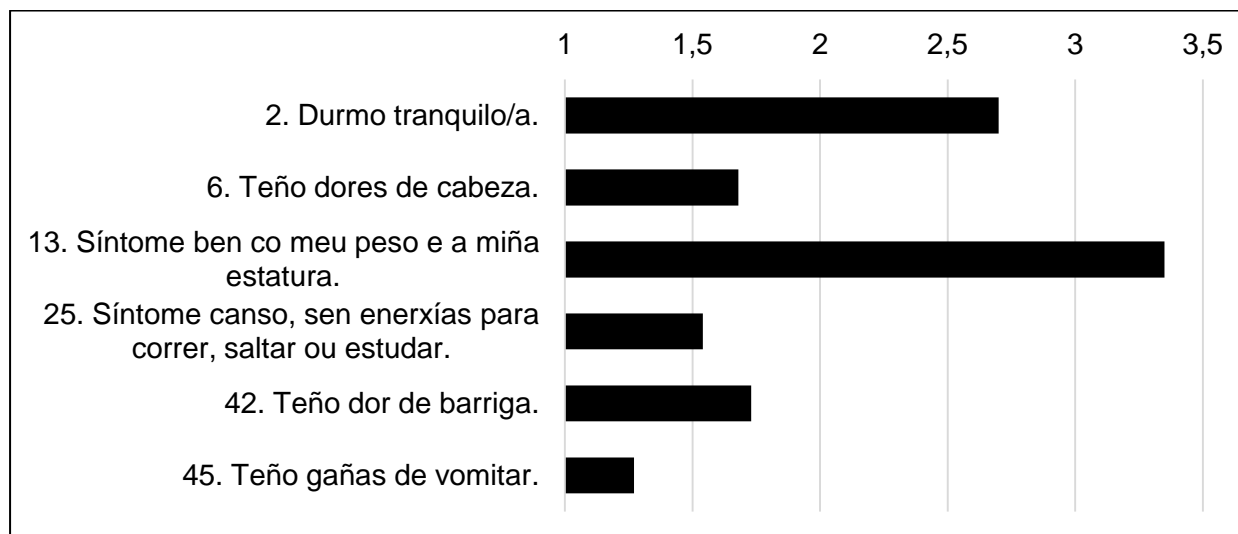
5.5.1 Descritivos

Como xa se comentou anteriormente, das cinco dimensións que conforman a calidade de vida neste estudo, o *benestar físico* é a terceira que puntúa máis alto, cunha media de 3.30 (DT= 0.424) sobre un total de 4 puntos máximos.

Na Escala CVI, esta dimensión está definida por un total de 6 ítems. Preséntase os resultados destes ítems na Figura 22.

Figura 22

Valoración dos Ítems do Benestar Físico da Escala CVI



Nota: Elaboración propia.

Como se pode ver na Figura 22, nos ítems enunciados en positivo (nº 2 e nº 13), as puntuacións están entre o 2.5 e 3.5. Disto despréndese que perciben o seu descanso como reparador e teñen un autoconceito positivo do seu corpo. Do mesmo xeito informan que os ítems formulados en negativo (nº 6, nº 25 e nº 42) teñen pouca presenza nas súas vidas, con puntuacións cercanas ó 1.5, tendo poucas veces cefaleas ou doenzas estomacais, así como falta de enerxía en contadas ocasións. Dentro dos enunciados negativos destaca o nº 45. *Teño ganas de vomitar*, amosando uns valores próximos a 1, co cal pódese soste que son escasas as ocasións nas que sucede.

Do mencionado ata aquí pódese asegurar que a percepción xeral no que a *benestar físico* atinxe é razoablemente positiva.

5.5.2 Benestar Físico e Sexo

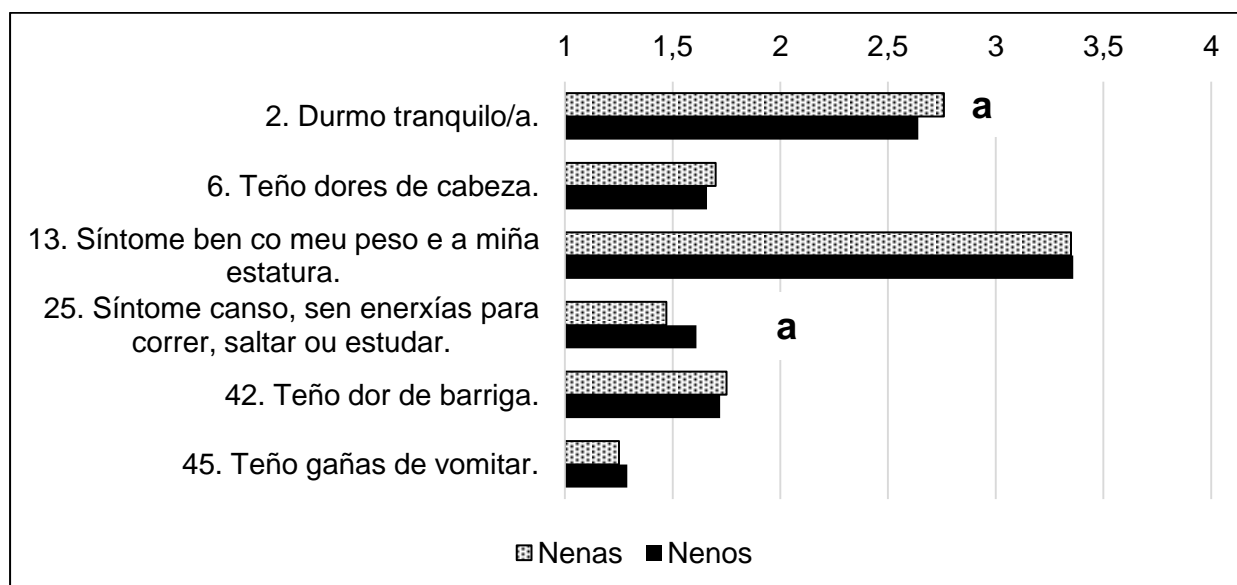
Para coñecer se existen diferenzas entre nenas e nenos en canto a *benestar físico*, aplicouse a proba U de Mann-Whitney para dúas mostras independentes. Os resultados

indican que existe unha diferenza significativa ($Z = -1.162$, $p = 0.245$) a favor das nenas respecto a esta dimensión da calidade de vida (nenas: media= 3.32, DT= 0.41; nenos: media=3.28, DT= 0.44).

Na Figura 23 preséntase a comparativa entre nenas e nenos nos distintos ítems do *benestar físico*. Remárcanse aqueles casos nos que existen diferenzas significativas a favor dalgún dos colectivos. No Anexo IV pódense ver os resultados dos valores da proba U de Mann-Whitney resumidos a continuación.

Figura 23

Valoración dos Ítems do Benestar Físico. Comparativa entre Nenas e Nenos



Nota: a = Valores máis altos das nenas, $p < 0.05$; (salvo nos ítems negativos, nos que é ao contrario).

Detéctanse diferenzas significativas en 2 ítems, un que sinala percepcións negativas, como é o nº 25 onde os rapaces declaran ter máis cansanzo e debilidade que as rapazas; e outro, o ítem nº 2, que fai alusión a un aspecto positivo como é o descanso, onde as valoracións non son especialmente altas, entre o 2.5 e o 3. Ao igual que no caso anterior as nenas confesan estar máis satisfeitas co seu repouso. Pódese afirmar que hai congruencia entre os dous ítems, dado que durmen peor, atópanse con menos forzas. Chama a atención que non exista diferenciación reseñable no ítem nº 13, que fai referencia ao autoconcepto

físico, tendo en conta os niveis de obesidade e sobrepeso infantil, e a presión social e culto ao corpo presente nos medios de comunicación de masas. Presión esta máis acusada no caso feminino. Tamén observase como nos ítems nº 6 e nº 42, que fan alusión a malestares de cabeza e barriga, as rapazas puntúan peor, entre 1.5 e 2 no primeiro caso, e entre 1 e 1.5 no

Neste dominio, *benestar físico*, escolleuse incorporar nunha pregunta da entrevista os dous ítems onde se observan diferenzas, o nº 2. *Durmo tranquilo/a* e o nº 25. *Síntome canso, sen enerxías para correr, saltar ou estudar*, por considerar que pode existir consonancia entre ambos e ser de interese coñecer a explicación a esta circunstancia dende a óptica institucional.

segundo, sen chegar esta diferenza a niveis significativos.

5.5.3 *Benestar Físico e Idade*

Para comprobar se existen diverxencias destacables no *benestar físico* en función das idades estudadas, aplicouse a proba de correlación non paramétrica Rho de Spearman.

Tal e como se esperaba, non existe correlación entre o *benestar físico* e a idade (Rho de Spearman = 0.050, $p=0.108$). Na Táboa 22 atópase o estudo desta relación para cada un dos ítems que configuran a dimensión *benestar físico*.

Táboa 22

Correlación entre Benestar Físico e Idade

Ítems	p
2. Durmo tranquilo/a.	0.049
6. Teño dores de cabeza.	0.024
13. Síntome ben co meu peso e a miña estatura.	0.008
25. Síntome canso, sen enerxías para correr, saltar ou estudar.	0.066*
42. Teño dor de barriga.	-0.081**

45. Teño gañas de vomitar.	-0.041
----------------------------	--------

Nota: *A correlación é significativa o nivel <0.05 e **: A correlación é significativa o nivel <0.01 .

Na análise ítem a ítem atópase relación de distinto signo entre os distintos enunciados e a idade. En 2 dos 6 ítems atópase algún tipo de correlación, se ben ningunha é altamente significativa. O alumnado de menor idade amosa números máis baixos que os de maior idade no ítem nº 25 expresado negativamente, afirmando sentirse máis desanimados e débiles para a correcta realización das actividades tanto físicas como intelectuais, polo que se pode soste que existe correlación débil e positiva, é dicir, que o resultado é moderadamente mellor segundo se teña máis idade.

Por último, apreciase correlación moderada e negativa no ítem nº 42. que fai mención a doenzas na zona abdominal. Pódese concluir que en termos xerais existe unha afectación por parte dos nenos/as maiores, nesta circunstancia, superior aos máis novos.

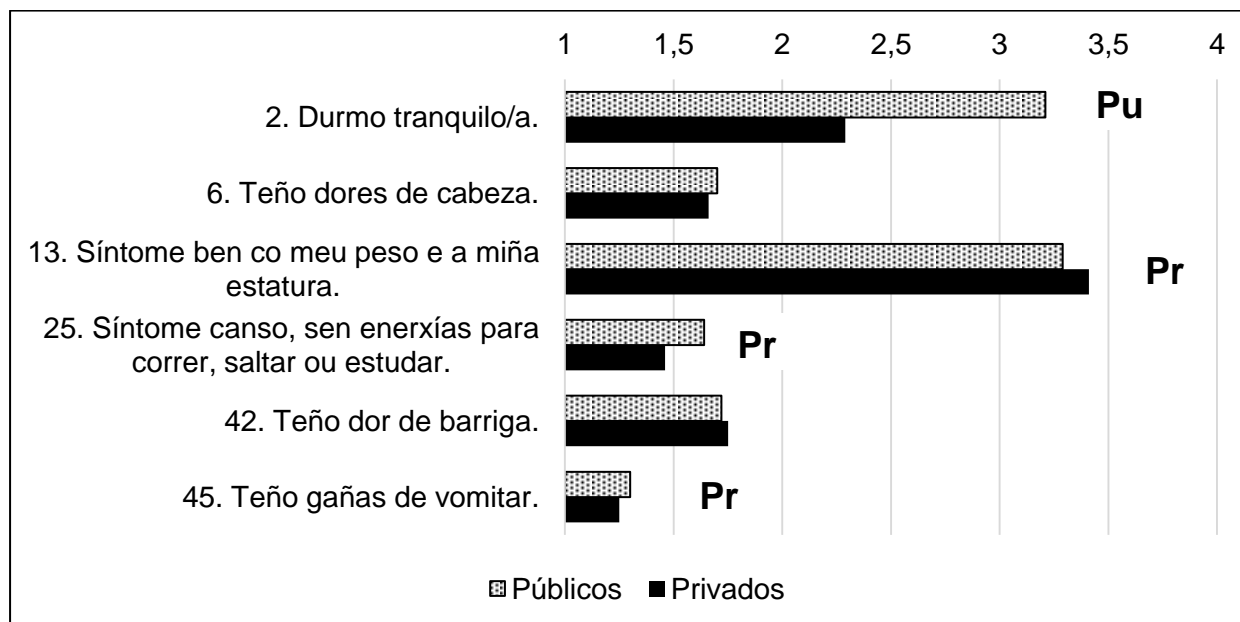
5.5.4 Benestar Físico e Titularidade do Centro

A proba U de Mann-Whitney infórmanos da existencia de diferenzas significativas no *benestar físico* en función da titularidade dos centros educativos ($Z = -4.621$, $p = 0.000$ a favor dos centros públicos (centros privados: media= 3.26, DT= 0.39; centros públicos: media=3.35, DT= 0.46).

Na Figura 24 preséntase a comparativa entre o alumnado de colexios públicos e privados nos distintos ítems que conforman o *benestar físico*. Distinguindo aqueles casos nos que existen diferenzas significativas a favor dalgún dos colectivos. No Anexo IV pódense ver os resultados dos valores da proba U de Mann-Whitney, resumidos na Figura 24.

Figura 24

Valoración dos Ítems do Benestar Físico. Comparativa entre Colexios Públicos e Privados.



Nota: Pr = Valores máis altos nos colexios privados, Pu = Valores máis altos nos colexios públicos, $p < 0.05$. (salvo nos ítems negativos, nos que é ao contrario).

A través da Figura 24 pódese establecer que existen diferenzas significativas en función da titularidade do colexio en moitos dos ítems que conforman o *benestar físico*. En catro das 6 preguntas detéctanse diferenzas, con valores máis altos por parte dos colexios privados ou público segundo o ítem que se analízase. Igual que acontecía cos outros dominios a interpretación será distinta conforme se refira a percepcións positivas ou negativas.

O alumnado dos colexios privados amosan mellores valores no enunciado positivo, asegurando que aprecian positivamente o seu corpo (ítem nº 13). Por outra banda, o alumnado dos centros de titularidade pública expresan durmir moito máis relaxadamente que os dos centros privados, sendo este ítem no que se atopan as diverxencias máis acusadas.

Os rapaces/as dos colexios privados amosan mellores puntuacións nos enunciados negativos (ítems nº 25 e nº 45). Tanto se se trata do grao de enerxía e disposición para as

O ítem nº 2 do dominio *benestar físico* forma parte dunha pregunta da entrevista co fin de coñecer as opinións dos responsables políticos sobre as diferenzas tan acusadas neste punto. A media dos centros públicos é de 3.21 e a dos centros privados

tarefas físicas como escolares, como se se refire a indisposición estomacal. En ambos os dous casos os valores sitúanse entre o 1 e o 2.

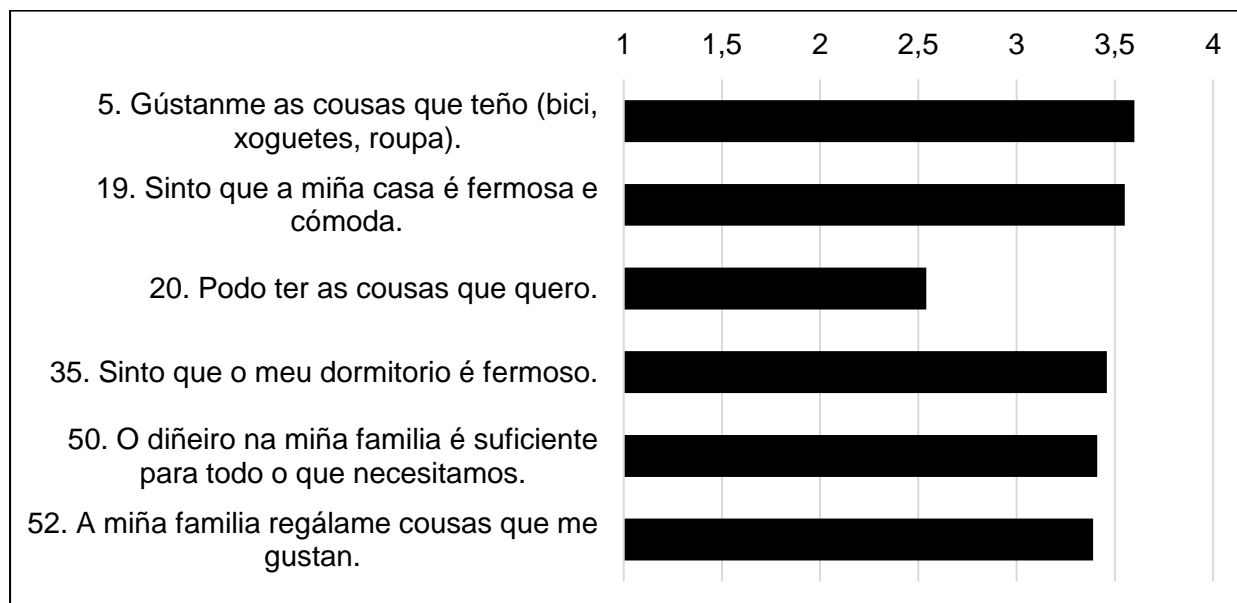
5.6 Benestar Material

Neste apartado preséntanse os valores en relación ao *benestar material*, tanto na súa dimensión descritiva como inferencial, comparando os seus valores entre as nenas e os nenos, os máis novos e os de máis idade e entre os colexios públicos e concertados-privados.

5.6.1 Descritivos

Como xa se mencionou anteriormente, das cinco dimensións que conforman a calidade de vida neste estudo, o *benestar material* é a segunda que puntúa máis alto, cunha media de 3.3 (DT=0.44) sobre un total de 4 puntos máximos.

Na Escala CVI, esta dimensión está definida por un total de 6 ítems. Presentamos os resultados destes ítems na Figura 25.

Figura 25*Valoración dos Ítems do Benestar Material da Escala CVI*

Nota: Elaboración propia.

Como se pode apreciar na Figura 25, esta é a única dimensión onde todos os ítems están enunciados en positivo. Tamén se pode comprobar como agás o ítem nº 20. *Podo ter as cousas que quero*, todos os demais os valores están próximos a 3.5 na escala, polo que chama a atención a valoración do mencionado ítem nº 20, preto duns valores medios de 2.5., o que pode indicar o desexo de acumular máis bens materiais ou o que en psicoloxía se coñece como “adaptación hedónica”. O alumnado afirma estar satisfeito coas súas pertenzas, co seu fogar, coa situación económica da súa familia e cos agasallos que recibe.

Do mencionado ata aquí pódese asegurar que a percepción xeral no que a *benestar material* se refire amosa a puntuacións razoablemente elevadas.

5.6.2 *Benestar Material e Sexo*

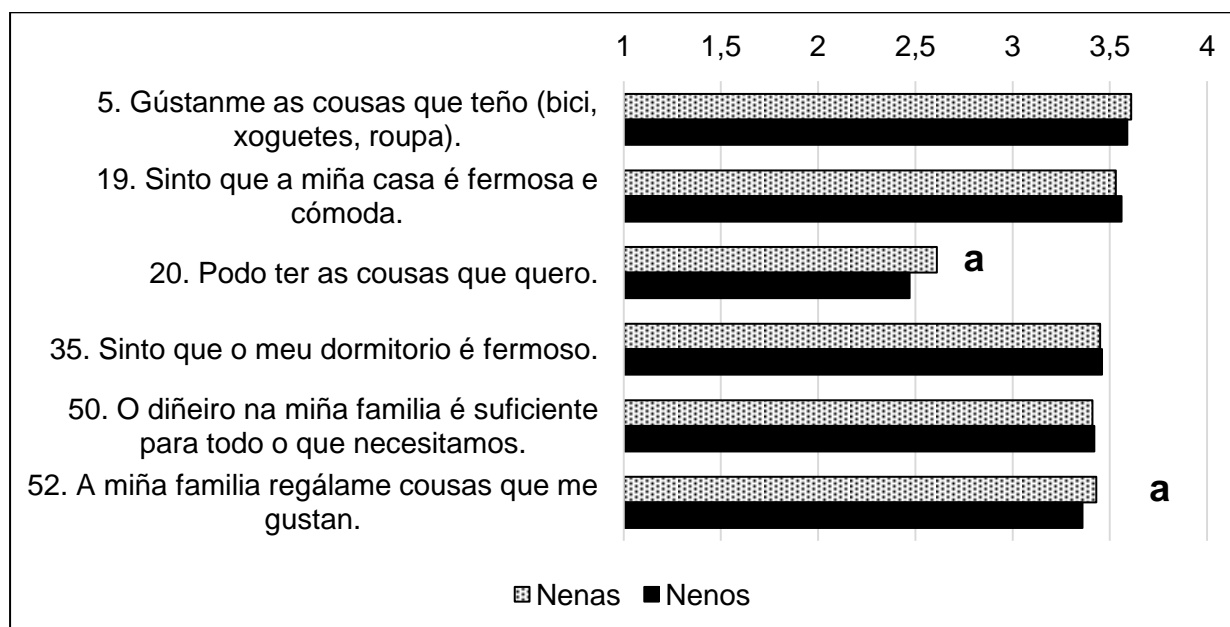
Para coñecer se existen diferenzas entre nenas e nenos en canto a *benestar material*, aplicouse a proba U de Mann-Whitney para dúas mostras independentes. Os resultados indican que existe unha diferenza significativa ($Z = -1.069$, $p = 0.285$) a favor das nenas respecto

a esta dimensión da calidade de vida (nenas: media= 3.34, DT= 0.43; nenos: media=3.31, DT=0.45).

Na Figura 26 preséntase a comparativa entre nenas e nenos nos distintos ítems do *benestar material*. Destácanse aqueles casos nos que existen diferenzas significativas a favor dalgún dos colectivos. No Anexo IV pódense ver os resultados dos valores da proba U de Mann-Whitney resumidos a continuación.

Figura 26

Valoración dos Ítems do Benestar Material. Comparativa entre Nenas e Nenos



Nota: a = Valores máis altos das nenas, $p < 0.05$.

Detéctanse diferenzas significativas en 2 ítems a favor das nenas. Un é o nº 20, onde a pesar das boas puntuacións xerais, declaran ter ansias por incrementar o seu número de posesións. E outro, o ítem nº 52, que fai alusión a un aspecto positivo como é recibir presentes do seu agrado por parte dos seus membros máis achegados. Chama a atención o parello e positivo dos resultados en canto a satisfacción cos seus bens, coas súas casas e coa situación económica familiar por parte de ambos os sexos.

5.6.3 *Benestar Material e Idade*

Para constatar se existen variacións destacadas no *benestar material* en función das idades estudadas, aplicouse a proba de correlación non paramétrica Rho de Spearman.

Advírtise que sí existe correlación entre o *benestar material* e a idade (Rho de Spearman=0.138, $p>0.000$). Na Táboa 23 atópase o estudo desta relación para cada un dos ítems que conforman a dimensión *benestar material*.

Táboa 23

Correlación entre Benestar Material e Idade

Ítems	p
5. Gústanme as cousas que teño (bici, xoguetes, roupa).	0.101**
19. Sinto que a miña casa é fermosa e cómoda.	0.024
20. Podo ter as cousas que quero.	0.112**
35. Sinto que o meu dormitorio é fermoso.	0.060
50. O diñeiro na miña familia é suficiente para todo o que se necesita.	0.110**
52. A miña familia regálame cousas que me gustan.	0.064*

Nota: *:A correlación é significativa o nivel $*<0.05$ e **: A correlación é significativa o nivel <0.01 .

Apoiándonos nos resultados amosados na táboa anterior, obsérvase que ao igual que acontecía noutros dominios, na análise ítem a ítem atópase relación entre os distintos enunciados e a idade. En 4 dos 6 ítems atópase algún tipo correlación, se ben ningunha é altamente significativa. O alumnado de menor idade amosa números máis baixos que os de maior idade no ítem nº 52, que fai alusión ao grao de compracencia cos agasallos que reciben, polo que se pode certificar que existe correlación débil e positiva, é dicir, que os maiores están máis conformes cos presentes que perciben.

Tamén se atopa correlación moderada e positiva en tres ítems, no nº 5, no nº 20 e no nº 50, do que se infire que a maior idade, medra a súa valoración en cuestións relativas ao aprecio das súas pertenzas, á posibilidade de posuír aquilo que desexan ou a considerar

cómoda a situación financeira da súa familia. Non se aprecian diferenzas na percepción en canto á estética e comodidade da casa ou do seu cuarto.

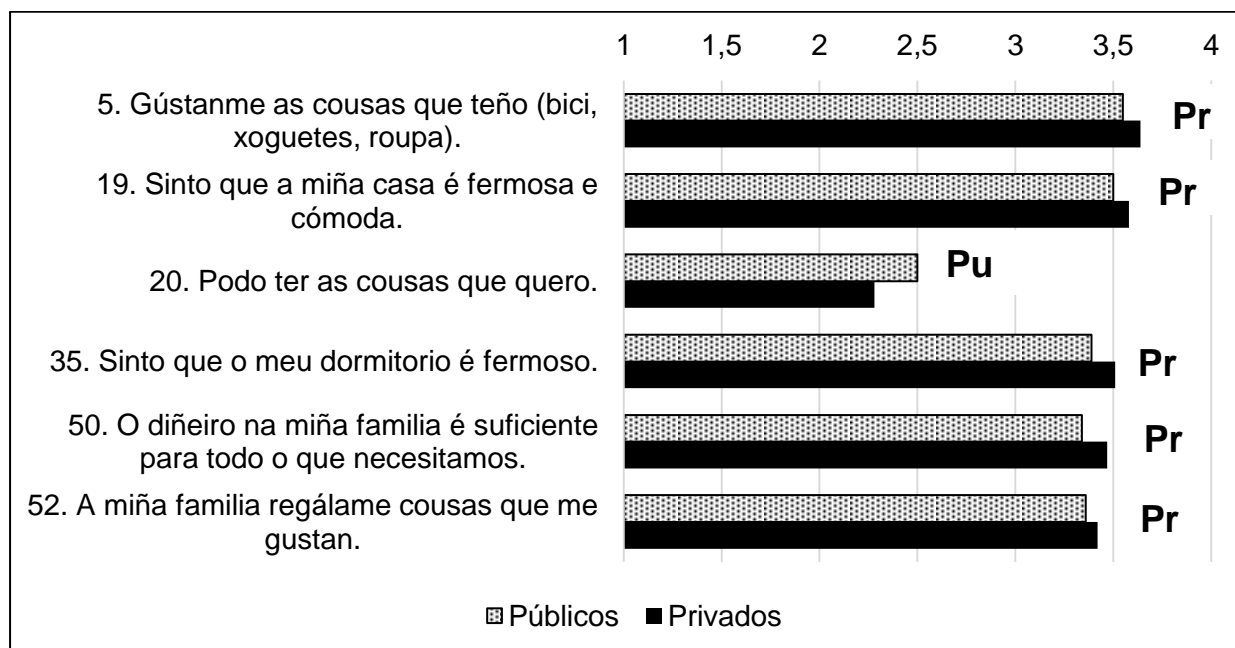
5.6.4 *Benestar material e Titularidade do Centro*

Ao igual que nas outras dimensións, a proba U de Mann-Whitney informa de que existen diferenzas significativas no *benestar material* en función da titularidade dos centros educativos ($Z= -3.252$, $p<0.001$) a favor dos centros privados (centros privados: media= 3.37, DT= 0.42; centros públicos: media=3.27, DT= 0.45).

Na Figura 27 preséntase a comparativa entre o alumnado de colexios públicos e privados nos distintos ítems do *benestar material*. Destácanse aqueles casos nos que existen diferenzas significativas a favor dalgún dos colectivos. Como nos casos anteriores, no Anexo IV pódense ver os resultados dos valores da proba U de Mann-Whitney resumidos na Figura 27.

Figura 27

Valoración dos Ítems do Benestar Material. Comparativa entre Colexios Públicos e Privados



Nota: Pr = Valores máis altos nos colexios privados, $p<0.05$. . Pu = Valores máis altos nos colexios públicos. (salvo nos ítems negativos, nos que é ao contrario).

Capítulo 5. Resultados do estudo cuantitativo (fase 1)

Como se pode observar na Figura 27, existen diferenzas significativas en función da titularidade do colexio en todos os ítems que conforman o *benestar material*. En cinco das 6 preguntas localízanse diferenzas a favor dos centros de titularidade privada, e noutra pregunta, ítem nº 20 *Podó ter as cousas que quero*, a favor do alumnado dos centros públicos. Nesta dimensión todo os enunciados están expresados en positivo.

Os rapaces/as dos colexios privados amosan mellores puntuacións nos enunciados que fan referencia aos estado do seu domicilio, como os nº 19. *Sinto que a niña casa é fermosa* e nº 35. *Sinto que a meu dormitorio é fermoso*. Acontece o mesmo con aqueles que fan mención ás súas pertenzas, salvo no caso xa comentado do ítem nº 20, como son os ítems nº 5 e nº 52. Por último tamén teñen una percepción máis positiva en canto á situación económica da familia, como atestigua o ítem nº 50.

Ante a presenza de diferenzas significativas en todos os ítems que compoñen o dominio de *benestar material*, selecciónase esta información para trasladar os resultados aos/ás responsables políticos nunha pregunta da entrevista, co fin de coñecer a interpretación que podan facer destes datos.

5.7 Análise da desigualdade na infancia

Este apartado estuda a existencia de desigualdade en relación ao benestar da infancia no municipio da Coruña. Analízase a desigualdade en cinco dimensións: *benestar emocional*, *benestar material*, *benestar físico*, *desenvolvemento persoal e relacións interpersoais*. Para Colomer-Revuelta et al (2004), este factor debe ser considerado cando se analicen cuestións relacionadas coa saúde infantil.

Para medir a desigualdade na parte baixa da escala de distribución dos datos, o método que se emprega consiste en comparar a puntuación do suxeito que se atopa no percentil 10 (é dicir, o neno/a que está por debaixo ao 90%) e o neno/a situado no percentil 50 (a posición

media). O nivel de diferenciación mídese a través da distancia ente ambos, expresada como porcentaxe da posición media. Indica o grado en que os nenos/as con peores puntuacións de calidade de vida poden quedarse atrás. Os resultados analizados deste xeito amosáanse na Táboa 24.

Táboa 24

Resumo das Diferenzas en canto a Desigualdade

		Estadísticos				
		BE	BM	BF	DP	RI
N	Válidos	1051	1051	1051	1051	1051
	N	0	0	0	0	0
Percentiles	10	2.8	2.7	2.7	2.6	2.8
	50	3.5	3.3	3.3	3.2	3.3
	Diferenza	0.6	0.6	0.6	0.5	0.5
	%	17.7	19.9	19.9	17.1	15.7

Nota. N: Número de individuos, P: Percentil. siglas BE: Benestar emocional, BF: Benestar físico, RI: Relacións interpersoais e Actividades, BM: Benestar material, DP: Desenvolvemento personal, PT: Puntuación total.

A primeira das cinco dimensións estudadas en canto a desigualdade é *benestar emocional*. Como ilustra a Táboa 24 o valor do suxeito situado no percentil 10 é 2.85 e o resultado da persoa ubicada no percentil 50 é 3.46, sendo a diferenza entre eles de 0.61, expresado en % percentil 50, un 17.77.

A segunda medida analizada é a que corresponde co *benestar material*. Tomando como referencia as análises de UNICEF (2014) os datos indican que a puntuación do individuo

Capítulo 5. Resultados do estudo cuantitativo (fase 1)

instalado no percentil 10 é de 2.67 e a cualificación do neno situado no percentil 50 é de 3.33, sendo a distancia entre eles de 0.66, en % percentil 50, un valor de 19.99.

A terceira dimensión examinada é o *benestar físico*. Aquí o suxeito situado no percentil 10 acada unha valoración de 2.67 e o situado no percentil 50 un 3.33, sendo, igual que no caso anterior, a diferenza equivalente a 0.66, expresado en % percentil 50, 19.99.

O cuarto dominio observado é o relativo a desigualdade en canto *desenvolvemento persoal*. Neste aspecto a comparativa amosa que o individuo situado no percentil 10 acada un valor de 2.64. Pola contra, a persoa colocada no percentil 50 presenta unha puntuación de 3.18, sendo a disparidade de 0.54. En % percentil 50 equivale a 17.14.

A quinta medida corresponde a *relacións interpersoais*. Neste punto o suxeito emprazado no percentil 10 ten unha cualificación de 2.82 en comparación co suxeito situado no percentil 50 que acada un 3.35, a distancia que os separa é igual a 0.53, expresado en % percentil 50, 15.78.

Como se pode comprobar a desigualdade máis baixa (15.78) atópase na dimensión referida a *relacións interpersoais*. No extremo oposto atópanse os dominios *benestar físico e material*, cunha diferenza do 19.99. No medio áchanse as medidas de *benestar emocional* (17.77) e *desenvolvemento persoal* (17.14).

Cómpre salientar que ningunha destas disimilitudes pode ser considerada como diferenza representativa, pois estase a presentar, no maior dos casos, unha diferenza que se aproxima ao 20%. Á vista das puntuacións pódese concluír que a desigualdade infantil en canto a calidade de vida é relativamente aceptable. Isto significa que a diferenza na percepción do seu benestar, e polo tanto a súa satisfacción vital, entre os/as nenos/as é moderadamente pequena.

Os resultados do estudo non son concordantes con datos que apuntan que a pobreza no Estado español afecta a un 1 de cada 5 nenos/as. Esta desigualdade supón maiores

problemas na súa saúde física, no seu equilibrio emocional e no seu desenvolvemento escolar (UNICEF, 2020). Esta situación agrávase se se ten en conta que o PIB dedicado á protección da infancia é a metade da media do que empregan outros países europeos, e que polo tanto a pobreza ten unha alta probabilidade de prolongarse no tempo (Save the Children, 2017).

Segundo datos da ONG Axuda en Acción (2017) esta situación estrutural perxudica especialmente á poboación infantil, posto que as familias máis damnificadas son aquelas con nenos/as. Esta desigualdade leva aparellada consecuencias como: hábitos de vida perxudiciais para a súa saúde, como pode ser unha mala alimentación; dificultades no acceso aos servizos sanitarios; precaria situación da vivenda; e unha difícil inserción no mercado laboral (Krapovickas e Longhi, 2013). Ditas consecuencias fan necesario que dende as administracións públicas se impulsen medidas de promoción da saúde que estean orientadas cara a prevención e integren unha perspectiva sensible ás desigualdades sociais.

As puntuacións acadadas nas diferentes dimensións presentan valores entre o 15 e o 20 na % do percentil 50. Estes están próximos o 16.7%, que segundo o INE (2020), equivale á porcentaxe de pobreza severa que afecta á infancia. Esta desigualdade segundo Mansilla (2020), amosa unha tendencia crecente.

<p>Os resultados obtidos neste apartado deron lugar a unha pregunta xenérica sobre a inexistencia de desigualdade entre o alumnado.</p>

CAPÍTULO 6

METODOLOGÍA E RESULTADOS ESTUDO CUALITATIVO (FASE 2)

*“Nunca se alcanza a verdade total,
nin nunca se está totalmente alonxado dela”.*

Aristóteles.

A investigación da calidade de vida na infancia é unha materia que cada vez recibe maior atención dentro da literatura científica. No noso caso ademais de indagar na percepción infantil sobre a calidade de vida solicítase e incorpórase a participación dos/as representantes públicos, como son os concelleiros/as da cidade, para colaborar na interpretación dos resultados acadados a través do cuestionario. Enténdese que así a temática incrementa en interese, complexidade e transcendencia. Non só se trata de coñecer de primeira man a situación, senón que se traslada esa información en forma de entrevista ás persoas responsables da gobernanza da cidade. Isto esixe unha análise polo miúdo que facilite coñecer a realidade dende estas dúas ópticas.

Estímase que a análise dos dominios de calidade de vida que se abordaron e das variables estudadas, pode supoñer unha achega, principalmente polo novidoso do proxecto pero tamén pola posible utilidade para o desenvolvemento e implementación de políticas públicas que promovan as áreas onde se atopan as maiores deficiencias para a satisfacción e felicidade dos nenos/as, por parte dos axentes que deben traballar para manter e mellorar a calidade de vida da poboación.

A investigación cualitativa ten unha potencialidade interesante para o estudo das Ciencias Sociais. Este tipo de análise conta xa con moita presenza a nivel científico. A nivel histórico, as discusións existentes sobre diferentes consideracións da análise parten á súa vez de distintas ópticas teóricas, para posteriormente amosar un xeito de realizar o estudo cualitativo cun estilo procedemental determinado. Así, Coffey e Atkinson (1996) sinalan que hai diferenzas claras nos traballos dalgúns autores prominentes tales como Huberman e Miles (1994) que definen o estudo cualitativo como

tres subprocesos ligados entre sí: reducir os datos, expoñelos, e extraer e verificar conclusións. Dey (1993), pola súa banda, ofrece unha visión semellante da análise dos datos cualitativos. Descompón a análise de datos cualitativos en tres procesos relacionados: describir, clasificar e conectar. Wolcott (1994), emprega o termo transformación para describir unha variedade de estratexias. Tamén descompón estes métodos en tres tipos: descrición, análise e interpretación.

Para esta parte da investigación cóntase con tres informantes, dúas concelleiras e o alcalde. O instrumento empregado é unha entrevista en profundidade confeccionada *ex profeso* para esta tese. A análise da información obtida realizouse sen recorrer a ningún tipo de ferramenta informática. Por outra banda, a parte cualitativa do traballo utiliza un deseño de análise de discurso, a fin de coñecer a realidade mediante a linguaxe (Castellanos, 2016, 2017), ferramenta a través da cal se constrúen as múltiples versións en función das variables e experiencias persoais.

O centro de interese da investigación a nivel cualitativo baséase na perspectiva individual, subxectiva dos representantes políticos participantes. As cuestións do estudo afondan en dúas vertentes: por unha banda, na explicación persoal de aspectos relacionados coas políticas encamiñadas a desenvolver a calidade de vida infantil na cidade, e pola outra, na interpretación das conclusións da aplicación do Cuestionario de Avaliación CVI.

Para responder a estas cuestións o método máis axeitado é o cualitativo, neste caso a través das entrevistas en profundidade (Flick, 2014). Empréganse entrevistas semiestruturadas individuais, cun guión preestablecido baseado nos datos acadados mediante o método cuantitativo. O deseño da exploración é explicativo, poñendo a énfase na interpretación dos resultados nas diferentes dimensións analizadas con anterioridade e nas políticas aplicadas pola corporación municipal no seu período de goberno.

6.1 Obxectivos

O obxectivo principal desta fase cualitativa do estudo é coñecer a percepción que os/as representantes políticos do concello teñen sobre a calidade de vida e as súas dimensións, estudando posibles discrepancias entre eles/as, así como analizala en base á literatura científica dispoñible. Tamén se pretende coñecer que importancia lle conceden ao benestar infantil nas medidas implementadas dende as distintas concellarías. Do mesmo xeito solicítase a súa colaboración para valorar os resultados do estudo cuantitativo previo. Neste apartado da investigación preténdese responder aos seguintes obxectivos específicos.

- Coñecer a opinión dos axentes públicos sobre a calidade de vida da infancia na cidade.
- Comprobar a interpretación dos axentes políticos responsables das áreas relacionadas coa infancia no Concello da Coruña sobre as valoracións emitidas pola infancia en canto á súa calidade de vida.
- Explorar que políticas se desenvolven na cidade orientadas a garantir e promover a calidade de vida da infancia.

6.2 Informantes

Seguindo a González (2013), a investigación cualitativa ten como finalidade a construción de coñecementos sobre a realidade social a partir das condicións particulares e a perspectiva de quen a orixinan e a viven. As entrevistas permitiron obter disertacións amplas dos suxeitos/as para posteriormente analizalas e interpretalas. Axudou a coñecer as visións e criterios dos/as entrevistadas/os, e así comprender a calidade de vida da infancia. As entrevistas realizáronse en formato non estruturado, cun interrogatorio aberto, orientado cara a comprensión das ópticas que teñen os/as informantes respecto das súas experiencias e responsabilidades no Concello da Coruña.

Para a escolla dos/as responsables públicos tívose en conta a vinculación da súa área de desempeño coa infancia, xa que ao que se aspira é a recabar información dos políticos/as que coñezan en profundidade as medidas vencelladas á poboación infantil, que conten con responsabilidade en aspectos que teñan que ver coa infancia; que teñan contacto directo coas institucións adicadas a implementar políticas relacionadas cos habitantes máis novos, servizos sociais, federacións de ANPAS, etc. Así optouse por tres informantes chave, polo representante da Concellaría de Igualdade e Diversidade, pola representante da Concellaría Xustiza Social e Educación e co Alcalde. Foron entrevistados/as entre decembro do 2018 e xaneiro de 2019.

6.3 Instrumento

As entrevistas posibilitan a obtención de información arredor de acontecementos e aspectos de natureza subxectiva, verbo da realidade que é obxecto de estudo, afondando en aspectos que non nos permiten a análise cuantitativa (Fontes *et al.*, 2015). No presente caso optouse pola variedade semiestruturada individual, xa que se está a falar dunha ferramenta moi apropiada para interrogar a persoas que non dispoñen de moito tempo para a súa realización, como é o caso dos representantes públicos desta investigación (Flick, 2014). Esta modalidade de entrevista presenta un grao maior de flexibilidade que a estruturada, debido a que parte de preguntas planeadas, que poden axustarse aos entrevistados/as. Tamén ofrece a posibilidade de adaptarse aos suxeitos con enormes posibilidades para motivar ao/á interlocutor/a, aclarar termos, identificar ambigüidades e reducir formalismos (Díaz-Bravo *et al.*, 2013).

Táboa 25*Etapas do Proceso da Configuración da Entrevista*

Selección dos/as participantes e condicións de administración
Concelleiros/as en activo no cargo no momento da entrevista na corporación municipal. Ligazón da súa responsabilidade coa infancia.
Estruturación de aspectos chave en bloques temáticos
Dominios da calidade de vida na infancia (benestar físico, emocional e material, ...) Preguntas sobre os resultados da análise cuantitativa.
Creación dun repositorio de preguntas en bloques temáticos
Compendio por bloques temáticos (bloque xeral, educativo e perspectiva de xénero). Ordenación segundo a lóxica do discurso, de máis xeral a máis específico).
Exposición do guión preliminar á avaliación
Ditame de expertos/as. Revisión dos directores.

Nota: Elaboración propia.

A versión preliminar do guión da entrevista organizouse en bloques temáticos, en consonancia coas variables estudadas e os/as responsables políticos aos que se ía aplicar o instrumento:

- A primeira parte está composta por preguntas respecto do concepto de calidade de vida, baseado no Modelo Heurístico de Calidade de Vida de Schalock e Verdugo (2007). Do mesmo xeito incorpóranse interrogantes acerca do benestar infantil na cidade da Coruña e que tipo de políticas se implementaron dende a institución destinadas á súa mellora. Quíxose tamén coñecer que referentes que empregan e o peso orzamentario que adican á infancia. Inclúese ademais aquí un apartado

sobre a desigualdade, analizada estatisticamente na fase cuantitativa cun resultado de interese que suxire a súa incorporación á entrevista.

- O segundo bloque explora a percepción dos políticos/as sobre as diferenzas a nivel de titularidade educativa atopadas no estudo cuantitativo precedente. Buscou a súa axuda para a interpretación dos resultados obtidos mediante o Cuestionario de Avaliación CVI que se consideraron máis relevantes.
- A terceira e última parte da entrevista indaga nas cuestións de xénero extraídas das percepcións documentadas a través do Cuestionario cuantitativo de Avaliación CVI. A pretensión foi coñecer o punto de vista dos/as representantes públicos sobre a información acadada nesta variable, explorar as diferenzas entre sexos nas diversas dimensións do constructo.

Para ilustrar o proceso de elaboración da entrevista da fase cualitativa a partir dos resultados obtidos na fase cuantitativa, elaborouse a Táboa 26 onde se presenta a relación entre os resultados nos ítems e dimensións coas preguntas formuladas. A metodoloxía empregada neste estudo é mixta xa que se emprega un modelo explicativo secuencial.

Táboa 26

Relación entre os Resultados Cuantitativos e a Elaboración da Entrevista

Bloque xeral	
Resultados cuantitativos	Preguntas entrevista
O nivel de Desigualdade, diferenza entre a calidade de vida dos nenos/as que están por enriba da media e os que están por debaixo da mesma, é baixo, concretamente menor do 20% en todas as dimensións	P.10.- No noso estudo analizamos a desigualdade na calidade de vida da infancia, é dicir, se existe unha gran diferenza entre a calidade de vida dos nenos/as que están por enriba da media e os que están por debaixo da mesma, os datos indican que, en xeral, non existen elevados niveis de desigualdade na

<p>Ítem 41. <i>Preocúpame o que poda pasar cando sexa grande.</i> Titularidade: público (2.09), concertado (1.99) e privado (2.30).</p>	<p>calidade de vida da infancia na Coruña.</p> <p>P.11.- En xeral os nenos/as relatan preocupación polo futuro.</p>
<p>Bloque educativo</p>	
<p>Resultados cuantitativos</p>	<p>Preguntas entrevista</p>
<p>Alumnado do ensino privado amosa calificacións máis elevadas (3.32) que os estudantes do ensino público (3.26)</p>	<p>P.12.- O alumnado da escola privada acadou mellores cualificacións xerais que o alumnado da escola pública e concertada nas dimensións estudadas de calidade de vida.</p>
<p>Os rapaces/as do ensino público acadan puntuacións máis elevadas (3.4) que os do ensino privado (3.24) e ensino concertado (3.35) en canto a <i>benestar físico</i>.</p>	<p>P.13.- A investigación revela mellor <i>benestar físico</i> do alumnado da institución pública e privada que da concertada.</p>
<p>Alumnado do ensino privado e concertado amosa puntuacións máis elevadas. Privados (3.31), concertado (3.37) que os estudantes do ensino público (3.19) en canto a <i>relacións interpersoais</i>.</p>	<p>P.14.- Os alumnos/as dos centros concertados e privados acadan mellores puntuacións nas súas <i>relacións interpersoais</i> que os dos centros públicos.</p>
<p>Os nenos/as do ensino privado e concertado presentan mellores resultados que os/as do ensino público no referente a dimensión <i>benestar</i></p>	<p>P.15.- O alumnado da escola privada e concertada amosa unha percepción mellor que a da pública en canto a <i>benestar material</i>, entendendo este como agasallos que reciben,</p>

material. Privados (3.33), concertados (3.37) e pública (3.27).

Alumnado do ensino privado e concertado amosa puntuacións máis elevadas. Privados (3.4), concertado (3.4) que os estudantes do ensino público (3.32) en canto a *benestar emocional*.

Os resultados na dimensión *desenvolvemento persoal e actividades* non ofrece diferenzas significativas entre as distintas titularidades educativas. Privada (3.16), concertada (3.15) e pública (3.13).

Dimensión *benestar emocional*:

Ítem 18. *Gustaríame que cambiasen moitas cousas na miña vida*. Privada (3.23) e pública (3.06).

Ítem 24. *Na escola síntome só ou soa*. Privada (3.57) e pública (3.51).

Ítem 51. *Teño tempo para xogar, estar con amigos e falar*. Privada (3.36) e pública (3.21)

Dimensión relacións *interpersoais*:

Ítem 23. *Cos meus amigos/as ando en bicicleta, xogo ao fútbol, ao voleibol ou a outros xogos de correr e saltar*.

ambiente do fogar, xoguetes.

P.16.- Os estudantes da escola privada e concertada manifestan mellor *benestar emocional*, concibido este como percepción global de satisfacción coa vida, percepción do seu futuro, autoestima e autoconcepto.

P.17.- O estudo evidencia que non existen diferenzas salientables no que a *desenvolvemento persoal e actividades* se refire, entendendo este como satisfacción polos progresos e resultados académicos, percepción das habilidades cognitivas, oportunidades de ocio e tempo libre e posibilidades de tomar decisións relativas á súa vida.

P.18.- O alumnado do ensino público afirma querer cambiar máis cousas da súa vida, ter menos tempo de ocio, divírtense menos no colexio, séntense máis sós e soas e adican menos tempo libre a xogar cos seus iguais que os de tipoloxías privada e concertada.

Privada (3.34) e pública (3.23).

Dimensión *desenvolvemento persoal e actividades*:

36. *Divírtenme os traballos que facemos no colexio*. Privada (3.33 e pública (3.2).

En todos eles mellores valores nas rapazas/es do ensino privado.

Ítem 2. *Durmo tranquilo/a* da dimensión *benestar físico*. Privada (2.29) e pública (3.21) e Ítem 15. *Cústame concentrarme, prestar atención na escola* do dominio *desenvolvemento persoal e actividades*. Privada (2.17) e pública (2.43).

P.19.- Por outra banda aos estudantes da escola pública cústalles menos concentrarse e dormen máis tranquilos/as que o alumnado do ensino privado e concertado.

Bloque de perspectiva de xénero

Resultados cuantitativos

Preguntas entrevista

As nenas presentan mellores resultados que os nenos no referente a dimensión *relacións interpersoais*. Nenas (3.34) e nenos (3.24).

P.21.- As estudantes acadan puntuacións máis altas nas súas *relacións interpersoais*, concibidas estas como frecuencia e calidade do afecto recibido, aceptación pola familia, satisfacción coas relacións cos mestres/as.

As rapazas amosan resultados máis positivos que os rapaces en *benestar emocional*. Nenas (3.39) e nenos (3.34).

P.22.- As nenas tamén amosan unha percepción maior en *benestar emocional*, entendido este como percepción global de satisfacción coa vida, percepción do seu futuro, autoestima e autoconcepto.

Ítem 16. *Estou preocupado/a*. Os nenos de oito anos afirman estar máis

P.23.- Os alumnos de oito anos afirman estar máis preocupados que os de nove, dez e once

preocupados que os seus anos, sobre todo os nenos. compañeiros/as de 9, 10 e 11 anos.

O alumnado feminino presenta puntuacións significativamente mellores na dimensión *desenvolvemento persoal e actividades*. Nenas (3.18) e Nenos (3.11).

Na dimensión *benestar material* as diferenzas non acadan niveis significativos. Nenas (3.34) e nenos (3.31).

Ítem 17. *Os meus pais péganme*. Os resultados amosan diferenzas entre os nenos e as nenas. Nenas (3.83) e nenos (3.73), datos codificados inversamente.

Ítem 2. *Durmo tranquilo/a*. As puntuacións son favorables ás rapazas. Nenas (2.76) e nenos (2.64).

Ítem 25. *Síntome canso, sen enerxías para correr, saltar ou estudar*. As diferenzas neste punto son significativas. Nenas (3.53) e nenos (3.39), datos codificados inversamente.

P.24.- As nenas amosan unha percepción mellor que os nenos en canto ao seu *desenvolvemento persoal*, entendendo este como satisfacción co seu rendemento académico, valoración das súas habilidades cognitivas, oportunidades de ocio e a posibilidades de tomar decisións sobre a súa vida.

P.25.- Do estudo extraemos que non existen diferenzas na percepción en canto a *benestar material e benestar físico* entre nenos e nenas.

P.26.- Os resultados reflicten a existencia de violencia física, máis acusada no caso dos nenos que no das nenas.

P.27.- As alumnas declaran durmir máis tranquilas que os nenos.

P.28.- As estudantes aseguran sentirse menos cansas e con enerxía.

Ítem 30. *Os meus compañeiros/as péganme ou bérranme máis que a outros/as.* Os resultados indican diferenzas favorables ás rapazas. Nenas (3.69) e nenos (3.51), datos codificados inversamente.

P.29.- As nenas aseveran que os seus compañeiros/as bérranlles ou péganlles menos que a outros.

Ítem 24. *Na escola síntome só ou soa.* As puntuacións son favorables para o alumnado feminino. Nenas (3.7) e nenos (3.59), datos codificados inversamente).

P.30.- O alumnado feminino afirma sentirse menos só na escola.

Ítem 41. *Preocúpame o que poda pasar cando sexa grande.* As puntuacións favorecen ás estudantes. Nenas (3.02) e nenos (2.87), datos codificados inversamente.

P.31.- As nenas declaran estar menos preocupadas pola seu futuro que os nenos.

Ítem 12. *A mestra trátame diferente que ao resto de compañeiros/as.* As diferenzas son significativas e favorables ás rapazas. Nenas (3.58) e nenos (3.34), datos codificados inversamente.

P.32.- Os nenos perciben que a mestra/e os trata diferente ao resto de compañeiros/as, en maior medida que as nenas.

Nota: Elaboración propia.

Despois de crear a batería de preguntas en base ós resultados do cuestionario, e tendo en conta a ordenación segundo a lóxica do discurso, procedeuse á elaboración do guión

preliminar para a avaliación, tanto por parte dos directores como posteriormente para o ditame de expertas.

Táboa 27

Deseño Inicial da Entrevista Semiestruturada para Responsables Políticos

Bloque xeral

1. Que entende vostede por calidade de vida ?
2. Que aspectos considera clave para o seu desenvolvemento?
3. Os distintos ámbitos da calidade de vida sobre os que imos a falar son *benestar físico, emocional, material, desenvolvemento persoal e relacións interpersoais* (elaborarase unha tarxeta para que sexan visibles para o/a entrevistado/a). Vostede considera que se facilita a promoción da infancia nestes aspectos? e en caso positivo, de que modo?
4. Que cidades empregan como referentes pola súa forma de traballar coa infancia, en canto a garantir os seus dereitos e mellorar a súa calidade de vida?
5. Que medidas adoptaron dende a súa área para a mellora do benestar da infancia?
6. Ten pensado tomar proximamente algunha medida neste senso que non se aplicase ata o momento?
7. Que porcentaxe do orzamento da súa área adícase a medidas relacionadas coa calidade de vida infantil?
8. De que xeito se coordinan entre concellarías para implementar programas dirixidos á infancia?
9. Que proxecto relacionado coa calidade de vida infantil lle gustaría acometer no caso de que renoven mandato?

Pasamos agora a unha serie de preguntas relacionadas cos resultados da investigación que elaboramos acerca da calidade de vida da infancia na cidade. Neste tipo de cuestións imos a pedir a súa colaboración para interpretar os resultados que obtivemos.

Que opinión lle merece esta serie de enunciados?

10. No noso estudo analizamos a desigualdade na calidade de vida da infancia, é dicir, se existe unha gran diferenza entre a calidade de vida dos nenos que están por enriba da media e os que están por debaixo da mesma, os datos indican que, en xeral, non existen elevados niveis de desigualdade na calidade de vida da infancia na Coruña.
-

11. En xeral os nenos/as relatán preocupación polo futuro.

Bloque educativo

Deseguido ímoslle solicitar as súas apreciacións sobre cuestións de carácter educativo.

12. Alumnado da escola privada acadará mellores cualificacións xerais que o alumnado da escola pública e concertada nas dimensións estudadas de calidade de vida.
13. A investigación revela mellor benestar físico do alumnado da institución pública e privada que da concertada.
14. Os alumnos/as dos centros concertados e privados acadarán mellores puntuacións nas súas *relacións interpersoais* que os/as dos centros públicos.
15. O alumnado da escola privada e concertada amosa unha percepción mellor que o da pública en canto a *benestar material*, entendendo este como agasallos que reciben, ambiente do fogar, xoguetes.
16. Os/as estudantes da escola privada e concertada manifestan mellor benestar emocional, concibido este como percepción global de satisfacción coa vida, percepción do seu futuro, autoestima e autoconceito.
17. O estudo evidencia que non existen diferenzas salientables no que a desenvolvemento persoal e actividades se refire, entendendo este como satisfacción polos progresos e resultados académicos, percepción das habilidades cognitivas, oportunidades de ocio e tempo libre e posibilidades de tomar decisións relativas á súa vida. Unha vez reflexionado sobre as distintas dimensións da calidade de vida, queremos solicitarlle a súa opinión sobre algúns ítems concretos do cuestionario que nos pareceron especialmente interesantes, algúns deles son:
18. O alumnado do ensino público afirma querer cambiar máis cousas da súa vida, ter menos tempo de ocio, divertirse menos no colexio, sentirse máis só e soas e adicar menos tempo libre a xogar cos seus iguais que os de tipoloxías privada e concertada.
19. Por outra banda, aos estudantes da escola pública cóstalles menos concentrarse e dormen máis tranquilos/as que o alumnado do ensino privado e concertado.
20. Quere engadir algo?

Bloque xénero

Que observacións lle suxiren esta serie de enunciados relacionados con cuestións de xénero?

21. As estudantes acadan puntuacións máis altas nas súas *relacións interpersoais*, concibidas estas como frecuencia e calidade do afecto recibido, aceptación pola familia, satisfacción das relacións cos mestres/as.
22. As nenas tamén amosan unha percepción maior en benestar emocional, entendido este como percepción global de satisfacción coa vida, percepción do seu futuro, autoestima e autoconcepto.
23. Os alumnos de oito anos afirman estar máis preocupados que os de nove, dez e once anos, sobre todo os nenos.
24. As nenas amosan unha percepción mellor que os nenos en canto ao seu desenvolvemento persoal, entendendo este como satisfacción co seu rendemento académico, valoración das súas habilidades cognitivas, oportunidades de ocio e a posibilidades de tomar decisións sobre á súa vida.
25. Do estudo extraemos que non existen diferenzas na percepción en canto a *benestar material e benestar físico* entre nenos e nenas.

A continuación queremos requirirille as súas valoracións sobre algúns ítems particulares do cuestionario que apreciamos de interese, algúns deles son:

26. Os resultados reflicten a existencia de violencia física, máis acusada no caso dos nenos que no das nenas.
27. As alumnas declaran durmir máis tranquilas que os nenos.
28. As estudantes aseguran sentirse menos cansas e con enerxía.
29. As nenas aseveran que os seus compañeiros/as bérranlle ou péganlle menos que a outros.
30. O alumnado feminino afirma sentirse menos só na escola.
31. As nenas declaran estar menos preocupadas pola seu futuro que os nenos.
32. Os nenos perciben que a mestra/e os trata diferente o resto de compañeiros/as en maior medida que as nenas.
33. Quere engadir algo?

Grazas pola súa colaboración

Nota: Elaboración propia.

A versión inicial someteuse a xuízo de dúas expertas: (a) unha doutora especialista en métodos de investigación e diagnóstico en educación, cunha ampla carreira profesional na Universidade da Coruña, pertencente ao Grupo de Investigación en Avaliación e Calidade

Educativa que imparte docencia en Metodoloxías da Investigación Orientadas á Innovación, (b) unha doutora experta en educación social e políticas culturais, así como en educación e desenvolvemento comunitario en contextos rurais e urbanos, tamén ten experiencia en pedagogía do ocio e tempo libre da Universidade de Santiago de Compostela. En base ás achegas recibidas, introducíronse as seguintes modificacións no instrumento:

- Reformouse a introdución do documento de xeito que se fixese explícito o título da tese da que ía formar parte a entrevista en cuestión.
- Modificouse a orde dalgunhas preguntas para evitar saltos temáticos.
- Rectificouse algún enunciado co fin de facilitar a súa comprensión.
- Cambiouse o nome do bloque referido a xénero.
- Completouse no primeiro bloque que se entendía dentro do estudo por cada unha das dimensións de calidade de vida (*benestar emocional, benestar físico, benestar material, relacións interpersoais e desenvolvemento persoal e actividades*) posto que o responsable político entrevistado non tiña por que coñecer estes conceptos.
- Incorporouse unha pregunta no bloque xeral, concretamente o ítem número 20, sobre a incidencia creen das políticas municipais nos aspectos presentados.

Estas modificacións propiciaron a versión definitiva da entrevista, que se amosa na

Táboa 28.

Táboa 28*Versión Definitiva da Entrevista a Responsables Políticos*

Bloque xeral

1. Que entende vostede por calidade de vida?
2. Que aspectos considera clave para o seu desenvolvemento?

Os distintos ámbitos da calidade de vida sobre os que imos a falar son *benestar físico* (estado de saúde: sono, enfermidades, síntomas físicos, enerxía, nivel de nutrición, peso e altura), *benestar emocional* (estados emocionais vividos polo neno/a, ledicia, tristeza, nerviosismo, humor, preocupación, percepción global de satisfacción coa súa vida, visión de futuro, autoestima), *benestar material* (posesións do neno/a e a familia, agasallos, roupa, xoguetes, calidade e confort da vivenda e escola, nivel socioeconómico da familia), *desenvolvemento persoal* (satisfacción coas actividades escolares, percepción das súas habilidades cognitivas, oportunidades de ocio e posibilidades de tomar decisións) e *relacións interpersoais* (frecuencia, calidade e afecto nas interaccións coa familia, compañeiros e mestres, estilo educativo dos pais).

Elabórase unha tarxeta para que sexan visibles para o/a entrevistado/a.

3. Vostede considera que dende o concello e coas políticas e servizos municipais, promocionase o benestar da infancia nestes aspectos? En caso positivo, de que modo?
4. Que cidades empregan como referentes polas súas políticas orientadas á infancia en canto a garantir os seus dereitos e mellorar a súa calidade de vida?
5. Que medidas adoptaron dende a súa área para a mellora do benestar da infancia?
6. Teñen pensado tomar proximamente algunha medida neste senso que non se aplicase até o momento?
7. Que proxecto relacionado coa calidade de vida infantil lle gustaría acometer no caso de que renoven mandato?
8. Que porcentaxe do orzamento da súa área se adica a medidas relacionadas coa calidade de vida infantil?
9. Coordínanse entre concellarías para implementar programas dirixidos á infancia? En caso afirmativo, de que xeito?

Pasamos agora a unha serie de preguntas relacionadas cos resultados da investigación que elaboramos acerca da calidade de vida da infancia na cidade. Neste tipo de cuestións imos

a explicar os resultados que obtivemos.

Que opinión lle merece esta serie de enunciados?

10. No noso estudo analizamos a desigualdade na calidade de vida da infancia, é dicir, se existe unha gran diferenza entre a calidade de vida dos nenos que están por enriba da media e os que están por debaixo desta. Os datos indican que, en xeral, non existen elevados niveis de desigualdade na calidade de vida da infancia na Coruña.
11. En xeral os nenos/as relatan preocupación polo futuro.

Bloque educativo

Deseguido ímoslle solicitar as súas achegas sobre cuestións de carácter educativo.

12. O alumnado da escola privada acadada mellores cualificacións xerais que o alumnado da escola pública e concertada nas dimensións estudadas de calidade de vida.
13. A investigación revela mellor *benestar físico* (estado de saúde: sono, enfermidades, síntomas físicos, enerxía, nivel de nutrición, peso e altura) do alumnado da institución pública e privada que da concertada.
14. Os alumnos/as dos centros concertados e privados acadan mellores puntuacións nas súas *relacións interpersoais* (frecuencia, calidade e afecto nas interaccións coa familia, compañeiros e mestres, estilo educativo dos pais) que os dos centros públicos.
15. O alumnado da escola privada e concertada amosa unha percepción mellor que o da pública en canto a *benestar material*, entendendo este como agasallos que reciben, ambiente do fogar, xoguetes.
16. Os estudantes da escola privada e concertada manifestan mellor *benestar emocional*, concibido este como percepción global de satisfacción coa vida, percepción do seu futuro, autoestima e autoconcepto.
17. O estudo evidencia que non existen diferenzas salientables no que a *desenvolvemento persoal e actividades* se refire, entendendo este como satisfacción polos progresos e resultados académicos, percepción das habilidades cognitivas, oportunidades de ocio e tempo libre e posibilidades de tomar decisións relativas a súa vida.
Unha vez reflexionado sobre as distintas dimensións da calidade de vida, queremos solicitarlle a súa opinión sobre algúns ítems concretos do cuestionario que nos pareceron especialmente interesantes:
18. O alumnado do ensino público afirma querer cambiar máis cousas da súa vida, manifesta

ter menos tempo de ocio, divírtense menos no colexio, séntense máis só e adica menos tempo libre a xogar cos seus iguais que o de tipoloxías privada e concertada.

19. Aos estudantes da escola pública cústalles menos concentrarse, dormen máis tranquilos/as que o alumnado do ensino privado e concertado.
20. Dende a súa perspectiva, ata que punto as políticas municipais que desenvolven dan resposta a estas realidades que acabamos de presentarlle?

Perspectiva de xénero

Que argumentacións lle suxiren esta serie de enunciados relacionados con cuestións de xénero?

21. As estudantes acadan puntuacións máis altas nas súas *relacións interpersoais*, concibidas estas como frecuencia e calidade do afecto recibido, aceptación pola familia, satisfacción das relacións cos mestres/as.
22. As nenas tamén amosan unha percepción maior en *benestar emocional*, entendido este como percepción global de satisfacción coa vida, percepción do seu futuro, autoestima e autoconcepto.
23. Os alumnos de oito anos afirman estar máis preocupados que os de nove, dez e once anos, sobre todo, os nenos.
24. As nenas amosan unha percepción mellor que os nenos en canto ao seu *desenvolvemento persoal*, referido á satisfacción co seu rendemento académico, valoración das súas habilidades cognitivas, oportunidades de ocio e a posibilidades de tomar decisións sobre a súa vida.
25. Do estudo extraemos que non existen diferenzas na percepción en canto a *benestar material e benestar físico* entre nenos e nenas.
A continuación queríamos requirirle as súas observacións respecto dalgúns ítems particulares do cuestionario que apreciamos de interese:
26. Os resultados reflicten a existencia de violencia física, máis acusada no caso dos nenos que no das nenas.
27. As alumnas declaran durmir máis tranquilas que os nenos.
28. As estudantes aseguran sentirse menos cansas e con enerxía.
29. As nenas aseveran que os seus compañeiros/as bérranlles ou péganlles menos que a outros.

30. O alumnado feminino afirma sentirse menos só na escola.
31. As nenas declaran estar menos preocupadas pola seu futuro que os nenos.
32. Os nenos perciben que a mestra/e os trata diferente ao resto de compañeiros/as en maior medida que as nenas.

Quere engadir algo?

Nota: Elaboración propia.

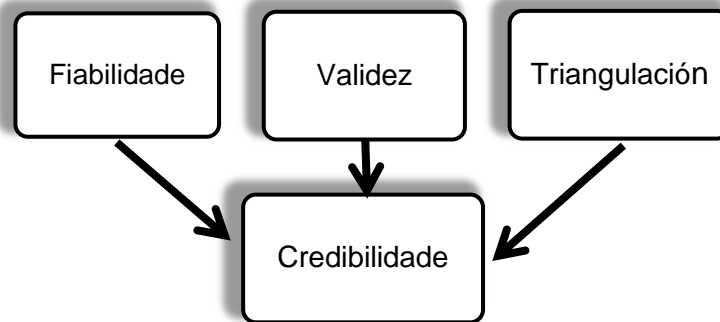
6.3.1 Validez e Fiabilidade do Instrumento

A nosa investigación baséase no uso dunha orientación mixta, co que nos sustentamos da información que deriva do uso de metodoloxías de análise cuantitativas e cualitativas, das potencialidades que ofrecen na busca de vínculos causais cos procesos e contextos e na interacción entre investigador e participantes ou informantes, mais a utilización de métodos mixtos comporta tamén unha responsabilidade en canto á validez da investigación (Creswell e Clark, 2011; Bryman, 2016).

A validez é un elemento central no terreo da investigación. Cando se fala de investigación cuantitativa é habitual referirse a criterios de validez, fiabilidade e xeneralización, mentres que durante moito tempo, a investigación cualitativa estivo suxeita a numerosas críticas e obxeccións ao respecto da ausencia destes criterios (Kvale, 2008). Actualmente, en investigación cualitativa, podemos referirnos á *integridade* ou *confiabilidade* da información, polo que a persoa investigadora atende aos criterios de credibilidade, transferibilidade, dependencia e confirmabilidade (Ruíz-Olabuénaga, 2012; Trent e Cho, 2014). Outros autores refírense ao enfoque de triangulación como un dos criterios que ofrecen garantías de validez, confiabilidade e integridade na investigación (Creswell e Clark, 2011; Ruíz-Olabuénaga, 2012; Flick, 2014).

Figura 28

Esquema de Credibilidade da Investigación



Nota: Elaboración propia.

6.3.2 *Fiabilidade*

Actualmente no marco da cosmovisión cualitativa sempre aparece o problema da validez externa dos datos porque nesta perspectiva metodolóxica os fenómenos estudados son aqueles mediados pola interpretación dos individuos. Entón, o foco de interese son as interpretacións locais.

A credibilidade fai mención á pertinencia do estudo, con garantías de que o tema foi descrito e identificado con precisión, rigor dos resultados e procedementos, tales como permanencia prolongada no campo de investigación, o que posibilita un maior grao de verosimilitude e un enfoque máis intensivo acerca da situación; triangulación, entendido este como o contraste de teorías, metodoloxías, técnicas e instrumentos e fontes de información; xuízo de expertos e contraste de información cos participantes (Losada, 2017).

Segundo a mesma autora, outros criterios reguladores da investigación cualitativa son:

- A transferibilidade e aplicabilidade, que fai referencia á descrición do contexto para asegurar a relevancia e posibilidade de xeralizar os resultados; descrições polo miúdo do contexto, recollida abundante de información e selección dunha mostra representativa.
- A dependencia e replicabilidade, entendido como consistencia e estabilidade dos resultados no tempo, dar constancia do proceso de recollida e análise dos datos,

auditoría de dependencia, rendición de contas ante o Director/a da tese de modo que éste determine a calidade do proceso seguido.

- A confirmabilidade ou flexibilidade como conformación da información, a súa interpretación e a xeración de conclusións, uso de descritores de baixa inferencia.
- O rexistro literal das transcrisións, uso de citas textuais de fontes e informantes, control do sesgo. neutralidade na obtención da información cualitativa, contraste coa literatura existente e identificación das potencialidades e limitacións do estudo.

Por medio da investigación cualitativa preténdese acadar unha descrición holística que analiza polo miúdo un tema en particular, buscando coñecer como se dá a dinámica, ou como acontece o proceso, para o cal a información obtense en forma directa a partir da interacción co obxecto de estudo (Campos Gallegos, 2020).

Neste estudo a fiabilidade é proporcionada por recoller os datos nos diferentes escenarios coa entrevista semiestructurada como técnica co seguinte procedemento. A recollida de datos está detallada a través de diferentes medios de rexistro como fichas de entrevistas, gravacións de audio e transcrisións das entrevistas, estando orientado todo o procedemento a garantir a replicabilidade do proceso e garantir a súa fiabilidade, para o que se tomaron como referencia as aportacións de Kirk e Miller (1986) e de Kvale (2011). Esta información está adxunta nos anexos para que o proceso poda ser revisado. Estes rexistros son complementados coa descrición de todo o proceso de análise que está secundado cos documentos xerados nesta fase.

6.3.3 Validez

Partimos da idea de validez como a confirmación de que os nosos datos e interpretacións sobre os mesmos, teñen unha transparencia e presentan a realidade dunha forma clara e significativa dentro do contexto no que se producen. Chasco (2020) destaca cómo o rexistro do rigor empírico do traballo de campo cualitativo se establece a partir da

adecuación, por unha parte, da argumentación cos datos de investigación e, por outra, dos datos de investigación coa realidade de referencia. O rigor do traballo de campo, verdadeiro núcleo do traballo antropolóxico, non é cuantificable. Debemos pronunciarnos neste momento sobre o “realismo sutil” (Hammersley citado por Flick, 2004, p. 239), que consiste na aceptación de que o coñecemento non pode ser avaliado como certeza, senón pola súa credibilidade e plausibilidade.

Propoñer unha serie de criterios de validez baseados na plausibilidade dos datos obtidos supón alonxarse de estruturas mentais que operan en termos de causalidades, é dicir, a preguntarse máis polo “como” que polo “porqué” dos acontecementos sociais, e que fundamenta o singular acercamento dos traballos cualitativos ao coñecemento da realidade. De entre as medidas ou estratexias que o investigador pode poñer en práctica para probar a validez das súas interpretacións, predominan a saturación teórica e a triangulación. Ambas son garantías metodolóxicas complementarias.

Relacionado co anterior está o fenómeno da flexibilidade nas Ciencias Sociais, que xa mencionamos anteriormente. As facultades e ferramentas propias do investigador para tratar, na medida do posible, de non «contaminar» ou «nesgar» o seu propio estudo. Olivier (2018), establece tres niveis nos que intervén o factor personal do investigador cualitativo: os elementos subxetivos do propio investigador (prexuízos, ideas, representacións), as especificidades das Ciencias Sociais (uso da linguaxe, cargada de posición social e ideoloxía), e, por último, as características particulares do traballo de campo (interaccións personais cos investigados/as).

Os acordos obtidos para realizar as entrevistas facilitaron practicar as entrevistas nos lugares nos que os/as informantes designaron, tal e como está rexistrado nas fichas das entrevistas. O mesmo proceso de rexistro seguiron as gravacións obtidas. Neste senso é importante subliñar o feito de que as entrevistas e as gravacións estean debidamente recollidas

en formato dixital. Para evitar que os entrevistados/as non se recoñecesen ou se viran distorsionados na transcripción das entrevistas, facilitóuselles unha copia para a súa comprobación ou modificación. En ningún dos casos mostraron a súa desconformidade a que as súas declaracións fosen empregadas na investigación. Considérase que estes factores avalan tanto a ética como a calidade da información e, por extensión, a validez.

A validez do estudo está ligada á fiabilidade do proceso de investigación e aos rexistros dos documentos elaborados no transcurso do estudo. De igual modo explícase o tipo de roles mantidos polo investigador no campo á hora de realizar as entrevistas. Todo isto efectúouse indicando sempre como se debe realizar a lectura ou interpretación dos rexistros, o que lle atribúe validez ao procedemento (Flick, 2004), á investigación.

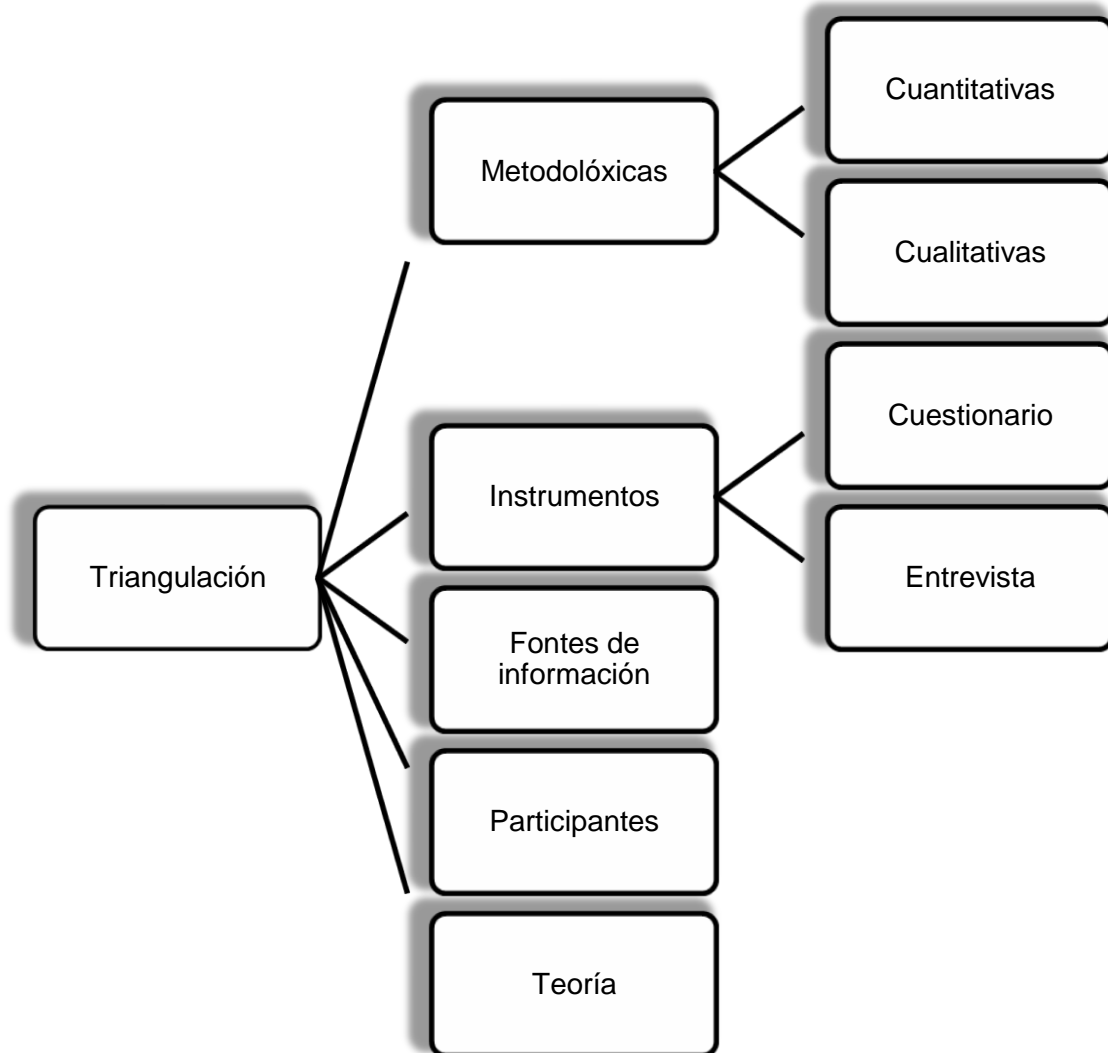
6.3.3.1 Saturación teórica

A saturación teórica é o criterio que determina a continuación do muestreo teórico ou non.

A saturación acádase cando a información recopilada non achega nada novo o desenvolvemento das propiedades e dimensións das categorías de análise. Esta fase corresponde a un proceso subxectivo de delimitación da investigación (Ardila e Rueda, 2013). A análise rematou cando os datos volvéronse repetitivos ou redundantes. A comparación constante non amosaba novas relacións de códigos, o que indica que se acadara a saturación teórica (González e Rodríguez (2021).

6.3.3.2 Triangulación

En investigación social, por “triangular” enténdese conxugar distintas fontes de datos, investigadores, teorías ou métodos no estudo dun fenómeno (Forni e Grande, 2020).

Figura 29*Esquema de Triangulación da Investigación*

Nota: Elaboración propia.

A triangulación (de métodos, instrumentos, fontes de información, participantes e teoría) permite aumentar o alcance, profundidade e consistencia das actuacións metodolóxicas integrando e confrontando toda a información á fin de xerar unha perspectiva global e detallada da realidade. A triangulación é un dos procedimentos fundamentais do proceso de recolección e análise da información, posto que permite a integración de variedade de enfoques e recursos para a validación da información (Losada, 2017).

O estudo aplica a triangulación (Denzin, 1989) de estratexias (cuantitativas e cualitativas), instrumentos (cuestionarios e entrevistas), fontes de información e participantes (entrevistas a responsables políticos, cuestionarios ao alumnado), e teoría (revisión bibliográfica acerca dos conceptos calidade de vida, cidade, infancia).

6.4 Procedemento

O primeiro paso foi proceder a contactar cos/as responsables políticos segundo as recomendacións de Vela (2014), Bryman (2016) e Yin, (2016) a respecto da interacción cos suxeitos informantes.

No discorrer da conversa, intentouse ter unha actitude de escoita activa, isto é, manter a atención no interlocutor, evitar xuízos de valor, gardar silencio, interromper só cando é imprescindible, repetir o ouvido antes de pedir aclaracións e utilizar de palabras de reforzo como “si”, “claro”, “entendo” e linguaxe corporal que favoreza a conversa.

As respostas dos políticos en ocasións puideron desviarse da liña pretendida na pregunta, e é nestes casos onde se comproba a destreza do investigador para reorientar ao entrevistado/a cara o centro de interese inicial. Así puidose tentar guiar, mais evitar dirixir a as respostas. Nos casos en que a contestación foi sucinta ou difusa, requireuse de xeito cortés algunha matización sobre o contido da mesma.

Como o entrevistador é sensible á temática das entrevistas, tentou coidar a linguaxe e o ton empregados, coa intención de ser neutral e aceptando como válidas todas as impresións e opinións á marxe da postura persoal do investigador.

O *rapport* fai referencia ao grao de simpatía e empatía do entrevistador e a persoa entrevistada. Para manter o mesmo recorreuse ao respecto cara a persoa polo seu tempo e colaboración no estudo, distensión nos momentos previos ao comezo das preguntas e unha indumentaria acorde coa importancia do diálogo.

O guión permitiu canalizar a conversa dun xeito estruturado, mais favorecendo afondar naquelas cuestións de interese que xurdiron durante a entrevista. Esta configuración previa sumada á flexibilidade nas respostas e á posibilidade de reorientar a pregunta cara o centro de interese, incrementa as posibilidades de comparar as respostas dos/as responsables entrevistados. Para rematar amósaselle gratitude á persoa participante.

As entrevistas foron gravadas coa autorización expresa dos entrevistados/as para acadar un rexistro máis rigoroso da información, ademais de evitar a perda de datos e deixar constancia da interacción entre investigador-político/a investigado. As gravacións foron transcritas e enviadas ás persoas participantes para revisar a exactitude do diálogo mantido, así como para manifestar algunha modificación nas súas argumentacións.

Cómpre mencionar que as entrevistas foron efectuadas á fin da lexislatura coa intención de dispoñer de máis tempo para poder solicitar valoracións despois dun período de tempo de mandato relativamente prolongado. Esta circunstancia fixo que coincidise a aplicación das mesmas co período preelectoral, feito este que pode ter a súa relevancia á hora da análise do contido.

A totalidade do proceso de recollida e análise de datos neste estudo é sometido a un código ético coa finalidade de amosar unhas conclusións de traballo repetibles e verificables.

6.5 Transcrición

A transcrición dos testemuños dos responsables políticos foi o paso inicial despois de gravar as conversas. Para transcribir as gravacións empregouse a aplicación online “Dictation”, eliminando toda referencia á persoa participante, posto que na solicitude de participación acordouse como norma ética a confidencialidade das persoas colaboradoras. Poden atoparse íntegras no Anexo V.

6.6 Lectura de textos

Despois da transcripción, o protocolo establece a relectura das entrevistas para conseguir unha visión integral que favoreza a incorporación de novos códigos en caso de considerarse convinte.

6.7 Procesamento da información

Estruturouse a información mediante dous procesos, un baseado na análise dos datos recollidos dos cuestionarios, e outro da codificación teórica das entrevistas, a partir da cal elaborar unha teoría baseada nestes datos. Para isto empregouse a análise manual. O proceso de codificación seguiu os postulados de Flick (2014), que propón o seguinte:

Redución e síntese da información: Nun primeiro momento procédese á fragmentación dos datos en unidades temáticas relacionadas, e á identificación e clasificación en unidades temáticas. Realízase en tres fases:

- codificación aberta: Cada documento é unha unidade de análise e, internamente, cada enunciado con significado independente valorouse como unha cita. Así, as entrevistas aos/ás políticos foron analizadas extraendo de cada parágrafo conceptos con significados independentes. Deste xeito, identificáronse e clasificáronse todas as unidades, outorgándolles categorías, códigos e utilizando memos (comentarios) para orientar a identificación dos compoñentes temáticos das unidades (Acuña, 2015, Suárez *et al.* 2016; Bonilla-García, e López-Suárez, 2016).
- codificación axial: Partindo da codificación aberta, avánzase en tres direccións:
 1. Interpretación dos códigos tirados dos documentos aportándolles unha orientación causa-efecto co fin de interconectar conceptos e ideas e así acadar un coñecemento máis profundo das posibles relacións causais dos fenómenos e a súa conexión con outros elementos.
 2. Depuración dos códigos asociándoos en novos códigos e subcódigos.

3. Para rematar, obtención das subcategorías que se relacionan coas categorías máis xerais, a través da saturación (Bustingorry *et al.*, 2018). Isto permite constituír varias categorías centrais.

- Codificación selectiva: A partir da fase previa, búscase acadar un maior nivel de abstracción, creando un concepto que abranga as demais categorías (Vargas-Halabi *et al.*, 2017; Muñoz-Cantero e Losada-Puente, 2018).

Como resultado da codificación selectiva, onde se analiza a información a modo de relato, ofrécense unhas conclusións; neste caso, creando unha composición da visión política do estado das dimensións, e da calidade de vida infantil na cidade.

Examínanse as entrevistas aos/as responsables políticos do municipio a través dun tratamento cualitativo da información. Procédese dun modo versátil, no que se pretende compaxinar prácticas de natureza dedutiva, posto que partimos da información obtida a través dos cuestionarios para crear os códigos e categorías que orientan o discurso dos suxeitos. Tamén é indutiva, dende o momento que existe apertura cara a aparición de novos conceptos, ideas e categorías que xurdan da alocución proporcionando un enfoque máis completo da teoría (Bryman, 2016).

- Estratexias dedutivas: O estudo iníciase cunha pescuda bibliográfica na procura de fundamentación teórica que permita atopar conclusións. Igualmente, na fase cuantitativa do estudo, pártese do uso dun cuestionario para coñecer a percepción infantil sobre diversas dimensións da súa calidade de vida. O método dedutivo é un modo de pensamento que vai do máis xeral (como lei e principios), neste caso concepto de calidade de vida, ao máis específico (feitos concretos), no presente estudo percepcións infantís sobre o seu benestar. As conclusións dun razoamento desta índole veñen dadas polas súas propias premisas, neste caso os resultados

dos cuestionarios, polo que só se esixe unha análise destas para coñecer o resultado.

- Estratexias indutivas: Na fase cualitativa do estudo, concretamente na entrevista semiestruturada aos/as políticos empréganse estratexias indutivas cando, a partir dunha realidade concreta, pódese crear teoría. Mediante este método coñécense as características xenéricas dunha realidade (a calidade de vida da infancia na cidade segundo os seus/súas representantes) e pódese elaborar unha proposta de carácter xeral. Esta estratexia presenta, segundo Abreu (2015), un razoamento ascendente, que parte do particular (situación no municipio) cara o xeral (realidade nas cidades).

A manipulación da información, tendo en conta o volume a analizar, fíxose de xeito manual, sen empregar ningún software específico. Desta forma, partindo de compoñentes básicos do exame de datos, procédese á transcripción das entrevistas, codificación, lectura de textos e análise cualitativo.

6.7.1 Conformación do catálogo de códigos

Previo á codificación e categorización da información, establecéronse un conxunto de códigos que, aparelados aos seus descritores, posibilitan abordar o constructo de calidade de vida dende a teoría na que se basea.

Para a codificación do constructo de calidade de vida na infancia tomouse como base o Modelo Heurístico de Calidad de Vida (Schalock e Verdugo, 2002, 2003) que achega unha definición global do concepto.

A codificación (Penalva *et al.*, 2015; Bustingorry *et al.*, 2018; Galeano, 2018) é a operación concreta pola que se asigna a cada unidade un indicativo (código) propio da categoría na que se considera inmersa. Os códigos, que representan ás categorías, consisten, polo tanto, en marcas que se engaden ás unidades de datos. Para estas marcas empréganse

palabras ou abreviaturas de palabras coas que se etiquetan as categorías. En resume, categorización e codificación son actividades que xiran arredor dunha operación fundamental: a decisión sobre as asociacións de cada unidade a unha determinada categoría.

Tomando como base o modelo de Huberman e Miles (1994) dividirase a análise en tres fases: redución dos datos, disposición e transformación de información, e extracción e verificación de conclusións.

O sistema de códigos confeccionouse a través dun proceso dedutivo, partindo da teoría e tamén dos resultados máis destacados do cuestionario aplicado a nenos e nenas, de seguido, mediante procesos indutivos, partindo das entrevistas. A continuación preséntanse as táboas explicativas xurdidas do proceso de codificación e categorización dos datos que explican a que se refire cada dimensión, cada categoría e cada código. A Táboa 29 indica os niveis de concreción sobre os datos en relación aos códigos e ás categorías, ás definicións das mesmas e dos propios códigos.

Táboa 29

Niveis de Concreción na Codificación

Niveis de codificación		
3º nivel/Dimensión	2º nivel/Categoría	1º nivel/Código
Supón a agrupación de diferentes categorías de contidos relacionadas cun ámbito presentado na investigación dunha maneira máis xeral.	A categoría permite clasificar os diferentes códigos ao redor de un tema máis central que permite, á súa vez agrupar diferentes constructos teóricos.	Identifica temas dun xeito descritivo, asociando cada un deles a citas textuais presentes nos documentos analizados.

Nota: Elaboración propia

Táboa 30*Dimensións Temáticas Centrais da Investigación*

Dimensións temáticas centrais		
Dimensións	Explicación	ID
Contexto municipal (Calidade de vida)	Engloba aspectos vinculados ás accións e valoracións por parte dos representantes do concello.	1
Contexto escolar (Titularidade)	Refírese aos temas relacionados coa calidade de vida ligada ao ámbito académico.	2
Perspectiva de xénero	Achega conceptos, temas, valoracións e características ligadas á calidade de vida relacionada co xénero.	3

Nota: Elaboración propia

Táboa 31*Categorías Temáticas*

Categorías dimensión contexto municipal		
Categoría	Explicación	ID
Aproximación conceptual	Afirmacións xerais verbo do concepto de calidade de vida e as súas dimensións.	1.1
Calidade de vida na cidade (dimensións e políticas)	Declaracións sobre o estado da calidade de vida infantil na cidade da Coruña e medidas implementadas.	1.2
Coordinación municipal	Manifestacións vertidas sobre a existencia e modo de complementarse das diversas concellarías.	1.3
Desigualdade	Argumentacións ao redor do estado da desigualdade no municipio.	1.4
Preocupación infantil	Valoracións acerca das inquedanzas da infancia en relación ao futuro..	1.5
Categorías dimensión contexto escolar		
Situación xeral	Testemuños respecto de que o alumnado da escola privada acadou mellores cualificacións xerais que o alumnado da escola pública e concertada.	2.1
Dimensións	Declaracións sobre as posibles causas das diferenzas atopadas nos	2.2

Capítulo 6. Resultados estudo cualitativo (fase 2).

dominios estudados.

Cambios vitais	Concepcións acerca do feito de que o alumnado do ensino público queira mudar máis cousas da súa vida, manifesta ter menos tempo de ocio, divírtense menos no colexio, séntense máis só e adica menos tempo libre a xogar.	2.3
----------------	---	-----

Escola pública	Declaracións sobre a circunstancia de que os nenos e nenas matriculados en centros públicos cústalles menos concentrarse e dormen máis tranquilos/as.	2.4
----------------	---	-----

Políticas municipais	Afirmacións en torno á influencia das medidas do concello no estado da calidade de vida infantil na cidade.	2.5
----------------------	---	-----

 Categorias dimensión perspectiva de xénero

Situación xeral	Testemuños respecto do benestar do alumnado en termos xenéricos.	3.1
-----------------	--	-----

Dimensións	Declaracións sobre as posibles causas das diferenzas atopadas nos dominios estudados.	3.2
------------	---	-----

Preocupación oito	Concepcións acerca do feito que os alumnos de oito anos afirman estar máis preocupados que os de nove, dez e once anos, sobre todo, os nenos.	3.3
-------------------	---	-----

Capítulo 6. Resultados estudo cualitativo (fase 2)

Violencia física	Manifestación acerca de que os resultados reflicten a existencia de violencia física, máis acusada no caso dos nenos.	3.4
Tranquilidade nenas	Declaracións sobre a evidencia: as alumnas declaran durmir máis tranquilas que os nenos.	3.5
Alumnas enerxía	Afirmacións ao redor de que as estudantes aseguran sentirse menos cansas e con enerxía.	3.6
Nenas compañeiros/as	Aseveracións relativas ao feito de que as nenas afirman que os seus compañeiros/as bérranlles ou péganlles menos que a outros.	3.7
Nenas soidade	Testemuños respecto a que o alumnado feminino afirma sentirse menos só na escola.	3.8
Nenas preocupadas	Explicacións verbo da circunstancia de que as nenas declaran estar menos preocupadas polo seu futuro que os nenos.	3.9
Nenos diferente	Exposicións sobre que os nenos perciben que a mestra/e os trata diferente o resto de compañeiros/as en maior medida que as nenas	3.10

Nota: Elaboración propia

Partindo de este sistema de categorías e subcategorías (Marín *et al.*, 2017; Herrera, 2018; Bustingorry *et al.*, 2018) elaborouse o modelo de códigos a empregar para a avaliación da información. O sistema de códigos realizado baseouse no exame das unidades discursivas dentro de cada categoría, intégrase por 81 códigos e presenta a estrutura da Táboa 32.

A continuación o propósito é buscar os fragmentos significativos da información e a súa análise comparándoos con outros datos, outorgándolles un nome e clasificación. O primeiro paso nesta redución é o agrupamento en áreas de contido, co foco nas entrevistas, estas serían: calidade de vida e política municipal, perspectiva educativa, e enfoque de xénero. Así cada bloque temático corresponde a unha unidade de análise.

O segundo paso parte de cada bloque temático, e dentro de estes, cada fragmento constitúe unha unidade de significado ou cita. Deste xeito codifícanse e descodifícanse os datos para desenvolver os conceptos. Como xa se explicou, utilízanse tres tipos de codificación: aberta, axial e selectiva.

O último paso nesta fase foi sintetizar a información, é dicir, categorizar os datos referentes a un mesmo concepto.

Táboa 32*Descrición Códigos Creados*

Códigos dimensión contexto municipal			
Categoría	Código	Explicación	ID
Aproximación conceptual	calidade_vida (obxectivo)	Engloba aspectos e temas relativos á calidade de vida mensurables.	1.1.1
	calidade_vida (subxectivo)	Alude a factores de índole persoal na defición do termo.	1.1.2
	calidade_vida_hábitos	Identifica aqueles comportamentos máis característicos das persoas saudables.	1.1.3
	calidade_vida_rede_social	Expresa a importancia de como se relacionan as nenas e nenos co seu contorno.	1.1.4
	calidade_vida_saúde	Subliña o papel da saúde á hora de desenvolver actividades que reporten calidade de vida.	1.1.5
	calidade_vida_contorno	Explica a trascendencia das relacións sociais dentro dunha comunidade.	1.1.6
	calidade_vida_administración	Agrupa o tipo de propostas que poñerían en funcionamento as institucións para promover a calidade de vida.	1.1.7
Calidade de vida na cidade (dimensións e políticas)	goce	Alude a poder gozar da saúde, poder gozar do ocio e do tempo libre.	1.2.1
	limitacións/competencias	Expón as acotacións a nivel competencial da administración local.	1.2.2
	espazo_público	Refírese aos espazos dispoñibles na cidade para uso da cidadanía	1.2.3

Capítulo 6. Resultados estudo cualitativo (fase 2)

	máis nova.	
programa_educativo	Fai referencia ao programa de dinamización educativa desenvolto polo concello.	1.2.4
políticas_sociais	Agrupa o tipo de propostas que se poñerían en funcionamento para combatir a desigualdade dende o concello.	1.2.5
Familia	Subliña a importancia do contorno familiar no benestar infantil.	1.2.6
nivel_renda	Focaliza a atención sobre a influencia da capacidade adquisitiva no desenvolvemento xeral da infancia.	1.2.7
alimentación_saudable	Identifica aqueles comportamentos realacionados coa alimentación máis característicos das persoas saudables.	1.2.8
programa_exercicio_físico	Fai referencia a todas aquelas propostas orientadas ás actividades físico-deportivas.	1.2.9
condicións_ambientais	Alude ao contorno familiar no que se vive.	1.2.10
políticas_saúde	Refírese ás políticas de saúde, fundamentalmente preventivas, que se fixan en pacientes con determinadas enfermidades concretas	1.2.11
necesidades_básicas	Destaca o feito de que as nenas e nenos teñan cubertos os seus mínimos de existencia.	1.2.12
vivenda_digna	Focaliza na relevancia dunha estancia cunhas mínimas condicións	1.2.13

Capítulo 6. Resultados estudo cualitativo (fase 2)

	de habitabilidade.	
pertenzas/cousas	Fai mención á necesidade dun determinado número de obxectos.	1.2.14
investimento_social	Enfatiza no gasto social por habitante que ten o concello e a súa implementación en programas.	1.2.15
exceso/consumo responsable	Agrupa o tipo de consumo individual excesivo e a promoción dun consumo consciente dende a administración.	1.2.16
habilidades_sociais	Explica as diferenzas en canto a competencias comunicativas.	1.2.17
programas_culturais	Fai referencia a todas aquelas actividades orientados ao ocio e as artes.	1.2.18
equipamentos_cidade	Subliña a importancia ao longo do tempo dos espazos, froito da modificación e reconstrución da cidade.	1.2.19
Conciliación	Destaca cales son os programas que favorecen a compatibilidade da vida laboral e familiar.	1.2.20
sistema_educativo	Focaliza a escola como elemento facilitador do <i>desenvolvemento persoal</i> .	1.2.21
participación_infantil	Informa da existencia de programas que incitan e favorecen a participación dos/as menores. Pretensión de por en marcha o consello infantil.	1.2.22
Alimentación	Fai mención aos plans de becas comedor e outros para beneficiar e garantir unha alimentación saudable	1.2.23

Capítulo 6. Resultados estudo cualitativo (fase 2)

		en períodos lectivos e non lectivos.	
	Igualdade	Refírese á importancia e necesidade da implicación do profesorado na educación en igualdade.	1.2.24
	educación/xustiza_social	Alude a estas dúas consellarías como as que máis investimento adican a protección e promoción da infancia.	1.2.25
	Transversalidade	Refírese a medidas, que non van especificamente dirixidas á infancia pero si aumentan a calidade de vida da mesma.	1.2.26
Coordinación municipal	educación/xustiza_social	Explica o tipo de principios sociais que rixen dentro do concello para programar actividades.	1.3.1
	Transversalidade	Informa se existe unha integración ou inclusión das áreas nas actividades programadas.	1.3.2
	Web	Alude á recollida xeral de diversos programas elaborados e despregados nas distintas concellarías.	1.3.3
	proxectos_conxuntos	Refírese á colaboración á hora de programar actividades desde diferentes áreas do concello.	1.3.4
	Directrices	Entendido como a liña da instrución que teñen que ter en conta o resto de concellarías.	1.3.5
	Comisión	Explica que este é o órgano de coordinación entre varias concellarías.	1.3.6
	Persoal	Explica os medios que se empregan para programar ou desenvolver actividades que teñan como contido	1.3.8

Capítulo 6. Resultados estudo cualitativo (fase 2)

o orientado ao público infantil.

Desigualdade	nivel_renda	Focaliza a atención sobre a influencia da capacidade adquisitiva nas diferenzas en canto ao desenvolvemento xeral da infancia.	1.4.1
	cohesión_social	Subliña a integración á hora de desenvolver actividades por parte do concello.	1.4.2
	Inconformismo	Fai referencia á necesaria incorformidade coa situación actual de desigualdade.	1.4.3
	políticas_sociais	Agrupa o tipo de propostas que poñerían en funcionamento para combatir a desigualdade dende o concello.	1.4.4
	diversidades_funcionais	Subliña a presenza de desigualdade infantil neste estrato.	1.4.5
	poboación_xitana	Fai mención ás dificultades deste grupo poboacional para acceder a un nivel alto de calidade de vida.	1.4.6
	Emigración	Explica as dificultades das crianzas provintes doutro contexto para acadar un bo nivel de benestar.	1.4.7
Preocupación infantil	actos_nenos/as	Refírese aos plenos infantís desenvolvidos no concello nos que os nenos/as fanlle achegas ao alcalde.	1.5.1
	Producción	Alude ao feito da esixencia do mercado de, nun futuro, ser productivo/a e acadar un traballo.	1.5.2
	Reproducción	Indica que as valoracións son impostadas, reprodución do que viven e escoitan no seu contorno	1.5.3

familiar.

Códigos Dimensión contexto escolar			
Situación xeral	nivel_renda	Focaliza a atención sobre a influencia da capacidade adquisitiva no desenvolvemento xeral da infancia.	2.1.1
Dimensións	nivel_renda	Subliña a importancia da extracción socioeconómica dos nenos como nesgo en determinados indicadores de calidade de vida.	2.2.1
	poboación_exclusión_pública	Explica como a poboación con problemas de exclusión leva aparelladas <i>relacións interpersoais</i> máis complicadas. Normalmente son alumnado do ensino público.	2.2.2
	tempo_cole	Refírese ao tempo que pasan no colexio os estudantes do ensino privado e concertado, que posibilita acceder a outros instrumentos como comedor ou actividades extraescolares	2.2.3
	Expectativas	Reflicte como as perspectivas de futuro son menores na pública e polo tanto o nivel de esixencia pode ser inferior.	2.2.4
	calidade_ensino_público	Trata sobre a repercusión positiva do nivel de actividades, e bo traballo que se fai no ensino público.	2.2.5
Items	tempo_xogo	Indica valoracións unidas aos tempos de lecer dos que dispoñen.	2.3.1
	tempo_cole	Refírese aos tempos de lecer que existen nos centros educativos e o uso que se fai deles.	2.3.2

Capítulo 6. Resultados estudo cualitativo (fase 2)

nivel_renda	Focaliza a atención sobre a influencia da capacidade adquisitiva nas diferenzas en canto ao desenvolvemento xeral da infancia.	2.3.3
tempo_casa	Explica a influencia que pode ter pasar máis tempo de xogo no colexio.	2.3.4
esixencia_académica	Identifica o nivel de esixencia moito maior para aquelas nenas e nenos que vaian a unha escola privada en canto a acadar unhas notas determinadas.	2.3.5
Colchón	Enfatiza que os programas ofertados polo concello funcionan de rede para manter uns niveles de benestar.	2.3.6
Impacto	Engloba o incremento de nenas e de nenos que se puido beneficiar dalgunha medida posta en marcha como as becas comedor ou programas de alimentación.	2.3.7
desigualdade	Recolle o feito de introducir o criterio de xustiza social, no sentido de que as rendas que menos posibilidades teñen, reciban máis apoio e facilidades dende o concello.	2.3.8

Códigos Dimensión Perspectiva de xénero

Situación xeral	educación_diferencial	Explica a función do xénero como elemento diferenciador na práctica educativa.	3.1.1
	comunidade_educativa	Focaliza que a educación agora está mellorando moito a nivel de formación en igualdade por parte do profesorado.	3.1.2

Capítulo 6. Resultados estudo cualitativo (fase 2)

	medios_comunicación	Refírese ao consumo de materiais audiovisuais ou comunicativos non dirixidos a esas idades.	3.1.3
Dimensións	educación_diferenciada	Explica a función do xénero como elemento diferenciador na práctica educativa.	3.2.1
	educación_coidados	Subliña a importancia do modelo educativo integrador dos dous xéneros	3.2.2
	nivel_madurativo	Fai referencia aos diferentes niveis de maduración, maior nas nenas que nos nenos.	3.2.3
	diferenciación_social	Reflicte a influencia da presión social para establecer roles e estereotipos en función do xénero	3.2.4
	trastornos_alimentarios	Refírese ao feito de que as rapazas empezan dende máis novas a dar sinais de excesiva preocupación pola aparencia física.	3.2.5
	pre-adolescencia	Refírese a que as preocupacións se poden terxiversar permanentemente polo desenvolvemento hormonal.	3.2.6
Items	educación_diferenciada	Explica a función do xénero como elemento diferenciador na práctica educativa.	3.3.1
	Violencia	Fai referencia ás manifestacións agresivas dentro do grupo de iguais, como berros, mofas.	3.3.2
	educación_coidados	Subliña a importancia do modelo educativo integrador dos dous xéneros	3.3.3
	Minoría	Refírese a estratos sociais minoritarios que viven en situación de desigualdade.	3.3.4

Capítulo 6. Resultados estudo cualitativo (fase 2)

violencia_física	Explica a presenza do xénero como elemento diferenciador no uso da violencia	3.3.5
prácticas_diferentes	Identifica as actividades máis practicadas en función do xénero nas agresións.	3.3.6
habilidades_sociais	Explica a aprendizaxe informal de competencias comunicativas a través da reprodución de modelos.	3.3.7

Nota: Elaboración propia.

6.7.2 Redución dos Datos

Segundo Saldaña (2009), a esencia da codificación ao comparar dato con dato, dato con código, código a categoría, categoría a categoría, e as categorías cos datos suxire que o proceso analítico cualitativo é máis cíclico que lineal.

Neste apartado, a pretensión é dar resposta ás preguntas de investigación por medio dos relatos. Deste xeito, establécense relacións ente códigos, categorías, subcategorías e dimensións, así como o tipo de relación existente, se é causa, complementa, explica.

Para elaborar as conclusións previamente revisáronse os testemuños, os fragmentos de información codificados e vinculados a través dos memos.

De seguido, preséntanse os datos, conceptualizando, correlacionando conceptos, verificando a perspectiva teórica e achegando os novos resultados.

6.8 Análise da información

Neste apartado preséntase o informe interpretativo no que se recollen, a modo de reflexión sintética, os elementos máis destacados do contido das entrevistas asociando estes aos contidos recollidos no marco teórico. A interpretación do investigador é o punto da investigación onde esta se manifesta con maior intensidade. Para unha mellor comprensión e

estruturación do informe, organízase en función das dimensións descritas con anterioridade: contexto municipal, contexto escolar e perspectiva de xénero.

6.8.1 Contexto Municipal

Un dos obxectivos deste estudo é coñecer a percepción dos/as membros da corporación municipal acerca da calidade de vida infantil na cidade. A cuestión fundamental para entender a valoración dos/as responsables políticos sobre a calidade de vida dos nenos e nenas é, primeiramente, saber como definen o constructo e cada unha das dimensións que este engloba. Unha vez definido, preséntanselles os resultados da análise dos cuestionarios realizados. Trátase de interpretar estes coa súa colaboración para que seguidamente compartan o modo en se está a promover a calidade de vida no ámbito do municipio. Por último, plantéanselles unha serie de cuestións relativas á posición da corporación política que vinculan calidade de vida da infancia coa cidade da Coruña.

O termo *calidade de vida* inclúese en numerosas publicacións científicas de diversas áreas, gañando relevancia no ámbito da saúde, psiquiatría, servizos sociais e educativos. Así, estes estamentos adóptano como referencia nas súas actuacións, apreciándoo coma un dos indicadores fundamentais para avaliar a eficiencia das súas prácticas (Shin, 2015). Porén, cómpre lembrar que as referencias á infancia só supoñen, dende a primeira introdución do concepto en 1964, o 13% do total (Schalock e Verdugo, 2003). Faise especialmente importante coñecer a concepción dos/as representantes políticos con respecto aos nenos/as, dado que as representacións colectivas sobre os/as infantes determina o seu estatus social e deste derivan prácticas institucionais e sociais que condicionan o seu benestar (Seaberg, 1990).

6.8.1.1 Concepto Calidade de Vida

Os/as representantes públicos refírense ao concepto *calidade de vida* nos termos que se recollen a continuación:

Capítulo 6. Resultados estudo cualitativo (fase 2)

Aluden a aspectos obxectivos cando determinan que estes son os que *“falan de renda, de tempo dispoñible de ocio, de saúde, etc” Entrevista Persoal 1, ringlóns 4 e 5 (EP1 - (4:5))*. Ademais establecen que inclúe *“ter cubertas as túas necesidades básicas para a vida, (...) unha vivenda digna, luz, auga, roupa, alimentación”*. Englóbanse tamén neste aspecto as condicións ambientais. Así, afirman que *“inflúe moito o medio ambiente, todas aquelas cuestións que podan ter unha repercusión física en nós e na nosa saúde”*; e os hábitos saudables, aseverando que *“unha alimentación saudable, realizar exercicio físico”*, ou *“ter unha saúde de calidade (...) tamén inflúe” EP2 - (2:10)*. Por último consta a vertente do ámbito institucional, entendendo que *“as políticas públicas son importantes para esa calidade de vida no sentido de contar con dispoñibilidade de espazos de ocio, de mobilidade, benestar social, etc.” EP1 - (20:22)*.

Os/as informantes refírense tamén a aspectos subxectivos. Para eles/as estes son os que *“falan de felicidade, que falan de benestar, etc.” EP1 - (6)*, e con *“ter algo máis que as necesidades básicas cubertas,(...) desfrutar da saúde, poder desfrutar do ocio (...), ter acceso a cousas máis alá de alimentación e temperatura óptima na túa casa para pasar o inverno” EP3 - (3:12)*. Dentro destes aspectos tamén se atopa referencia á sensación de pertenza a unha rede social cando conclúen que *“calidade de vida tamén ten que ver con habilidades sociais, con ter unha rede forte e potente que che proporcione ese benestar emocional e de calidade” EP2 - (5:7)*, *“redes sociais, digamos, estrutura familiar” EP1 - (18)*.

Pódese apreciar que a visión política está en consonancia coa evolución do termo no ámbito académico, conxugando a súa natureza clásica e obxectiva coa vertente máis recente que ten que ver co carácter subxectivo e particular do termo, referido a benestar psíquico, relacións interpersoais, autoxestión da vida (Shin, 2015). No seu enfoque vislúmbrase o recoñecemento do carácter multidimensional do termo (Schalock et al., 2007). Se ben non

establecen dimensións claramente definidas, si fan referencia nas súas alocucións a indicadores dos diversos dominios.

A continuación preséntanselles aos informantes chave as diferentes dimensións que compoñen o modelo teórico analizadas na presente investigación para obter a súa definición:

6.8.1.1.1 Benestar Emocional.

Os/as entrevistados/as relaciónan este dominio coa percepción de satisfacción e disposición de tempo propio: *“ten que ver con posibilidade de disfrute”* EP3 - (4:5), *“falan de felicidade”* EP1 - (6) ou mencionan a dimensión directamente *“que che proporcione ese benestar emocional e de calidade”* EP2 - (6:7). Como se pode observar está presente nas tres entrevistas e é, polo tanto, para eles/as un factor esencial do concepto de calidade de vida.

6.8.1.1.2 Benestar Físico.

No relativo a este aspecto, afirman de modo xenérico que a *“calidade de vida é poder disfrutar da saúde”* EP3 - (9) e de xeito máis concreto comentan cales serían os piares básicos para acadar e manter un bo nivel: *“todas aquelas cuestións que podan ter unha repercusión física en nós e na nosa saúde, como pode ser ter a parte de unha alimentación saudable, realizar exercicio físico e ter unha saúde de calidade”* EP2 - (7:10), incluíndo a importancia de contar cuns servizos públicos de calidade e universais. Neste sentido afirman que as *“claves (...) son acceso á...sanidade, ou sexa saúde”* EP3 - (18:20).

6.8.1.1.3 Benestar Material.

Vencelladas a esta dimensión atópanse afirmacións a relacionadas coa capacidade económica mínima para poder gozar dunha vida sen dificultades. Así, afirman que contar cun *“nivel de renda dispoñible... ata un tope de vida que garanta os mínimos vitais é absolutamente fundamental”* EP1 - (13:15); máis concretamente fan referencia a cales serían eses mínimos fundamentais: *“ter cubertas as túas necesidades básicas para a vida, e por iso entendo unha vivenda digna, luz, auga, roupa, alimentación”* EP2 - (2:4). Tamén mencionan a necesidade ir

máis alá da mera subsistencia e “*ter acceso a cousas máis alá de alimentación e temperatura óptima na túa casa para pasar o inverno*” EP3 - (11:12).

6.8.1.1.4 Relacións Interpersoais.

Na conceptualización da calidade de vida fan referencia a esta dimensión cando valoran as interaccións de afecto e soporte máis próximas como as “*redes sociais, digamos, estrutura familiar, (...) unha rede de apoio tamén (...) é moi importante*” EP1 - (18:19), así como a importancia de desenvolver destrezas e rodearse doutras persoas. Neste sentido comentan a importancia de contar con “*habilidades sociais ... unha rede forte e potente*” EP2 - (5:6).

6.8.1.1.5 Desenvolvemento Persoal e Actividades.

En canto a este dominio, os/as entrevistados/as argumentan como medio indispensable para acadalo contar con “*tempo dispoñible de ocio (...), dispoñibilidade de espazos de ocio, de mobilidade, benestar social, etc.*” EP1 - (21:22). En canto a actividades ás que adicar ese tempo libre suxiren “*realizar exercicio físico*” EP2 - (9). Tamén apuntan á necesidade de ser dono dese tempo de ocio para autoxestionalo. Neste senso a “*calidade de vida é poder disfrutar da saúde, poder disfrutar do ocio, (...) tempo libre (...) e xestión propia do tempo*” EP3 - (9:19).

A visión política suxire a conxunción entre o individual e o social. Esta dobre óptica implica ter as necesidades básicas cubertas a nivel persoal co apoio da administración e da necesaria rede familiar e comunitaria. Estes son dous elementos comúns nas definicións ou aproximacións ao concepto de calidade de vida dende unha perspectiva actual que aposte pola incorporación do individuo en todo o proceso PCP (Planificación Centrada na Persoa), xa falemos do deseño ou da execución dos procesos (Schallock et al., 2016).

Para autores como Verdugo (2006), a calidade de vida é evidente en tres niveis: as persoas desexan calidade na súa vida, as organizacións queren ofrecer servizos de calidade

que conleven mellores resultados e os políticos anhelan resultados valiosos para os/as beneficiarios/as.

Unha vez conceptualizado o constructo calidade de vida e as súas dimensións, achégaselles aos/ás responsables políticos os resultados do Cuestionario de Avaliación CVI e pídeselles que valoren a relación existente entre estes e as medidas adoptadas a nivel político. Todos os/as entrevistados/as aseguran que existe unha relación entre as políticas desenvolvidas polo Concello e a promoción dos diferentes dominios presentados. Neste apartado descríbense as principais medidas da administración local segundo os/as informantes.

6.8.1.2 Benestar Emocional

Os/as entrevistados/as recoñecen a dificultade de incidir directamente dende a administración neste aspecto, mais si a posibilidade de facelo indirectamente. Así, argumentan que *“na medida en que se intenten crear espazos de esparcemento e ocio para nenos e nenas, se dea soporte nas escolas con programas educativos, (...) e políticas sociais, (...) que contribúan a crear núcleos familiares con seguramente maior estabilidade económica pode afectar (...) ao emocional” EP1 - (53:59)*. Os/as entrevistados declaran que aspectos relacionados con esta dimensión *“se traballan en diversos programas educativos (...) agora se vai abrir unha escola de nais e pais para traballar dende aí coas nenas e cos nenos, e tamén coas familias” EP2 - (53:61)*. Por outro lado relacionan o *benestar emocional* coa estratificación social: *“eu creo que é unha cuestión moito de clase, (...) que vivas en un contorno que favoreza esa educación, sobre todo no tema da familia que favoreza esas necesidades básicas, é como que ven dada digamos a posteriori de cubrir as necesidades básicas” EP3 - (66:70)*.

Este dominio corresponde á categoría “aproximación conceptual” e podería englobarse dentro dos códigos “calidade de vida obxectiva” que fan alusión a factores de índole persoal. Tamén está vencellado co código “calidade de vida e hábitos”, xa que como defende Vázquez

(2020), dende a psicoloxía cognitivo condutual, non nos afectan as experiencias externas senón a interpretación que nós facemos delas, e este é un hábito modificable que afecta ao benestar mental e emocional.

6.8.1.3 Benestar Físico

No que atinxe a este dominio, os/as entrevistados/as fan fincapé nas limitacións competencias e nos programas que están implementando. Deste xeito afirman: *“estamos traballando en políticas de saúde, fundamentalmente preventivas, que son as competencias que ten o Concello. Tamén coas entidades sociosanitarias (...) que se fixan en pacientes con determinadas enfermidades concretas, que dan apoio e soporte (...). Unha ferramenta que é o Consello local de saúde, (...) tamén está traballando no deseño de políticas públicas vinculadas ao benestar físico e á saúde.” EP1 - (44:52)*. No que a programas se refire, reportan que están en funcionamento *“actividades extraescolares nos centros e (...) programa deportivo que se realizan en todos os centros de infantil e de primaria públicos. Tamén se puxo en marcha o programa de aberto o barrio. (...) O programa de becas comedor é moi potente (...)”*. Engaden que tamén existe *“o programa de alimentación en períodos non lectivos” EP2 - (33:46)*. Relacionan o *benestar físico* con deficiencias a nivel estrutural ou doutras administracións: *“ten moito que ver co sistema sanitario que está bastante deficitario” EP3 - (58:59)*.

Este dominio está dentro das categorías “aproximación conceptual” e “calidade de vida na cidade”. Na primeira categoría, aparece mencionada nos códigos “calidade de vida e hábitos”, onde se recollen aqueles comportamentos característicos das persoas que gozan de boa saúde; no código “aspectos obxectivos”, xa que é un aspecto medible e cuantificable. Na segunda categoría, relativa ao “municipio e benestar”, estaría aludida nos códigos “goce”, desfrutar do estado físico; no código “alimentación saudable”, que fai referencia a un hábito representativo das persoas sás; e “alimentación”, que se refire aos programas de becas comedor e programa de alimentación saudable fóra do horario lectivo. Tamén incidirían neste

dominio os códigos “programa de exercicio físico”, por ser éste un aspecto básico desta dimensión; “políticas de saúde”, que aluden a todas as iniciativas por parte de administración de carácter fundamentalmente preventivo; e por último, o código “equipamentos da cidade”, no que se destaca a importancia dos ambientes e o seu deseño para o uso e deleite por parte de todos os cidadáns.

6.8.1.4 Benestar Material

Os/as representantes municipais fan referencia a programas que afectan á familia e outros dirixidos aos nenos/as directamente. Declaran que existen “*desde bolsas comedor, pasando por renda social municipal e axudas de emerxencia.*” Lembran neste punto que “*A Coruña é a cidade de Galicia con maior inversión social por habitante, (...) iso implica (...) un maior nivel de vida medio, e menores números de exclusión*” EP1 - (63:66). Tamén comentan que alivian a situación económica das familias con menos recursos a través de “*o programa (becas comedor), agora (...) gratuíto (...) e o programa de alimentación en períodos non lectivos*” EP2 - (42:46). Fan unha crítica á sociedade de consumo e do que pode considerarse socialmente por *benestar material*, “*O benestar material debería estar máis ligado a un consumo consciente e responsable (...), e aí dende o punto de vista municipal (...), achegar esa calidade mínima de vida, nas vivendas, e despois fomentar ese consumo responsable pero si que é certo que vai máis na cuestión económica individual*” EP3 - (81:85).

Este dominio, ao igual que o anterior, estaría inmerso dentro de dúas categorías: “aproximación conceptual” e “calidade de vida na cidade”. Na primeira delas, “aproximación conceptual”, o dominio estaría relacionado cos códigos “calidade de vida obxectiva”, xa que os mínimos vitais en canto a necesidades vitais son coñecidos e medibles; e “calidade de vida e administración”, xa que nel se fai mención ás medidas das institucións para promover este aspecto, estaríase a falar concretamente de Servizos Sociais. Na segunda categoría, “calidade de vida e cidade”, o dominio estaría englobado dentro dos códigos “políticas sociais”, relativo a

Capítulo 6. Resultados estudo cualitativo (fase 2)

propostas que combaten a desigualdade dentro do Concello. Tamén estaría aludida nos códigos “nivel de renda dispoñible” e “necesidades básicas”, xa que esta é un aspecto fundamental do *benestar material* e que ten moita influencia no estado xeral da infancia. Igualmente formaría parte do código “vivenda digna”, que fai referencia á relevancia dunha estancia cunha mínimas condicións de habitabilidade. Do mesmo xeito estaría relacionada cos códigos “pertenza/cousas” e “exceso/consumo responsable”, o primeiro alude á necesidade de un determinado número de obxectos, e o segundo a un tipo de consumo individual excesivo.

6.8.1.5 Relacións Interpersoais

Os/as interpelados/as aseguran que este dominio está presente en múltiples medidas e na oferta cultural e educativa do municipio, por exemplo *“a través dos programas de reforzo educativo, (...) campamentos, (programas) culturais. Hai un montón de actividades para nenos e nenas tanto nos Centros Cívicos como nos teatros Forum, Ágora (...) que se dirixen a intentar dar tamén opcións de ocio a nenos e nenas, fomentar o trato entre eles e elas” EP1 - (67:72)*, tamén inciden na existencia de medidas dende todas as concellarías, así din *“Hai tamén programas de igualdade que se levan a cabo nos centros de educación infantil e primaria. Hai programas de medio ambiente para respectar o medio ambiente. Hai tamén programas de participación para fomentar a participación. Agora se vai abrir unha escola de nais e pais para traballar dende aí coas nenas e cos nenos, e tamén coas familias que tamén é importante neste apartado de relacións interpersoais.” EP2 - (56:61)*. Fan fincapé na importancia do urbanismo como elemento impulsor: *“aí temos unha responsabilidade boa no tema do espazo público, favorecer que os espazos públicos permitan esas relación” EP3 - (98:100)*.

Esta dimensión, ao igual que a anterior, estaría presente dentro de dúas categorías, “aproximación conceptual” e “calidade de vida na cidade”. A categoría “aproximación conceptual”, estaría relacionada directamente co código “calidade de vida subxectiva”, que fai mención a factores de tipo persoal; co código “calidade de vida e hábitos”, xa que este recolle

aquelas prácticas propias das persoas saudables. Sen dúbida unha vida social activa e rica favorece a satisfacción vital. Tamén estaría relacionada co código “calidade de vida e rede social”, xa que este expresa a importancia de como se relacionan as nenas e nenos. Por último estaría vencellada ao código “calidade de vida e contorno”, que se refire á relevancia das relacións sociais dentro dunha comunidade. No que á categoría de “calidade de vida e cidade” se refire, estaría englobada dentro dos códigos “espazo público”, que fai mención á dotación de ambientes dispoñibles na cidade para uso da cidadanía máis nova; e especialmente cos códigos “familia”, “conciliación” e “condicións ambientais”, dada a importancia do contexto familiar no benestar infantil. Tamén esta indicada no código “habilidades sociais”, xa que este fai referencia ás diferenzas en canto a competencias comunicativas.

6.8.1.6 Desenvolvemento Persoal e Actividades

As persoas entrevistadas, en ocasións, agrupan esta dimensión coa anterior e, noutros casos con programas como *“os campacoles, que é (...) unha medida (...) para que nenas e nenos podan (...) interactuar con outras nenas e para desenvolver as súas habilidades” EP2 - (49:52)*. Responsabilizan aos centros de ensino *“ten moito que ver co sistema educativo” EP3 - (85:86)*, ademais de *“as familias e o profesorado” EP3 - (91)* recoñecendo *“que aí, como administración local, pois tamén temos as limitacións” EP3 - (96:97)*.

Este dominio está presente dentro de dúas categorías: “aproximación conceptual” e “calidade de vida na cidade”. No relativo á categoría “aproximación conceptual”, está relacionado directamente co código “calidade de vida subxectiva”, que fai alusión a aspectos de índole persoal. Tamén se relaciona co código “calidade de vida e hábitos”, xa que este recolle aquelas rutinas habituais das persoas saudables. No que atinxe á categoría “calidade de vida e cidade” estaría inmerso dentro dos códigos “espazo público”, que fai mención á dotación de ambientes dispoñibles na cidade para uso da cidadanía máis nova; e especialmente cos códigos “goce” e “espazo público”, xa que un alude a poder desfrutar da saúde, do ocio e do

tempo libre, e o outro, á dotación de espazos dispoñibles na cidade para uso infantil. Tamén incidirían neste aspecto códigos como “programa educativo”, “programas culturais” e “programa exercicio físico”, que fan mención a propostas do Concello orientadas a promover ao *desenvolvemento persoal*. Ademais está indicado no código “participación infantil”, o cal informa da existencia de programas que incitan e favorecen a participación dos menores. Finalmente atópase relación co código “sistema educativo”, xa que este sinala a escola como elemento facilitador do *desenvolvemento persoal*.

Unha vez realizadas as achegas por parte da corporación municipal identificando o papel institucional nos resultados das diferentes dimensións do cuestionario de avaliación de calidade de vida infantil, avánzase a unha segunda parte da entrevista onde se lles inquire por cuestións relativas á posición da corporación política que vinculan e afectan especialmente á calidade de vida da infancia na cidade da Coruña.

As cuestións polas que se lles preguntan nesta fase son as seguintes: cidades referentes, participación da infancia, orzamento dedicado a políticas de promoción da infancia, funcionamento interno, desigualdade e preocupación da infancia polo seu futuro.

6.8.1.7 Cidades Referentes

A este respecto os/as representantes políticos declaran que o propio Concello da Coruña pode considerarse unha referencia nalgunhas cuestións e importar medidas doutras cidades e administracións noutras. Así, afirman ser modelo cando din “*A Coruña está sendo un referente (...) pois hai unha semana acabamos de recoller un premio de UNICEF por diferentes programas vinculados á infancia na nosa cidade (...) como participación infantil*” EP1 - (78:82) mais admiten que “*Barcelona podería ser un referente, unha cidade na que nos fixamos*” EP1 - (82:83) e “*eu diría que País Vasco, Cataluña e en Asturias nos fixamos en programas que xa puxemos en marcha, apertura de patios, reforzo educativo, escola de nais e pais*” EP2 - (65:70) Salvo casos puntuais, os referentes corresponden coas comunidades autónomas máis

desenvolvidas a nivel social e educativo ou con cidades ou deputacións que pertencen a ditos territorios. Así, mencionan a Barcelona como modelo en canto a participación infantil, sendo unha cidade que forma parte da rede de Cidades Educadoras, que incluso acolleu dúas edicións dos congresos bianuais. Actualmente destaca tamén en canto a adaptación do espazo público promovendo as “supermazás” (Rueda, 2019) como modelo de convivencia e organización territorial e barrial. Igualmente promoven a pacificación dos contornos escolares como vía de independencia infantil, seguridade e redución do ruído.

Noutras cuestións como o deseño da cidade afirman que *“se falamos de espacio público orientado a nenos e nenas pois Pontevedra” EP1 - (83:84)*. Como exemplo galego e relacionando coa infancia mencionan a cidade de Pontevedra, célebre por colleitar premios internacionais pola súa aposta polo medio ambiente. Esta cidade conseguiu reducir un 70% as emisións de CO₂, peonalizou o espazo público, reduciu a velocidade dos automóviles a 30 Km/h conseguindo que desapareceran os accidentes vencellados a atropelos, e foi quen de que o 81% dos nenos/as vaian camiñando ao colexio (UNICEF, 2020). En canto a este último fito, segundo Román (2015), os ingredientes que fan posible os camiños escolares son a autonomía, liberdade e confianza e Hillman (1990) sostén que un dos indicadores de calidade do espazo urbano é a autonomía de movemento dos nenos/as.

A maior parte das cidades, incluída A Coruña, concibíronse durante décadas centrándose nas necesidades dos cidadáns máis fortes e con maior influencia política, e as necesidades dun medio de automoción. Os/as urbanistas non tiveron en consideración aos habitantes máis vulnerables e principalmente aos seus nenos/as (Lerner, 2005; Lefebvre, 2013; Ghel, 2014; Tonucci, 2016). As urbes son o reflexo da calidade de vida dunha sociedade, e a súa transformación debería ser un desafío que se enfrente conxuntamente entre cidadanía e política (Paisaxe Transversal, 2018). Segundo UNICEF (2020), no seu informe sobre benestar

infantil, constátase que aquelas nenas/os que viven en barrios nos que poden gozar de zonas de xogo acostuman ser máis felices.

6.8.1.8 Participación da Infancia

A nivel prospectivo, os/as representantes públicos, aseveran ter en mente un ente de participación da infancia. Declaran: *“estamos intentando poñer en marcha un consello de participación infantil, é dicir, que haxa un órgano consultivo, de participación, onde os nenos e as nenas podan opinar sobre as políticas que lles corresponde. UNICEF o está impulsando (...) o proxecto de cidades amigas da infancia.”* EP1 - (105:109). Afirmen que teñen a intención de poñer en marcha *“no caso de renovar mandato, a cidade dos nenos de Tonucci”* EP2 - (93). Disto dedúcese que actualmente a participación infantil circunscríbese a programas puntuais (participación no deseño dun patio escolar) e actividades conmemorativas (pleno infantil) mais aseguran ter intención de buscar unha maior presenza, colaboración e intervención da infancia nas políticas sociocomunitarias a aplicar nun futuro, facendo mención ao proxecto de cidades amigas da infancia.

Os responsables políticos manifestan a necesidade de esforzarse ou dedicar máis recursos á *“participación infantil, máis intervención dos nenos e nenas nos espazos públicos, xa non só facendo seus os espazos senón intervindo directamente, definíndoos, é dicir, que eles e elas, os nenos e as nenas, teñan capacidade de incidir tamén na nosa cidade”* EP2 - (98:101).

Na Carta Mundial dos Dereitos na Cidade (2004), recóllese que o dereito ao espazo público é fundamental para a calidade de vida das persoas. Na Carta Europea de Salvagarda dos Dereitos Humanos na Cidade (2000), incorpóranse liñas de acción como exercicio pleno de cidadanía, función social da cidade, xestión democrática da cidade, manexo sustentable dos bens comúns naturais e goce plural e equitativo da urbe. Entroncando con isto, Louv (2020) explica que en 2012 a Unión Internacional para a Conservación da Natureza, aprobou unha

resolución pola que as nenas e nenos tiñan dereito a conectar coa natureza e a un medio ambiente saudable. Esta resolución recoñece a preocupación pola crecente desconexión entre as persoas, e sobre todo a infancia, coa natureza e as consecuencias derivadas disto para un correcto desenvolvemento do neno e para a conservación futura do medio ambiente.

Por último, no que a participación infantil se refire, UNICEF (2020) referente que mencionan os/as entrevistados/as, exhorta a consultar aos nenos/as, posto que teñen o seu punto de vista e están preocupados polo futuro e polo medio ambiente, valoran as relación e participar na toma de decisións.

Para os/as nenos/as dispoñer dun espazo para a súa intervención en asuntos políticos, supón ter voz e ser aceptados/as como cidadáns e cidadás. Esta transformación axudaría a promover unha cultura cidadá (Alderoqui, 2003), colocando ao neno/a como axente activo na construción de lugares e á cidade como espazo para a innovación social e como proceso vivo e colectivo (Trachana, 2014). Neste punto e en vista de que a achega das nenas/as parece unha tarefa secundaria, con mencións ben intencionadas a futuros incertos, faise necesario esixir o dereito á cidade (Harvey, 2003).

6.8.1.9 Orzamento

Outra cuestión de interese era coñecer que cantidade do orzamento é dedicado a medidas vencelladas co benestar infantil. Aquí sosteñen que é moi complexo o cálculo dado o número de accións que indirectamente benefician á infancia, *“é difícil por esa transversalidade de moitas das medidas (...) -por exemplo- poñer carriles bici pola cidade (...) pero podemos falar do orzamento da Concellaría de Educación, 6 millóns de euros” EP1 - (120:122)*. Declaran que o importe non é finalista xa que é un tema *“moi transversal, ... tamén hai en medio ambiente, igualdade e participación” EP2 - (106:107)*. Os/as responsables poñen exemplos de medidas como carrís bici ou plantación de árbores que melloren a calidade do aire, que non están ideadas necesariamente pensadas para os/as nenos/as mais si se benefician delas. De

todos os xeitos existen partidas específicas *“pois en educación practicamente todo, que son 6 millón de euros, en xustiza social sobre 2 millón de euros ou máis”* EP2 - (104:105). En canto á área de Igualdade *“eu creo que talleres e canguraxe debe de rondar o 30%- 40%, se mesturo as dúas medidas que para min melloran a calidade de vida (...) que lles inflúa, pois eu penso que todo* EP3 - (182:189). Destes testemuños dedúcese que, se ben non existe unha sección de infancia en cada concellaría, si comparten esa sensibilidade cara ela en moitas das súas actuacións.

6.8.1.10 Funcionamento Interno

Os gobernantes afirman que existe unha coordinación centralizada na web A Coruña Educa, coñecido como libro dixital, onde se recompilan todas os programas educativos dirixidos á infancia e que á súa vez se coordínan na implementación de diversos programas. A nivel xenérico *“a coordinación está a través da web municipal, os programas educativos municipais, dá igual que Concellerías os promovan, se unifican a través desta web,... despois hai políticas ou proxectos que se comparten entre Concellerías, por exemplo, “No Noso Patio” que foi compartido por Rexeneración Urbana, Educación e Participación”* EP1 - (133:137). Neste sentido, UNICEF (2020) chama a integrar políticas que favorezan o benestar infantil. A nivel máis interno e concreto *“hai nunha comisión e tratamos de coordinarmos para os novos programas que poñemos en marcha”* EP2 - (111:112). Nalgún caso esa coordinación vén marcada polas propias competencias da área e por dar instrucións a outras, *“xa temos esa coordinación máis que superada, no sentido de que xa dimos as nosas directrices con respecto ao resto de áreas para que teñan en conta a transversalidade,(...) que os parques infantís deben contar sempre coas diversidades da infancia e todo este tipo de cuestións”* EP3 - (201:23). Este tipo de funcionamento interno achácano á limitación de recursos humanos *“nós temos moi pouco persoal entre outras cousas”* EP3 – (214).

Despois de responder ás preguntas anteriores de natureza máis xeral sobre calidade de vida infantil, solicitóuselles aos/ás entrevistados/as a súa colaboración para interpretar os resultados do estudo cuantitativo.

6.8.1.11 Desigualdade

Informouse de que os datos emanados do cuestionario non indican presenza de desigualdade. Ante este feito, amosan descoñecemento desta situación e cal é o nivel concreto de desigualdade. Ademais expresan satisfacción polos datos presentados mais non auto compracencia con esta situación. Os/as entrevistados/as comentan a sensación de bo funcionamento das institucións, apuntan algunhas excepcións e posibles desigualdades para a futuro próximo (como a previsible chegada de inmigrantes). Sobre desigualdade afirman: *“hai moitas cousas que están ligadas á renda, ou estrato social, pero hai outras que evidentemente non, e eso axuda a cohesionar, e vivimos en una cidade que en xeral non ten índices de desigualdade tan altos como outras EP1 - (151:153)*. Despois declaran que non pode haber lugar para o conformismo, afirmando que *“(…) sexan baixos os niveis ou non, existe desigualdade aínda na infancia e me parece intolerable, entón creo que aínda quedan moitas medidas máis que poñer en marcha para que realmente exista unha igualdade real, que creo que ten que ser o obxectivo EP2 - (125:128)*. Neste sentido abundan: *“creemos que hai moito que mellorar” EP3 - (223)*.

Neste senso opinan que existe unha boa articulación de políticas públicas: *“os servizos públicos, en xeral, (...) creo que mellorou bastante dende outras épocas” EP3 - (221:225)*. Tamén poñen o acento nun aspecto relevante como a exclusión de minorías sociais como a poboación xitana ou con diversidade: *“eu creo que aí si segue habendo desigualdade no acceso á calidade de vida tanto de uns e unhas como das outras” EP3 - (227:229)*, e auguran que esta pode ampliarse proximamente coa chegada de poboación foránea, *“a ver que pasa*

coa poboación migrante unha vez que empece a notarse máis a súa presenza, a ver aí” EP3 - (233:234).

Segundo UNICEF (2017) a pobreza en España alcanza arredor do 40% da infancia, cun prognóstico de aumento coa crise económica. Paralelamente, diminúe o investimento en protección social. Estes datos son referendados e ampliados por Save the Children (2017) que determinan que son os fogares con infantes, as familias numerosas, as monoparentais e os adolescentes, quen padecen singularmente a pobreza. Esta desigualdade xera peores condicións de saúde, peores hábitos de vida e limitacións no acceso a servizos de saúde. Especialmente destacables son os niveis de obesidade entre as familias de contextos desfavorecidos, chegando ata o 54.8% de incidencia (Axuda en Acción, 2017). Tomando como referencia o INE (2020) pódese afirmar que a pobreza severa tamén afecta especialmente á infancia, chegando a un 16,7%.

Outros datos preocupantes son os niveis de recepción das rendas condicionadas para paliar esta situación. Segundo Bollaín e Raventós (2018) a percepción desta rendas mínimas oscila entre o 20% e o 60% dos posibles beneficiarios. Concretamente en España, atendendo aos datos de Save the Children, o grao de percepción está en 33,6%. De aquí que exista unha corrente que defenda a renda básica como medida correctora desta desigualdade (Bollaín e Raventós, 2018).

Noutra orde de cousas o informe PASOS (2019) recomenda que as políticas públicas e intervencións de saúde pública que sexan enfocadas cara a prevención e tratamento da obesidade infantil incorporen unha mirada sensible e clara cara as desigualdades sociais. Convén igualmente que as políticas e intervencións de redución da pobreza infantil incorporen a mirada de promoción da saúde. Segundo UNICEF (2020) a pobreza maniféstase en 1 de cada 5 nenos/as. Estes/as nenas/os están máis expostas a sufrir depresión, ansiedade, obesidade e peores resultados académicos xa que en aqueles fogares onde non hai libros, o

nivel de competencia académica é menor e os nenos/as pobres acostuman ter peor desenvolvemento socio-afectivo e peor saúde na idade adulta. A isto hai que sumar que o PIB empregado para protección infantil en España é a metade da media da Unión Europea e que a pobreza ten un alto grao de perpetuación.

6.8.1.12 Preocupación da Infancia polo seu Futuro

Os representantes públicos expresaron, nun primeiro momento, un certo estupor ao coñecer a existencia de preocupación infantil polo seu futuro con comentarios coma os seguintes: *“a verdade é que me deixa así un pouco descolocada” EP2 - (130)* ou *“Eso me chamou a atención, (...) me resulta un pouco chocante” EP3 - (248)* para acto seguido relatar que nas actividades que se organizan con poboación infantil é habitual que no discurso aparezan referencias e inquiredanzas respecto do futuro: *“a fame no mundo, o medio ambiente, a reciclaxe, (...) son preocupacións que teñen os nenos e as nenas, e eso evidentemente son preocupacións polo futuro do planeta, da humanidade” EP1 - (157:159)*. As que sinalan, non son as únicas preocupacións que perturban aos infantes, mais si están presentes, por exemplo *“nos plenos infantís (...) veñen cunha serie de propostas para o alcalde para (...) incrementar as becas comedor, ou para ter acceso as piscinas, ou para cambiar as beirarrúas, pero si amosan tamén unha preocupación polo futuro” EP2 - (131:135)*.

Inquiridos/as sobre as posibles causas desta inquiredanza suxiren que poden ter que ver con cuestións de presión co rendemento educativo asociado a maiores posibilidades laborais. Así manifestan que *“pode estar relacionado a que nas escolas se orienta demasiado aos nenos e as nenas a ter que ser no futuro produtivos e atopar un emprego, e se non atopas un emprego, e se non eres eficaz e produtivo como marca o actual mercado pois te vas a quedar fora” EP2 - (138:142)*. Do mesmo xeito tamén intúen que pode ser debido á repetición dunha preocupación dos adultos/as do seu ambiente, *“me parece que os nenos e as nenas son reprodutores tan brutales do que ven no seu contorno que seguramente esas reflexións son*

máis reproducidas que reflexionadas, me da a impresión” EP3 - (251:254). Estas afirmacións denotan unha baixa confianza no criterio infantil.

Unha posible causa da preocupación polo futuro pode ser o que se coñece como proceso de adultización. Refírese ao distanciamento da nena/o do seu mundo infantil e súa inserción prematura no mundo dos adultos, dos cales incorpora tipoloxías físicas e psicolóxicas. Actualmente os medios de comunicación emiten contidos inapropiados para a infancia e os pais acaban tendo dificultade en controlar a información que chega aos seus fillos/as. Moitos/as estudantes son moi precoces na asunción de responsabilidades e preocúpanse con cuestións impropias para súa franxa de idade. O declive da infancia é un feito preocupante, xa que se perde unha das etapas máis importantes do desenvolvemento humano, esencial para a formación dunha persoa saudable, o que poderá comportar problemas futuros. Entre estas problemáticas están as dificultades para desenvolver a creatividade, socialización e trastornos impropios para a súa idade evolutiva (Castilhos e Kalamar, 2020).

Como síntese deste apartado, obsérvase que a nivel conceptual o criterio dos/as responsables políticos está aliñado cos postulados teóricos no ámbito académico, asumindo a natureza multidimensional da calidade de vida, constituída por aspectos de índole obxectiva, como pode ser o nivel de renda dispoñible ou as axudas públicas dedicadas ao benestar infantil; e de carácter subxectivo, percepción propia do benestar psíquico, da rede social de apoio. Esta visión está en consonancia co modelo teórico no que se basea esta investigación.

Dende a administración segundo os responsables políticos puxéronse en marcha medidas que inciden nas cinco dimensións estudadas (*benestar emocional, benestar físico, benestar material, relacións interpersoais e desenvolvemento persoal e actividades*) tanto de forma directa, a través de programas que as promoven, por exemplo actividades deportivas extraescolares que favorecen o benestar físico; como de maneira indirecta, por exemplo na creación ou deseño de espazos para o lecer e uso de toda a cidadanía. Tamén son

conscientes das súas limitacións competenciais. Observan a cidades como referentes, por exemplo Pontevedra, en canto a modelo urbano, e propóñense sumarse á rede de cidades amigas da infancia en caso de repetir mandato.

Ademais do xa mencionado contemplan ampliar programas xa existentes e a creación doutros novos como pode ser un espazo interxeracional de convivencia. Comentan que todas as concellarías traballan coordinadas en programas centrados na infancia e recollidos na web municipal, polo que é complexo facer unha estimación do orzamento dedicado especificamente á infancia. No que si inciden é no compromiso en combater as desigualdades a través do gasto social máis alto por habitante das cidades galegas.

Tonucci (1996, 2020) expón que non se trata tanto de modificar, actualizar, mellorar os servizos para a infancia o que, de todos xeitos, segue a ser un deber da administración pública. Trátase de “baixar a óptica” da administración á altura da nena/o tomándoo/a como indicador que non deixe a ninguén de lado. Aceptar a diversidade inherente aos/ás menores como garantía de atención a todas as diversidades. Isto leva aparelado un cuestionamento sobre os niveis de participación política das nenas e nenos e a incidencia que teñen sobre a elaboración das políticas que lles afectan (Vera, 2018).

6.8.2 Contexto Escolar

Un aspecto sumamente importante para o desenvolvemento deste estudo é o discurso dos concelleiros/as verbo dos resultados que se obtiveron por medio do cuestionario do alumnado pertencente a centros de diferente titularidade: pública, privada e concertada. Neste apartado recóllense as principais argumentacións dos/as entrevistados/as con respecto ás diferenzas significativas entre os diferentes tipos de centro educativo nas dimensións estudadas. Posteriormente rexístranse as súas impresións sobre algúns ítems que foron de interese para a investigación.

6.8.2.1 Benestar Físico

Existe unha impresión xeneralizada por parte dos/as responsables políticos de que as diverxencias débense case en exclusividade ao nivel socioeconómico das familias do alumnado. Os/as entrevistados/as achacan os diferentes resultados na calidade de vida ao nivel de renda dispoñible. Cómpre lembrar que o alumnado da escola privada amosa unha percepción do seu benestar máis alta a nivel xeral que o alumnado da escola pública e concertada. A este respecto argumentan, sobre todo, cuestións de índole obxectiva, referíndose exclusivamente aos recursos económicos dispoñibles polas familias: *“supoño que ten que ver coa “estracción” socioeconómica dos nenos de las nenas. En xeral na concertada e privada os índices de renda son maiores que os dos nenos da pública, eso pode levar a que haxa un nesgo en determinados indicadores de calidade de vida.” EP1 - (165:168)*. Este argumento emprégase como determinismo ou reprodución social. Así, interpretan estes resultados como algo *“lórico, porque nas escolas privadas as familias, e polo tanto as nenas e nenos, teñen unha maior capacidade económica e polo tanto poden acceder a unha maior calidade de vida, inxusto pero real” EP2 - (150:152)* non contemplando ningunha outra posible causa: *“Eu a que vexo é a económica” EP2 - (155)*.

En relación co anterior, en canto os feitos non responden de xeito lineal e directamente proporcional a cuestións de carácter monetario, como corresponde ás diferenzas a nivel de *benestar físico* (lémbrese que obtiña mellores puntuacións o alumnado da institución pública e privada por enriba da concertada), os informantes explicitan: *“non atopo ningunha explicación a isto (...) a non ser que digamos que a cuestión sexa, que está todo tan estreito, que haxa tan pouca diferenza, que sexa despreziable” EP1 - (180:183)* ou *“sí, é un paradoxo” EP1 - (184:185)*, na mesma liña apuntan *“e que ademais non me encaixa co anterior (mellor benestar xeral da privada), non se me ocorre” EP2 - (163:164)*.

Como xa se comentou anteriormente, existen evidencias do estilo de vida pouco saudable na etapa primaria a pesar dos beneficios da incorporación da actividade física nos plans de estudos (Rodríguez e Cantó, 2012). Se non se intervén neste punto do desenvolvemento dos nenos/as a situación pode agravarse na adolescencia (Rodrigo et al., 2004). O exercicio físico mellora a calidade de vida global, incidindo na composición corporal, adiposidade e saúde ósea, diminúe o risco cardiovascular, incrementa a saúde mental e a actitude ante a vida, prevén a aparición de enfermidades en nenas/as de maneira irrefutable, así como tamén está indicado para o tratamento de doenzas crónicas prevalentes na infancia (Alvarez-Pitti et al., 2020).

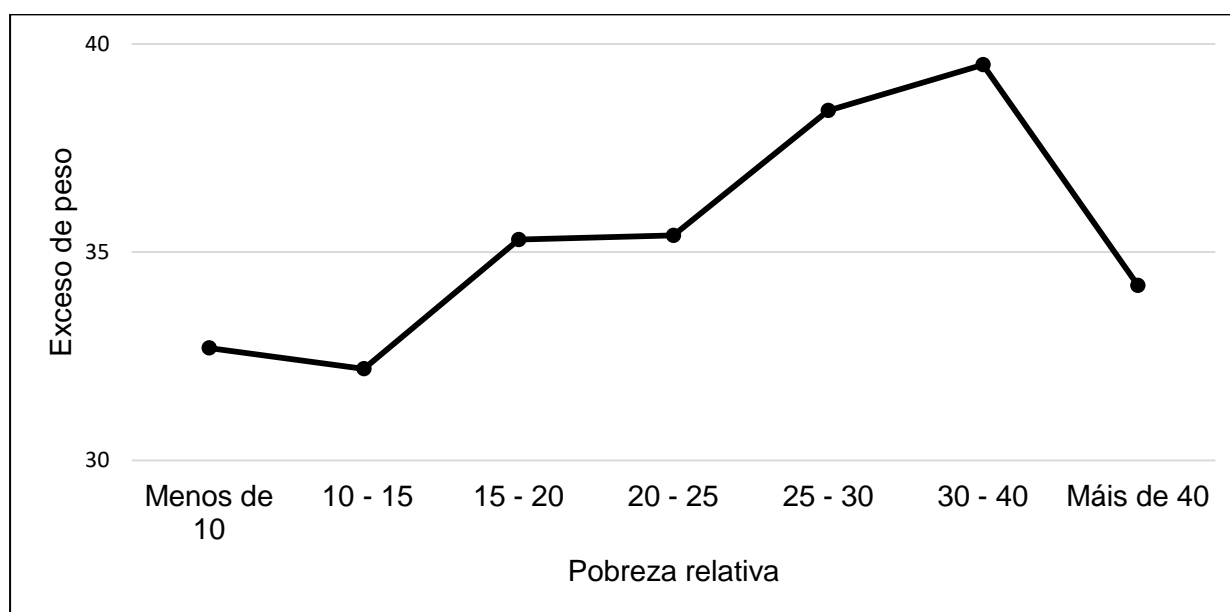
A actividade física modula o desenvolvemento do sistema nervioso central humano. Ao favorecer as habilidades motoras na infancia poténciase o desenvolvemento psicolóxico. Os estudos amosan que o movemento físico non só mellora a densidade ósea e muscular, senón que ten fortes repercusións no desempeño psicolóxico incidindo na memoria de traballo, no control cognitivo e na tolerancia ao estrés dos/as escolares (Cortés et al., 2020).

A OMS (2002) sinala que seis dos sete factores determinantes para a saúde están relacionados coa alimentación e o exercicio físico (Delgado et al., 2016). O informe PASOS da Gasol Foundation (2019) concorda coa visión dos/as representantes políticos relacionando claramente o *benestar físico* co nivel de renda. Así, expoñen que a prevalencia de obesidade infantil é maior a maior porcentaxe de pobreza. Soamente un 36,7% da poboación infantil cumpre coa recomendación da OMS de 60 minutos cada día de actividade física moderada ou vigorosa. O informe PASOS (2019) recomenda promocionar a actividade física cotiá tanto no período escolar como no tempo de ocio extraescolar. En Galicia a dedicación curricular á práctica da actividade física é soamente de dúas horas semanais. Entre os 8 e os 12 anos prodúcese unha diminución próxima a unha hora dos minutos diarios dedicados á práctica de actividade física.

O mesmo informe apunta que existe unha asociación entre a pobreza relativa e as cifras de exceso de peso en España. Observouse que, tanto a prevalencia de obesidade según IMC (15,6%), como a de obesidade abdominal (26%) era superior no grupo cun nivel de pobreza relativa maior respecto ao grupo cun nivel de pobreza relativa inferior. Polo tanto, as evidencias apuntan e reforzan a hipótese de que a pobreza e a obesidade infantil están asociadas, como se indica na Figura 30, e como defenden os/as entrevistados/as.

Figura 30

Relación entre o Exceso de Peso e Pobreza Relativa (%)



Nota: Informe PASOS (2019).

A Enquisa de Condicións de Vida (2016) do INE (Instituto Nacional de Estatística) revela que 701.860 dos 18,47 millóns de fogares do país (o 3,8%) sofren de carencia nutritiva por non dispoñer de diñeiro suficiente para adquirir alimentos saudables. Advirte que este dato medra dun xeito intenso no fogares monoparentais nos que un único adulto se fai cargo dun ou máis nenos/as. A situación tamén se agrava cando no fogar conviven persoas xubiladas e menores. En total existe un preocupante 3,4% de menores de 16 anos que sofren desnutrición.

As recomendacións do Comité de Actividade Física da Asociación Española de Pediatría dirixidas á poboación entre 5 e 17 anos están recollidas en Alvarez-Pitti (2020) e son expostas a continuación:

- Realización de actividade física moderada (por exemplo: camiñar a paso lixeiro, máis de 6 km/h, ou en bicicleta a 16-19 km/h) ou vigorosa (por exemplo, correr ou circular en bicicleta pedaleando rapidamente (19-22 km/h) durante un mínimo de 60 minutos diarios, podendo dividirse en 2 ou máis sesións, na súa maior parte aeróbica e intercalando actividades vigorosas para o fortalecemento muscular e óseo 3 veces por semana. A actividade física durante máis de 60 minutos achega beneficios adicionais para a saúde.
- Evitar o sedentarismo. Calquera tipo de actividade cotiá é mellor opción que permanecer parado: camiñar nos desprazamentos, empregar a bicicleta, subir polas escaleiras. Débese limitar en todo o posible o tempo no que os/as nenos/as permanecen fronte o televisor ou outros dispositivos electrónicos. Estas dúas recomendacións son moi relevantes e poden ser promovidas polo Concello cun deseño urbano que permita maior autonomía aos nenos/as, como por exemplo os camiños escolares ou os carrís bici segregados do tráfico cunha planificación 8/80, é dicir, que podan ser empregados tanto por nenos/as de 8 anos como por adultos de 80.
- Son preferibles as actividades en grupo, divertidas e ao aire libre, que consigan un reforzo positivo, facendo posible a súa incorporación como hábito. As actividades extraescolares fomentadas polas institución locais son moi válidas para este propósito e poden incidir neste aspecto.
- O contorno físico no que se practique unha actividade debe ser axeitado e sen perigos, cumprindo coas normas de seguridade básicas para a práctica de calquer

Capítulo 6. Resultados estudo cualitativo (fase 2)

deporte. Neste aspecto o Concello é o garante do acondicionamento das instalacións existentes e o impulsor da construción de novas infraestructuras para a práctica deportiva.

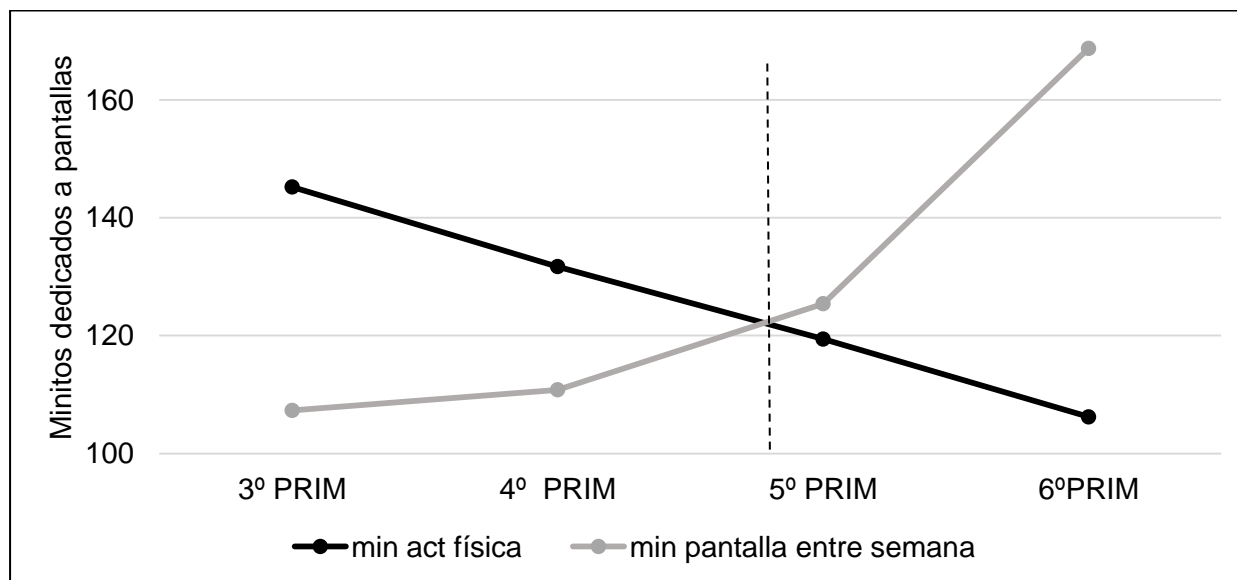
- A actividade física recoméndase en calquera condición de saúde. A práctica habitual demostrou innumerables beneficios, adaptada a cada situación ou enfermidade, mellorando globalmente o estado de saúde.
- A práctica de deporte e a realización de actividade física en familia reforza os hábitos do/a menor. As persoas a cargo deben dar exemplo, planificando actividades en familia nas que eles/as mesmos participen. Do mesmo xeito, dentro da oferta cultural poden existir propostas de deporte en familia, como por exemplo carreiras de orientación.
- A alimentación e hidratación axeitadas melloran e complementan os beneficios do exercicio físico. A propósito disto xa se comentou como unha administración pode favorecer este tipo de hábitos a través de becas comedor e programas de alimentación saudable fóra dos períodos lectivos para os/as nenos/as con menor poder adquisitivo.

A OMS (2002) sinala o sedentarismo como problema grave en nenas/os de 5 a 17 anos, comparable a outros factores como a hipertensión, o tabaquismo ou a obesidade. Segundo o estudo ANIBES (2016), “Sedentarismo en nenos e adolescentes españois”, o 48,4% dos menores de 9 a 17 anos pasa máis de 2 h ao día diante dunha pantalla. Existe unha correlación lineal decrecente (Figura 31), para a actividade física e unha tendencia lineal crecente para o uso de pantallas, tanto entre semana como na fin de semana. O punto de inflexión parece estar na franxa de idade correspondente a 5º de primaria, xa que se cruzan as liñas de minutos ao día dedicados á práctica de actividade física e a de minutos dedicados ao uso de pantallas entre semana. A partir dese punto crítico a diferenza entre ambos promedios aumenta

progresivamente de maneira que en 4º da ESO os/as estudantes dedican de media soamente 45,6 minutos ao día á práctica de actividade física e máis de 200 minutos ao día a pantallas, chegando este último dato a incrementarse a máis de 353 minutos ao día na fin de semana.

Figura 31

Relación entre Curso, Tempo Dedicado a Actividade Física e Exposición a Pantallas



Nota: Abreviaturas: PRIM=primaria, min=minutos. Fonte: Informe PASOS (2019).

Por todo o exposto, as políticas e intervencións de carácter preventivo deben centrarse en evitar o deterioro da práctica de actividade física e reducir o uso de pantallas antes dos 10 anos (PASOS, 2019). A práctica de destrezas motoras durante a infancia promove a adquisición dun estado saudable mediante un impacto positivo nas funcións emocionais e cognitivas do ser humano, motivo polo cal a actividade física en forma de deportes practicados de maneira regular e sistemática dende a idade preescolar e escolar, debera ser impulsada por toda a comunidade educativa (Cortés et al., 2020). A etapa infantil ofrece unha oportunidade para crear e consolidar hábitos que melloren a saúde polo que se precisan urxentemente estratexias para a promoción da actividade física dende idades temperás (Alvarez-Pitti et al., 2020).

6.8.2.2 Relacións Interpersoais

Os/as alumnos/as dos centros concertados e privados acadan mellores puntuacións nas súas *relacións interpersoais* (frecuencia, calidade e afecto nas interaccións coa familia, compañeiros/as e mestres/as; estilo educativo dos pais) que os/as dos centros públicos. Os/as

representantes políticos inciden novamente, ao falar desta dimensión, da importancia central do nivel socioeconómico: *“ten que ver cos recursos de esa renda, que posibilita acceder a outros instrumentos” EP1 - (192:193)*, Engaden, como posible causa, o tempo que permanecen no colexio segundo o tipo de institución educativa: *“na privada e na concertada os nenos pasan máis horas no cole cos compas: comedor, actividades extraescolares etc., (...) na publica isto se disgrega máis porque ás dúas da tarde todo o mundo se vai para casa, e ten outro tipo de actividades fóra” EP1 - (194:199)*.

Os/as representantes políticos relacionan o empobrecemento das relacións sociais do alumnado do ensino público con respecto ás do alumnado do ensino privado e concertado co tempo de permanencia no centro, sinalando que moitos centros de titularidade privada-concertada teñen unha ampla oferta de actividades extraescolares e que estas son moi demandadas por parte dos pais/nais no momento de formalizar a matrícula.

Cando os/as gobernantes afirman que os/as alumnos/as da escola privada e concertada *“teñen un contorno socioeconómico máis favorable, que lles permite ter maior tranquilidade (...) maior benestar e ter máis habilidades sociais” EP2 - (170:173)* parecen concordar con UNICEF (2020) que expón que a maior tempo compartido en familia maior grao de felicidade. Os/as representantes do Concello presupoñen que as familias do alumnado de centros privados e concertados teñen un contorno socioeconómico máis favorable, o cal lles concede maior tranquilidade e capacidade para pasar tempo coa familia. UNICEF(2020) recolle no seu informe sobre benestar infantil que aqueles nenos/as que reciben maior respaldo familiar gozan de maior saúde mental mais existe un porcentaxe elevado de familias que reportan dificultades para cumprir coas súas responsabilidades varias veces ao mes.

Como se comentou con respecto á dimensión anterior, outra posible causa pode ter que ver co tempo que o alumnado está exposto a dispositivos dixitais. Como quedou patente na Figura 31, do tempo de lecer dos nenos e nenas, unha parte importante é dedicada ao uso de

pantallas, aumentando este uso coa idade. Segundo os/as responsables municipais, o tempo libre, entendendo este como tempo fóra do sistema educativo ou actividades extraescolares, é maior entre o alumnado da escola pública. Pódese inferir entón que a maior tempo libre, maior uso de pantallas.

A OMS establece unha recomendación de uso máximo de pantallas de 120 minutos diarios para a poboación infantil e adolescente (de 5 a 17 anos). O uso de pantallas está asociado cunha menor interacción social mais tamén cun maior grao de sedentarismo, cunha menor estimulación cognitiva e cunha diminución das horas de sono.

Soler e Roger (2020) alertan de que a poboación española infanto-xuvenil dedica a ver pantallas máis do que recomendan a Academia Americana de Pediatría (AAP) e a OMS, menos de dúas horas diarias. Como se sinalou, esta exposición é notablemente maior, especialmente durante as fins de semana. Estes autores apuntan que o uso de pantallas medrou de forma notable nas últimas décadas entre a poboación infantil, hábito que está relacionado tanto cun excesivo sedentarismo como coa calidade de vida en xeral. Hai autores como Tomopoulos et al. (2010) que chegan a afirmar que as pantallas “lobotomizan” aos nenos/as. Isto, indubidablemente, ten un efecto negativo na calidade, cantidade e continuidade das relacións sociais.

6.8.2.3 Benestar Material

Os resultados amosan que o alumnado da escola concertada e privada ten unha mellor percepción desta dimensión en relación ao alumnado da escola pública. Os/as gobernantes firman: *“creo que é obvio (...) polo do nivel de renda, si as familias teñen máis renda, supoño que teñen máis acceso a bens materiais que no caso da pública” EP1 - (201:203)* ou *“loxicamente,(...) unha mellor capacidade económica” EP2 - (177:178).*

Parece evidente que a maior capacidade económica, maiores posibilidades de adquirir bens materiais. Isto invita á reflexión sobre o comportamento dos/as nenos/as como

consumidores/as activos/as. O consumidor infantil é un grupo que se encontra en fase de desenvolvemento biopsicolóxico, precisando de protección integral por medio do acompañamento da familia, en conxunto coa escola, para desenvolver un mecanismo social protector e efectivo. A defensa do consumidor e os dereitos dos/as nenos/as establecen como principios tutelar aos grupos vulnerables fronte as relacións de poder consumista, xa que os medios exercen a súa influencia incentivando ao público infantil ao hiperconsumo (Verbicaro et al., 2020).

Isto entronca directamente cunha realidade, a dos nenos/as “hiperregalados” (Martínez et al., 2017), que está categorizada como un síndrome e ten unhas características comúns nos/as menores afectados/as que entran no campo pedagóxico e de formación da personalidade. As características do neno “hiperregalado” son: baixa tolerancia á frustración, xa que o/a neno/a comproba que pode conseguir o que sexa só con pedilo e, polo tanto, descoñece os límites; imaxinación empobrecida debido a que os agasallos limitan a capacidade de xogo simbólico, imaxinación e aburrimiento positivo; necesidade de recibir novos estímulos para manter a sensación de desexo; menosprezo ao que teñen, pois o exceso de oferta fai baixar o valor de cada xoguete; egoísmo, o/a menor constátase como centro da familia; e materialismo e consumismo exacerbados nos menores que crecen relacionando amor con diñeiro, co conseguinte menoscabo para os valores.

Se temos en conta a Hueso (2019), o xogo é a mellor ferramenta de desenvolvemento intelectual, físico e emocional. Segundo esta autora, os mellores xoguetes pódense atopar de balde na natureza. A creatividade, a fantasía e a imaxinación dun neno/a son inversamente proporcionais ao grao de directividade imposto polo xoguete. Canto menos estruturado sexa este e menos se restrinxa o seu uso a unha actividade concreta, máis posibilidades ofrece. A constatación disto fíxoa a revista Wired que no 2012 realizou un ranking dos mellores xoguetes

de todos os tempos. Os xoguetes mellor valorados non requerían dunha grande capacidade adquisitiva e foron o pau, a caixa, a corda, os tubos de cartón e a terra.

Se ben é certo que o benestar material resultou ser unha dimensión importante dende o punto de vista da infancia con respecto á súa calidade de vida, as persoas adultas en xeral e as administracións en concreto, teñen un papel clave na xestión que fan dos bens de cara á infancia, na protección da mesma na sociedade de consumo actual, e na concienciación en canto a condutas de consumo responsable. Segundo Bauman (2007), “a inestabilidade dos desexos e a insaciabilidade das necesidades, dan lugar ao consumismo instantáneo”(p. 51).

6.8.2.4 Benestar Emocional

Os/as estudantes da escola privada e concertada manifestan mellor *benestar emocional*, concibido este como percepción global de satisfacción coa vida, percepción do seu futuro, autoestima e autoconceito. Os/as representantes municipais fan alusión novamente ao nivel socioeconómico como factor elemental de explicación e relacionan esta dimensión coa dimensión *benestar material e relacións interpersoais*. Así, expoñen: “*se hai maior benestar material, non sempre, pero é posible que isto leve consigo un maior benestar emocional*” EP1 - (208:209), “*tamén o relacionaría coa cuestión económica das súas familias*” EP2 - (182). Nun caso aluden a unha minoría da escola pública como posible causante da disparidade dos resultados “*creo que hai unha parte da poboación, seguramente con problemas de exclusión, problemas económicos, que detrás levan relacións interpersoais máis complicadas, e iso normalmente son alumnado da pública*” EP1 - (210:212).

Como se pode observar neste relato, os/as responsables políticos fan unha relación de interdependencia entre a dimensión *benestar emocional*, e as dimensións *benestar material e relacións interpersoais*. Os/as representantes chaman a atención sobre o feito de que dende a administración teñen moi pouca marxe de acción para incidir no *benestar emocional* dos/as nenos/as mais durante a revisión teórica quedou constatado que si existen aspectos cunha

forte influencia nesta dimensión. O Concello pode acometer cambios e melloras en canto ao deseño do espazo público, incluídos patios e contornos escolares, espazos recreativos e de esparcemento e outros lugares frecuentados pola infancia como son os contornos de bibliotecas, Centros Cívicos, ou mesmo os barrios, introducindo elementos naturais, peonalizando rúas e fomentando unha mobilidade autónoma que non automobilística, medidas, todas estas, que demostraron ter unha repercusión positiva no *benestar emocional* infantil.

Porén, a visión política que relaciona *benestar emocional* con nivel socioeconómico non está alonxada da realidade. Segundo a Enquisa Nacional de Saúde (2017), os fogares con menor nivel de renda presentan peores resultados que aqueles de renda máis elevada. A calidade de vida relacionada coa saúde en poboación infantil (de 8 a 14 anos) é de 83,88, por debaixo da media xeral 87,58. Cómpre mencionar aquí que o inicio das patoloxías e diagnósticos de saúde mental é cada vez máis prematuro, disparándose os problemas de desenvolvemento e aprendizaxe, casos de TDAH, depresión, ansiedade, o que leva asociado o aumento do consumo de medicamentos a unha idade temperá (Camí, 2017). De la Barra et al. (2012) postulan que a infancia é unha etapa de vital importancia no desenvolvemento do ser humano, na cal establécense os alicerces da futura saúde mental da persoa, os trastornos mentais que comezan durante a mesma, levan aparelados consecuencias ata idades adultas, non só sanitarias senón tamén económicas e sociais.

6.8.2.5 Desenvolvemento Persoal e Actividades

Dos resultados obtidos no cuestionario despréndese que non existe disparidade en canto a esta dimensión. Aquí os/as representantes aluden ao concepto *expectativas de logro* para explicar que non exista disparidade entre os resultados do alumnado independentemente da titularidade do seu centro educativo. Das súas afirmacións, despréndese que o nivel de expectativa dos nenos/as e familias destes/as nos centros públicos é menor que o do alumnado nos centros privados e concertados, así como das súas respectivas familias: “*pode ter que ver*

Capítulo 6. Resultados estudo cualitativo (fase 2)

coas expectativas, (...) si estamos falando de percepcións propias, (...), si un sitúa as expectativas nun lugar realista aínda que a progresión sexa menor que noutros casos” EP1 - (219:221), por outra banda, tamén se fai alusión á competencia no ensino público: “eu creo que si que é certo que na educación pública a nivel de actividades e a nivel educativo existe moita calidade e entendo que terá que ter esa repercusión, tamén parece lóxico, e me parece tamén responsabilidade do bo traballo que se fai no ensino público EP2 - (190:193).

UNICEF (2020), no seu último informe sobre benestar infantil, recolle que no que respecta a *desenvolvemento persoal*, un marcado sentimento de pertenza ao centro aumenta o rendemento académico e a satisfacción vital. Polo que se desprende dos resultados, este feito de identificación co colexio podería estar dándose tanto en aqueles de titularidade pública como en aqueles de titularidade privada.

Despois de responder ás cuestións relativas ás diferencias relacionadas coas dimensións de calidade de vida na infancia dependentes da titularidade das escolas dos nenos/as enquisados/as, os/as políticos/as son interrogados sobre algunhas cuestións consideradas de utilidade para este estudo, relacionadas con resultados significativos en diversos ítems do cuestionario.

Estas cuestións engloban: Insatisfacción vital e concentración e descanso.

6.8.2.6 Insatisfacción Vital

Ante o feito de que o alumnado do ensino público afirme querer cambiar máis cousas da súa vida, manifeste ter menos tempo de ocio, se divirta menos no colexio, se sinta máis só e dedique menos tempo libre a xogar cos seus iguais que o alumnado das escolas privada e concertada, os concelleiros/as manifestan que esta diferenza ten relación co tempo de permanencia no centro: *“supoño que terá que ver cos horarios (...), en canto a que como os nenos da concertada e privada pasan máis horas no cole, teñen máis tempo de xogo no cole e no cole público seguramente estean o aula, pouco de patio e para casa... na sociedade actual,*

(...) *implica seguramente menos tempo de xogo cos iguais*” EP1 - (231:235). Unha das posibles causas, apuntan, é o feito de que o alumnado das escolas privadas teña unha ampla oferta de actividades extraescolares que promove que pasen máis tempo cos seus iguais no centro educativo. Isto confronta coa perspectiva ofrecida por Oros e Vogel (2005) quen establecen que os principais estresores dun neno/a en idade escolar acontecen no contexto académico e na interacción cos iguais. Estes autores ordenan os estresores infantís segundo o ciclo evolutivo, correspondendo aos nenos/as de 7 a 12 anos (intervalo de idade obxecto do presente estudo), os estresores relacionados co ámbito social, isto é, compañeiros/as, escola, socialización, irmáns e identidade.

Por outro lado, os/as responsables municipais ven chave as posibilidades ou limitacións socioeconómicas e relacionan a insatisfacción dos nenos/as da escola pública coa súa menor puntuación na dimensión *benestar material* con respecto ao alumnado da escola privada e concertada: *“a explicación que lle vexo a isto é que se a túa familia non pode pagar a luz a final de mes, ou se a túa familia ten dificultades para pagar o aluguer ou para a compra dos teus libros, ou simplemente para manter ese benestar mínimo do que falábamos, de cubrir as necesidades básicas, obviamente ten que repercutir nas nenas e nos nenos*” EP2 - (201:205). Nesta liña, Oros e Vogel (2005) sinalan que, efectivamente, a pobreza, é un dos estresores que afectan á infancia mais esta lista é moito máis ampla, sinalando outros como o abuso, as pelexas, a ausencia paterna, a enfermidade ou morte dos pais, o divorcio, o estrés televisivo, o rexeitamento dos iguais, as discusións cos profesores/as, as malas calificacións, o sentirse só, a insatisfacción co propio aspecto e conducta e os sucesos políticos relacionados co futuro. Na área escolar sobresaen como aspectos estresantes o cambio de escola, o cambio de ciclo, a repetición de grao, o cambio de profesor/a, o aumento de traballo e os suspensos en tres ou máis materias. Na área social destacan a perda dun amigo/a, o ingreso a un grupo, o comezo

de actividades deportivas, o inicio de relacións con pares do sexo oposto e a ruptura sentimental.

En canto ao tempo de ocio e soidade, Hueso (2019) apunta ao recargadas que están as axendas infantís con actividades formativas e deberes escolares e a falta de xogo libre, sendo este unha necesidade e un dereito vital da infancia. Os/as nenos/as cada vez dispoñen de menos tempo para xogar libremente, menos aínda para facelo no exterior e con amigos/as. A autora expón a saturación tanto de horarios como a nivel espacial, chegando a falar de “arresto domiciliario” dos/as infantés. Sostén que é ao aire libre onde os beneficios do xogo son maiores.

Outro factor a ter en conta é a presenza de dispositivos electrónicos en multitude de tarefas da vida diaria. Elementos como os teléfonos móbiles, tabletas, ordenadores e, por suposto, as televisións son ferramentas de comunicación, traballo e ocio para as persoas adultas cos que os/as menores se relacionan directa e indirectamente (Brown e Smolenaers, 2018). A evidencia dispoñible prioriza os seus riscos sobre os posibles beneficios sinalando, entre os perigos xa revisados, un menor desenvolvemento de aptitudes socioemocionais (Lissak, 2018; Livingstone e Franklin, 2018).

6.8.2.7 Concentración e Descanso

Outra das cuestións acerca da cal inquirimos aos/ás representantes públicos foi que pensaban acerca de que os/as estudantes da escola pública lles cústase menos concentrarse e durmiron máis tranquilos/as que o alumnado do ensino privado e concertado. A este particular responderon que un dos motivos posibles podería ser que comparten máis tempo xuntos, *“igual porque pasan máis horas cos seus pais que os da escola privada e concertada” EP1 - (239:240)*. Isto concorda co exposto por UNICEF (2020): o aumento do tempo compartido en familia asóciase a un maior grao de tranquilidade e satisfacción interna. Outra explicación esgrimida é, novamente, que o alumnado da escola pública ten unha menor *expectativa de*

logro, deste xeito explican que “pode ser que teñan un nivel de esixencia moito maior aquelas nenas e nenos que vaian a unha escola privada en canto a acadar unhas notas determinadas ou unhas esixencias académicas” EP2 - (223:225).

As horas e a calidade do descanso supoñen un determinante asociado á probabilidade de presentar sobrepeso ou obesidade ao longo da infancia e a adolescencia. A National Sleep Foundation (2015), entidade referente na investigación sobre o sono, establece as recomendacións de horas de sono segundo rangos de idade. Para a poboación infantil obxecto de estudo, de 8 a 12 anos, a recomendación é de entre 9 e 11 horas de sono nocturno diario. A investigación de Cruzado (2020) determinou que a duración insuficiente do sono é un factor asociado á obesidade infantil en nenos/as de 7 a 13 anos. Os seus resultados indican que foron obesos/as o 82.4% dos nenos/as con sono insuficiente comparado co 25.8% dos/as que tiñan sono adecuado. Este autor recomenda realizar programas de orientación dirixidos aos pais de familia a fin de que as nenas/os cumpran coas súas horas de sono ademais de desenvolver hábitos de actividade física e calidade da dieta.

O sono é considerado un importante indicador da saúde e ten un papel fundamental no desenvolvemento e na plasticidade cerebral. A calidade do sono está asociada a dificultades en aspectos tales como síntomas emocionais, hiperactividade/déficit de atención, problemas de conducta e problemas de relación con grupos de iguais (Fochesatto et al., 2020).

As diferenzas nos dominios entre os diferentes centros son argumentadas polas/os representantes do municipio principalmente baseándose no nivel de renda das familias e o tempo de permanencia na institución escolar. Isto é así para todas as dimensións estudadas nas que se atopan disparidades, xa sexa a favor da escola pública como da privada. No caso do dominio de *desenvolvemento persoal e actividades*, onde as puntuacións son parellas, achácano ao bo nivel do ensino público e á competencia do seu profesorado.

Capítulo 6. Resultados estudo cualitativo (fase 2)

En canto ás diferenzas significativas atopadas nalgúns ítems, os e as políticas opinan que, por unha banda o feito de pasar máis tempo no centro debido á oferta educativo dos centros privados que favorece o seu benestar en canto a tempo de lecer cos seus iguais e percepción do colexio. Pola outra, interpretan que ao existir un nivel de esixencia maior nos centros de titularidade privada, isto deriva nun maior estrés escolar e peor descanso. Para rematar, tamén inciden no papel de rede de seguridade das políticas públicas.

6.8.3 *Perspectiva de Xénero*

A terceira cuestión de importancia no desenvolvemento do presente estudo consiste en coñecer as interpretacións, opinións e argumentos dos/as representantes políticos sobre as principais diferenzas detectadas entre nenos e nenas nas dimensións estudadas a través do Cuestionario de Avaliación CVI na cidade da Coruña.

A continuación recóllense ditas interpretacións respondendo a cada unha das cuestións propostas derivadas da análise dos datos dos cuestionarios.

6.8.3.1 *Relacións Interpersoais*

En canto á circunstancia de que as estudantes acaden puntuacións máis altas que os nenos nas súas *relacións interpersoais*, concibidas estas como frecuencia e calidade do afecto recibido, aceptación por parte da familia e satisfacción coas relacións cos mestres/as, os/as mandatarios/as municipais argumentan que se deben a unha cuestión educativa con dúas vertentes:

- Educación diferenciada: *“se tende a educar ás nenas máis nos afectos e nas relacións interpersoais. É posible que este nesgo de xénero, digamos constante, poda seguir reproducíndose na sociedade actual” EP1 - (253:255). “Seguimos educando ás nenas no emocional, segue pasando, e polo tanto é lóxico que saia, desgraciadamente, por moito que creamos que avanzamos moito, si que seguimos educando ás nenas no emocional, e é así, creo que aí nos queda moito por*

superar, non por que eduquemos ás nenas no emocional senón por que non eduquemos aos nenos no emocional, entón claro, son elas as que máis valoran eso, posiblemente, entón aí me parece que sigue sendo así por unha desigualdade clara na educación en igualdade de uns e de outros” EP3 - (262:268). Matizan que a eiva está no ámbito educativo masculino, entendendo que sería recomendable e desexable ampliar a súa educación a nivel emocional, mais non só, como veremos a continuación.

- Educación en coidados: Expresan que as diferenzas no aspecto das relacións “*ten máis que ver con que nos educamos tamén máis nos coidados non? (...) si segue sendo claro que estamos reproducindo nas nenas e nos nenos que elas están para coidar e para esa educación máis emocional que os nenos, (...) máis o erro non é que elas sexan así, (...), que son cousas positivas, senón que eles, que prioricen outras cousas” EP3 - (278:283).* Dalgún xeito o que dan a entender é que sería beneficiosa certa “feminización” (Pérez-Bustos, 2015) na educación dos nenos.

A idade e o sexo son variables persoais que inflúen na percepción dos estímulos ambientais. Para ilustrar isto, segundo Oros e Vogel (2005), diversas investigacións apoian a idea de que as mulleres perciben o contorno de xeito máis ameazante que os homes aínda que atravesen practicamente polas mesmas circunstancias. Harris (2000) afirma que tamén o modo de facer amizades é diferente, dependendo no caso das nenas da súa imaxe física, concretamente de que sexan delgadas, e no dos nenos do seu nivel de destreza e forza.

6.8.3.2 Benestar Emocional

As nenas acadan maiores puntuacións en certos aspectos desta dimensión como percepción global de satisfacción coa vida, percepción do seu futuro, autoestima e autoconcepto. A este particular os e as responsables declaran que pode deberse a diferentes ritmos de desenvolvemento. Deste xeito declaran que “*pode ter que ver con diferentes niveis de*

maduración, maior nas nenas que nos nenos” EP1 - (259:260). Do mesmo xeito que na dimensión anterior, sinalan a influencia da cuestión diferencial na educación: “seguimos educando no emocional ás nenas” EP3 - (275:276).

Ao contrastar os resultado obtidos coa Enquisa Nacional de Saúde 2017, as nenas presentan maiores dificultades en canto a saúde mental. Estas complicacións acentúanse en función do nivel de renda, sendo os fogares con menor nivel de renda os que presentan peores resultados que os de renda máis elevada. Ao escenario descrito hai que engadir o aumento da incidencia de trastornos psicolóxicos emocionais como o negativista desafiante, máis común nos nenos, nunha proporción de 4:1; o déficit de atención con hiperactividade ou a desregulación emocional (Ruiz e Castañeda, 2016; Monsalve-Robayo et al., 2017).

Outro factor que pode estar a influír no *benestar emocional* é a práctica de actividade física. Como xa se apuntou, esta leva aparellada unha serie de reaccións fisiolóxicas entre as que se atopa a segregación de neurotransmisores e hormonas que facilitan o desenvolvemento intelectual ao fomentar a xeración de novas neuronas, multiplicando e fortalecendo as conexións neuronais xa existentes entre as áreas encefálicas relacionadas coa memoria e a aprendizaxe (Alfonso-Rosa, 2016; Gearin e Fien, 2016). Estes fenómenos, presentes ao longo de toda a vida, cobran especial relevancia nos nenos e nenas, en quen a práctica de actividade física provoca melloras en aptitudes intelectuais básicas como o control emocional, a memoria ou a capacidade de adaptación a diferentes tarefas e ambientes que son imprescindibles para o óptimo desenvolvemento académico e emocional. Estas razóns xustifican os beneficios da práctica deportiva para o control emocional (Portolés-Ariño e González-Hernández, 2016; Arufe-Giráldez, 2019).

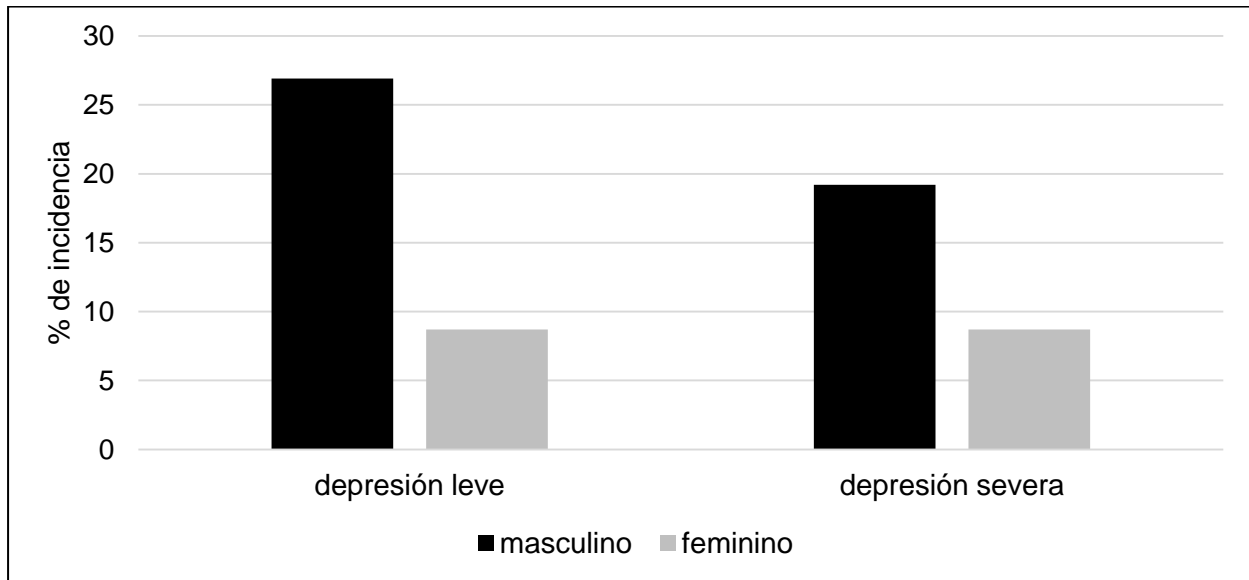
Como se mencionou anteriormente no marco teórico, Saldaña (2018) apunta que nos patios escolares dase un nivel de actividade física desigual entre nenos e nenas. O autor sinala que os nenos varóns teñen papeis activos nos xogos, usando de forma dinámica os espazos, e

as nenas, pola súa banda, son máis pasivas e estáticas, facendo uso dun tipo de xogo máis simbólico e verbal. Estas diferenzas na actividade de nenos e nenas, segundo o autor, veñen dadas pola configuración dos espazos de xogo. O Concello pode ter un papel activo no redeseño e reorganización dos patios escolares da cidade co fin de promover un escenario máis igualitario onde uns e outras teñan as mesmas oportunidades para o goce da actividade física. A este respecto existe o antecedente do proxecto municipal “O Noso Patio” desenvolvido na Coruña, no que o Concello en colaboración coa comunidade educativa dun centro escolar, incluídas nenas e nenos, levou a cabo unha remodelación do contorno de xogo da escola. Por este motivo recibiu o recoñecemento por parte de UNICEF á participación infantil.

Tomando como referencia a Camas (2020), a depresión é un problema de saúde pública e o trastorno do ánimo máis frecuente durante a infancia e adolescencia con diferenzas destacables entre sexos, sendo os nenos cun 26.7% para a depresión leve e un 19.2% na severa, máis tendentes a padecela que as nenas, cun 8.7% tanto en depresión leve como severa. Na franxa de idade entre 8 e 11 anos de idade a incidencia de depresión infantil é do 32.7% (18.4% leve e 14.3% severa).

Figura 32

Relación entre Xénero e Depresión.

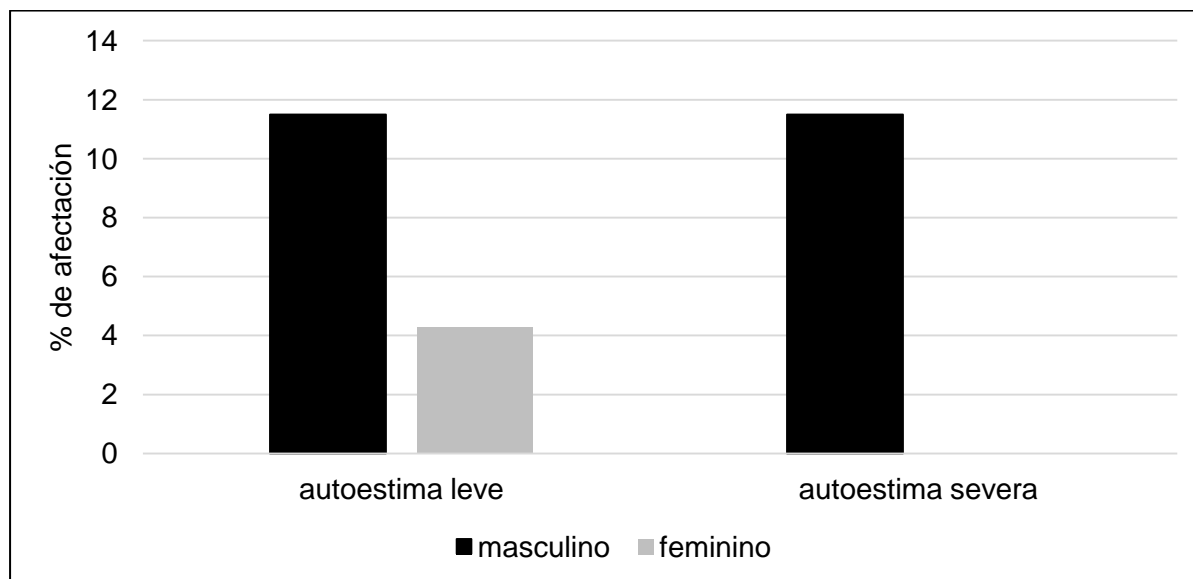


Fonte: Camas (2020).

O 34.7% dos estudantes presentaron síntomas de ansiedade/depresión, o 26.5% illamento/depresión e o 20.4% queixas somáticas. A mesma autora constata que se observan diferenzas entre xéneros en relación á autoestima, sendo os varóns quen presentan maiores problemas de autoestima negativa e as nenas quen non presenta problemas de autoestima severa (ver Figura 33).

Figura 33

Relación entre Xénero e Autoestima Negativa



Fonte: Camas (2020).

6.8.3.3 Desenvolvemento Persoal

No que atinxe ao feito de que as estudantes amosen unha percepción mellor que os nenos en canto ao seu *desenvolvemento persoal*, referido á satisfacción co seu rendemento académico, valoración das súas habilidades cognitivas, oportunidades de ocio e á posibilidade de tomar decisións sobre a súa vida, os/as informantes volven facer fincapé no diferente ritmo de crecemento de ambos sexos. Así, enuncian que a causa pode deberse ao “*posible nivel de maduración*” EP1 - (272) ou, referido ao sexo feminino, “*sempre se dixo, que non (...) que efectivamente desenvolvemos antes, creo que por unha cuestión cultural pode ser que sí*” EP3 - (315:317). Nesta afirmación aseguran tamén que pode ter relación coa influencia da cultura. Ademais do anterior engaden o aspecto da educación, así “*o sesgo de xénero pode vir de cargar as nenas con máis responsabilidades en canto a rendemento académico, (...) conleva maior responsabilidade, e iso seguramente poda levar a satisfacción nas nenas*” EP1 - (273:276) ou “*o relacionaría tamén con ese sentimento de responsabilidade que se nos inculcan ás mulleres desde máis pequenas tamén, de eso, de xogar a determinadas cousas mantendo sempre un pouco a compostura, (...) están preocupadas do seu rendemento para ser*

así boas mulleres na vida (...) polo tema educativo debe ser así, enseguida nos piden responsabilidades de coidados, de compostura e de responsabilidade” EP3 - (306:319).

Cardozo (2019), considera o rendemento académico, e por extensión a insatisfacción con este, como un indicador do cadro depresivo infantil. A satisfacción co rendemento académico é maior nas nenas, que teñen menor risco de depresión. Polo tanto, é a insatisfacción (máis habitual nos nenos) o que se relaciona coa depresión e concorda cos datos de maior taxa de depresión nos nenos. Isto concorda co exposto na dimensión *benestar emocional*: os varóns de 8 anos amosaban maior preocupación, relacionando este feito coas maiores taxas de depresión infantil entre o colectivo masculino. O neno deprimido exhibe como consecuencia condutas de desinterese, dificultades na concentración e na atención. Nalgúns casos, o seu desempeño académico pode aparecer reducido ou minimizado dando como consecuencia o fracaso, a repetición de curso e o abandono escolar, e o descenso brusco do desempeño académico.

En canto ao *desenvolvemento persoal*, no Cuestionario de Avaliación CVI (Sabeh et al. 2009) é definido este, entre outras cousas, como a frecuencia e posibilidades de ocio. Os nenos presentan menor satisfacción que as nenas. Como xa se mencionou, os e as infantés dedican cada vez máis tempo de lecer ao uso de pantallas con todas as repercusións negativas que isto comporta para a súa socialización, actividade física e calidade de vida xeral (Tomopoulos et al., 2010; Soler e Roger, 2020). Alarma a conclusión dos datos recollidos por Abelman e Atkins (2000): os nenos/as empregan máis tempo vendo a televisión que en calquera outra actividade estando espertos. O informe PASOS (2019) recolle que estes períodos de exposición a pantallas son superiores en nenos e adolescentes de sexo masculino que nas de sexo feminino, o que concorda cos resultados obtidos neste senso.

Burbano (2013) propón a práctica da meditación como medio de desenvolvemento persoal. Afirmar que ao practicala poténciase a capacidade individual para asumir a vida, xerar

novas habilidades e competencias sociais e desenvolver confianza nun mesmo/a, o que se traduce nun impacto benéfico para a saúde mental e física e, por extensión, para un adecuado axuste emocional e social. Para Martínez (2020) a práctica promovería accións que se estendan á vida dos nenos e nenas, outorgando espazos para o *desenvolvemento persoal* en termos de autoconecemento. Neste sentido a meditación, pode servir como exemplo de estratexia de transformación e compensación fronte aos ritmos de vida potencialmente nocivos que ten que asumir unha parte da infancia. Fomenta o coñecemento de un/unha mesmo/a e melloras persoais achegando sensación de calma e benestar para favorecer a felicidade.

6.8.3.4 Benestar Físico

Dos datos recompilados do cuestionario extráese que non existen diferenzas na percepción en canto a *benestar físico* entre nenos e nenas. Mais os/as entrevistados/as poñen en cuestións os resultados relativos a esta dimensión: *“me preocupa un pouco esa parte, non o vexo tan claro, que non haxa esas diferenzas, que elas sigan querendo ser ese estereotipo da beleza (...) e eles menos” EP3 - (345:346); “poño en dúbida (...)” EP3 - (336)*, e continúan expoñendo a percepción de que existe *“unha excesiva preocupación polo benestar físico das rapazas máis que polos rapaces” EP3 - (337:338)*.

Sánchez e Ruíz (2015), na súa investigación sobre autoestima e imaxe corporal, conclúen que a percepción do propio corpo inflúe na insatisfacción vital. Os seus resultados amosan que o 12.22% dos nenos/as presentaron obesidade. Dese grupo o 94% tiñan autoestima baixa. Pallares e Baile (2012) atoparon que dende idades temperás, os nenos e nenas con obesidade presentan insatisfacción ou rexeitamento pola súa imaxe corporal. A súa análise mostrou que a porcentaxe de obesidade en nenos de entre 8 e 11 anos de idade tivo unha tendencia maior no xénero masculino (72.73%) que no feminino (27.27%). Observaron tamén que o aumento de porcentaxe de nenos con obesidade é crecente conforme avanza a idade. Ademais, puntuaban autoestima baixa nos seguintes aspectos: eu, familia, fracaso,

traballo intelectual, éxito, afectivo-emocional. A importancia dunha boa imaxe era nas nenas dobre que nos nenos, achegándolles maior autoestima unha boa imaxe corporal, en caso contrario, unha peor imaxe corporal comporta diminución da confianza en si mesmas, vergoña, ansiedade, depresión e illamento. A distorsión e insatisfacción co propio corpo relaciónanse coa presenza de trastornos como anorexia, bulimia e dismorfia corporal.

Para argumentar as súas dúbidas en canto a estos resultados, os/as representantes da corporación municipal achegan que as entidades sociais relacionadas coa infancia do Concello ás que teñen acceso comunicánlles indicios dun aumento na presenza de trastornos alimentarios nas nenas, *“polo que me din nas entidades estamos retrocedendo un pouco no tema (...), as rapazas empezan (...) a dar sinais de posibles trastornos alimenticios desde máis pequenas, (...) houbo un avance aí atrás, supoño que porque a visibilidade destas enfermidades e destes trastornos, (...) agora, como que se volveu a invisibilizar a existencia e sí que volven a ter chavalitas moi novas que empezan a dar sinais”* EP3 - (330:336). Os resultados acadados por Elizathe et al. (2017), contradín a versión política. Atoparon que a maioría dos nenos/as evidencian unha actitude negativa cara o sobrepeso pero que non existen diferenzas por sexo nin por índice de masa corporal. Identificaron unha asociación significativa pero débil entre actitude cara o sobrepeso e risco de trastorno alimentario.

Como xa quedou patente, no contexto actual, o uso de dispositivos electrónicos e o sedentarismo están confluindo e interaccionando entre si retroalimentándose mutuamente (Nightingale et al., 2017; Sánchez-Zafra, 2019).

6.8.3.5 Benestar Material

Nesta dimensión, os resultados tamén son parellos, non amosando diferenzas significativas entre a apreciación de nenos e nenas. Os/as mandatarios/as relaciónan este balance co avance social non atopando *“ na sociedade actual ningunha diferenza en canto a coidados médicos, alimentación (...). Que nas familias non se coide máis dos nenos que das*

nenas” EP1 - (281:283). Buscando identificar cales eran as dimensións de Calidade de Vida relevantes para as nenas/os en Argentina e España, Verdugo e Sabeh (2002) desenvolveron un estudo, concluíndo que o *benestar material* era o dominio máis importante dende o punto de vista infantil. O *benestar material* familiar está moi presente na vida dos/as menores (Davalos e Derteano, 2020).

Despois de responder ás cuestións relativas ás diferencias relacionadas coas dimensións de calidade de vida na infancia dende unha perspectiva de xénero, os/as enquisados/as son apelados/as sobre algunhas cuestións cosideradas de utilidade para este estudo, derivadas dos resultados en diversos ítems do cuestionario. Estas cuestións, que se analizan a continuación de maneira diferenciada, son: violencia, descanso, soidade, trato diferenciado e preocupación polo futuro.

6.8.3.6 Violencia

Unha realidade alarmante coñecida a través da análise dos cuestionarios durante este estudo é a existencia de violencia física, máis acusada no caso dos nenos que no das nenas. A explicación dos/as entrevistados/as céntrase no tipo de educación recibida no ámbito familiar, así *“as nenas (...) están, máis educadas a non utilizar a violencia” EP1 - (291:292).* Afirman que as persoas adultas somos *“menos permisivos coa violencia coas nenas que cos nenos, chegamos a ver como máis normal que un neno se comporte dun xeito máis agresivo” EP1 - (295:297)* e *“ten que ver co tipo de violencia que se exerce sobre nenos e nenas desas idades. Sigue tendo máis que ver coa violencia intrafamiliar, que igual coa violencia de xénero, (...) seguen zoscándolle máis os nenos que as nenas” EP3 - (356:360).* Os datos da investigación amosan que se ben existe violencia contra os nenos e as nenas e de xeito algo máis acusado no caso dos nenos, esta non chega aos niveis expostos no último estudo do Ministerio de Igualdade (2020), elaborado pola Delegación do Goberno contra a Violencia de Xénero, no que un de cada cinco menores españois, o 19.3%, estivo exposto en repetidas ocasións a

Capítulo 6. Resultados estudo cualitativo (fase 2)

situacións de violencia de xénero contra a súa nai e, destes/as, o 77% foi vítima da violencia directa do seu pai, parella ou exparella da súa nai.

Tamén apuntan que esta violencia pode deberse á idiosincrasia do estudantado masculino e feminino, *“iso é fácil de ver (...) no modo en que se relacionan os nenos (...) adoitan a ter máis peleas, máis conflitos que resolven pola forza” EP1 - (289:291)*. Para Sandoval (2020), isto pode ser un reflexo da violencia familiar que se desenvolve na intimidade do fogar. Este tipo de violencia é moi frecuente e dase en familias de todos os estratos sociais, niveles culturais e condicións económicas.

Con todo, a recopilación de datos sobre a violencia contra os nenos/as é unha tarefa complexa que presenta importantes problemas éticos e metodolóxicos ao tentar cuantificar o incuantificable. Non forma parte de ningún rexistro nin se apunta en ningunha táboa a cantidade de berros, insultos, agresións e abusos sexuais á que se enfrontan millóns de nenos/os no seu día a día (UNICEF, 2017). Porén, nos últimos anos producíronse progresos importantes para documentar a escala e a gravidade da violencia contra os/as menores. A mesma organización divide a violencia en catro tipos: a disciplina violenta e exposición ao maltrato doméstico durante a primeira infancia; a violencia na escola; as mortes violentas entre os/as adolescentes; e a violencia sexual na infancia e na adolescencia. As estatísticas revelan que os nenos e nenas sofren actos de violencia en todas as etapas da súa infancia, comezando moi pronto, e en diversos ambientes e que isto ocorre a miúdo a mans de persoas de confianza con quen se relacionan todos os días, as persoas responsables da súa protección e coidado. Conforme pasan os anos, sumaranse nalgúns casos outras agresións por parte de compañeiros/as de colexio, provocando illamento por pertencer a grupos minoritarios ou menos poderosos (mediante a discriminación pola cor da pel, o xénero ou poder adquisitivo). A violencia na educación xustifícase socialmente, xa que se exerce para conseguir fins que son incompatibles con ela. Cuantifícase que 732 millóns de nenos/as en idade escolar entre 6 e 17

anos (un de cada dous), viven en países onde o castigo corporal na escola non está completamente prohibido. Tamén neste ámbito atópase outro tipo de violencia, a esixencia desmesurada con vistas ao futuro para que aprendan a ser competitivos nunha sociedade na que a agresividade é unha condición para desempeñarse exitosamente (Sandoval, 2020).

A violencia familiar afecta en maior medida aos membros de menor idade. Estes son quen teñen maior risco de padecela debido á súa vulnerabilidade pola súa falta de madurez física e mental. Desgraciadamente, cada día é máis frecuente atopar casos que encadren nesta problemática.

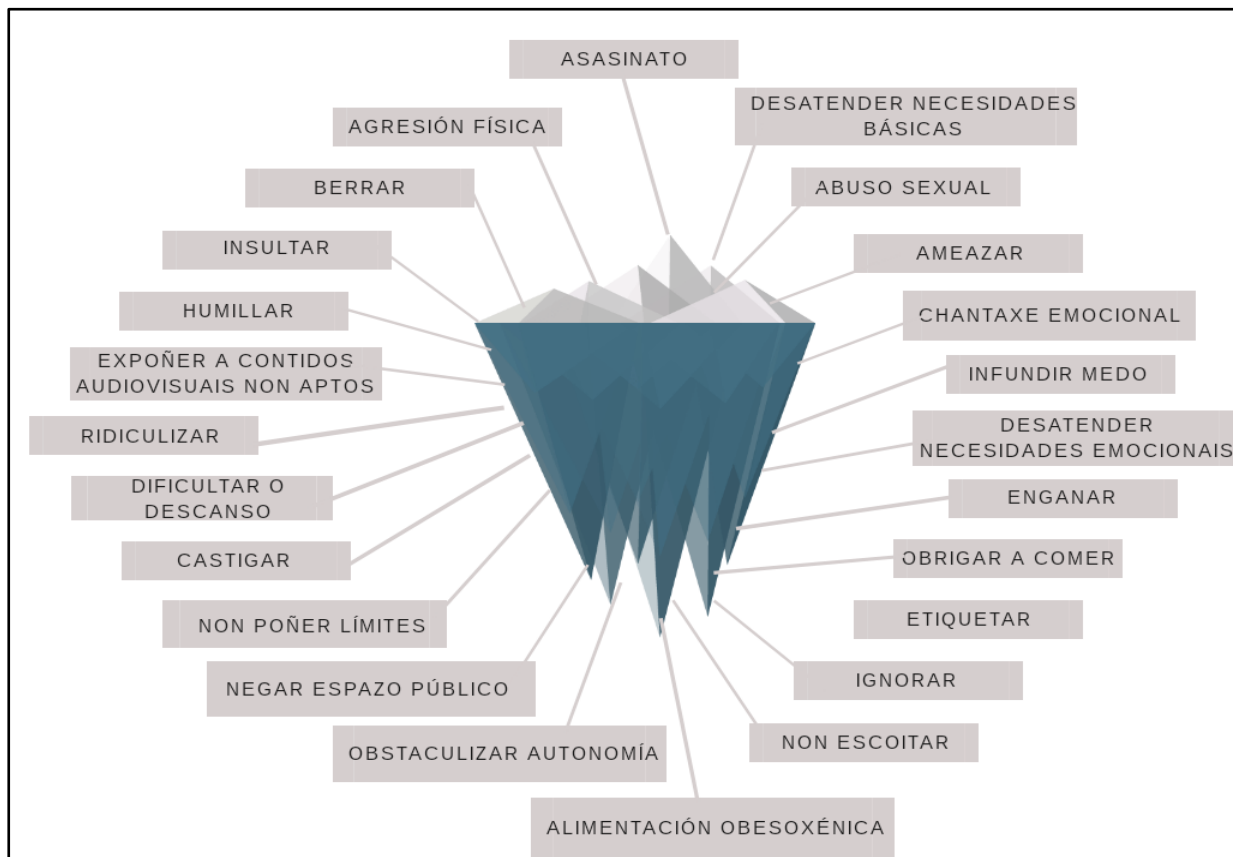
Nese sentido, existe unha necesidade de protexer aos nenos/as de calquer tipo de violencia por parte de quen asuma a súa custodia ou protección e, en xeral, por parte de quen execute este tipo de actos. Por isto, é imprescindible o cumprimento, a aplicación e o respecto dos dereitos humanos a favor das nenas/os, partindo da dignidade inherente ao ser humano como un dereito fundamental (Ocampo, 2015).

Unha forma de ilustrar a violencia é a través da metáfora do iceberg, Soler e Roger (2020) empregan esta metáfora para ilustrar o maltrato á infancia. Na Figura 35 pódese observar como hai unha parte moi visible de condutas violentas que é mínima en comparación con outras actitudes e comportamentos que son percibidos como menos importantes, son menos visibles pero máis frecuentes e/ou intensas. Ditas manifestacións agresivas non se tolerarían ente adultos mais, con frecuencia, son consentidas para cos nenos/as. Para o autor tratar mal é maltratar aínda que custe aceptalo.

Figura 34

Tipos de Mal Trato

Capítulo 6. Resultados estudo cualitativo (fase 2)



Nota: Extraído de Soler e Roger (2020).

A violencia infantil é unha realidade social da cal derivan tres tipos de consecuencias: as inmediatas, polo dano, estado de crise persoal e polo sufrimento emocional que provocan na vítima; as de mediano prazo, que son as que derivan da recuperación dalgúns danos físicos, aparición de reaccións ou enfermidades emocionais, a desadaptación escolar e familiar; e as de longo prazo, que son as que aparecen polas secuelas e discapacidades físicas permanentes e especialmente polos efectos na estruturación da personalidade das vítimas. Como consecuencia do maltrato severo, incluído o abuso infantil, con frecuencia aparecen trastornos psiquiátricos prolongados de difícil manexo e problemas psicosociais como pode ser a conducta suicida (Ocampo, 2015).

Basulto (2020) sinala como primeiro motivo de mofa entre nenos/as o aspecto físico, máis concretamente o sobrepeso. Así os/as menores con obesidade no só presentan un maior

risco de padecer, a medio ou longo prazo, problemas físicos como diabetes, hipertensión ou trastornos musculoesqueléticos; tamén afrontan unha maior presión social, de imprevisibles consecuencias psicolóxicas. É frecuente que sufran máis episodios de burlas, intimidacións, acoso, condutas agresivas e incluso agresións físicas. Todo isto resulta nefasto para a súa autoestima e incrementa as posibilidades de ter depresión ou trastornos do comportamento alimentario. Ademais, estes actos discriminatorios frean as posibilidades de que un neno con obesidade consiga controlar o seu peso a curto, medio ou longo prazo.

Gillman e Block (2015), sinalan que o estigma ao que se ven sometidos moitos/as menores con obesidade non só provén de nenos/as da súa idade, senón tamén de profesores/as, pais/nais, profesionais sanitarios e, dende logo, medios de comunicación, xa que nas películas ou series televisivas os/as menores con obesidade son amosados, en moitas ocasións, como faltos de intelixencia ou como "adictos" á comida.

No Cuestionario de Avaliación CVI empregado neste estudo, as nenas aseveran que os seus compañeiros/as bérranlles ou péganlles menos que a outros novamente en menor medida que o mesmo exposto polos seus conxéneres masculinos. Os nenos, pola súa parte, teñen unha percepción maior de violencia cara eles. Os/as responsables políticos teñen posturas diversas. Por unha banda tenden a minimizar esta circunstancia con argumentos como *“é posible que (...) os conflitos se focalicen con grupos concretos dentro da aula ou con nenos e nenas concretos, entón seguramente a maioría sinte que non é un problema seu o tema da violencia ou do acoso, que é certo que normalmente se focaliza nunha minoría, aínda que pode afectar a calquera” EP1 - (309:313)*. A este respecto, Chaparro (2020) afirma que máis do 70% dos escolares sofren algún grao de agresión ou violencia e que o alumnado con sobrepeso e obesidade tende a padecela nun 30% dos casos.

Por outra banda, os/as concelleiros/as tenden a normalizar os resultados, sen chegar a xustificalos, como práctica cultural, *“a esas idades a violencia física contra as nenas sempre se*

Capítulo 6. Resultados estudo cualitativo (fase 2)

controlou un pouco máis que aos nenos, sempre se lles percibiu a eles como máis fortes, e polo tanto, máis susceptibles de recibir violencia que as mulleres” EP3 - (391:394). En canto ás diferenzas por xénero, Chaparro (2020) discrepa. Sostén que máis da metade das nenas son propensas a sufrir violencia cunha proporción 2:1 en comparación aos nenos. Na mesma proporción, as escolares de xénero feminino tenden a presentar conductas agresivas en comparación cos do xénero masculino. Así, pódese concluír que as escolares teñen máis risco de convertérense en vítimas mais tamén e agresoras. As vítimas de violencia tamén exercen algún grao de agresión contra os seus compañeiros/as como forma de defensa aos seus ataques, en concreto máis da metade das vítimas. Isto é dunha importancia capital, xa que os especialistas sinalan que ata unha de cada dez destas vítimas tenden, a curto e medio prazo, a converterse en agresores/as, perpetuando o círculo. Segundo o estudo de Saldaña (2018), as nenas reciben agresións físicas ou verbais, sendo estas últimas de marcado carácter sexista e racista.

Os/as informantes tamén esgrimen como argumento a existencia dun xogo diferenciado: *“prácticas deportivas (...) aparte das prácticas de xogos que suelen facer eles (...) case sempre, están máis relacionadas co contacto físico, coa violencia nas prácticas dos nenos que as das nenas” EP3 - (394:397).* López e Ramírez (2020) constatan que o do acoso escolar é un fenómeno menor no alumnado feminino e maior no masculino. Póñenlle cifras á violencia nos centros educativos. Así, as agresións verbais representarían entre o 32% e o 36%; exclusión social entre o 10% e o 33%; agresións físicas indirectas entre o 11% e o 16%; de ameazas e chantaxes entre o 4% e o 6%); de agresións físicas directas entre o 4% e o 5%; de acoso sexual (entre o 0,4% e o 0,9%). Destacan que fenómeno do acoso é menor en España que noutros países, 3% fronte o 10% en Noruega e 12% en Países Baixos.

6.8.3.7 Descanso

Á cuestión de que as alumnas declaran durmir máis tranquilas que os nenos non son quen de ofrecer unha argumentación, *“non sei por que pode ser (...) que os alumnos durman máis intranquilos” EP1 - (302:303).*

Das puntuacións extraídas da análise estatística dos cuestionarios despréndese que as estudantes se sinten menos cansas e con enerxía en contraposición aos nenos. Neste punto, por unha banda válese do enunciado anterior e mencionan *“será porque durmen máis (...) se teñen máis facilidade para durmir, para descansar, (...) pois estarán menos cansas” EP1 - (305:306)* mais tamén achegan outra posible xustificación baseada na educación en coidados e diferencial recibida, deste xeito *“non sei se terá que ver tamén con ese tema dos coidados, se pensas que se supón que se nos impoñen, que temos que ser as mellores en temas de coidados, pois que tamén o autocoidado inconsciente (...) de durmir máis nas horas que se (...) lles di as pequenas, EP3 - (373:377) “que a educación diferencial que se nos fai con respecto a que (...) as nenas, empecemos desde pequenas educadas para ser nais (...) pois hai que durmir bien por las noches porque hai que durmir bien e acostarse temprano, e ao mellor empecen a asumilo sobre elas mesmas” EP3 - (382:386).*

Como xa se sinalou, a National Sleep Foundation (2020), entidade referente no estudo sobre o sono, establece unhas recomendacións de horas de sono segundo rangos de idade. Para a poboación infantil de 6 a 13 anos a recomendación é de entre 9 e 11 horas de sono nocturno diario. As puntuacións medias de horas de sono para a poboación infantil atópase dentro do rango recomendado tanto entre semana (9.34 horas ao día) como para a fin de semana (10.15 horas ao día). En canto ás diferenciacións por xénero, as horas diarias de descanso no xénero masculino e feminino son moi similares entre semana e superior para o xénero feminino (10,31 horas ao día) durante a fin de semana, mais sempre dentro do rango de horas recomendadas.

6.8.3.8 Soidade

O alumnado feminino afirmou sentirse menos só na escola que o masculino. Os informantes manteñen unha actitude de asombro, nalgún caso, ante esta circunstancia, *“pois me sorprende isto porque non teño unha percepción de que as nenas teñan máis vida social que os nenos” EP1 - (315:316)* para acto seguido darlle un encaixe a diferentes niveis:

Habilidades sociais: deste modo afirman que *“pode ser a capacidade para tecer redes sociais nas nenas sexa maior” EP1 - (318:319)* *“supoño que buscan máis a sociabilidade” EP3 – (453).*

Educación diferencial e de coidados: a este respecto declaran que *“con esa educación máis social en coidados e en estar sempre acompañada (...)pode que valoren máis ou sexan máis conscientes de compartir (...). Pode que estea tamén relacionado coa educación diferencial, que o poñan máis en valor, non tanto que sexa real como que o valoren” EP3 - (400:405).*

Prácticas diferenciadas: afirman que está *“relacionado co tipo de xogo e co tipo de actividade” EP3 - (399:400).*

Outra posible causa desta diferenza pode deberse ao espazo do patio do colexio. As nenas teñen un tipo de xogo máis simbólico e verbal que os nenos nos espazos periféricos dos centros en contraposición cos nenos, cun xogo máis dinámico e empregando o espazo central (Bonal, 2000; Tomé, 2008; Carreras et al., 2012), polo que é de esperar que as primeiras se sintan máis acompañadas.

A propósito disto, UNICEF (2020) declara que España se sitúase nos postos máis altos en canto a aptitudes sociais dos nenos/as, exactamente no 4º posto de 38º países da OCDE. O 81% dos/as adolescentes declara facer amigos fácilmente (habilidades sociais), o que pon de manifesto que os menores senten confianza nas súas relacións interpersonais.

6.8.3.9 Trato Diferenciado

Dos datos do estudo cuantitativo despréndese que os nenos perciben que a mestra/e os trata diferente ao resto de compañeiros/as en maior medida que as nenas. Esta realidade atopa argumentos nos/as Concelleiros/as en tanto que o tratamento educativo a nenos e nenas é dispar, deste xeito os dirixentes municipais expoñen que *“pode ser polo que falábamos antes da violencia física (...) que poda facer que os nenos sexan máis regañados polas súas mestras que as nenas, pois eso sempre pode provocar certo sentimento de discriminación (...)”* EP1 - (329:332), abundan na idea diferencial cando declaran *“porque son máis individualistas,(...) que estemos creando (...) que os nenos os estamos educando máis para ser independentes, (...) creamos na educación diferencial as mulleres máis vinculadas co contorno e coa sociabilidade e (...) eles (...) entón se comparan máis individualmente co resto”* EP3 - (425:436).

6.8.3.10 Preocupación polo Futuro

As nenas declaran estar menos preocupadas polo seu futuro que os nenos. No que atinxe a isto, os axentes políticos volven recoñecer que a responsable de isto pode ser a educación diferencial e de coidados, a este respecto comentan que *“igual é que lle transmitimos máis estabilidade ás nenas que aos nenos non? pode ser, que se transmita, en xeral, máis estabilidade ás nenas que aos nenos e iso lles leva a preocuparse menos* EP1 - (322:324), nalgún caso hipotetizan, non sen certa consternación, que a razón podería responder a que *“sería bastante terrible que fose por (...) saber que dun xeito ou outro unha rapaza vai ter sempre o arripe máis marcado que os nenos (...), que teñan un contorno que sempre as vaia a cuidar máis (...) Estamos decindo que somos máis educadas para os coidados, (...) pensando no futuro (...) de cando vaías a ter esa vida que nos marcan”* EP3 - (412:419).

A este respecto UNICEF (2020) concorda con que a insatisfacción vital e as perspectivas de futuro están relacionadas. Isto coincide co estudo aquí presentado dado que as

nenas amosan mellor satisfacción coa súa vida e por conseguinte menor preocupación polo futuro.

En canto á circunstancia de que os alumnos varóns de oito anos afirmen estar máis preocupados que as nenas, os/as informantes amosan ante todo incredulidade e descoñecemento desta realidade infantil, con manifestacións como *“os nenos de 8 anos están moi preocupados, preocupados por que exactamente? Preocupados pola vida? Pois non o sei, non se me ocorre maior argumentación ou explicación para isto, están máis preocupados...non o sei”* EP1 - (264:266) e *“non o sei, non podo xustificar un pouco que un neno de oito anos esté máis preocupado, máis que as nenas, máis que os maiores non?”* EP3 - (291:293). A única explicación plausible para eles/as volve ser o “suposto” ritmo madurativo diverxente entre nenos e nenas, así *“como non sexa que cando chegan a adolescencia as preocupacións se tergiversan permanentemente polo desarrollo hormonal”* EP3 - (296:298).

Como conclusión deste apartado, evidénciase nos discursos dos cargos políticos que para eles/as as diferenzas en canto a xénero están condicionadas polo tipo de educación diferenciada, se ben recoñecen ou perciben avances sociais tímidos, tanto a nivel educativo institucional como familiar, que non prevén acaben coa desigualdade entre os rapaces e as rapazas no futuro próximo. Os axentes políticos da cidade fan especial énfase na influencia da educación diferencial que reciben nenos e nenas por parte da comunidade educativa, entendida esta como as súas familias e os centros educativos. Repítense argumentos como a influencia dos tópicos e o diferente grao de maduración existente entre os e as infantés como posible explicación das diferenzas expostas. Para rematar, contribúen á análise engadindo dúas preocupacións propias. Por unha banda a detección por parte de entidades da cidade dun aumento de casos de trastornos alimentarios a idades temperás, e pola a exposición dos nenos e nenas a contidos non apropiados para a súa idade nos medios de comunicación e os seus

posibles efectos perniciosos na configuración da personalidade e para o comportamento da poboación infantil.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

*“Tiven unha viaxe moi próspera,
grazas a sufrir un naufraxio”.*

Zenón.

Este último capítulo ten por obxecto presentar as principais conclusións da tese e confrontalas con outras evidencias obtidas por estudos similares tendo en conta a escaseza de estudos sobre benestar infantil no corpo de coñecementos teóricos.

Trátase de presentar unha conclusión global que permita deliberar sobre os resultados acadados, presentar as potencialidades e limitacións, así como vertentes de estudo que se abren tendo este como vértice.

7.1 A calidade de vida infantil no termo municipal da Coruña

A calidade de vida é un concepto global e poliédrico centrado na persoa e ten por finalidade acadar os principais indicadores do benestar (Verdugo, 2006; Schalock e Verdugo, 2002, 2007; Schalock *et al.*, 2008).

Tradicionalmente, a investigación da infancia elaborouse dende un enfoque adultocéntrico, entendendo esta en termos de transición custosa e valorada unicamente polo que será no futuro (Casas, 1992; Quiceno e Vinaccia, 2013; Urzúa *et al.*, 2013). Miradas tendentes a unha visión máis inclusiva da sociedade e a cultura comprenden que os estudos sobre a infancia refiren a unha categoría social permanente, unha etapa vital autónoma que resulta constitutiva da estrutura dunha sociedade, que presenta variacións históricas e culturais que involucran mandatos, pautas e normas de conduta relacionadas co modo de ser neno/a nun momento concreto (Gaitán, 2013).

En canto ao obxectivo de coñecer a percepción da infancia por medio dun cuestionario, advírtese que o alumnado valora positivamente a súa calidade de vida. Estes datos concordan cos obtidos en investigacións previas (Sabeh, 2004), así como cos postulados de autores (Veenhoven, 1996; Gilman e Huebner, 2003; Diener e Diener, 2008) que sosteñen que a maioría das persoas teñen unha visión positiva do seu grao de benestar, o chamado “nesgo de

optimismo vital". Casas e Bello (2012) demostraron que ese positivismo era superior en poboacións infantís e adolescentes, e que minguaba a medida que aumenta a idade dos individuos participantes.

A poboación infantil amosa unha percepción positiva do seu *benestar emocional, físico e material*, así como das súas *relacións interpersoais* e o seu *desenvolvemento persoal e actividades*. Isto suxire que se senten a gusto a nivel físico, que se atopan emocionalmente satisfeitos/as, que teñen suficientes bens materiais. De igual modo amosan interese e goce nas interaccións sociais en diferentes ámbitos, e tamén podemos considerar que valoran afirmativamente as súas habilidades e potencialidades a nivel persoal.

A dimensión que reflicte mellores valores é o *benestar emocional*, isto coincide coa investigación de Cordero (2015) e contrasta con estudos como o de Lau e Bradshaw, (2010) e Oyanedel, (2015) onde o dominio mellor valorado é o *benestar material*, se ben é certo que no presente estudo é a segunda mellor puntuada. A terceira dimensión máis valorada é o *benestar físico*, seguido de *relacións interpersoais* e *desenvolvemento persoal e actividade*.

Porén, outras investigacións como a levada a cabo por Fialho (2015), determinan que o dominio mellor valorado é o *rendemento* (equivalente a *desenvolvemento persoal*), seguido por *benestar físico e emocional, relacións Interpersoais* e, por último e como contrapartida ao anterior, *benestar material*. Pódese concluír que non existe unha tendencia clara no que respecta ao dominio mellor percibido e valorado polos/as infantés, pero si unha puntuación razoablemente alta en todos os aspectos.

Poñendo o foco no *benestar emocional*, a pesar de ser a dimensión mellor percibida polo alumnado, segundo o último informe de UNICEF (2020) algo máis de 1 de cada 4 menores está insatisfeito coa súa vida. Camí (2017) e Cañellas (2020) alertan do feito de que as enfermidades mentais teñen amosando un inicio e diagnóstico máis prematuro, trastornos na aprendizaxe, TDAH, depresión e ansiedade, co conseguinte aumento no consumo de medicamentos a unha idade temperá.

O *benestar material* parece ser unha dimensión moi valorada polos menores. Existe a sensación de que se algo lles sobra aos nenos/as son cousas, se ben eles/as parecen percibilo de xeito diferente. Os/as menores asocian a súa calidade de vida con vivencias positivas e negativas derivadas das súas condicións materiais de existencia (Mieles-Barrera, 2015). A pesar disto, como exemplo, segundo Hueso (2019), os mellores xoguetes pódense atopar de balde na natureza, do mesmo xeito que a creatividade e a imaxinación dun neno son inversamente proporcionais ao grao de directividade imposto polos obxectos.

A terceira dimensión en canto a puntuación é o *benestar físico*, algo que chama a atención dados os alarmantes datos acerca dos niveis de obesidade e sobrepesos que presenta a infancia, próximos ao 40%, e máis acusado en rendas baixas. Unha posible explicación é a falta de conciencia por parte dos menores da repercusión da obesidade na calidade de vida (Piqueras *et al.*, 2012), así como as evidencias do estilo de vida pouco saudable que levan os nenos/as na etapa primaria (Rodríguez e Cantó, 2012; Cañellas e Sanchis, 2016). Situación que parece agravarse na adolescencia, presentando menores niveis de actividade física (Rodrigo *et al.*, 2004). Obsérvase que os nenos/as dedican pouco tempo a tarefas de tipo motor e moito a labores pasivos como ver a televisión ou outras pantallas (ANIBES, 2016). O deseño da cidade e os seus equipamentos poden contribuír decididamente na realización de actividade física moderada como camiñar ou desprazarse en bicicleta. En Galicia contamos cun referente a nivel mundial nese aspecto como é Pontevedra. Tamén as actividades ofertadas polas administracións poden promover hábitos de vida máis saudables (Alvarez-Pitti, 2020).

O seguinte dominio en canto a puntuación é o relativo a *relacións interpersoais*, moi relacionado co anterior, xa que na medida en que os/as nenos/as dedican moito do seu tempo de lecer a actividades de ocio pasivo e individuais, isto réstalles posibilidades de interacción e relación cos seus iguas. De igual xeito parece que existe evidencia de que o tempo compartido

en familia redonda nunha maior saúde mental e maior grao de satisfacción vital. A este respecto parece claro que as administracións e a sociedade civil deberían invertir esforzos e recursos en acadar uns niveis de conciliación que permitan establecer estas desexables relacións familiares.

Cabe sinalar que algunhas investigacións en adultos, como a de Diener e Diener, (1996) sinalan as *relacións interpersoais* como contribución ao benestar subxectivo. No que respecta á poboación infantil, Steinberg (2005) apunta a importancia desta dimensión, de modo que este aspecto constitúe un indicador do benestar subxectivo (Casas *et al.*, 2011).

A última dimensión en canto a puntuación, como xa se comentou anteriormente, é *desenvolvemento persoal e actividades*. Segundo UNICEF (2020) moitos nenos/as dos países denominados ricos amosan un desempeño académico que non alxanza o nivel esperado. Dous de cada cinco teñen competencia básica en lectura e matemáticas. Son coñecidos os resultados nos respectivos informes PISA, así como o nivel de fracaso escolar próximo o 30%. O mesmo informe tamén indica que un marcado sentimento de pertenza ao centro educativo favorece o rendemento académico benestar, polo tanto esta identificación podería darse tanto nas institución públicas coma privadas. Do mesmo xeito parece que a presenza de natureza no ambiente escolar tamén promove unha mellor saúde e un mellor desempeño académico (White *et al.*, 2019; Louv, 2020). Neste sentido os patios escolares teñen moita marxe de mellora a nivel de presenza de vexetación como na creación de contextos máis igualitarios, o cal é algo que entra dentro das competencias municipais. Isto entronca coa posibilidade de participación infantil no deseño dos espazos dedicados a eles. Existe un antecedente no Concello da Coruña e é unha cuestión na que, sen dúbida, os/as estudantes terían algo que dicir e propoñer (Tonucci, 1996, 2020).

O alumnado escolarizado en centros educativos de titularidade privada expresa un nivel máis elevado de calidade de vida fronte ao matriculado en institucións públicas, que á súa vez tamén está situado por debaixo do alumnado de centros concertados. Percíbese a existencia

de diferenzas que evidencian unha puntuación xeral do benestar superior no alumnado dos colexios de réxime privado en comparación co alumnado de centros concertados e públicos. Isto concorda con outras investigacións (Sabeh, 2004; Aymerich *et al.*, 2005; Berra *et al.*, 2009; Quintero *et al.*, 2011; Mamondi, 2011; Cordero, 2015; Fialho *et al.*, 2015) e difire así mesmo cos datos obtidos noutras como Oyanedel (2015) e Urzúa (2009). Faise necesario observar como as percepcións dos/as menores varían en función do grupo social ao que pertencen na sociedade e que se modifican en relación coa cultura e os valores sociais (Schalock e Verdugo, 2003).

Se se fai unha análise por dimensións, esta mostra un mellor *benestar físico* nas institucións pública e privada fronte á concertada. Os alumnos/as dos centros concertados e privados acadan mellores puntuacións nas súas *relacións interpersoais* que os/as dos centros públicos. O alumnado da escola privada e concertada amosa unha percepción mellor que o da pública en canto a *benestar material e emocional*. O estudo evidencia que non existen diferenzas salientables no que a *desenvolvemento persoal e actividades* se refire.

A tendencia xeral dos resultados leva a afirmar que canto maior é o nivel socioeconómico da familia maior é a percepción de benestar persoal, e que existe unha relación positiva entre estrato social e calidade de vida, argumento esgrimido polas opinións dos/as representantes políticos. Unha posible explicación desta circunstancia serían os maiores niveis de estrés cos que conviven as familias derivados de factores económicos e laborais, as posibilidades de acceso a actividades de ocio, ao estilo educativo, o apoio e o valor atribuído ao cumprimento académico (Sabeh, 2004).

Respecto ao nivel económico, que no estrato baixo presente as peores apreciacións evidencia os efectos da pobreza no benestar infantil. A inequidade creada por un ingreso familiar insuficiente afecta o desenvolvemento cognitivo, físico e social e a calidade de vida da infancia (Rajmil *et al.*, 2010). Neste estudo, o aspecto cognitivo estaría fundamentalmente

englobado na dimensión *desenvolvemento persoal e actividades*, e contrariamente ao citado anteriormente, non se atopan diferenzas significativas. Igualmente contrastando co exposto por Rajmil et al (2010), obsérvanse diferenzas a nivel do *benestar físico*, como xa se comentou, dase a circunstancia de que é máis elevado nas institucións públicas e privadas que no ensino concertado, quizais debido ao nivel de esixencia académica e o estrés resultante.

Este resultado está en consonancia co que sosteñen Krapovickas e Longhi (2013): as situacións de pobreza asóciase a infraconsumo, precarias condicións de vivenda, condicións sanitarias deficitarias e unha ausencia de inserción ou inserción inestable no aparato produtivo, entre outros factores. Estes aspectos traen aparelladas consecuencias psicolóxicas, tales como diminución da autoestima, desalento, depresión e o impacto nos vínculos familiares e sociais produto da non participación do modo de vida material e cultural dominante. Esta situación de desigualdade e pobreza lonxe de tender a diminuír segue unha liña ascendente (Mansilla, 2020). De acordo con este presuposto vese como existen diferenzas significativas en canto a *relacións interpersoais*, das que saen favorecidos os extractos predominantes nos centros privados.

Complementariamente con estes postulados Casas (1991) asevera que a maior nivel cultural, maior é a información de que se dispón sobre a realidade infantil, dereitos e necesidades, ademais de maior sensibilidade cara ás súas problemáticas, tolerancia e confianza nas súas capacidades.

A partir dos datos parece claro que a calidade de vida está notoriamente influenciada polas condicións do eido familiar. Observado dende un prisma social e político adquire importancia a “loita” por combater a desigualdade e a pobreza, que segundo o INE (2018) ascende ao 30% da poboación infantil en España, así como aumentar os orzamentos en educación como medio para acadar unha ensinanza de calidade que, á súa vez, favoreza o ascenso social e a vida de calidade das futuras xeracións. Kliksberg (2002) asevera que o

carácter máis ou menos equitativo das sociedades se manifesta de maneira extraordinaria no mundo dos nenos e nenas.

Por outra banda, os resultados do presente estudo revelan que o alumnado do ensino público quere cambiar máis cousas da súa vida, manifesta ter menos tempo de ocio, divírtese menos no colexio, séntese máis só e dedica menos tempo libre a xogar cos seus iguais. Alén disto, cústalles menos concentrarse e dormen máis tranquilos/as. Os/as entrevistados/as declaran que estes valores favorables á escola pública están asociados a unha menor esixencia académica e aos horarios dos centros, e naqueles dominios onde as puntuacións son favorables ao ensino concertado/privado opinan que a causa principal é á estratificación social, é dicir, a diferenza de renda dispoñible por parte das familias.

Se se fai unha análise centrada no xénero, detéctase que as nenas puntúan mellor que os nenos a nivel xeral e amosan uns valores máis altos en todos dominios analizados. A dimensión de *benestar emocional* é a que acada mellores resultados, seguida por *benestar material e relacións interpersoais* con idéntico valor. A cuarta dimensión en resultados sería a centrada no *benestar físico* e, por último, a que acada a puntuación máis baixa correspóndelle a *desenvolvemento persoal e actividades*.

Tocante ás diferenzas por dimensións, obsérvase que as estudantes destacan significativamente en relación cos nenos en *desenvolvemento persoal e actividades*, amosando maior grao de autonomía nas decisións que afectan á súa vida que o alumnado varón, así como máis satisfeitas co seu nivel de desempeño escolar e habilidades cognitivas, nas tarefas no colexio e coas actividades ás que dedican o seu tempo libre en maior medida que os nenos. A explicación esgrimida polos membros da corporación municipal son o posible nivel madurativo mais elevado das nenas e a unha causa educacional que lles esixe máis a elas polo que fai á responsabilidade coas tarefas e o rendemento escolar. A este respecto Sandoval (2020) considera que unha esixencia académica desmesurada é unha forma de violencia.

Neste sentido Abelman e Atkins (2000) demostran que os nenos e nenas dedican máis tempo a ver a televisión que ningunha outra actividade. Considérase que a transferencia deste hábito aos requirimentos académicos é canto menos cuestionable (Tomopoulos *et al.*, 2010, Lissak, 2018; Livingstone e Franklin, 2018). A propósito disto, parece ser máis recomendable de cara ao desenvolvemento cognitivo-intelectual o xogo (Hueso, 2019). A maior parte dos estresores dos nenos/as, e este é un aspecto relevante no cadro de depresión infantil, atópanse no contexto escolar e na interacción cos iguais, como son as pelexas, os abusos, o rexeitamento por parte dos iguais (Oros e Vogel, 2005; Cardozo, 2019).

Igualmente salientables son as diferenzas no relativo ao dominio de *benestar emocional*, onde as rapazas perciben que son máis valoradas polas persoas do seu contorno e reciben máis reforzos positivos. Tamén, e en consonancia co apartado anterior, se senten máis a gusto no centro escolar que os seus conxéneres masculinos. Por outra banda, amosan menos preocupación polo futuro, gustaríalles cambiar menos cousas da súa vida e da súa persoa. Neste aspecto a explicación dende a administración local pasa novamente por un maior nivel madurativo nas nenas e pola educación diferencial, máis centrada no emocional no caso feminino. Isto contrasta coa Enquisa Nacional de Saúde (INE, 2017) segundo a cal as nenas presentan maiores dificultades en canto á saúde mental.

Como xa se sinalou anteriormente aumentou a incidencia de trastornos psicolóxicos ligados ao emocional como a depresión, o trastorno negativista desafiante, o déficit de atención con hiperactividade ou desregulación emocional (Ruiz e Castañeda, 2016; Monsalve-Robayo *et al.*, 2017; Camas, 2020). Estes datos xerais levan a recomendar a práctica da actividade física como prevención e tratamento, xa que están demostrados os seus beneficios a nivel anímico (Burbano, 2013; Alfonso-Rosa, 2016; Gearin e Fien, 2016; Portolés-Ariño e González-Hernández, 2016; Arufe-Giráldez, 2019; Martínez, 2020).

O outro aspecto que presenta diferenzas mencionables a favor das nenas é o referido ás *relacións interpersoais*. Neste sentido afirman sentirse máis arroupadas, aceptadas e

valoradas que os nenos, tanto no seu ambiente escolar como familiar, teñen mellor relación cos seus compañeiros/as, irmáns e séntense menos discriminadas por parte das súas mestras/es que o alumnado masculino. Os seus familiares e os seus compañeiros/as péganlles, bérranlles ou mófanse delas en menor medida que no caso dos nenos. No contexto escolar están máis satisfeitas cos seus iguais e coa mestra/e, e séntense soas en menos ocasións que os rapaces. O alumnado masculino só puntúa mellor no que a tempo de lecer se refire, afirmando dispor de máis momentos de xogo e diálogo con amigos/as que as rapazas.

Parece ser que aquilo que valoran os estudantes e as estudantes nos seus iguais son aspectos diferentes. Segundo Harris (2000) as nenas priman a imaxe física, centrada na delgadeza, e os nenos as habilidades e a forza exhibida. Neste punto os/as responsables políticos atribúen estes resultados a dous factores: por unha banda, unha educación diferenciada, que no caso das nenas fai especial fincapé nas relacións e afectos; e, pola outra, á educación en coidados, reproducindo roles tradicionais na crianza dos menores. Opinan que a solución pasa pola feminización da educación dos nenos (Pérez-Bustos, 2015).

Do presente estudo extráese que non existen diferenzas significativas, mais si puntuacións máis elevadas favorables ás nenas, na percepción do *benestar material* e *benestar físico*. Cómpre destacar que a atribución por parte dos informantes deste feito se basea na posible diverxencia a nivel madurativo, na educación diferenciada entre xéneros e na educación en coidados que reciben as nenas. Así mesmo, cuestionan que non existan diferenzas a nivel de *benestar físico* xa que, segundo a información que posúen, están aumentando os casos de desordes alimentarias nas nenas.

Neste sentido a incidencia de obesidade parece ser maior nos nenos que nas nenas. A imaxe corporal ten moita incidencia na autoestima (Ruiz, 2015; Murawski e Rutzstein, 2017). Do mesmo xeito a importancia dunha boa imaxe corporal é o dobre de importante para as alumnas que para os alumnos (Raich, 2004), dato este que pode ser que secunde os

argumentos políticos verbo dos desordes alimenticios. As investigacións indican que o sobre peso e a obesidade infantil teñen moitas posibilidades de manterse na idade adulta (Nightingale *et al.*, 2017; Sánchez- Zafra, 2019).

No relativo ao *benestar material*, como xa se comentou, non existen diferenzas significativas entre o alumnado feminino e masculino. Na actual sociedade existen uns niveis de desigualdade altos, feito do que se pode deducir que existen capacidades adquisitivas moi dispares. Así, atópanse menores con carencias e outros que entran dentro do que se coñece como nenos “hiperregalados” (Martínez *et al.*, 2017). Do mesmo xeito, o remuíño consumista, xera unha avidez insaciable a un permanente estado de insatisfacción (Sandoval, 2020). Neste contexto, os medios de comunicación de masas exercen cada vez máis influencia e tentan incentivar o consumo infantil (Verbicaro *et al.*, 2020).

Da presente investigación tamén se desprende que a violencia física e verbal, así como o trato desigual por parte dos mestres/as é máis acusado no caso dos nenos. As estudantes, pola súa banda, dormen máis tranquilas, e séntense menos soas no colexio, menos preocupadas polo seu futuro e con máis enerxía. Ante a cuestión da violencia, as explicación achegadas céntranse no tipo de educación diferencial recibida no ámbito familiar centrada nos coidados, pero tamén no autocoidado, así como a propensión a transmitirles máis estabilidade ás nenas, ao tipo de xogos e actividades que practican. Tamén ven con preocupación que a causa poida ser que teñan a sensación de que sempre haberá alguén que as coide, abandonando a idea de vivir apoderadas. En canto á cuestión da soidade escolar fan alusión á capacidade das rapazas para teceren redes sociais, así como a unha maior busca de desexabilidade de cara á comunidade educativa (aquí aluden a como esa educación diferenciada as orienta a estar sempre acompañadas).

A cuestión do contexto familiar é secundada por Sandoval (2020), incidindo que pode ser un reflexo da violencia vivida no ambiente máis próximo, que se desenvolve na privacidade do fogar, un tipo de crueldade moi frecuente e presente en todos os estratos sociais. Que estea

acontecendo no escenario da casa fai moi complexa a recompilación de datos, do mesmo xeito que leva aparelados importantes problemas éticos e metodolóxicos (UNICEF, 2017). Como se veu, tamén ten presenza no eido escolar, e segundo Basulto (2020) a violencia verbal está moi ligada coa imaxe corporal e máis concretamente coa obesidade e sobrepeso. Outras investigacións sinalan que as nenas reciben agresións de carácter físico e verbal (Saldaña, 2018; López e Ramírez, 2020). Neste punto Chaparro (2020) discrepa cos resultados obtidos neste estudo, ao soste que a metade das nenas teñen o dobre de propensión a sufrir violencia, do mesmo xeito que amosan o dobre de posibilidades de ser agresoras. Por todo isto semella evidente a vulneración de dereitos fundamentais da infancia, polo que parece razoable a esixencia e o cumprimento, respecto e aplicación dos dereitos humanos a favor dos nenos/as (Ocampo, 2015).

No que concirne ao descanso e ao sentimento de maior enerxía, parece claro que existe unha relación entre a cantidade de descanso e a disposición para a actividade. Segundo a National Sleep Foundation (2020) a recomendación de descanso diario son entre 9 a 11 horas de sono para a poboación infantil de 6 a 13 anos. As súas investigacións mostran que entre semana non existen diferenzas entre xéneros, mais si nas horas dedicadas ao sono na fin de semana, favorecendo ás nenas, resultado concordante cos resultados aquí presentados onde as nenas afirman sentirse menos cansas que os nenos. Iguais baremos acada o informe PASOS (2019). Tamén parece existir unha relación entre duración insuficiente do tempo dedicado ao descanso e maior grao de obesidade (Cruzado, 2020).

En canto á sensación de menor preocupación polo futuro mostrada polas nenas en relación cos nenos, Oros e Vogel (2005) teñen un criterio discordante, afirman que son múltiples os estudos que conclúen que son as estudantes as que tenden a interpretar as situacións como máis ameazantes que os seus conxéneros masculinos. Por outra banda, existen investigacións que apoian a presente tese, no sentido de afirmar que existe unha

correlación entre insatisfacción vital e perspectiva de futuro (UNICEF, 2020). Compróbase entón que as nenas teñen mellor percepción xeral da súa calidade de vida e, consecuentemente, menor preocupación polo seu futuro.

No que atinxe ao feito de que as nenas sentan en menor medida a soidade no centro educativo pode ter relación coa disposición e o deseño dos espazos, pois os nenos ocupan as zonas centrais dedicadas a actividades de natureza motriz e as nenas os sectores máis periféricos empregados para xogos dun carácter máis simbólico e verbal, o cal pode favorecer o feito de sentirse acompañadas (Bonal, 2000; Tomé, 2008; Carreras *et al.*, 2012). Tamén pode deberse a unha cuestión cultural, xa que segundo o último informe sobre benestar infantil de UNICEF (2020) España ocuparía un dos primeiros postos en canto a aptitudes sociais.

En consonancia con outras investigacións atópase que a percepción de calidade de vida das nenas é mellor ca dos nenos (Sabeh, 2004; Cordero, 2015). De igual modo, existen publicacións contrapostas. Lindberg e Swanberg, (2006), Bisegger *et al.* (2009), Galárraga *et al.* (2009), Mamondi (2011), Güedes *et al.* (2014); Oyanedel *et al.* (2015) apuntan nas súas investigacións uns resultados máis favorables aos nenos. A revisión destes estudos suxire que estas desigualdades se evidenciarían a partir dos 12 anos cos cambios asociados á puberdade. Así, Gómez-Vela (2003) e Urzúa *et al.* (2013) atopan diferenzas en adolescentes a favor dos varóns. Á súa vez, outros estudos non acharon diferenzas en función do xénero (Huebner, 1994; Terry e Huebner, 1995; Ravens-Sieberer e Bullinger, 1998; Ballesteros e Cortés, 2000) e para rematar existen outros (Urzúa *et al.*, 2009; Cordero 2015, 2018) onde dependendo da dimensión as puntuación son mellores para os nenos ou para as nenas. Todo o anterior ofrece unha idea da variabilidade de resultados no tocante ás diferenzas por cuestión de xénero. Segundo as evidencias, esta disparidade dilúese ao chegar á adolescencia e son os rapaces os que amosan mellores resultados.

No tocante á idade, as evidencias desvelan diferenzas a favor dos nenos/as de 11 anos en termos xerais de calidade de vida, ao igual que a tese de Sabeh, (2004). Se se amplía esa

Capítulo 7. Conclusións

análise ás dimensións, obsérvanse diferenzas nos dominios *benestar material* e *desenvolvemento persoal e actividades*, de modo que os alumnos máis vellos son os que presentan unha puntuación superior, contrariamente a outros estudos de Berra *et al.* (2009), Urzúa *et al.* (2009), Vélez Galárraga *et al.* (2009), Mamondi (2011), Urzúa *et al.* (2013), Quiceno e Vinaccia (2013), onde dependendo das dimensións estudadas diverxe a idade con mellores puntuacións (Cordero, 2015). Estes datos suxiren que os intereses dos nenos/as e a relevancia que lles asignan a diferentes áreas da súa vida mudan coa idade. Os/as gobernantes declaran como única explicación plausible para eles/as o “suposto” ritmo madurativo diverxente entre nenos e nenas.

A propósito do anterior, áchase correlación estatisticamente significativa entre idade e calidade de vida, onde a maior idade, maior puntuación acadada. Con base nos datos pódese certificar que o alumnado de 11 anos percibe máis positivamente que os/as pequenos/as aqueles aspectos relacionados co seu *benestar material*, como poden ser o nivel de renda dispoñible na familia, as súas posesións, os agasallos que recibe ou a roupa da que dispón, así como a calidade e confort da súa casa e da escola. Isto pode deberse a unha percepción distinta a medida que se vai madurando, máis que a que realmente dispoñan de mellores condicións materiais ao cumprir máis anos. De igual xeito amosa unha visión máis favorable en factores propios do *desenvolvemento persoal e actividades*, como son a satisfacción coas actividades escolares, a valoración das súas habilidades cognitivas, as oportunidades de ocio e poder tomar decisións que afectan á súa vida con autonomía. Isto pode deberse a que teñen unha maior conciencia destas cuestións, dado o seu maior nivel madurativo, e que as valoren positivamente. No relativo á interpretación política desta variable, asóciana co grao de madurez do alumnado de 11 anos respecto do resto.

En resumo, os datos da mostra certifican a influencia das variables persoais, xénero e idade, sobre a percepción do benestar da poboación infantil. O alumnado feminino demostra un

nivel máis elevado nos dominios relativos a *desenvolvemento persoal e actividades*, *benestar emocional* e *relacións interpersoais*. No que corresponde ao factor idade, como xa se comentou previamente, compróbase que os/as estudantes de 11 anos amosan uns valores superiores nas dimensións pertencentes ao *benestar material* e *desenvolvemento persoal e actividades*.

Do mesmo xeito tamén se pode constatar que existen diferenzas significativas na variable *titularidade do centro de estudos*. As nenas/os pertencentes ao ensino privado e concertado acadan puntuacións máis elevadas na súa calidade de vida que os/as matriculados/as nunha institución de carácter público. Estas disparidades móstranse nos dominios *benestar material* e *relacións interpersoais*. Por outra banda, o alumnado do ensino privado e público amosa unha percepción superior ao estudantado de centros concertados no que respecta a *benestar físico*.

Á vista destes resultados, os axentes políticos aluden continuamente á relación directa entre nivel socioeconómico e benestar para interpretar as diferenzas existentes en canto á súa repercusión en todas as dimensións estudadas. No que respecta ao *benestar emocional*, presupoñen unha menor presenza de estrés no ámbito familiar. Infiren así que os nenos/as de colexios concertados e privados posúen un maior poder adquisitivo e maior tranquilidade familiar xeral. No que atinxe ao *benestar físico*, os/as informantes nas súas argumentacións relacionan o estrato social coa maior facilidade de acceso á saúde, tanto en aspectos preventivos como alimentación e hábitos. No que a *benestar material* se refire, expresan a desigual capacidade dunhas e outras familias para adquirir bens e comodidades vitais. As diferenzas en canto a *relacións interpersoais*, achácanas á capacidade para o consumo de cultura e actividades que esixen un desembolso, aos tempos de permanencia nos centros de diferente titularidade, e á proxección das posibilidades económicas nas interaccións familiares. Á non disparidade no que respecta a *desenvolvemento persoal e actividades*, manifestan a diferenza de expectativas entre uns/unhas e outros/as e a calidade do ensino público como posibles explicacións. Aínda que *a priori* poida parecer unha explicación xenérica, social e

Capítulo 7. Conclusións

cultural que os “absolve” de responsabilidades, ao longo da investigación vese como numerosos estudos referendan a postura dos/as representantes municipais, colocando o factor *renda dispoñible* ou *clase social* como dous dos piares máis importantes e predictivos do benestar infantil. Porén, malia que quedou patente que o nivel socioeconómico é un factor capital, como queda recollido na revisión teórica existen evidencias de que as administracións dispoñen dentro das súas competencias de capacidade para modificar a cidade de forma que repercuta positivamente na calidade de vida dos seus habitantes. Estas actuacións están relacionadas co ámbito medioambiental e co deseño do espazo urbano e escolar, léase a creación de espazos verdes e áreas recreativas nos barrios, modificación de patios e contornos escolares, redeseño da mobilidade dando preferencia ao peón, redución e pacificación do tráfico. A este respecto os/as responsables políticos refírense en contadas ocasión e de xeito superficial.

Ben por descoñecemento destas evidencias, ben por falta de vontade política, o certo é que este tipo de actuacións que poderían ser compensatorias especialmente en barrios con menor nivel de renda aparecen só de xeito secundario no discurso político.

Co argumento causal centrado nos trazos económicos, remítense e inciden en que A Coruña é a cidade con maior gasto social por habitante de Galicia e que dende o Concello tentan paliar esta situación facilitando: o acceso segundo a renda a escolas infantís municipais; programas de carácter educativo; programas de conciliación familiar e alimentación saudable, tales como as bolsas comedor; programa de alimentación saudable en períodos non lectivos; axudas para o material escolar; programas de reforzo educativo; campamentos de Nadal e verán; programas extraescolares de fomento da actividade física; e programación infantil das bibliotecas e centros cívicos. A nivel máis xeral falan da creación hipotética e futura de espazos de ocio e esparexemento, da apertura de máis centros educativos fóra do horario escolar (no momento das entrevistas só un centro), da renda social municipal, do proxecto de creación de

escola de pais e nais en caso de renovar mandato, medidas todas elas non pensadas especificamente para a infancia, mais si cunha afectación nela. Os/as informantes poñen en valor o esforzo da corporación por combater as desigualdades de partida, mais eles/as mesmos/as recoñecen que non son suficientes e que os datos dos que dispoñen non deixan lugar á autocompracencia senón que os/as reafirman no seu empeño por ampliar o número e a calidade dos programas (nalgún momento falan de certas áreas de actuación como o tratamento da igualdade na infancia). Neste aspecto denótase coherencia co discurso mantido na medida en que a interpretación das diferenzas pivota sobre as desigualdades de base como factor principal. Así, dende a súa perspectiva, mellorar este aspecto irradiaría en todas as dimensións vitais estudadas. A pesar de que poda resultar unha visión simplista ou reduccionista da realidade, como xa se comentou, contan con respaldo na literatura científica.

Por outra parte, da súa narrativa despréndese unha mirada centrada no asistencialismo e na conciliación das familias máis que no pleno desenvolvemento da infancia. En ningún momento mencionan a existencia dunha “axenda infantil” ou órgano dentro do Concello dedicado en exclusiva a cuestións relativas á infancia. Tentan pór en valor e defender o traballo feito así como as súas expectativas futuras. Isto pode deberse ao discurso propio do período preelectoral no que tivo lugar a entrevista.

Tamén recoñecen as limitacións da administración local para encarar o fomento do benestar en todas as súas dimensións. Por exemplo, no tocante ao *benestar emocional* ou *relacións interpersoais*, remítense a políticas xerais de “soporte” como creación de espazos de espaxamento, campamentos, políticas sociais que alivian o aspecto económico das familias, programas de participación, ou programas educativos como a escola de pais e nais que pensan impulsar. Afirmar que estes dominios son moi complexos de abordar por parte dunha administración, adscribíndoos a un plano máis familiar. Parece que existe evidencia que secunda a influencia que pode ter o deseño espacial, xa que aqueles nenos/as que viven en barrios dotados de zonas de xogo acostuman a ser máis felices que aqueles que non dispoñen

delas (UNICEF, 2020), algo no que o Concello si podería incidir. No tocante ao deseño urbano como potenciador das relacións interpersoais, este está presente de xeito tanxencial no discurso dos informantes mais sen ningún exemplo de actuación concreto. Fan referencia a Pontevedra como cidade referente mais no seu discurso bótanse de menos referencias á existencia de iniciativas que posibiliten a participación infantil de xeito estable e permanente, que permitan aos nenos e nenas ter voz nas cuestións que lles atañen dentro da cidade.

Algo similar pódese apreciar no relativo a *benestar físico* ou *benestar material*, onde os/as responsables municipais aluden á natureza preventiva das súas actuacións, á responsabilidade do sistema sanitario e ao seu estado deficitario. Tamén á afectación de xeito indirecto ou transversal dalgúns programas educativos ou deportivos. Fan especial énfase nos programas dedicados á alimentación, como son as bolsas comedor ou os programas de alimentación en períodos non lectivos, á renda social municipal ou ás axudas de emerxencia. Para autores como Cañellas e Sánchis (2016, 2020) a cuestión alimentaria ten una incidencia considerable no estado xeral de saúde tanto física como emocional. Segundo isto, este tipo de medidas terían una orientación axeitada mais, aínda así, son actuacións moi xerais tendo un grao de afectación dificilmente recoñecible ou pola contra son moi parciais, afectando a un número reducido de persoas. Bótase en falta no relato achegado mencións expresas a realidades infantís moi preocupantes como poden ser o sobrepeso e a obesidade, así como medidas para a súa contención ou erradicación. Isto revela certo descoñecemento da realidade da infancia en aspectos concretos. Isto fano expreso ao longo das entrevistas en varias ocasións esgrimindo a ausencia de nenos ou nenas nos seus círculos familiares.

En canto ao dominio de *desenvolvemento persoal e actividades*, tenden a agrupala con *relacións interpersoais* e igualmente abundan nos mesmos programas, como os *campacoles*, as actividades dos centros cívicos ou aquelas impulsadas pola Concellaría de Cultura. Tamén citan a responsabilidade doutras administracións neste eido con referencias á influencia do

sistema educativo e recoñecendo novamente as súas limitacións como ente local. Neste senso, no relativo ao *desenvolvemento persoal* atópanse dous argumentos. Por unha banda, fan unha defensa e posta en valor do traballo do profesorado do ensino público como axente compensador da desigualdade no desenvolvemento infantil. Pola outra, mencionan que poden existir diferentes expectativas escolares por parte do alumnado e da súa familia en función da titularidade do seu centro de ensino e que as percepcións infantís poden estar condicionadas por estes obxectivos prefixados. Este último argumento amosa un certo cariz segregador, dando a entender que o alumnado e familias do ensino público poden ter menores expectativas que os seus homólogos do ensino privado. Chama a atención un argumento diferenciador como este por parte dun mandatario público.

Hai que admitir que outras organizacións pensan de modo parello no que a competencias municipais e responsabilidades verbo da situación da infancia se refire. A Plataforma para a Infancia (2018) ou Save the Children (2017) fan fincapé en que para emendar a situación da infancia son precisas reformas de tipo estrutural e estatal, con medidas orientadas especificamente a melloraren as condicións vitais da infancia. Neste sentido o último informe de UNICEF (2020) propón unha guía na que recolle como obxectivos do desenvolvemento sostible cara ao ano 2030 os seguintes: reducir a pobreza e a desigualdade nos ingresos, mellorar servizos de saúde mental, ampliar as políticas de conciliación familiar, facilitar o acceso á escola infantil, protexer de enfermidades evitables e mellorar as medidas que apoian ás familias con fillos/as.

Nalgunhas cuestións amósanse orgullosos/as e satisfeitos/as do traballo realizado en relación cos/as menores, como cando poñen en valor a cidade da Coruña como referente en participación infantil alegando a recepción dun premio por parte de UNICEF polo deseño dun patio a través dun modelo de participación infantil. Amósanse partidarios/as da creación dun órgano consultivo ao estilo da *Cidade dos Nenos*. Do mesmo xeito, consideran que o municipio é pioneiro en cuestións relacionadas coa igualdade. Opinan que todas as concellarías traballan

Capítulo 7. Conclusións

coordinadamente en programas vencellados á infancia dedicando unha parte importante dos orzamentos ao benestar infantil. Se ben as súas declaracións poden ser consideradas como benintencionadas, a realidade é que a súa abordaxe das temáticas relacionadas coa infancia é puntual, xeral e indirecta ou transversal. En canto a participación infantil parece que, a pesar do recoñecemento recibido, a súa bagaxe é moi limitada como para autoconsiderarse referente. Así, informan dun único proxecto de participación infantil nunha lexislatura de catro anos ademais de actividades puntuais como o pleno infantil. No que a igualdade de cara a infancia se refire, mencionan estar en contacto cos centros escolares e realizar múltiples obradoiros de concienciación, telos presentes na organización de eventos e levar a cabo o programa Canguraxe. Como se pode apreciar, salvo os obradoiros educativos, as demais son medidas centradas na conciliación máis que na promoción da infancia.

No tocante á coordinación das distintas áreas que compoñen o Concello, aprécianse argumentacións contraditorias. Por unha banda falan de que todas as actuacións relativas á infancia centralízanse na web Coruña Educa na que unha comisión é a encargada de coordinalas. Porén tamén expoñen que dita coordinación está “superada” e non é necesaria xa que ao comezo do mandato as distintas concellarías indicaron unha serie de directrices xerais sobre a súa área a ter en conta polo resto. Un exemplo disto é que na creación de actividades por parte de calquera concellaría deben terse en conta as diversidades sexuais e funcionais das persoas a instancias da área de Igualdade. Esta contradición fai patente novamente a inexistencia dun ente regulador nas cuestións relativas á infancia.

Estúdase tamén o nivel de desigualdade e obsérvase que este é inferior ao 20% en todas as dimensións estudadas. Os/as informantes amosan sorpresa ante o feito de que a cidade presente índices baixos de desigualdade infantil. Declaran que pode ser influencia do gasto social máis elevado por habitante. Afirman que non todo depende de cuestións obxectivas como a renda, senón que tamén teñen influencia neste aspecto sociais e familiares

que redundan e axudan á cohesión social. Tamén sinalan que os servizos públicos funcionan razoablemente ben. Malia os bos resultados, explican que aínda quedan moitas medidas máis que poñer en marcha para acadar unha igualdade real. Manifestan que si perciben desigualdade social no municipio e que esta é unha realidade intolerable. Nalgún caso relacionan desigualdade con minorías como a poboación xitana e coa posible existencia coa poboación migrante nun futuro, así como con persoas con diversidade funcional. Neste punto da a impresión de que existen dificultades para a interpretación dende unha óptica política por descoñecemento desta realidade.

7.2 Puntos fortes da investigación

A investigación realizada presenta coherencia a tres niveis: teórico, metodolóxico e aplicado.

No plano teórico humildemente considérase que se fai algunha achega á ciencia en canto o constructo de calidade de vida na infancia, presentando un conxunto de dimensións desta, avaladas por datos e experiencias empíricas e baseados na literatura científica actual.

No plano metodolóxico, emprégase un enfoque pouco usual como é a metodoloxía mixta, e estímase que destacable, abrindo a posibilidade dunha interpretación política dos resultados acadados no cuestionario, de interese para o estudo da calidade de vida infantil. Tamén é apreciable o feito de transmisión de datos ás persoas con responsabilidade na Administración. Suxírese, á súa vez, o debate entre conceptualización e medidas implementadas orientadas ao benestar infantil.

O tamaño da mostra da poboación infantil da cidade da Coruña é acaído, feito que foi posible pola xenerosa dispoñibilidade dos centros educativos, no que se aprecia que o contacto personalizado tivo unha grande importancia.

O cuestionario e a entrevista demostraron ser instrumentos de grande valía para avaliar a calidade de vida dos nenos e das nenas do municipio por unha banda (cuestionario), e para

coñecer o argumentario dos/as representantes políticos sobre a perspectiva infantil, pola outra (entrevista). Achegáronse informes que avalan a súa validez e fiabilidade.

No que atinxe ás implicacións prácticas, considérase axeitado destacar varios aspectos. Primeiramente, as evidencias achegadas a nivel descritivo sobre a calidade de vida infantil na cidade da Coruña permiten coñecer datos concluíntes sobre a interacción deste constructo con distintas variables persoais e ambientais que inciden na poboación infantil. Poden valer tamén como alicerce para posteriores comparacións entre grupos de infantes tanto a nivel da cidade, galego, nacional ou internacional. Seguidamente, os resultados acadados achegan un coñecemento sobre a realidade dos nenos e nenas dende a súa perspectiva, baseado na súa propia opinión.

Do mesmo xeito, preséntase a conceptualización do constructo por parte dos representantes públicos, algo que no futuro terá a posibilidade de ser contrastado e empregado por outros estudos interesados no criterio político verbo da calidade de vida.

Se ben é certo que se infire un grao de calidade de vida do alumnado en xeral axeitado, a información recollida tamén advirte de que os nenos e nenas do ensino público presentan unhas condicións menores en canto á súa satisfacción vital respecto do ensino privado e concertado.

A través de estudos coma este pódense coñecer e avaliar as necesidades da infancia para, posteriormente, decidir e deseñar programas dirixidos a fomentar aptitudes e destrezas que lles permitan acadar un maior grao de autonomía e desenvolvemento e, por extensión, favorecer o aumento da súa calidade de vida.

7.3 Limitacións da investigación

Para finalizar este traballo cómpre referir algunhas das limitacións que se atoparon no seu desenvolvemento.

Como o interese principal era coñecer información dun número grande de nenos e nenas, optouse por empregar un cuestionario estandarizado. Aínda que ao de suplementar os datos do alumnado coas entrevistas aos/ás políticos engadiu valor á investigación, sería de interese o uso de entrevistas en profundidade tanto aos/ás propio infantés como ao profesorado e ás familias para así incrementar as posibilidades de interpretación e matización das aportacións dos colectivos estudados.

Coñecer a situación de benestar infantil utilizando unha única estratexia deixa fóra perspectivas interesantes e necesarias. É necesario coñecer o punto de vista do infante, mais parece sensato incorporar outras fontes de información como poden ser os pais/nais, titores/as, adestradores/as que poidan achegar unha visión de aspectos de carácter subxectivo.

Tendo en conta os resultados parece convinte tamén ampliar o número de variables sociodemográficas estudadas co fin de afinar máis na explicación das posibles causas e, por conseguinte, poder deseñar programas o máis efectivos posible.

Estas limitacións poderán ser tidas en conta en futuras investigacións e, deste xeito, colaborar no aumento desta estimulante liña de estudo.

7.4 Futuras liñas de investigación

Para rematar, suxírense futuras liñas de estudo que poderían dar continuidade a este traballo:

- Afondar na calidade de vida do alumnado, prestando atención ao elemento subxectivo. Sería proveitoso empregar entrevistas individuais ou de grupos de discusión para detectar necesidades concretas, facendo fincapé na visión subxectiva dos nenos/as.
- Pescudar na calidade de vida familiar e escolar. Empregar o Cuestionario de Avaliación da Calidade de Vida Infantil para pais e nais (CVIP) para coñecer a perspectiva familiar do constructo e algún instrumento específico do benestar no ámbito educativo como o Instrumento de Avaliación da Calidade de Vida (IAQV).

Capítulo 7. Conclusións

Este traballo centrouse na óptica persoal sobre a calidade de vida no contexto escolar e familiar. Os datos suxiren a pertinencia de indagar máis en profundidade no aspecto escolar, co fin de confirmar se o nivel socioeconómico é tan determinante ou se existe algún aspecto metodolóxico ou relacional que poida ter incidencia.

- Impulsar un aumento do coñecemento acerca do constructo de calidade de vida, especialmente noutros contextos educativos como escolas rurais, bosque escolas, escolas activas, libres, democráticas ou en nenos e nenas sen escolarización institucional. Incrementar este aspecto podería ser un paso previo a unha reflexión a nivel metodolóxico e político.
- Analizar a calidade de vida nalgunha das cidades que agora mesmo forman parte da plataforma de Cidades Amigas da Infancia. Isto podería proporcionar información valiosa que apoie este tipo de iniciativas. No momento da presentación deste traballo a Coruña non forma parte desta rede.

En síntese, partindo das limitacións xa comentadas e sendo conscientes de que neste ámbito hai moito labor pendente, obsérvase que esta investigación contribúe nunha pequena medida e que deberá ter continuidade se a vontade é progresar nas prácticas políticas e educativas cara á mellora do benestar infantil.

7.5 Referencias Bibliográficas

- Abalerón, C. (1998). Calidad de vida como categoría epistemológica. *Área, Revista de Reflexión en Arquitectura, Diseño y Urbanismo*, 6, 1.
- Abreu, J. L. (2015). Análisis al método de la investigación analysis to the research method. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 10(1), 205-214.
- Acuña, V. M. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 77-84.
- Agger, A. (2010). Involving citizens in sustainable development: Evidence of new forms of participation in the danish agenda 21 schemes. *Local Environment*, 15(6), 541-552.
- Agger, B. (2008). *The virtual self: A contemporary sociology*. Wiley Online Library.
- Agger, B., e Luke, T. (2002). Politics in postmodernity: The diaspora of politics and the homelessness of political and social theory. *Theoretical Discussions in Political Sociology for the 21st Century*, 11, 159-195.
- Aguilar, A., Hernández, Y., Pabón, A., Bravo A., Carrillo D., Gualdrón, O., Hernández, G., Chacón, G., Ortega, J., Romero, D. A. (2018). La investigación social: Comprendiendo fenómenos en contexto. Universidad Simón Bolívar.
- Agulles, J. (2017). La destrucción de la ciudad. *El Mundo Urbano en la Culminación de los Tiempos*. La Catarata.
- Alonso, M. Á. V. Título: Midiendo y mejorando la calidad de vida de las personas con síndrome de Down. Aplicaciones educativas.

Referencias Bibliográficas

- Alberich-Nistal, T., e Espadas-Alcázar, M. Á. (2014). Democracia, participación ciudadana y funciones del trabajo social. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 4(6), 3-30.
- Alcubierre Moya, B., e Sosenski, S. (2018). Espacios y cultura material para la infancia en américa latina (siglos XIX y XX). introducción. *Secuencia*, (SPE), 6-14.
- Alderoqui, S. (2003a). La ciudad: Un territorio que educa. *Caderno CRH*, 16(38).
- Alderoqui, S. (2003b). Ciudadanos en la ciudad. *OEI, Bs.As.*
- Alexander, C. (2016). *La ciudad no es un árbol*. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona. Sección Publicaciones.
- Alfieri, F. (1981). La ciudad pensante. *Cuadernos De Pedagogía*, 84.
- Alfieri, F. (1990). La ciudad de los niños. Los recursos de la ciudad. VV.AA.: *La Ciudad Educadora*.
- Alfieri, F. (2005). Turín, ciudad educadora. *Educación y Ciudad*, (8), 29-46.
- Alfonso Rosa, R. M. (2016). Relación entre la actividad física extraescolar y el rendimiento académico en alumnos de educación secundaria. *Sportis (A Coruña)*, 2(2), 177.
- Alvarez-Pitti, J., Mallén, J. A. C., Trabazo, R. L., Lucía, A., de Lara, D. L., Aznar, L. A. M., e Martínez, G. R. (2020). Ejercicio físico como «medicina» en enfermedades crónicas durante la infancia y la adolescencia. Paper presented at the *Anales De Pediatría*, 92(3) 173. e1-173. e8.

Analitis, F., Velderman, M. K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., . . .

Rajmil, L. (2009). Being bullied: Associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 european countries. *Pediatrics*, 123(2), 569-577.

Ander, E. (2008). *La actitud científica como estilo de vida*. Editorial Brujas.

Andrich, D. (1978). Application of a psychometric rating model to ordered categories which are scored with successive integers. *Applied Psychological Measurement*, 2(4), 581-594.

Anguita Moratilla, V. (2020). Mención en contorno naturaleza y sociedad.

Ardila Suarez, E. E., e Rueda Arenas, J. F. (2013). Theoretical Saturation in Grounded Theory: Its Delimitation in the Analysis of Life Trajectories of Victims of Forced Displacement in Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(2), 93-114.

Arellano, A.; Peralta, F. (2013). "Calidad de vida y autodeterminación: Valoraciones de los padres" *Revista Iberoamericana de Educación*. 63, 145-160.

Arendt, H. (1996). ¿Qué es la libertad? *Entre el Pasado y el Futuro. Ocho Ejercicios Sobre La Reflexión Política*, 155-184.

Arufe-Giráldez, V. (2019). Fortnite EF, un nuevo juego deportivo para el aula de educación física: Propuesta de innovación y gamificación basada en el videojuego fortnite. *Sportis*, 5(2), 323-350.

Arvidsson, L., Eiben, G., Hunsberger, M., De Bourdeaudhuij, I., Molnar, D., Jilani, H., Thumann, B., Veidebaum, T., Russo, P., e Tornatitis, M. (2017). Bidirectional associations between psychosocial well-being and adherence to healthy dietary guidelines in european children: Prospective findings from the IDEFICS study. *BMC Public Health*, 17(1), 926.

- Ávila Fuentes, J. (2020). Patios coeducativos: reconstruir los espacios de recreo desde una mirada coeducativa inclusiva.
- Axuda en Acción. (2017). *A sombra da inversión educativa*.
- Aymerich, M., Berra, S., Guillamón, I., Herdman, M., Alonso, J., Ravens-Sieberer, U., e Rajmil, L. (2005). Desarrollo de la versión en español del KIDSCREEN: Un cuestionario de calidad de vida para la población infantil y adolescente. *Gaceta Sanitaria*, 19(2), 93-102.
- Bagot, K. L., Allen, F. C. L., e Toukhsati, S. (2015). Perceived restorativeness of children's school playground environments: Nature, playground features and play period experiences. *Journal of Environmental Psychology*, 41, 1-9.
- Ballesteros, B., e Cortés, F. (2000). Factores de riesgo de la conducta agresiva en niños y jóvenes de santa fe de bogotá. *Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Facultad De Psicología*.
- Barragán, F. (2015). Infancia, género y ciudad. In Graó (Ed.), *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad* (pp. 45). Graó.
- Barrezueta, A. E. T., Chiriboga, E. A. V., Mera, G. M. M., e Freire, C. S. (2020). Familia y desarrollo cognitivo, en la tercera infancia. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 24(98), 4-12.
- Basulto, J. El niño "malcomedor" y el niño "glotón". *Niños sin etiquetas*. Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, D.L.
- Beadle-Brown, J., Leigh, J., Whelton, B., Richardson, L., Beecham, J., Baumker, T., e Bradshaw, J. (2016). Quality of life and quality of support for people with severe intellectual

- disability and complex needs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(5), 409-421.
- Becerra, I. G., Contreras, J. M. F., Romero, M. P. A., López, P. S., e Torres, M. F. (2020). Evolución del estado psicológico y el miedo en la infancia y adolescencia durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 11-18.
- Bentler, P. M. (2007). Can scientifically useful hypotheses be tested with correlations? *American Psychologist*, 62(8), 772.
- Berra, S., Bustingorry, V., Henze, C., Díaz, M. d. P., Rajmil, L., e Butinof, M. (2009). Adaptación transcultural del cuestionario KIDSCREEN para medir calidad de vida relacionada con la salud en población argentina de 8 a 18 años. *Archivos Argentinos De Pediatría*, 107(4), 307-314.
- Bisegger, C., Cloetta, B., Von Bisegger, U., Abel, T., e Ravens-Sieberer, U. (2005). Health-related quality of life: Gender differences in childhood and adolescence. *Sozial-Und Präventivmedizin*, 50(5), 281-291.
- Bjornson, K. F., e McLaughlin, J. F. (2001). The measurement of health-related quality of life (HRQL) in children with cerebral palsy. *European Journal of Neurology*, 8, 183-193.
- Bofill, A. (2008). *Guia per al planejament urbanístic i l'ordenació urbanística amb la incorporació de criteris de gènere* Departament de Política Territorial i Obres Públiques.
- Bollain Urbieta, J., e Raventós, D. (2018). La renta básica incondicional ante las limitaciones de las rentas mínimas. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, 40, 90-114.

- Bonal, X. (2000). *Actitudes del profesorado ante la coeducación*. Graó.
- Bond, T. G., e Fox, C. M. (2001). *Applying the rasch model: Fundamental measurement in the human sciences* Psychology Press.
- Bonilla-García, M. Á., e López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315.
- Borthwick-Duffy, S. A. (1992). Quality of life and quality of care in mental retardation. *Mental retardation in the year 2000* (52-66) Springer.
- Bouchard, T. J., Jr., Lykken, D. T., Tellegen, A., e McGue, M. (1996). *Genes, drives, environment, and experience: EPD theory revised*. In C. P. Benbow e D. J. Lubinski (Eds.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues* (p. 5–43). Johns Hopkins University Press.
- Bouman, N. H., Koot, H. M., Van Gils, A. P., e Verhulst, F. C. (1999). Development of a health-related quality of life instrument for children: The quality of life questionnaire for children. *Psychology and Health*, 14(5), 829-846.
- Bowler, D. E., Buyung-Ali, L. M., Knight, T. M., e Pullin, A. S. (2010). A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments. *BMC Public Health*, 10(1), 456.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. cognición y desarrollo humano*. Paidós.
- Browne, K. e Hamilton, C. (1998). *Physical Violence between Young Adults and their Parents: Associations with a History of Child Maltreatment*. *Journal of Family Violence*, 13(1), 59-79.

- Brooks, R. B. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545-553.
- Brown, A., e Smolenaers, E. (2018). Parents' interpretations of screen time recommendations for children younger than 2 years. *Journal of Family Issues*, 39(2), 406-429.
- Brown, R. I., e Brown, I. (2005). The application of quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 718-727.
- Brown, R. I. (1997). *Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice*. Nelson Thornes.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Burbano Muñoz, J. (2013). *La meditación desde la práctica del kundalini yoga como estrategia pedagógica para mejorar el rendimiento académico y el autoconcepto del estudiantado de la universidad jorge tadeo lozano*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Caballero, A. C., del Olmo, B. P., Urcullu, B., e Araujo, N. (1968). Ilusiones y conflictos durante la tercera infancia a través de la versión del SI 1957. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 23(95), 1065-1070.
- Cabanellas, I.; Eslava, C.; Fornasa, W.; Hoyuelos, A.; Polonio, R.; Tejada, M. (2005): Territorios de la infancia. *Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Graó.
- Cabanellas, I., e Eslava, C. (2005). Los territorios vitales de la infancia. *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. (pp. 27-56). Graó.

- Cabanellas, I., e Fornasa, W. (2005). *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Grao.
- Cabezudo, A. (2005). Ciudad educadora un espacio para la democracia. *Educación y ciudad*, (8), 77-88.
- Cabrera, J., Rodríguez, P., Villena higuera, JL e molina fernández, E.(coords.).(2015). ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2).
- Cadarso Suárez, A., Dopico Calvo, X., Iglesias-Soler, E., Cadarso Suárez, C. M., e Gude Sampedro, F. (2017). Calidad de vida relacionada con la salud y su relación con la adherencia a la dieta mediterránea y la actividad física en universitarios de galicia. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 37(2), 42-49.
- Càmara, A. N., Morell, I. A., Berñe, A. L., e Bernet, J. T. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(3), 93-108.
- Camas Quito, M. A. (2020). Presencia de depresión infantil en la escuela Miguel Prieto a través de los cuestionarios CBCL y CDI. Universidad del Azuay.
- Camí, A. (2017). *Crisis económica y efectos sobre la salud mental infantil y adolescente* Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols i Lucas.
- Campos Gallegos, J. S. (2020). Investigación cualitativa: El sempiterno desequilibrio entre tendencias generalizadoras y particularizadoras en la explicación de la realidad.

- Cañavete, J. L. (2015). Infancia y ciudad. Graó (Ed.), *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad* (pp. 155-172). Graó.
- Cañellas, A. J. C. (1990). La pedagogía urbana, marco conceptual de la ciudad educadora. Paper presented at the *La Ciudad Educadora:[I Congreso Internacional de Ciutats Educadores, 1990]*, 115-130.
- Cañellas, X. (2020). *Tu primer cerebro: No está en tu cabeza*. Plataforma.
- Cañellas, X., e Sanchis, J. (2016). *Niños sanos, adultos sanos: La salud empieza a programarse en el embarazo*. Plataforma.
- Cantero, J. M. M., Puente, L. L., e Quintela, N. R. (2015). Calidad de vida y autodeterminación en alumnado con discapacidad incluido en aulas ordinarias|| Quality of life and self-determination in students with disabilities included in regular classrooms. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(2), 86-94.
- Cardozo Giordano, L. (2019). Depresión infantil: Aproximación al diagnóstico, técnicas de evaluación y tratamiento. Udelar.
- Carolina Bueno Rodrigues. (2015). Vida para consumo sob a ótica liquefeita de zygumnt bauman. *Revista Uninter de Comunicação*, 3(5), 79-85.
- Casas, F. (1991). El concepto de calidad de vida en la intervención social en el ámbito de la infancia. *III Jornadas de Psicología de la Intervención Social*, 2, 649-672.
- Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C., e Bertran, I. (2008). Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes. *Ministerio de Educación Política Social y Deporte*.

Referencias Bibliográficas

- Casas, F. (1999). Calidad de vida y calidad humana. *Papeles del Psicólogo*, 74(1).
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.
- Casas, F., e Bello, A. (2012). Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en españa. *Qué Afecta al Bienestar de Niños y Niñas Españoles de 1º De ESO*, , 316.
- Cassini, J., Henry, M. L., Malleville, S., e Ruiz, P. (2018). *La metodología de la investigación*. Facultad de Ciencias Económicas (UNLP).
- Castañer Balcells, M., Camerino Foguet, O., e Anguera Argilaga, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts.Educació Física i Esports*, 112 (2), 31-36.
- Castellanos, L. (2017). *Educar en lenguaje positivo*. Paidós.
- Castellanos, L., Yoldi, D., e Hidalgo, J. (2016). La ciencia del lenguaje positivo. *Espasa*.
- Castonguay, G., e Jutras, S. (2009). Children's appreciation of outdoor places in a poor neighborhood. *Journal of Environmental Psychology*, 29(1), 101-109.
- Catalina, M. M., e Arturo, G. G. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Editorial UNED.
- Chacón, R. M. (2004). La calidad de vida y la planificación urbana. Caracas. *Revista Urbana*, 34, 111-121.
- Chan, C. M. S., e Wang, W. (2013). Quality of life in overweight and obese young chinese children: A mixed-method study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11(1), 33.

- Chaparro, E. V. (2020). Agresión, victimización y autoestima en escolares con sobrepeso y obesidad. *Revista CONAMED*, 25(2), 57-65.
- Chawla, L. (2007). Childhood experiences associated with care for the natural world: A theoretical framework for empirical results. *Children Youth and Environments*, 17(4), 144-170.
- Ciocoletto, A. (2014). Espacios para la Vida Cotidiana: Auditoria de Calidad Urbana con Perspectiva de Genero. " *PATRIMONIO*": *Economía Cultural y Educación para la Paz*. (MEC-EDUPAZ), 2(18).
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80.
- Climent Montaner, R. (2019). Diseño de la evaluación del proyecto "Vozes, música para la inclusión social" de las Orquestas Corelli y Amadeus Beethoven.
- Coffey, A., e Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage Publications, Inc.
- Collado, S., e Corraliza, J. A. (2015). Children's restorative experiences and self-reported environmental behaviors. *Environment and Behavior*, 47(1), 38-56.
- Collado, S., Staats, H., e Corraliza, J. A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: Affective, cognitive and behavioural consequences. *Journal of Environmental Psychology*, 33, 37-44.
- Colom, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo. Síntesis*.

- Cook, T. D. (1983). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research* (4. print. ed.). Beverly Hills u.a: Sage Publ.
- Cordero, M. L. (2018). Calidad de vida y estado nutricional: Sus manifestaciones en escolares de ámbitos urbanos y rurales de tucumán. [Tesis de doctorado no publicada].
- Cordero, M. L. (2019). Calidad de vida relacionada a la salud de niños y niñas rurales de tucumán, argentina (2015). *Población y Salud En Mesoamérica*, 16(1), 4.
- Corral Acuña, D. P. (2017). Diseño de una intervención psicoeducativa para promover un comportamiento pro-ambiental altamente eficiente en participantes con elevados niveles de valores biosféricos. Universidad San Francisco de Quito.
- Cortés, M. E. C., Aravena, B. C. V., e Silva, A. A. A. (2020). Impacto de la actividad física en el desarrollo cerebral y el aprendizaje durante la infancia y la adolescencia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 39-52.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., e Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240).
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. *Handbook of educational policy* (pp. 455-472) Elsevier.
- Creswell, J. W. (2003). A framework for design. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 9-11.
- Creswell, J. W. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*, 2, 53-80.

- Creswell, J. W., e Clar, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., e Clarck, V.L. Plano. (2011) Design and conducting mixed methods research.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., e Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, 2013, 541-545.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cummins, R. A. (1997). Assessing quality of life. *Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice*, 2, 116-150.
- Cummins, R. A. (2000). Objective and subjective quality of life: An interactive model. *Social Indicators Research*, 52(1), 55-72.
- Cummins, R. A. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 699-706.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência: A construção do cérebro consciente*. Temas e Debates.
- Danielle Provansal, F. (2018). Fronteras de género y uso del espacio. *Apropiaciones de la ciudad. género y producción urbana: La reivindicación de la ciudad como práctica espacial* (pp. 9-25). Paisos Catalans: Pol-len Edicions.
- Davalos, P., e Derteano, P. M. (2020). Cambios en el bienestar y condiciones de vida de los hogares tras cuatro años de macrismo. *Cuestión Urbana*, (7).

- Davis, B., Rea, T., e Waite, S. (2006). The special nature of the outdoors : Its contribution to the education of children aged 3-11. *Australian Journal of Outdoor Education*, 10(2), 3-12.
- Davison, K. K., Werder, J. L., e Lawson, C. T. (2008). Transporte activo para ir a la escuela: Conocimientos actuales y acciones para el futuro. *Preventing Chronic Disease*.
- de Castilhos, Grasiela Pereira da Silva, e Kalamar, L. (2020). Infância na sociedade contemporânea: Um estudo sobre o processo de adultização infantil. *Revista Panorâmica Online*, 31(1).
- de Gonzalez, E. (2001). Hacia un cambio de paradigma: De la psicopatología al bienestar psicológico. *Acta Psiquiátrica Y Psicológica De América Latina*, 47(4), 306-315.
- de la Herrán Gascón, Agustín. (2015). ¿El niño como maestro? *Ciudades con Vida: Infancia, Participación y Movilidad*, 47, 103.
- De Neve, J., Christakis, N. A., Fowler, J. H., e Frey, B. S. (2012). Genes, economics, and happiness. *Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics*, 5(4), 193.
- De Vries, J., e Van Heck, G. L. (1997). The world health organization quality of life assessment instrument (WHOQOL-100): Validation study with the dutch version. *European Journal of Psychological Assessment*, 13(3), 164-178.
- Debord, G. (1958). Theory of the dérive. *Internationale Situationniste*, 2(20.05), 2015.
- Del Amo Castro, Ion Andoni, Onzain, A. L., e González, J. D. (2018). Arte y disidencia en la sociedad fragmentada. *Revista para la Investigación en Arte*, 6(2), 23-34.

- Del Pozo, J. M. (2008). El concepto de ciudad educadora, hoy. *VV.AA.Educación y Vida Urbana*, 20, 25-33.
- Delgado Fernández, M., Gutierrez Sainz, A., e Castillo Garzón, M. J. (2016). *Entrenamiento físico-deportivo y alimentación: de la infancia a la edad adulta (3a. ed.)*. Editorial Paidotribo.
- Delgado, B., e Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional: Desde los seis a los doce años. *Psicología Del Desarrollo: Desde La Infancia a La Vejez*, 35-66.
- Delgado, B. (1998). Propuesta de medición de la calidad de vida urbana como objetivo de planificación y gestión local. *Anales Del IV Seminario Latinoamericano De Calidad De Vida Urbana*, 1-10.
- Delgado, M. (2001). *Memoria y lugar: El espacio público como crisis de significado; tránsitos: Espacio público, masas corpóreas* Ediciones generales de la construcción.
- Delgado, M. (2019). *El espacio público como ideología*. Los libros de la Catarata.
- Dennis, R., Williams, W., Giangreco, M., e Cloninger, C. (1994). Calidad de vida como contexto para la planificación y evaluación de servicios para personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 25(155), 5-18.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Sage.
- Dey, I. (1993). Creating categories. *Qualitative data analysis*. london: Routledge. Edwards, SM, li, H. e lee, J.-H.(2002) forced exposure and psychological reactance: antecedents and consequences of the perceived intrusiveness pop-up ads. *Journal of Advertising*, 31(3), 83-95.

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., e Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34.
- Diener, E., e Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness : Unlocking the mysteries of psychological wealth* (1. Aufl. ed.). John Wiley e Sons, Inc.
- Domínguez, S., e Hollstein, B. (2014). *Mixed methods social networks research: Design and applications*. Cambridge University Press.
- Eiser, C., Mohay, H., e Morse, R. (2000). The measurement of quality of life in young children. *Child: Care, Health and Development*, 26(5), 401-414.
- Eiser, C., e Morse, R. (2001). Can parents rate their child's health-related quality of life? results of a systematic review. *Quality of Life Research*, 10(4), 347-357.
- Elizathe, L., Custodio, J., Murawski, B., e Rutzstein, G. (2017). Actitudes hacia el sobrepeso y su asociación con riesgo de trastorno alimentario en niños: Un estudio exploratorio. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 26(3), 324-331.
- Embretson, S. E., e Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Mahway.
- Engwicht, D. (2005). *Mental speed bumps: The smarter way to tame traffic*. Envirobook.
- Epel, E. S., Puterman, E., Lin, J., Blackburn, E. H., Lum, P. Y., Beckmann, N. D., Zhu, J., Lee, E., Gilbert, A., e Rissman, R. A. (2016). Meditation and vacation effects have an impact on disease-associated molecular phenotypes. *Translational Psychiatry*, 6(8), e880.

- Escobar Ramírez, A., e Fitch Osuna, J. M. (2013). Revisión teórica y medida del concepto de calidad de vida. *ACE: Architecture, City and Environment*, 8(22), 99-122.
- Eslava, C., e Tejada, M. (2005). Los territorios conquistados para la infancia. *Territorios de la infancia. Diálogos entre Arquitectura y Pedagogía*. (pp. 57-88). Barcelona: Graó.
- Eslava, C., Tejada, M., e Hoyuelos, A. (2005). Los territorios de juego de la infancia. *Territorios de la infancia. diálogos entre arquitectura y pedagogía*. (pp. 119-143). Graó.
- Faber Taylor, A., e Kuo, F. E. (2011). Could exposure to everyday green spaces help treat ADHD? evidence from children's play settings. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(3), 281-303.
- Fàbrega, M. R. (2008). Guia de coeducació per als centres educatius: Pautes de reflexió i recursos per a l'elaboració d'un projecte de centre.
- Felce, D., e Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16(1), 51-74.
- Fernández Rodríguez, E. (2015). Habitar las ciudades a través de metodologías participativas y procesos de transformación social. pedagogías de la democracia ausente y recuperación del espacio público. *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad*. (pp. 69-103). Graó.
- Fernández, E. M., Higuera, J. L. V., Medero, F. B., de la Herrán Gascón, Agustín, Rodríguez, E. F., Gutiérrez, C. J. L., Martínez, J. B., Melero, N., López, I. P. (2015). *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad*. Grao.

- Ferrán Aranaz, M. (1996). SPSS para windows: Programación y análisis estadístico *SPSS Para Windows: Programación y Análisis Estadístico*.
- Fialho, L. M. F., Santana, J. R., e Brandenburg, C. (2015). La calidad de vida infantil y sus dimensiones: Percepción de escolares. *Barbarói*, 227-241.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U., e Blanco, C. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fochesatto, C. F., Gaya, A., Brand, C., Mota, J., Bandeira, D. R., Lemes, V. B., de Lucena, C. M., e Gaya, A. R. (2020). Sueño y salud mental infantil: Papel de la actividad física y aptitud cardiorrespiratoria. *Revista Brasileira De Medicina do Esporte*, 26(1), 48-52.
- Fontes, S. G. (2015). Fundamentos de investigación en psicología. UNED.
- Forni, P., e Grande, P. D. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana De Sociología*, 82(1), 159-189.
- Fraguela Vale, R. (2007). La actividad físico-deportiva como educación del ocio: Estudio evaluativo del programa "ludiarte" de la ciudad de A Coruña.
- Freire, H. (2011). *Educar en verde.: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Grao.
- Friedmann, R. (2004). Urban management by complexity. Nuevas formas de gestión estratégica urbana y de participación ciudadana. *Universidad Nacional De Quilmes*.
- Gaitán, L. (2013). Socialización e infancia en la teoría sociológica. En XI Congreso Español de Sociología.

Galárraga, R. V., Aguilà, S. L., e Rajmil, L. (2009). Género y salud percibida en la infancia y la adolescencia en España. *Gaceta Sanitaria*, 23(5), 433-439.

Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Fondo Editorial FCSH.

Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.

Gallegos-Carrillo, K., Honorato-Cabañas, Y., Macías, N., García-Peña, C., Flores, Y. N., e Salmerón, J. (2019). Los servicios de salud preventivos y la actividad física mejoran la calidad de vida relacionada con la salud en adultos mayores mexicanos. *Salud Pública De México*, 61(2), 106-115.

García Barco, L. e Méndez Hincapié, N. (2019). Análisis cuantitativo de las preguntas de una prueba estandarizada para observar las dificultades del cálculo de probabilidades en estudiantes universitarios. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López-Martín y E. Molina-Portillo (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*..

García, J. P. (2014). *Positivismo y darwinismo*. Ediciones Akal.

García-Soidán, J. L., Boente Antela, B., e Leirós-Rodríguez, R. (2020). ¿ Los menores españoles, en su tiempo libre, prefieren dispositivos electrónicos o actividad física? *Sportis*, 6(2), 347-364.

Gearin, B. M., e Fien, H. (2016). Translating the neuroscience of physical activity to education. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(1), 12-19.

Gehl, J. (2014). *Ciudades para la gente*.

Referencias Bibliográficas

- Gelin, M. N., Beasley, T. M., Zumbo, B. D., Zumbo, I. B., e Ochieng, C. O. (2003). What is the impact on scale reliability and exploratory factor analysis of a pearson correlation matrix when some respondents are not able to follow the rating scale. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA) in Chicago, Illinois*.
- Gerbing, D. W., e Anderson, J. C. (1988). An updated paradigm for scale development incorporating unidimensionality and its assessment. *Journal of Marketing Research*, 25(2), 186-192.
- Gerharz, E. W. (1997). Quality of life research in children: Fashion or future. *Dialogues in Pediatric Urology*, 20(11), 1-2.
- Gillman, M. W., e Block, J. P. (2015). Children with obesity: How are they different? *JAMA Pediatrics*, 169(7), 626-628.
- Gilman, R., e Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192.
- Gilmore, D. D. (1994a). Hacerse hombre. concepciones culturales de la masculinidad. Paidós
- Giroux, H. A., Abadia, T., e Pedrotr, J. (1997). Border crossings cultural Workers and the politics of education. Paidós
- Glaeser, E. (2011). *Triumph of the city*. Pan.
- Gómez-Vela, M. (2003). Evaluación de la calidad de vida en alumnos de ESO con NEE y sin ellas. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Salamanca.

- Gómez, L. E., Peña, E., Arias, B., e Verdugo, M. A. (2016). Impact of individual and organizational variables on quality of life. *Social Indicators Research*, 125(2), 649-664.
- Gómez, M., e Sabeh, E. (2001). Calidad de vida. evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. *Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca*.
- González, M. V., e Rodríguez, M. A. (2021). Creencias en obesidad y cirugía bariátrica: análisis de contenido para diseñar una escala. *Revista de Psicología*, 39(1), 253-287.
- González Pérez, U. (2002). El concepto de calidad de vida y la evolución de los paradigmas de las ciencias de la salud. *Revista Cubana De Salud Pública*, 28(2), 157-175.
- Romero, D. G., e Bourzac, M. T. P. (2018). La ciudad simultánea: introducción al sur-global. *ACE: architecture, city and environment*, (37), 269-280.
- Graham, A., e Fitzgerald, R. (2010a). Children's participation in research: Some possibilities and constraints in the current australian research environment. *Journal of Sociology*, 46(2), 133-147.
- Graham, A., e Fitzgerald, R. (2010b). Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood*, 17(3), 343-359.
- Grahn, P., Martensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P., e Elkman, A. (1997). *Ute på dagis. stad and land*. Hässleholm, Sverige: Norra Skåne Offset.
- Green, M. G., e Piel, J. A. (2015). *Theories of human development: A comparative approach*. Psychology Press.

- Greene, J. C., e Caracelli, V. J. (2003). Making paradigmatic sense of mixed methods practice. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, 9, 91-110.
- Guedes, D. P., Astudillo, H. A. V., Morales, J. M. M., del Campo Vecino, J., e Junior, R. P. (2014). Health-related quality of life in latin american adolescents/calidad de vida relacionada con la salud de adolescentes latinoamericanos. *Revista Panamericana de Salud Publica*, 35(1), 46-53.
- Hambleton, R. K., e Swaminathan, H. (2015). *Item response theory*. Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Hanson, C. (2013). Food security, inclusive growth, sustainability, and the post-2015 development agenda. *Background Research Paper, High Level Panel on the Post-2015, Development Agenda, World Resources Institute*.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo deus: Breve historia del mañana*. Debate.
- Harding, L. (2001). Children's quality of life assessments: A review of generic and health related quality of life measures completed by children and adolescents. *Clinical Psychology and Psychotherapy: An International Journal of Theory and Practice*, 8 (2), 79-96.
- Harris, J. R. (2000). *El mito de la educación: Por qué los padres pueden influir muy poco en los hijos*. Grijalbo Mondadori.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes :Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Akal.
- Helliwell, J. F., Huang, H., e Wang, S. (2017). The social foundations of world happiness. *World Happiness Report*, 8.

- Hernández, J. G., e Ariño, A. P. (2016). Recomendaciones de actividad física y su relación con el rendimiento académico en adolescentes de la región de murcia. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 100-104.
- Herrera Flores, J. (2008). La reinención de los derechos humanos. Atrapasueños.
- Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. orientación intelectual de revista universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119.
- Hillman, M. (1990). One false move: A study of children's independent mobility. *Policy Studies Institute XLV*.
- Hirshkowitz, M., Whiton, K., Albert, S. M., Alessi, C., Bruni, O., DonCarlos, L., Hazen, N., Herman, J. Katz, E. Kheirandish-Gozal, L., e Adams Hillard, P. J. (2015). National sleep foundation's sleep time duration recommendations: Methodology and results summary. *Sleep Health*, 1(1), 40-43.
- Huberman, A. M., e Miles, M. B. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. *Sage*.
- Huebner, E. S. (1994). Conjoint analyses of the students' life satisfaction scale and the Piers-Harris self-concept scale. *Psychology in the Schools*, 31(4), 273-277.
- Huebner, E. S., e Gilman, R. (2003). Toward a focus on positive psychology in school psychology [Editorial]. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 99-102.
- Hueso, K. (2019). *Jugar al aire libre*. Plataforma.
- Huizinga, J. (1987). Horno Ludens. Alianza editorial.

- Ibiza Hernando, R. (2020). *El patio de juego en la escuela. Revisión y alternativas* (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València. Escuela Técnica Superior de Arquitectura - Escola Tècnica Superior d'Arquitectura.
- i Gras, J. A. (1997). *Diseños de investigación aplicados en esquemas*. Edicions Universitat de Barcelona.
- Ideam, M.2008. *Reflexiones Sobre el Clima Futuro y sus Implicaciones en el Desarrollo Humano en Colombia*. PNUD.
- Jahir, R. R. (2001). Ciudad educadora: Una perspectiva política desde la complejidad. *Revista de Estudios Sociales*, (10), 47-62.
- Jiménez Figueroa, A., e Moyano Díaz, E. (2008). Factores laborales de equilibrio entre trabajo y familia: Medios para mejorar la calidad de vida. *Universum (Talca)*, 23(1), 116-133.
- Jöreskog, K. G. (1971). Statistical analysis of sets of congeneric tests. *Psychometrika*, 36(2), 109-133.
- Jover, G., e Rico, A. P. (2013). Juego, educación y aprendizaje. la actividad lúdica en la pedagogía infantil. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(1), 15.
- Jurado Jurado, J. C. (2003). Ciudad educadora: Aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (29), 127-142.
- Jurjo Torres, S. (1994). *El currículum oculto*. Morata.
- Kliksberg, B. (2002). Hacia una nueva visión de la política social en américa latina: Desmontando mitos. *Papeles de Población*, 8(34), 9-42.

- Korpela, K., Kyttä, M., e Hartig, T. (2002). Restorative experience, self-regulation, and children's place preferences. *Journal of Environmental Psychology*, 22(4), 387-398.
- Krapovickas, J., e Longhi, F. (2013). Poverties, ruralities and peasants in the chaco argentino in early XXI century. *Estudios Rurales*, 1(4), 3.
- Kvale, S. (2008). *Doing interviews*. Sage.
- Kvale, S. (2011a). *Las entrevistas en investigación cualitativa* Ediciones Morata.
- Kvale, S. (2011b). *Las entrevistas en investigación cualitativa* Ediciones Morata.
- Lahera, E. (2000). Reforma del estado: Un enfoque de políticas públicas. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 16, 9-30.
- Lau, M., e Bradshaw, J. (2010). Child well-being in the pacific rim. *Child Indicators Research*, 3(3), 367-383.
- le Coq, E. M., Colland, V. T., Boeke, A. J. P., Bezemer, D. P., e van Eijk, Jacques Th M. (2000). Reproducibility, construct validity, and responsiveness of the "How are you?"(HAY), a self-report quality of life questionnaire for children with asthma. *Journal of Asthma*, 37(1), 43-58.
- Lefebvre, H. (2013). Prefacio: A produção do espaço. *Estudos Avançados*, 27(79), 123-132.
- Lerner, J. (2005). Acupuntura urbana de jaime lerner. *Barcelona: Institut d'Arquitectura Avançada De Catalunya (IAAC), DL*.
- Leva, G. (2005). Indicadores de calidad de vida urbana. *Teoría y Metodología*.

- Drotar, D. (Ed.). (2014). *Measuring health-related quality of life in children and adolescents: implications for research and practice*. Psychology Press.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*.
- Linacre, J. M. (2002). Optimizing rating scale category effectiveness. *Journal of Applied Measurement*, 3(1), 85-106.
- Linacre, J. M. (2002). What do infit and outfit, mean-square and standardized mean. *Rasch Measurement Transactions*, 16(2), 878.
- Linacre, J. M., e Wright, B. D. (2000). Winsteps.
- Lindberg, L., e Swanberg, I. (2006). Well-being of 12-year-old children related to interpersonal relations, health habits and mental distress. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 20(3), 274-281.
- Lindholm, G. (1995). Schoolyards.the significance of place properties to outdoor activities in schools. *Environment and Behavior*, 27(3), 259-293.
- Lindón, A. (2008). De las geografías constructivistas a las narrativas de vida espaciales como metodologías geográficas cualitativas. *Revista da ANPEGE*, 4(04), 7-26.
- Lindström, B. (1994). *The essence of existence: On the quality of life of children in the nordic countries-theory and practice in public health*. Nordic School of Public Health.
- Lissak, G. (2018). Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study. *Environmental Research*, 164, 149-157.

- Lista, V. T., Herrera, L. C., Amores, I. G., Noriega, G., e Montenegro, M. (2019). Hábitos de vida saludable y su impacto en el rendimiento de la prueba TERCE en niños panameños en edad escolar. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 39(4), 116-121.
- Livingstone, S., e Franklin, K. (2018). Families with young children and 'screen time'. *Journal of Health Visiting*, 6(9), 434-439.
- Llano, F. A., e Chavarro, C. (2017). Pedagogía y ciudad: De las representaciones urbanas a la enseñanza de la ciudad en las ciencias Sociales¹. *Uni-Pluriversidad*, 17(1), 39-49.
- López Hernández, L., e Ramírez García, A. (2020). Acoso e convivencia escolar: El rol de la participación familiar en los centros educativos. Universidad de Extremadura. Facultad de Educación.
- López, N. S., López, L. S., Lara, S. A. D., e Palomino, M. B. (2013). Estudio comparativo de la calidad de vida de niños y adolescentes escolarizados de Lima y Ancash. *Avances en Psicología*, 21(1), 65-71.
- López-Morales, E. (2015). Gentrification in the global south. *City*, 19(4), 564-573.
- López-Otín, C. (2019). *La vida en cuatro letras: Claves para entender la diversidad, la enfermedad y la felicidad*. Paidós.
- Losada Puente, L. (2017). *Autodeterminación y calidad de vida en adolescentes con discapacidad intelectual y otras alteraciones del desarrollo*. Universidade da Coruña.
- Losada-Puente, L. (2018). Calidad de vida en adolescentes y factores personales influyentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(1), 59-67.

- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin books.
- Louv, R. (2020). *Vitamin N*. Algonquin Books of Chapel Hill.
- Lozano, L. M., García-Cueto, E., e Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4(2), 73-79.
- Lukács, G., Lukacs, G., e Lukass, G. (1975). *The young hegel: Studies in the relations between dialectics and economics*. Merlin Press London.
- Lundy, L. (2007). 'Voice'is not enough: Conceptualising article 12 of the united nations convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Maffesoli, M. (2005). *La tajada del diablo: Compendio de subversión posmoderna*. Siglo XXI.
- Mamondi, V. (2011). Sobrepeso, obesidad y calidad de vida relacionada con la salud en niños y adolescentes escolarizados de la ciudad de bahía blanca. *Universidad Nacional De Córdoba*.
- Mannion, G. (2009). After participation: The socio-spatial performance of intergenerational becoming. *A handbook of children and young people's participation* (pp. 352-364) Routledge.
- Manzano, M. J., e Álvarez-Monteserín, P. (2012). Librarse de la tiranía de los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 428, 68-69.
- Marshall, A. (1920). Industry and Trade. *History of Economic Thought Books*.
- Martínez Ibarra, E. (2008). Urbanismo y juventud. Injuve.

- Martínez Ortiz, C. (2020). La meditación como herramienta pedagógica para potenciar la concentración y el bienestar en niños y niñas. Universidad Andrés Bello.
- Martínez, J. (2015). Recorrido pedagógico para la movilidad urbana infantil. En *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad* (pp. 31). Graó.
- Martínez, J. P. (2009). *Educación en valores y no sexista*. Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Círculo de lectura alternativa.
- Massa, J. L. P. (2020). Salud mental y COVID-19 en infancia y adolescencia: visión desde la psicopatología y la Salud Pública. *Revista Española de Salud Pública*, 94(16), 17.
- Matsuoka, R. H. (2010). Student performance and high school landscapes: Examining the links. *Landscape and Urban Planning*, 97(4), 273-282.
- McCurdy, L. E., Winterbottom, K. E., Mehta, S. S., e Roberts, J. R. (2010). Using nature and outdoor activity to improve children's health. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 40(5), 102-117.
- Medina, L. A. S., Martínez, M. I. V., e Arbeláez, A. M. J. Caras y contracaras del miedo en Medellín. *Corporación Región*.
- Merleau-Ponty, M. (1988). *In praise of philosophy and other essays*. Northwestern University Press.
- Mesa, D. (2009). Materiales para una crítica: John Rawls y Martha Nussbaum, los bienes primarios y el enfoque de las capacidades. *Ponencia Presentada en el Foro Saga*, 10.

- Minkov, M., e Bond, M. H. (2015). Genetic polymorphisms predict national differences in life history strategy and time orientation. *Personality and Individual Differences*, 76, 204-215.
- Molero, J. C. (2001). *Analysis Of The Decentralization of Public Spending in Spain*. University Library of Munich.
- Molina Fernández, E. (2015). Desmontando mitos sobre la participación desde la infancia: Sí se puede! *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad* (pp. 57-68). Barcelona: Graó.
- Molina García, A. (2015). Procesos de formación para una ciudadanía activa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 1-4.
- Monsalve Robayo, A., Mora Caro, L. F., Ramírez López, L. C., Rozo Hernández, V., e Rojas Puerto, D. M. (2017). Estrategias de intervención dirigidas a niños con trastorno negativista desafiante, una revisión de la literatura. *Revista Ciencias de la Salud*, 15(1), 105-127.
- Montero Serra, P. (2020). La contaminación del aire, daños a la salud y responsabilidad de la administración: Propuestas a partir del caso de Barcelona. Universitat Pompeu Fabra.
- Mora García, R. T. (2016). Modelo explicativo de las variables intervinientes en la calidad del contorno construido de las ciudades. Universidad de Alicante.
- Moriche, M. P. R., e Jiménez, S. I. V. (2018). Nuevos horizontes de ocio y participación infantil: Construyendo ciudadanía desde los intereses y necesidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA). Paper presented at the *Ocio y Participación Social en Contornos Comunitarios*, 213-233.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123.

Muñiz Fernández, J. (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*.

Muñiz Fernández, J. (1997). *Introducción a la teoría de respuesta a los ítems*. Pirámide.

Muñiz, J. (1997). Teoría clásica de los test.(pp. 26). *Pirámide*.

Muñoz, C. C. (2014). Niños y naturaleza, de la teoría a la práctica. *Medicina Naturista*, 8(2), 73-78.

Muñoz, S. A. (2009). Children in the Outdoors. *Sustainable Development Research Centre*.

Muñoz-Cantero, J., e Losada-Puente, L. (2017). Calidad de vida en adolescentes: Evaluación de necesidades basada en factores personales. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (11), 6-12.

Muñoz-Cantero, J., e Losada-Puente, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. *Educación XX1*, 21(2), 37-58.

Muxí, Z. (2009). *Recomanacions per a un habitatge no jeràrquic ni androcèntric*. Institut Català de les Dones.

Neila, J. P., e Ayensa, J. B. (2012). Estudio de la obesidad infantil y su relación con la imagen corporal en una muestra española. *Psychologia*, 6(2), 13-21.

Neugarten, B. L., e Datan, N. (1996). Perspectivas sociológicas del ciclo vital. *Los Significados de la Edad*, 107-130.

Referencias Bibliográficas

- Nightingale, C. M., Rudnicka, A. R., Donin, A. S., Sattar, N., Cook, D. G., Whincup, P. H., e Owen, C. G. (2017a). Screen time is associated with adiposity and insulin resistance in children. *Archives of Disease in Childhood*, 102(7), 612-616.
- Nightingale, C. M., Rudnicka, A. R., Donin, A. S., Sattar, N., Cook, D. G., Whincup, P. H., e Owen, C. G. (2017b). Screen time is associated with adiposity and insulin resistance in children. *Archives of Disease in Childhood*, 102(7), 612-616.
- Nord, M., Luloff, A. E., e Bridger, J. C. (1998). The association of forest recreation with environmentalism. *Environment and Behavior*, 30(2), 235-246.
- Novella, A. M. (2009). La participación de la infancia en la ciudad desde los consejos municipales de infancia. Graó.
- Novella, A., e Trilla, J. (2014). La participación infantil. Novella, A., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J.Y Agud, I., *Participación Infantil y Construcción de la Ciudadanía*. Graó, 13-28.
- Nussbaum, M. C., e Sen, A. (1996). La calidad de vida. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 1 (2), p. 1.
- Oates, W. (1975). *Fiscal federalism*. Committee for Economic Development of Australia.
- Ocampo, M. L. V. (2015). Medidas de protección y prevención como instrumento garante contra la violencia infantil. Paper presented at the *Hacia El Ámbito Del Derecho Privado*, 44-54.
- Ocio, A. R. (2020). El patio escolar como espacio coeducativo. *Diversidade e Educação*, 8 (Especiam), 277-293.

- Oja, P., Bull, F. C., Fogelholm, M., e Martin, B. W. (2010). Physical activity recommendations for health: What should europe do? *BMC Public Health*, 10(1), 10.
- Okbay, A., Baselmans, B. M., De Neve, J., Turley, P. A., Nivard, M. G., Fontana, M. A., . . . Derringer, J. (2016). Genetic associations with subjective well-being also implicate depression and neuroticism. *Nature Genetics*.
- Olabuénaga, J. I. R. (2012a). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Olabuénaga, J. I. R. (2012b). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Oliden, P. E., e Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901.
- Olivares, D. Y. R., Martínez, L. R., Oquendo, Lourdes de la Caridad Borges, e Crespo, F. V. G. (2015). Calidad de vida en el adulto mayor. *Varona*, (61), 1-7.
- Olivier de Sardan, J. (2018). *El rigor de lo cualitativo: Las obligaciones empíricas de la interpretación socioantropológica*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Olmo, C. d. (2013). ¿Dónde está mi tribu? *Maternidad y Crianza en una Sociedad Individualista. Clave Intelectual*.
- Orellana Riofrio, K.V. (2018) Discriminacion en el ambito de acceso a los servicios publicos por motivo de orientacion sexual e identidad de genero (examen complejo). UTMACH, Unidad Académica de Ciencias Sociales.

Referencias Bibliográficas

- Oros, L. B., e Vogel, G. K. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: Diferencias por sexo y edad. *Enfoques*, 17(1), 85-101.
- Ortiz Guitart, A. (2007). Geografías de la infancia: Descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo. *Documents D'Anàlisi Geogràfica*, (49), 197-216.
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., e Ibáñez Mansilla, F. M. (2018). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 32(1).
- Oyanedel, J. C., Alfaro, J., e Mella, C. (2015). Bienestar subjetivo y calidad de vida en la infancia en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 313-327.
- Ozdemir, A., e Yilmaz, O. (2008). Assessment of outdoor school environments and physical activity in Ankara's primary schools. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 287-300.
- Pane, S., Solans, M., Gaité, L., Serra-Sutton, V., Estrada, M., e Rajmil, L. (2006). Instrumentos de calidad de vida relacionada con la salud en la edad pediátrica. *Revisión Sistemática de la Literatura: Actualización. Barcelona: Agencia de Evaluación de Tecnología e Investigación Médicas*, 1-78.
- Parga, J. S. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes: Introducción a una sociología de la infancia*. Abya Yala.
- Penalva-Verdú, C., Alaminos, A., Francés, F., e Santacreu, A. O. (2015). *La investigación cualitativa: Técnicas de investigación y análisis con atlas.ti*. PYDLOs Ediciones.

- Pérez Maldonado, A. (1999). La construcción de indicadores bioecológicos para medir la calidad del ambiente natural urbano. *Documento de Investigación del Grupo de Calidad Ambiental Urbana de la Facultad de Arquitectura y Arte de la Universidad de Los Andes*.
- Pérez Saldaña, R. (2018). La importancia de establecer buenos hábitos y rutinas para potenciar la seguridad, la confianza y la autonomía personal en educación infantil. Universidad de Valladolid.
- Pérez, F. T. (2005). Los espacios públicos en la ciudad multicultural. reflexiones sobre dos parques en valencia. *Puntos de Vista: Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid (oMci)*, (1), 33-49.
- Pérez, M. A. (2005). Rumbo a una ciudad educadora: La educación y la construcción de una política de combate contra la exclusión. *Revista Educación y Ciudad*, (7), 107-126.
- Pérez, Patricia. ¿La ciudad puede llegar a ser educadora? (Temas). *Revista de ciencias sociales*, pp. 129-142.
- Pérez-Bustos, T. (2015). *Feminización y pedagogías feministas. museos interactivos, ferias de ciencia y comunidades de software libre en el sur global*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pernas, R. G., Villar, M. B. C., e Castiñeiras, J. J. L. (2018). Conciliación en las áreas urbanas de galicia (españa): Un estudio longitudinal (2009-2015) de las familias con hijos en educación primaria. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (32), 31-43.
- Phillips, R. (2001). Geographies of childhood: Introduction. *Area*, 33(2), 117-118.

Referencias Bibliográficas

- Pierangeli, I., Nieuwenhuijsen, M. J., Cirach, M., e Rojas-Rueda, D. (2020). Health equity and burden of childhood asthma-related to air pollution in barcelona. *Environmental Research*, 186, 109067.
- Piqueras, J. A., Orgilés, M., Espada, J. P., e Carballo, J. L. (2012). Calidad de vida relacionada con la salud en función de la categoría ponderal en la infancia. *Gaceta Sanitaria*, 26(2), 170-173.
- Plataforma de la infancia. (2018). 5 medidas para mejorar la situación de niños y niñas.
- Pole, K. (2009) "Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas". En Renglones, revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades, 60.
- Pollard, E. L., e Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59-78.
- Portela, P. M. (2016). Relación entre la educación inclusiva y la calidad de vida. Revista INFAD de Psicología. *International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 499-510.
- Prieto, G., e Delgado, A. R. (2003). Análisis de un test mediante el modelo de rasch. *Psicothema*, 15(1), 94-100.
- Quiceno, J. M., e Vinaccia, S. (2013). Calidad de vida relacionada con la salud infantil: Una aproximación desde la enfermedad crónica. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 7(2), 69-86.

- Quintero, C. A., Lugo, L. H., García, H. I., e Sánchez, A. (2011). Validation of questionnaire KIDSCREEN-27 to measure health related quality of life in children and adolescents of medellin, colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(3), 470-487.
- Quiroga Uceda, P., elgelmo Zaldívar, J. (2013). La pedagogía waldorf y el juego en el jardín de infancia. una propuesta teórica singular. *Revista de Pedagogía*, 65(1), 79-92.
- Rajmil, L., Diez, E., e Peiro, R. (2010). Social inequalities in child health. SESPAS report 2010. *Gaceta Sanitaria*, 24, 42-48.
- Rajmil, L., Estrada, M. D., Herdman, M., Sutton, V. S., e Alonso, J. (2001). Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en la infancia y la adolescencia: Revisión de la bibliografía y de los instrumentos adaptados en españa. *Gaceta Sanitaria: Organo Oficial de la Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria*, 15(4), 34-43.
- Rajmil, L., López, A. R., López-Aguilà, S., e Alonso, J. (2013). Parent-child agreement on health-related quality of life (HRQOL): A longitudinal study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11(1), 101.
- Rasch, G. (1960). *Studies in mathematical psychology: I. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Nielsen and Lydiche.
- Ravens-Sieberer, U., e Bullinger, M. (1998). News from the KINDL-questionnaire: A new version for adolescents. *Quality of Life Research*, 653.
- Rawls, J. (1993). The law of peoples. *Critical Inquiry*, 20(1), 36-68.
- Rawls, J. (2006a). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (2006b). *Liberalismo político*. Fondo de Cutura Económica.

- Riba Campos, C. (2007). La metodología cualitativa en l'estudi del comportament. Editorial UOC.
- Rice, F. P., e Salinas, M. E. O. (1997). *Desarrollo humano: Estudio del ciclo vital*. Pearson Educación.
- Ríos, G. A., e Brarda, A. (2004). De la ciudad educativa a la ciudad educadora. *Kikiriki.Cooperación Educativa*, (74), 5-7.
- Robayo, A. M., Caro, L. F. M., Lopez, L. C. R., Hernandez, V. R., e Puerto, D. M. R. (2017). Intervention strategies used in the treatment of children with oppositional defiant disorder, a review of literature. *Revista Ciencias de la Salud*, 15(1), 105-128.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., e Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rodríguez, J. R. (1999). *El palimpsesto de la ciudad: Ciudad educadora*. Juan Carlos Martínez Coll.
- Rodríguez Otero, L. M., e García Álvarez, P. (2020). Bullying LGTBI-fóbico en el contexto rural y urbano gallego.
- Rodríguez, J. R. (2008). La participación como un acto educador y constructor de la ciudad educadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2), 1-22.
- Rodríguez-García, P. L., Cantó, E. G., Miñarro, P. Á L., López, M. C. S., e Pujante, J. V. (2012). Valoración de la utilidad de las clases de educación física y su relación con la práctica físico-deportiva. *Revista de Pedagogía*, 64(4), 83-98.

- Román, P. Á L., Pérez, J. C. C., e Vallejo, A. P. (2015). Percepción del riesgo en las actividades físico deportivas escolares. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27), 93-97.
- Romero, D. G., Borrayo, E. R., Sánchez, C. A. C., e Bourzac, M. T. P. (2018). *Derecho a la ciudad y vivienda*. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño.
- Roset Fábrega, M., Pagès Heras, E., e Lojo Suárez, M.I cortada andreu, E.(2008). *Guia De Coeducació Per Als Centres Educatius: Pautes De Reflexió i Recursos Per a L'Elaboració D'Un Projecte De Centre*.
- Rueda, S. (2004). Habitabilidad y calidad de vida. *Cuadernos De Investigación Urbanística*, (42).
- Sabariego, M., e Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (parte 2). *Metodología de la Investigación Educativa*, 127-163.
- Sabariego-Puig, M., Vilà-Baños, R., e Sandín-Esteban, M. (2014). Qualitative data analysis with ATLAS. ti. *Revista D'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119.
- Sábato, E., e Breccia, A. (1994). *Informe sobre ciegos*. Anaya y Mario Muchnik.
- Sabeh, E., Verdugo, M., Prieto, M., e Contini de González, C. (2009). Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en la infancia (CVI-CVIP). *Editorial Ciencias de la Educación Preescolar y Especial*.
- Sabeh, E. N. (2003). Desarrollo y aplicación de un modelo de calidad de vida en niños de escolaridad primaria. Paper presented at the *F. González, M. I. Calvo y M. A. Verdugo*

- (Coords.), *Últimos Avances en Intervención en El Ámbito Educativo. Actas V Congreso Internacional de Educación*, 125-132.
- Sabeh, E. N. (2004). Calidad de vida en niños de educación primaria. *Calidad de Vida en Niños de Educación Primaria*.
- Sabeh, E. N. (2009). *CVI-CVIP: Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia: Manual de aplicación* CEPE.
- Sabeh, E. N., e Universidad de Salamanca. (2009). *CVI-CVIP :Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en la infancia : Manual de aplicación*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Saldaña Blasco, D., Amat García, C., Goula Mejón, J., e Cardona Tamayo, H. (2018). Espacios de juego y desigualdades de género en la infancia. *Apropiaciones de la ciudad. género y producción urbana: La reivindicación del derecho a la ciudad como práctica espacial*. (pp. 151-183). Paisos catalans: Pol-len Edicions.
- Saldaña, J. (2009). An introduction to codes and coding. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, 3.
- Sánchez Arenas, J. J., e Ruiz Martínez, A. O. (2015). Relación entre autoestima e imagen corporal en niños con obesidad. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 6(1), 38-44.
- Sánchez, M. Z., Flores, Y. V., Marín, C. N., e Esquivel, J. O. H. (2017). Diseño e implementación de una plataforma digital para la gestión de tutorías y su impacto en la deserción de estudiantes de nivel superior. *ReCIBE.Revista Electrónica de Computación, Informática, Biomédica y Electrónica*, 6(1), 127-138.

- Sanchez-Zafra, M., Ramirez-Granizo, I. A., Baez-Miron, F., Moreno-Arrebola, R., e Fernandez-Revelles, A. B. (2019). Analysis of the relationship between the use of video games and the practice of physical activity. *Sportis-Scientific Technical Journal of School Sport Physical Education and Psychomotricity*, 5(1), 118-132.
- Sandoval López, R. A. (2020). Formas de violencia infantil. Universidad de Guadalajara.
- Save the Children. (2017). *Desheredados*.
- Schalock, R. L., Bonham, G. S., e Verdugo, M. A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 31(2), 181-190.
- Schalock, R. L., e Verdugo Alonso, M. Á. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: AAMR, American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R.L. e Verdugo, M.A. El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual . *Siglo Cero*, 38 (4), 224:21-36
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Gomez, L. E., e Reinders, H. S. (2016). Moving us toward a theory of individual quality of life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(1), 1-12.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Bonham, G. S., Fantova, F., e Van Loon, J. (2008). Enhancing personal outcomes: Organizational strategies, guidelines, and examples. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(4), 276-285.
- Schalok, R. L., e Verdugo, M. Á. (2003). *Calidad de vida: Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza editorial.

- Seaberg, J. R. (1990). Child well-being: A feasible concept *Social Work*, 35(3), 267-272.
- Sen, A. (2004). *Rationality and freedom*. Harvard University Press.
- Serra Sutton, V. (2006). *Desarrollo de la versión española del child health and illness profile para medir el estado de salud percibido en la adolescencia*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Shin, D. (2015). How People Perceive and Appraise the Quality of Their Lives: Recent Advances in the Study of Happiness and Wellbeing. *UC Irvine: Center for the Study of Democracy*.
- Sicinski, A. (1990). *Objetivos educativos y valores culturales*. UNESCO.
- Silva Fhon, J. R., Gonzales Janampa, J. T., Mas Huaman, T., Marques, S., e Partezani Rodrigues, R. A. (2016). Overburden and quality of life of the primary elderly caregiver. *Avances en Enfermería*, 34(3), 251-258.
- Situationiste, I. (1970). A kotanyi and A vaneigen. *Complete Edition of the Journal. Van Genep*.
- Solans, M., Pane, S., Estrada, M., Serra-Sutton, V., Berra, S., Herdman, M., Alonso, J., e Rajmil, L. (2008). Health-related quality of life measurement in children and adolescents: A systematic review of generic and disease-specific instruments. *Value in Health*, 11(4), 742-764.
- Soler, A., e Roger, C. (2020). *Niños sin etiquetas*. Paidós Ibérica.
- Stearns, P. N. (2018). *The industrial revolution in world history*. Routledge.

- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.
- Stiglitz, J., Sen, A., e Fitoussi, J. (2009). The measurement of economic performance and social progress revisited. *Reflections and Overview. Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*.
- Stone, L. L., Janssens, J. M., Vermulst, A. A., Van Der Maten, M., Engels, R. C., e Otten, R. (2015). The strengths and difficulties questionnaire: Psychometric properties of the parent and teacher version in children aged 4–7. *BMC Psychology*, 3(1), 4.
- Suárez, C., Del Moral, G., Martínez, B., John, B., e Musitu, G. (2016). El patrón de consumo de alcohol en adultos desde la perspectiva de los adolescentes. *Gaceta Sanitaria*, 30(1), 11-17.
- Tamayo Sáez, M. (1995). *El análisis de las políticas públicas*. Universidad Complutense de Madrid, Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- Taylor, A. F., Kuo, F. E., e Sullivan, W. C. (2001). Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. *Environment and Behavior*, 33(1), 54-77.
- Terry, T., e Huebner, E. S. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35(1), 39-52.
- Theodori, G. L., Luloff, A. E., e Wilits, F. K. (1998). The association of outdoor recreation and environmental concern: Reexamining the dunlap-heffernan thesis. *Rural Sociology*, 63(1), 94.

- Tomé, A. (2008). *Guía de buenas prácticas "Diagnóstico del centro en materia de igualdad entre hombres y mujeres"*. Emakunde.
- Tonucci, F. (2016). *Cuando los niños dicen ¡basta!* Grao.
- Tonucci, F. (2018). *Más juego, más movimiento: Más infancia*. Editorial Mapas Colectivos.
- Torres-Porras, J., Alcántara, J., Arrebola, J. C., Rubio, S. J., e Mora, M. (2016). Trabajando el acercamiento a la naturaleza de los niños y niñas en el grao de educación infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14 (1), 258-270.
- Trachana, A. (2011). La recuperación de los paisajes industriales como paisajes culturales. *Ciudades*, (14), 189-212.
- Trachana, A. (2014a). La ciudad híbrida. la mediación de las TIC en la experiencia de la ciudad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(2), 233-254.
- Trachana, A. (2014b). *Urbe ludens*. Ediciones Trea.
- Transversal, P. (2018). Paisaje transversal. *Obtenido de Negociación Urbana para la Transformación Colectiva*.
- Transversal, P. (2019). *Escuchar y transformar la ciudad: Urbanismo colaborativo y participación ciudadana*. Los Libros de la Catarata.
- Trent, A., e Cho, J. (2014). Evaluating qualitative research. *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, , 677-696.
- Trilla, J. (1993). Otros (2003). *La Educación Fuera de la Escuela. Ámbitos no Formales y Educación Social*. Ariel.

Trilla, J. (1997). La educación y la ciudad. *Revista Educación y Ciudad*, (2), 6-19.

Trilla, J., e Novella Cámara, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 26, 137-164.

Trujillo, S. (2003). La psicología: ¿Para quién? *Universitas Psychologica*, 2(2), 217-225.

Trujillo, S., Tovar, C., e Lozano, M. (2004). Formulación de un modelo teórico de la calidad de la vida desde la psicología. *Universitas Psychologica*, 3(1), 89-98.

UN-HABITAT, O. N. U. (2004). Hábitat Debate. *Programa de las Naciones Unidas para los asentamientos humanos*.

UNICEF. (1989). Convención sobre los derechos del niño.

UNICEF. (2014). Report Card 13: Equidad para los niños. Una tabla clasificatoria de la desigualdad respecto al bienestar en los países ricos. Florencia, Italia.

UNICEF. (2017a). *El impacto del cambio climático en la infancia en España*. UNICEF Comité Español.

UNICEF. (2017b). *O impacto do cambio climático na infancia en España*.

UNICEF. (2018). *Acción humanitaria para la infancia*.

UNICEF. (2020). *Acción humanitaria para la infancia*.

UNICEF. (2020). *Cuadernos para la acción local*.

UNICEF. (2020). *Mundos de influencia*.

- UNICEF. (2020). Bienestar infantil en España: aprobado en salud mental, suspenso en salud física.
- Urzúa M, A., e Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica, 30*(1), 61-71.
- Urzúa, A., Caqueo-Urizar, A., Albornoz, N., e Jara, C. (2013). Calidad de vida en la infancia: Estudio comparativo entre una zona rural y urbana en el norte de Chile. *Revista Chilena De Pediatría, 84*(3), 276-284.
- Urzúa, A., Cortés, E., Prieto, L., Vega, S., e Tapia, K. (2009). Autoreporte de la calidad de vida en niños y adolescentes escolarizados. *Revista Chilena De Pediatría, 80*(3), 238-244.
- Utzon, J. (1995). La intuición orgánica. *A V. Monografíasno. 55*, 62-65.
- Valdivieso, C., Valdivieso, O., e Valdivieso, R. (2011). *Determinación del tamaño muestral mediante el uso de árboles de decisión*. Universidad Privada Boliviana.
- Vallejo, S. (2017). La participación infantil desde el enfoque de la ética pública, el bien común y la corresponsabilidad: La inclusión ad hoc. *A. Rodríguez-Martín (Comp.). Prácticas Innovadoras Inclusivas: Retos y Oportunidades*, 2531-2539.
- Vallejo-Martín, M., Moreno-Jiménez, M. d. P., e Ríos-Rodríguez, M. L. (2017). Sentido de comunidad, fatalismo y participación en contextos de crisis socioeconómica. *Psychosocial Intervention, 26*(1), 1-7.
- Varea Trujillo, M. (2020). Tolerancia cero, la respuesta de España ante el acoso escolar. Universitat de Barcelona.

- Varela Pinedo, L. F. (2016). Salud y calidad de vida en el adulto mayor. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 33(2), 199-201.
- Vargas Halabi, T., Mora Esquivel, R., e Ortiz Acuña, C. (2015). Organizational culture and innovation: a thematic analysis in Costa Rica's firms. *Tec Empresarial*, 9(2), 7-18.
- Vázquez, C. G. (2004). *Ciudad hojaldre: Visiones urbanas del siglo XXI*. Gustavo Gili.
- Vázquez, M. (2020). *Invicto*. Autoedición.
- Vázquez, E. F., e Morollón, F. R. (2020). Proyecciones de población para áreas pequeñas: Estimaciones a nivel de parroquia en cinco provincias del noroeste de España. *Revista Galega De Economía*, 29(2), 1-14.
- Veenhoven, R. (1996a). Happy life-expectancy. *Social Indicators Research*, 39(1), 1-58.
- Veenhoven, R. (1996). *The study of life-satisfaction*. Eötvös University Press.
- Velleman, S., Collin, S. M., Beasant, L., e Crawley, E. (2016). Psychological wellbeing and quality-of-life among siblings of paediatric CFS/ME patients: A mixed-methods study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 21(4), 618-633.
- Ventura-León, J. L., e Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.
- Verbicaro, D., Leal, P. T., e de Oliveira, G. B. (2020). O papel da família como vetor educacional primário ao consumo responsável e seus desafios diante do abuso da comunicação mercadológica infantil. *Revista Eletrônica Direito e Sociedade-REDES*, 8(2).

Referencias Bibliográficas

- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Arias, B., Gómez, L. E., e Jordán de Urríes, B. (2013). Calidad de vida. *M.A. Verdugo e R.L. Schalock (Coords.), Discapacidad e Inclusión Manual para la Docencia*, 443-461.
- Verdugo, M.A., Sainz, F., Gómez-Sánchez, L.E. e Gómez-Santamaría, S. (2011). Bases para el desarrollo de un modelo evaluación para personas con discapacidad intelectual adultas que viven en servicios residenciales.
- Verdugo, M. A., e Martín, M. (2006). Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. *Salamanca: Amarú*, 205.
- Verdugo, M. Á, e Sabeh, E. N. (2002). Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia. *Psicothema*, 14(1), 86-91.
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Gómez, L. E., e Arias, B. (2007). Construcción de escalas de calidad de vida multidimensionales centradas en el contexto: La escala GENCAT. *Siglo Cero*, 38(4), 57-72.
- Vicente, B., Saldivia, S., de la Barra, F., Kohn, R., Pihan, R., Valdivia, M., ... e Melipillan, R. (2012). Prevalence of child and adolescent mental disorders in Chile: a community epidemiological study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 53(10), 1026-1035.
- Vicente, E. (2013). Evaluación de la autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. *Análisis de Factores Asociados*. Universidad de Salamanca.
- Villar, M. B. C., e Couto, D. (2001). *A cidade educadora: Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Edicions Piaget.

- Villena Higuera, J. L. (2015). Reivindicando el presente de la infancia. *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad*. (pp. 9-15). Graó.
- Wallander, J. L., Schmitt, M., e Koot, H. M. (2001). Quality of life measurement in children and adolescents: Issues, instruments, and applications. *Journal of Clinical Psychology*, 57(4), 571-585.
- Wallon, H., e Carvalho, C. (2007). *A evolução psicológica da criança*. Martins Fontes.
- Weisman, L. K. (1994). *Discrimination by design*. University of Illinois Press.
- Wells, N. M. (2000a) At home with nature: Effects of "greenness" on children's cognitive functioning.(statistical data included). *Environment and Behavior*, 32(6), 775.
- Wells, N. M. (2000b). At home with nature: Effects of "greenness" on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775-795.
- Wells, N. M., e Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330.
- Wells, N. M., e Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children Youth and Environments*, 16(1), 1-24.
- Weng, L. (2004). Impact of the number of response categories and anchor labels on coefficient alpha and test-retest reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 64(6), 956-972.
- White, M. P., Alcock, I., Grellier, J., Wheeler, B. W., Hartig, T., Warber, S. L., Bone, A., Depledge, M.H. e Fleming, L. E. (2019). Spending at least 120 minutes a week in nature is associated with good health and wellbeing. *Scientific Reports*, 9(1), 1-11.

Referencias Bibliográficas

- Wilson Giovanni, J. B., e Jorge Iván, G. B. (2014). Calidad de vida urbana: Una propuesta para su evaluación. *Revista de Estudios Sociales*, (49), 159-175.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish* (Second edition ed.). Guilford Press.
- Zorrilla, I. H., Alonso, M. Á. V., Sánchez, L. E. G., Ezquerro, S. F., e Fernández, P. C. (2015). Evaluación de la calidad de vida en personas con discapacidades significativas: aplicación de la Escala San Martín en la Fundación Obra San Martín. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 3(1), 93-105.

ANEXOS

ANEXO I

SOLICITUDE DE COLABORACIÓN A CENTROS EDUCATIVOS

Anexo I. Solicitud de Colaboración a Centros Educativos

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Doctorado Interuniversitario
en Equidad e Innovación en Educación

Prezado/a Sr./a Director/a:

Poñémonos en contacto con vostede co fin de solicitar a colaboración do seu centro educativo nun estudo titulado “Cidade e infancia. Análise multidisciplinar das políticas do goberno municipal da cidade da Coruña e a súa influencia na calidade de vida infantil” que estamos desenvolvendo como proxecto de tese dentro do Programa de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación pola Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de A Coruña. A principal finalidade deste estudo é avaliar o nivel de calidade de vida percibido pola poboación infantil, de 7 a 11 anos, o que correspondería aos nenos/as de cuarto curso a sexto curso de ensino primario.

Consiste en responder ao Cuestionario de Avaliación da Calidade de Vida na Infancia (CVI), que avalía este aspecto da persoa en cinco dimensións: benestar emocional, relacións interpersoais, desenvolvemento persoal e de actividades, benestar físico, benestar material .

A información que se recolla será totalmente confidencial e anónima, e o seu uso límitase a consecución dos obxectivos da investigación.

Para isto, solicitamos a súa colaboración para levar a cabo este estudo no seu centro, para o cal pediráselle a autorización dos familiares ou titores.

Agradecemos a súa atención e a participación no proxecto.

Cordialmente,

Marcos Sampedro Vidal

En A Coruña, a de do 2016.

Marcos Sampedro Vidal
Persoal Investigador do Programa Oficial de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación
Facultade de Ciencias da Educación, Campus de Elviña, s/n 15071. Universidade de A Coruña (UDC)
Telf. móvil. 655 87 67 95
E-mail: marcos.sampedrov@udc.es

Anexo I. Solicitud de Colaboración ás Familias

Doctorado Interuniversitario
en Equidad e Innovación en Educación

Prezado/a pai/pai ou titor/a:

Queremos solicitar formalmente a participación do seu fillo/a nun estudo titulado “Cidade e infancia. Análise multidisciplinar das políticas do goberno municipal da cidade da Coruña e a súa influencia na calidade de vida infantil” que estamos desenvolvendo como proxecto de tese. A principal finalidade deste estudo é avaliar o nivel de calidade de vida percibido pola poboación infantil, de 7 a 11 anos, o que correspondería aos nenos/as de segundo curso a quinto curso do ensino primario.

Consiste en responder o Cuestionario de Avaliación da Calidade de Vida na Infancia (CVI), que avalía este ámbito da vida da persoa en cinco dimensións: benestar emocional, relacións interpersoais, desenvolvemento persoal e de actividades, benestar físico, benestar material.

A información que se recolla será totalmente confidencial e anónima, e o seu uso límitase a consecución dos obxectivos da investigación.

Consideramos moi importante afondar na percepción dos propios nenos/as sobre a súa calidade de vida. Agradecemos encarecidamente a participación do seu fillo/a no estudo. Para calquera dúbida consúltenos no seguinte número de teléfono: 655876795

Agradecemos de antemán a súa atención e a colaboración no proxecto.

Cordialmente,

Marcos Sampedro Vidal

Se están conformes coa participación do seu fillo/a:
..... no proxecto, agradeceríamolle que nos devolvese esta
folla asinada cando se entreguen os cuestionarios no centro.

AUTORIZO a participación do meu fillo/a no proxecto “Cidade e infancia. Análise multidisciplinar das políticas do goberno municipal da cidade da Coruña e a súa influencia na calidade de vida infantil ”.

Firma do pai/nai/titor(a):

A Coruña, a de do 2016

Marcos Sampedro Vidal
Persoal Investigador do Programa Oficial de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación
Facultade de Ciencias da Educación, Campus de Elviña, s/n 15071. Universidade de A Coruña (UDC)
Telf. móvil. 655 87 67 95
E-mail: marcos.sampedrov@udc.es

ANEXO II

EXEMPLO DE INFORME A CENTROS EDUCATIVOS

Anexo II. Exemplo de Informes a Centros Educativos

Doctorado Interuniversitario
en Equidad e Innovación en Educación

Prezado/a Sr./a Director/a:

Poñémonos en contacto con vostede co fin de trasladar novamente o noso agradecemento pola colaboración do seu centro educativo no estudo titulado “Cidade e infancia. Análise multidisciplinar das políticas do goberno municipal da cidade da Coruña e a súa influencia na calidade de vida infantil” que estamos desenvolvendo como proxecto de tese dentro do Programa de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación pola Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de A Coruña. A principal finalidade deste estudo é avaliar o nivel de calidade de vida percibido pola poboación infantil, de 8 a 11 anos. A investigación consistiu nun primeiro momento en responder ao Cuestionario de Avaliación da Calidade de Vida na Infancia (CVI), que mide este aspecto da persoa en cinco dimensións: benestar emocional, relacións interpersoais, desenvolvemento persoal e de actividades, benestar físico, benestar material. A información que se recolleu deu lugar ao dossier adxunto que lle enviamos, onde están recollidos graficamente os resultados do seu colexio.

Agradecemos a súa atención e a participación no proxecto.

Cordialmente,

Marcos Sampedro Vidal



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Doctorado Interuniversitario
en Equidad e Innovación en Educación

Anexo II. Exemplo de Informes a Centros Educativos

Informe confidencial 1.

CENTRO “ X ” PÚBLICO

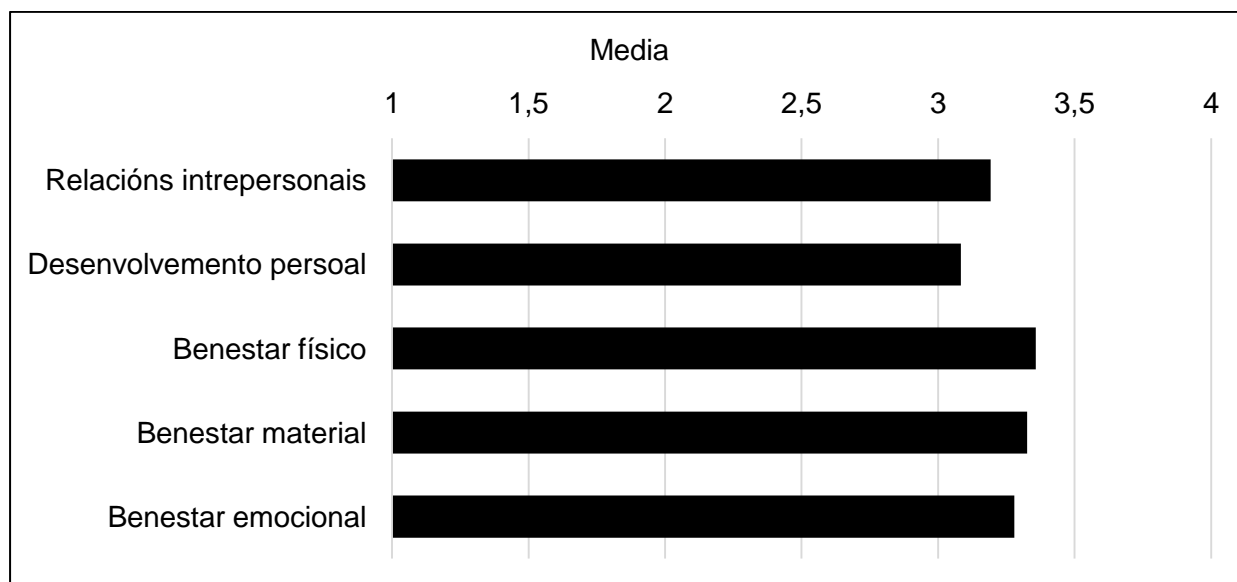
Elaborado por: Sampedro Vidal, Marcos. marcos.sampedrov@udc.es

Personal Investigador del Programa de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Elviña, s/n Universidad de A Coruña (A Coruña).

En relación con la calidad de vida xeral do seu centro, poden observarse valores positivos en termos globales nas diferentes áreas que a componen (ver Figura 1).

Figura 1

Calidade de Vida e as súas Dimensións

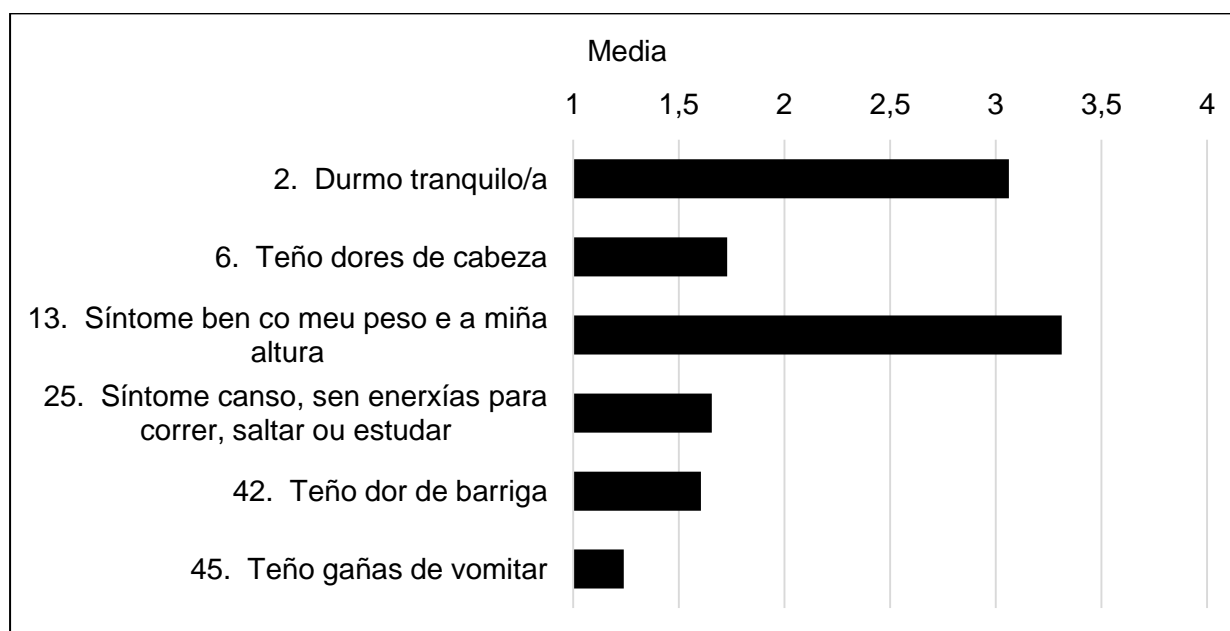


Anexo II. Exemplo de Informe a Centros Educativos

O seu centro obtén unha media total de CALIDADE DE VIDA de 3,25 sobre 4, así como valores que oscilan entre o 3 e o 3,5 nas diferentes dimensións. Como se aprecia na Figura 1, existen algunhas diferenzas no peso que o alumnado ofrece a cada área da súa vida, sendo lixeiramente superior no dominio *benestar físico* (3,36 sobre un máximo de 4), sobre todo en relación ao seu estado de saúde xeral: sono, enfermidades, signos e síntomas físicos, enerxía física (Figura 2). As puntuacións máis altas tamén se refieren á percepción acerca do seu *benestar material* (3,33), *bienestar emocional* (3,28), e os dous aspectos con valores máis baixos, aínda que con valores moi aceptables, son *relacións interpersoais* (3,20) e *desenvolvemento persoal e actividades* (3,08).

Figura 2

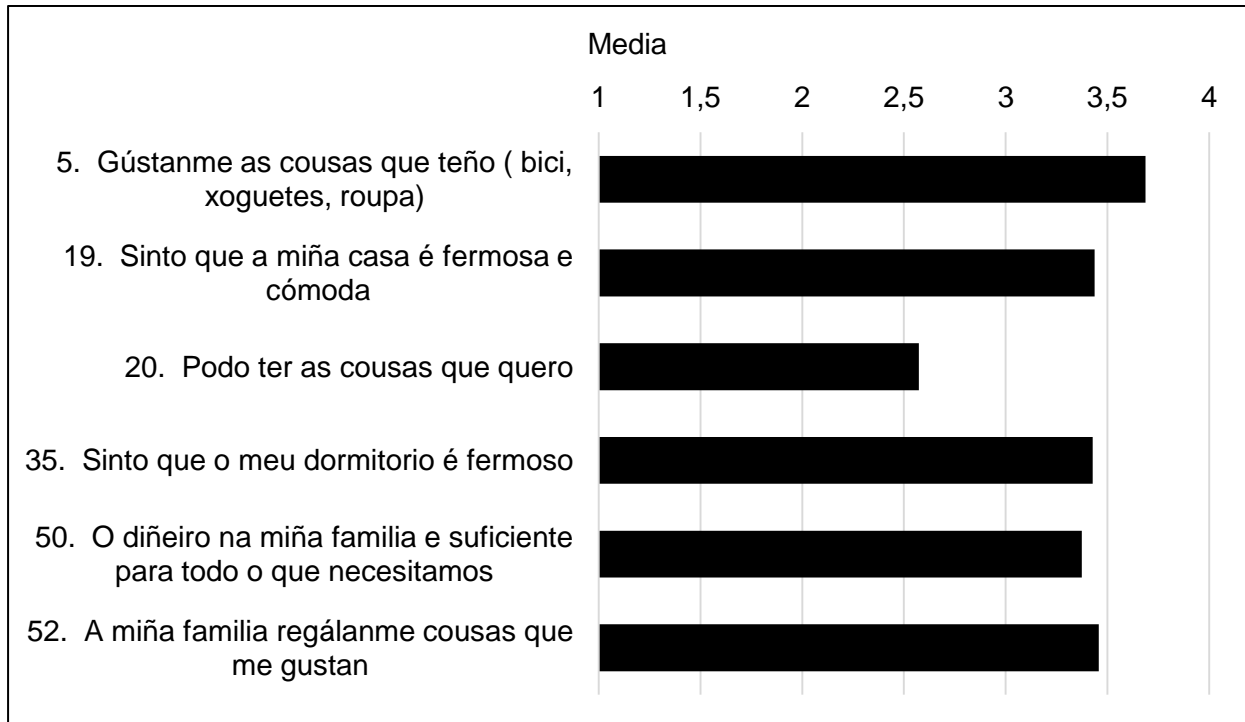
Valoración dos Ítems da Dimensión Benestar Físico da Escala CVI



A continuación, na Figura 3, amosamos os resultados en canto os ítems da dimensión *benestar material*.

Figura 3

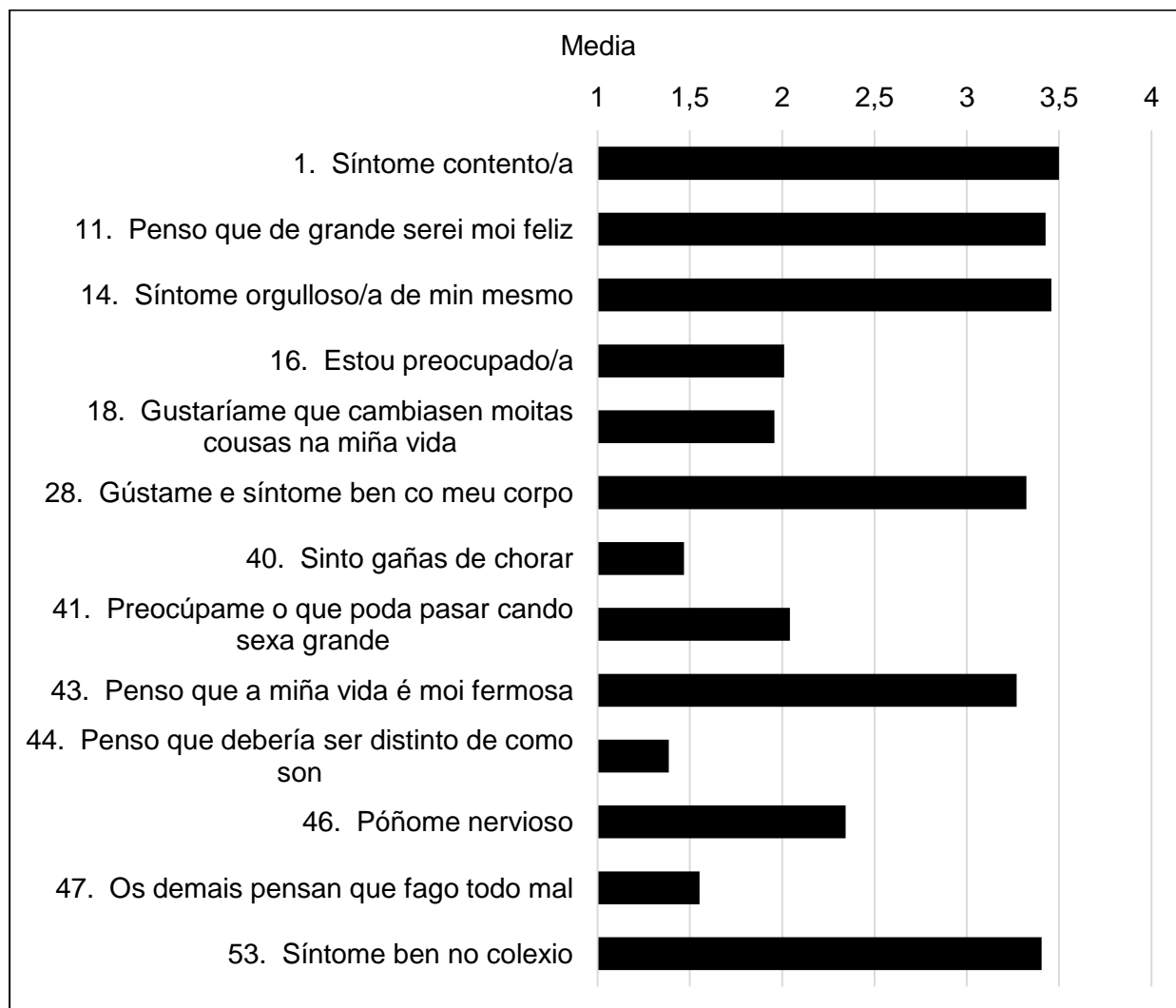
Valoración dos Ítems da Dimensión Benestar Material da Escala CVI



Perciben a situación económica da súa familia como axeitada, en tanto que satisfai as súas necesidades materiais, amosan agrado coas súas posesións, como roupa, agasallos e xoguetes. Igualmente transmiten estar contentos coa calidade das súas vivendas. Na Figura 4 amosamos as percepcións en canto a *benestar emocional*.

Figura 4

Valoración dos Ítems da Dimensión Benestar Emocional da Escala CVI



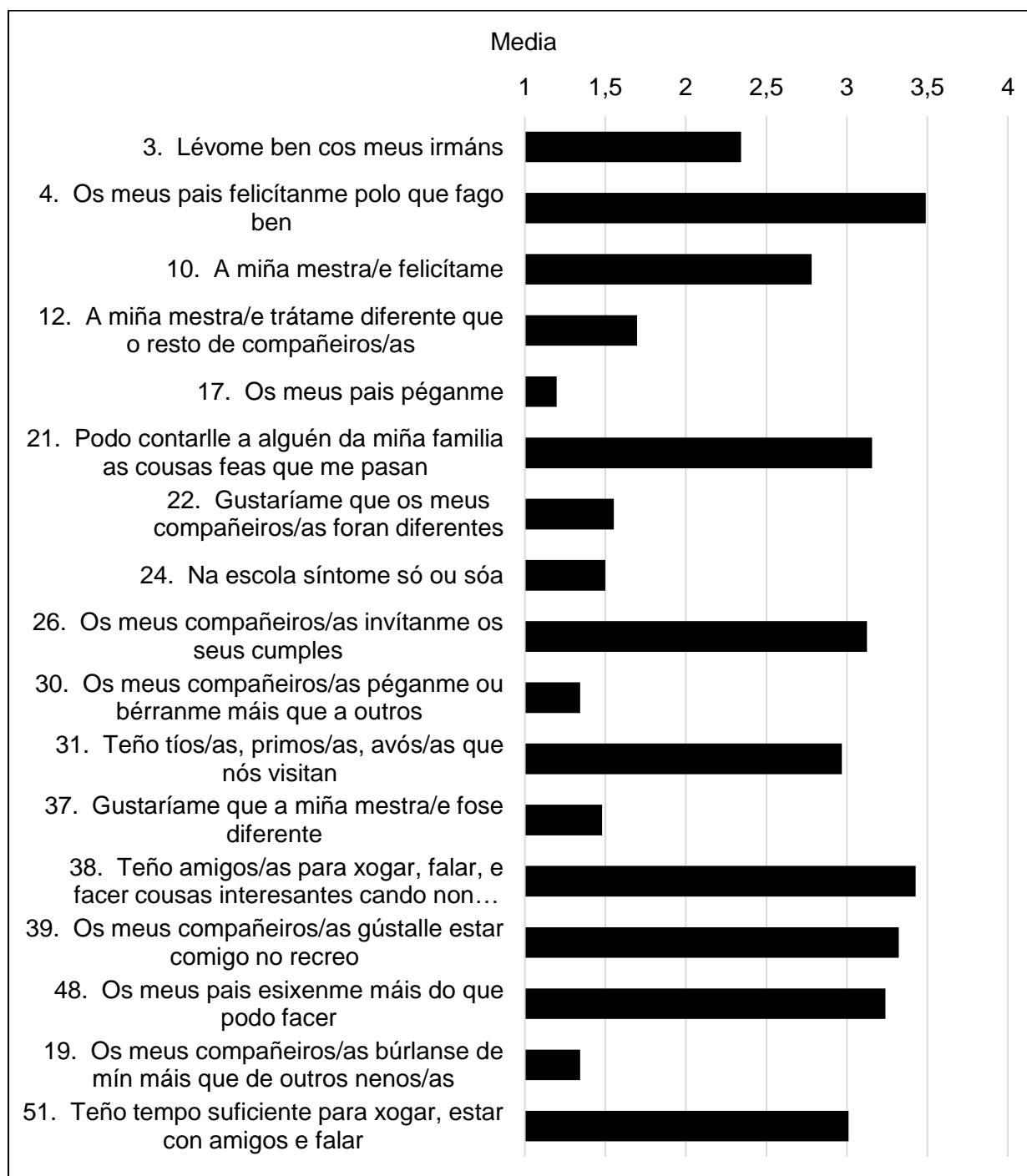
A nivel de *benestar emocional* experimentan sensacións como bo humor e ledicia, e en poucas ocasións tristeza, preocupación ou nervisismo. Están contentos/as coa súa vida actual e teñen unha visión de que continuará así no futuro. De igual xeito mostran unha boa autoestima.

No que atinxe as súas *relacións interpersoais* (esbozado na Figura 5), o alumnado valora positivamente as interaccións do seu contorno familiar e escolar en canto a frecuencia, afecto e calidade. Séntense aceptados e valoados tanto pola súa familia como polos seus compañeiros/as e mestres/as.

Figura 5

Valoración dos Ítems da Dimensión Relacións Interpersoais da Escala CVI

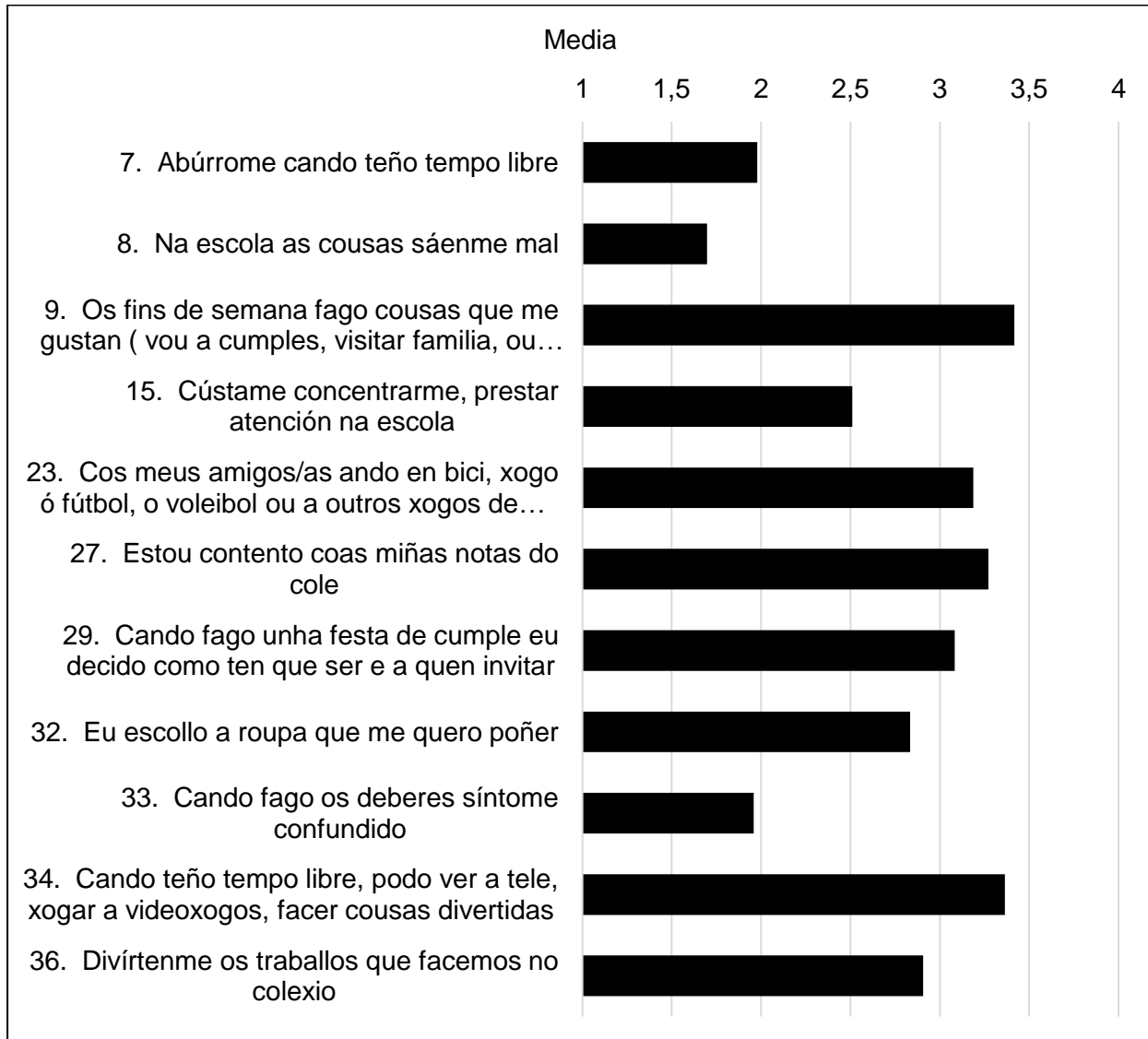
Anexo II. Exemplo de Informe a Centros Educativos



Por último, en canto a *desenvolvemento persoal* perciben positivamente o seu grao de desempeño no colexio, así como os seus resultados académicos, as súas habilidades e capacidades cognitivas. Tamén están satisfeitos coas oportunidades e actividades de ocio, así como co seu grao de independencia á hora de tomar decisións que concernen á súa vida.

Figura 6

Valoración dos Ítems da Dimensión Desenvolvemento Persoal e Actividades da Escala CVI




Anexo II. Exemplo de Informe a Centros Educativos

ANEXO III

INSTRUMENTOS DE RECOLLIDA DE INFORMACIÓN

Cuestionario de Avaliación da Calidade de Vida Infantil

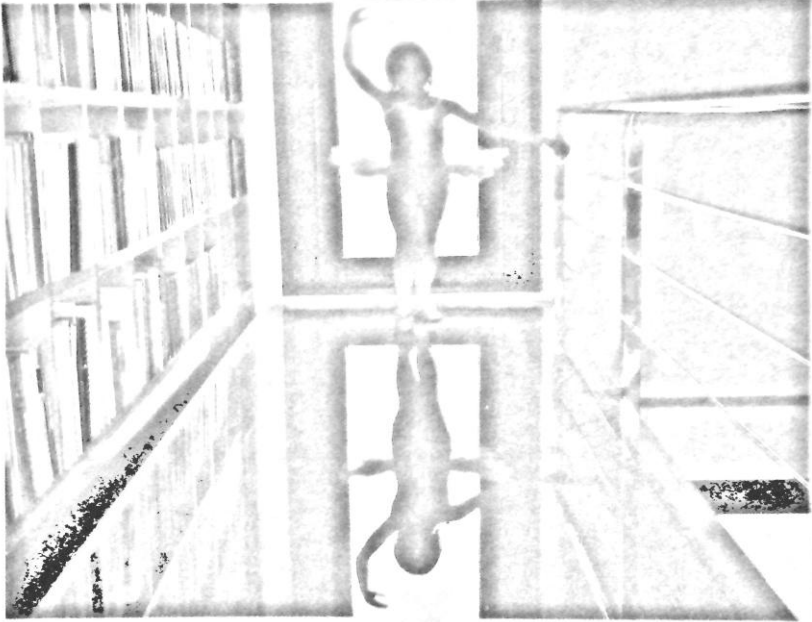
ELIANA NOEMÍ SABEH,
MIGUEL ÁNGEL VERDUGO,




GERARDO PRIETO ADÁNEZ
E. NORMA CONTINI DE GONZÁLEZ

CVI-CVIP

Cuestionarios de Evaluación de la Calidad de Vida en la Infancia



Cuestionario



CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL
General Pardiñas, 95 - 28006



Doctorado Interuniversitario
Equidad e Innovación en Educación

Escala de Calidade de Vida Infantil

Moitas grazas por participar neste estudo.

Quixéramos saber como pensas e como te sentes case todos os días, por iso imosche facer algunhas preguntas. Non hai respostas que estean ben e respostas que estean mal. O que importa é o que ti pensas e sentes, con toda sinceridade

Por favor, le amodo cada frase.

Escolle a resposta e fai unha cruz no cadrado.

Colexio:			
Idade:			
Barrio ou rúa na que vives:			
Son nenos:		Son nenas:	

	Case sempre	Moitas veces	Poucas veces	Case nunca
1. Sintome contento/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Durmo tranquilo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lévome ben cos meus irmáns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os meus pais felicítanme polo que fago ben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Gústame as cousas que teño (bici, xoguetes, roupa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Teño dores de cabeza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Abúrrome cando teño tempo libre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Na escola as cousas sáenme mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. As fins de semana fago cousas que me gustan (vou a cumprir, vísito á familia ou outras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo III. Instrumentos de Recollida de Información

	Case sempre	Moltas veces	Poucas veces	Case nunca		Case sempre	Moltas veces	Poucas veces	Case nunca
10. A miña mestra/e felicítame	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. Gustaríame que cambiásemos moitas cousas na miña vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Penso que de maior serei moi feliz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. Sinto que a miña casa é fermosa e cómoda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. A mestra/e trátame diferente que ao resto de compañeiros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. Podo ter as cousas que quero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sintome ben co meu peso e a miña estatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21. Podo contarlle a alguén da miña familia as cousas feas que me pasan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sintome orgulloso/a de min mesmo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22. Gustaríame que os meus compañeiros/as foran diferentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Cústame concentrarme, prestar atención na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23. Cos meus amigos/as ando en bici, xogo ao fútbol, ao voleibol ou a outros xogos de correr e saltar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Estou preocupado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24. Na escola sintome só ou soa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Os meus pais péganme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25. Sintome canso, sen enerxías para correr, saltar ou estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo III. Instrumentos de Recollida de Información

	Case sempre	Moitas veces	Poucas veces	Case nunca		Case Sempre	Moitas veces	Poucas veces
compañeiros/as aos seus cumplies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34. Cando teño tempo libre, podo ver a tele, xogar a videoxogos, facer cousas divertidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tento coas miñas cole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35. Sinto que o meu dormitorio é fermoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e sintome ben co meu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36. Divírteme os traballos que facemos no colexio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nha festa de cumple como ten que ser e a tar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37. Gustaríame que a mestra/e fose diferente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
compañeiros/as ou berranme máis ca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38. Teño amigos/as para xogar, falar, e facer cousas interesantes cando non vimos ao colexio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
as, primos/as, que nos visitan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39. Aos meus compañeiros/as gústalles estar comigo no recreo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a roupa que me def	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40. Sinto gañas de chorar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o os deberes sintome	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41. Preocupame o que poda pasar cando sexa grande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo III. Instrumentos de Recollida de Información

	Case	Moitas	Poucas	Case
	Sempre	veces	veces	nunca
42. Teño dor de barriga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Penso que a miña vida é moi fermosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Penso que debería ser distinto de como son	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Teño gañas de vomitar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Póño-me nervioso/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Os demais pensan que fago todo mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Os meus pais esíxenme máis do que poden facer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Os meus compañeiros/as burlanse de min máis que doutros nenos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. O diñeiro na miña familia é suficiente para todo o que necesitamos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Teño tempo para xogar, estar con amigos e falar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. A miña familia regálame cousas que me gustan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Síntome ben no colexio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRAZAS POR PARTICIPAR!

Anexo III. Instrumentos de Recollida de Información

**Solicitud de Autorización para o Uso, Tradución e Adaptación do Cuestionario de
Avaliación da Calidade de Vida na Infancia**

El 12 de mayo de 2016, 4:59, Marcos Sampedro Vidal <markys6@hotmail.com> escribió:

Estimada Sra. Sabeh,

Mi nombre es Marcos Sampedro Vidal, personal investigador del Programa de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación por la Universidad de A Coruña (Facultad de Ciencias de la Educación). Estoy realizando mi tesis doctoral "Calidad de vida Infantil en la ciudad de A Coruña" bajo la dirección y tutoría del profesor Héctor M. Pose Porto del Departamento de Pedagogía e Didáctica de la Universidad da Coruña.

A través de este medio quería solicitar su permiso para la utilización de su instrumento "CVI-CVIP Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida en la infancia". Así mismo, solicito su autorización para la traducción y adaptación de la Escala al gallego.

Agradecemos su atención y quedamos a su disposición para cualquier duda.

Atentamente,

--

Marcos Sampedro Vidal

Entrevista aos/ás Responsables Políticos

Nome da persoa entrevistada (Pseudónimo):

Identificador da persoa entrevistada:

Día e lugar de realización:

Duración da entrevista:

Institución de traballo:

Cargo que ocupa:

Fillos/as:

ENTREVISTA PARA POLÍTICOS/AS

Doctorado Interuniversitario
en Equidad e Innovación en Educación

A presente entrevista forma parte da tese “Cidade e infancia. Análise multidisciplinar das políticas do goberno municipal da cidade da Coruña e a súa influencia na calidade de vida infantil (2015-2018)”. O propósito é dobre: por unha parte, coñecer a visión e as medidas adoptadas polos representantes públicos en relación coa calidade de vida da infancia na Coruña. Por outra, solicitar a súa colaboración na interpretación e análise dos resultados do cuestionario aplicado ao alumnado de oito a once anos nos colexios de titularidade pública, concertada e privada, do municipio.

Anexo III. Instrumentos de Recollida de Información

A información recollida permite afondar na percepción dos propios nenos/as en aspectos tales como o *benestar físico, emocional, material, desenvolvemento persoal e actividades e relacións interpersoais*.

BLOQUE XERAL

- 1.- Que entende vostede por calidade de vida?
- 2.- Que aspectos considera clave para o seu desenvolvemento?
- 3.- Os distintos ámbitos da calidade de vida sobre os que imos a falar son benestar físico (estado de saúde: sono, enfermidades, síntomas físicos, enerxía, nivel de nutrición, peso e altura), benestar emocional (estados emocionais vividos polo neno/a, leducia, tristeza, nervosismo, humor, preocupación, percepción global de satisfacción coa súa vida, visión de futuro, autoestima), benestar material (posesións do neno/a e a familia, agasallos, roupa, xoguetes, calidade e confort da vivenda e escola, nivel socioeconómico da familia), desenvolvemento persoal (satisfacción coas actividades escolares, percepción das súas habilidades cognitivas, oportunidades de ocio e posibilidades de tomar decisións) e relacións interpersoais (frecuencia, calidade e afecto nas interaccións coa familia, compañeiros e mestres, estilo educativo dos pais).

Elaborarase unha tarxeta para que sexan visibles para o/a entrevistado/a.

Vostede considera que desde o concello, e coas políticas e servizos municipais, promocionase o benestar da infancia nestes aspectos? En caso positivo, de que modo?

- 4.- Que cidades empregan como referentes polas súas políticas orientadas á infancia, en canto a garantir os seus dereitos e mellorar a súa calidade de vida?
- 5.- Que medidas adoptaron dende a súa área para a mellora do benestar da infancia?
- 6.- Teñen pensado tomar proximamente algunha medida neste senso que non se aplicase até o momento?
- 7.- Que proxecto relacionado coa calidade de vida infantil lle gustaría acometer no caso de que renoven mandato?

8.- Que porcentaxe do orzamento da súa área adícase a medidas relacionadas coa calidade de vida infantil?

9.- Coordínanse entre concellarías para implementar programas dirixidos a infancia? En caso afirmativo, de que xeito?

Pasamos agora a unha serie de preguntas relacionadas cos resultados da investigación que elaboramos acerca da calidade de vida da infancia na cidade. Neste tipo de cuestións imos a explicar os resultados que obtivemos.

Que opinión lle merece esta serie de enunciados:

10.- No noso estudo analizamos a desigualdade na calidade de vida da infancia, é dicir, se existe unha gran diferenza entre a calidade de vida dos nenos que están por enriba da media e os que están por debaixo desta. Os datos indican que, en xeral, non existen elevados niveis de desigualdade na calidade de vida da infancia na Coruña.

11.- En xeral os nenos/as relatan preocupación polo futuro.

BLOQUE EDUCATIVO

Deseguido ímoslle solicitar as súas achegas sobre cuestións de carácter educativo.

12.- O alumnado da escola privada acadada mellores cualificacións xerais que o alumnado da escola pública e concertada nas dimensións estudadas de calidade de vida.

13.- A investigación revela mellor benestar físico (estado de saúde: sono, enfermidades, síntomas físicos, enerxía, nivel de nutrición, peso e altura) do alumnado da institución pública e privada que da concertada.

14.- Os alumnos/as dos centros concertados e privados acadan mellores puntuacións nas súas relacións interpersoais (frecuencia, calidade e afecto nas interaccións coa familia, compañeiros e mestres, estilo educativo dos pais) que os dos centros públicos.

15.- O alumnado da escola privada e concertada amosa unha percepción mellor que o da pública en canto a benestar material, entendendo este como agasallos que reciben, ambiente do fogar, xoguetes.

Anexo III. Instrumentos de Recollida de Información

16.- Os estudantes da escola privada e concertada manifestan mellor benestar emocional, concibido este como percepción global de satisfacción coa vida, percepción do seu futuro, autoestima e autoconceito.

17.- O estudo evidencia que non existen diferenzas salientables no que a desenvolvemento persoal e actividades se refire, entendendo este como satisfacción polos progresos e resultados académicos, percepción das habilidades cognitivas, oportunidades de ocio e tempo libre e posibilidades de tomar decisións relativas a súa vida.

Unha vez reflexionado sobre as distintas dimensións da calidade de vida, queremos solicitarlle a súa opinión sobre algúns ítems concretos do cuestionario que nos pareceron especialmente interesantes:

18.- O alumnado do ensino público afirma querer cambiar máis cousas da súa vida, manifesta ter menos tempo de ocio, divírtense menos no colexio, séntense máis só e adica menos tempo libre a xogar cos seus iguais que o de tipoloxías privada e concertada.

19.- Aos estudantes da escola pública cústalles menos concentrarse, dormen máis tranquilos/as, teñen maior posibilidade de diálogo coa súa familia sobre acontecementos desagradables que o alumnado do ensino privado e concertado.

20.- Dende a súa perspectiva, ata que punto as políticas municipais que desenvolven dan resposta a estas realidades que acabamos de presentarlle?

21.- Quere engadir algo?

Grazas pola súa colaboración

BLOQUE PERSPECTIVA DE XÉNERO

Que argumentacións lle suxiren esta serie de enunciados relacionados con cuestións de xénero:

21.- As estudantes acadan puntuacións máis altas nas súas relacións interpersoais,

concebidas estas como frecuencia e calidade do afecto recibido, aceptación pola familia, satisfacción das relacións cos mestres/as.

22.- As nenas tamén amosan unha percepción maior en benestar emocional, entendido este como percepción global de satisfacción coa vida, percepción do seu futuro, autoestima e autoconcepto.

23.- Os alumnos de oito anos afirman estar máis preocupados que os de nove, dez e once anos, sobre todo, os nenos.

24.- As nenas amosan unha percepción mellor que os nenos en canto ao seu desenvolvemento persoal, referido á satisfacción co seu rendemento académico, valoración das súas habilidades cognitivas, oportunidades de ocio e a posibilidades de tomar decisións sobre a súa vida.

25.- Do estudo extraemos que non existen diferenzas na percepción en canto a benestar material e benestar físico entre nenos e nenas.

A continuación queríamos requirirlle a súas observacións respecto dalgúns ítems particulares do cuestionario que apreciamos de interese:

26.- Os resultados reflicten a existencia de violencia física, máis acusada no caso dos nenos que no das nenas.

27.- As alumnas declaran durmir máis tranquilas que os nenos.

28.- As estudantes aseguran sentirse menos cansas e con enerxía.

29.- As nenas aseveran que os seus compañeiros/as bérranlle ou péganlle menos que a outros.

30.- O alumnado feminino afirma sentirse menos só na escola.

31.- As nenas declaran estar menos preocupadas pola seu futuro que os nenos.

32.- Os nenos perciben que a mestra/e os trata diferente o resto de compañeiros/as en maior medida que as nenas.

33.- Quere engadir algo?

Anexo III. Instrumentos de Recollida de Información

Anexo III instrumentos de Recollida de Información

Tarxeta das Entrevistas

Benestar físico: estado de saúde: sono, enfermidades, síntomas físicos, enerxía, nivel de nutrición, peso e altura.

Benestar emocional: estados emocionais vividos polo neno/a, leducia, tristeza, nervosismo, humor, preocupación, percepción global de satisfacción coa súa vida, visión de futuro, autoestima.

Benestar material: posesións do neno/a e a familia, agasallos, roupa, xoguetes, calidade e confort da vivenda e escola, nivel socioeconómico da familia.

Desenvolvemento persoal: satisfacción coas actividades escolares, percepción das súas habilidades cognitivas, oportunidades de ocio e posibilidades de tomar decisións

Relacións interpersoais: frecuencia, calidade e afecto nas interaccións coa familia, compañeiros e mestres, estilo educativo dos pais.

ANEXO IV

PROBAS ESTADÍSTICAS

Anexo IV. Probas Estatísticas**U de Mann-Whitney das dimensión*****U de Mann-Whitney das dimensións en canto a titularidade***

	U	Z	p
Benestar emocional	121231,500	-3,135	0,002
Benestar material	120731,000	-3,252	0,001
Benestar físico	114106,500	-4,621	0,000
Desenvolvemento persoal	133350,500	-0,653	0,514
Relacións_interpersonais	94510,500	-8,602	0,000

U de Mann-Whitney das dimensión en canto a sexo

	U	Z	p
Benestar emocional	127396,500	-2,171	0,030
Benestar material	132829,000	-1,069	0,285
Benestar físico	132380,500	-1,162	0,245
Desenvolvemento persoal	121953,000	-3,283	0,001
Relacións_interpersonais	119803,500	-3,715	0,000

U de Mann-Whitney da dimensión *Benestar emocional****U de Mann-Whitney da dimensión Benestar emocional en relación o sexo***

	U	Z	p
1. Síntome contento/a	131436,000	-1,563	0,118
11. Penso que de grande serei moi feliz	135354,000	-0,621	0,535
14. Síntome orgulloso/a de min mesmo	137839,000	-0,049	0,961
16. Estou preocupado/a	132255,500	-1,288	0,198
18. Gustaríame que cambiasen moitas cousas na miña vida	127550,000	-2,307	0,021
28. Gústame e síntome ben co meu corpo	134533,500	-0,827	0,408
40. Sinto gañas de chorar	136690,500	-0,331	0,740
41. Preocúpame o que poda pasar cando sexa grande	127998,500	-2,145	0,032
43. Penso que a miña vida é moi fermosa	136579,000	-0,333	0,739
44. Penso que debería ser distinto de como son	129543,000	-2,228	0,026
46. Póño-me nervioso	129860,500	-1,756	0,079
47. Os demais pensan que fago todo mal	121430,500	-4,207	0,000
53. Síntome ben no colexio	128802,500	-2,172	0,030

U de Mann-Whitney da dimensión Benestar emocional en relación o centro

	U	Z	p
1. Síntome contento/a	132558,500	-0,944	0,345
11. Penso que de grande serei moi feliz	129836,500	-1,549	0,121
14. Síntome orgulloso/a de min mesmo	129050,500	-1,727	0,084
16. Estou preocupado/a	128490,500	-1,796	0,072
18. Gustaríame que cambiasen moitas cousas na miña vida	125378,500	-2,464	0,014
28. Gústame e síntome ben co meu corpo	127195,500	-2,206	0,027
40. Sinto gañas de chorar	126630,000	-2,421	0,015
41. Preocúpame o que poda pasar cando sexa grande	132753,000	-0,811	0,417
43. Penso que a miña vida é moi fermosa	133329,500	-0,728	0,466
44. Penso que debería ser distinto de como son	135961,000	-0,151	0,880
46. Póño-me nervioso	135297,500	-0,267	0,790
47. Os demais pensan que fago todo mal	131532,500	-1,273	0,203
53. Síntome ben no colexio	128215,000	-1,964	0,050

Kruskal-Wallis da dimensión Benestar emocional***Proba de Kruskal-Wallis para benestar emocional e idade***

	H de K-W	p
1. Síntome contento/a	3,568	0,312
11. Penso que de grande serei moi feliz	1,417	0,702
14. Síntome orgulloso/a de min mesmo	4,860	0,182
16. Estou preocupado/a	14,472	0,002
18. Gustaríame que cambiasen moitas cousas na miña vida	0,851	0,837
28. Gústame e síntome ben co meu corpo	0,358	0,949
40. Sinto gañas de chorar	1,517	0,678
41. Preocúpame o que poda pasar cando sexa grande	9,791	0,020
43. Penso que a miña vida é moi fermosa	6,036	0,110
44. Penso que debería ser distinto de como son	2,503	0,475
46. Póño-me nervioso	4,231	0,238
47. Os demais pensan que fago todo mal	1,491	0,684
53. Síntome ben no colexio	1,040	0,791

H de K-W= H de Kruskal-Wallis.

U de Mann-Whitney da dimensión *Relacións interpersoais****U de Mann-Whitney da dimensión Relacións interpersoais en relación o sexo***

	U	Z	p
3. Lévome ben cos meus irmáns	135585,000	-0,518	0,604
4. Os meus pais felicítanme polo que fago ben	130247,500	-1,787	0,074
10. A miña mestra/e felicítame	126724,000	-2,428	0,015
12. A miña mestra/e trátame diferente que o resto de compañeiros/as	120274,500	-4,437	0,000
17. Os meus pais péganme	128958,000	-2,963	0,003
21. Podo contarlle a alguén da miña familia as cousas feas que me pasan	135583,000	-0,535	0,592
22. Gustaríame que os meus compañeiros/as foran diferentes	134250,000	-0,930	0,352
24. Na escola síntome só ou sóa	132370,000	-1,593	0,111
26. Os meus compañeiros/as invítanme os seus cumple	128384,500	-2,161	0,031
30. Os meus compañeiros/as péganme ou bérranme máis que a outros	125486,500	-3,335	0,001
31. Teño tíos/as, primos/as, avós/as que nós visitan	131619,000	-1,394	0,163
37. Gustaríame que a miña mestra/e fose diferente	125174,000	-3,294	0,001
38. Teño amigos/as para xogar, falar, e facer cousas interesantes cando non vimos o colexio	137398,000	-0,152	0,879
39. Os meus compañeiros/as gústalle estar comigo no recreo	130280,000	-1,774	0,076
48. Os meus pais esixenme máis do que podo facer	130975,500	-1,497	0,134
19. Os meus compañeiros/as búrlanse de mín máis que de outros nenos/as	125847,500	-3,444	0,001
51. Teño tempo suficiente para xogar, estar con amigos e falar	133738,500	-0,958	0,338

U de Mann-Whitney da dimensión Relacións interpersoais en relación o centro

	U	Z	p
3. Lévome ben cos meus irmáns	134341,500	-0,463	0,643
4. Os meus pais felicítanme polo que fago ben	132422,500	-0,946	0,344
10. A miña mestra/e felicítame	129868,500	-1,436	0,151
12. A miña mestra/e trátame diferente que o resto de compañeiros/as	124554,500	-3,007	0,003
17. Os meus pais péganme	136229,000	-0,100	0,920
21. Podo contarlle a alguén da miña familia as cousas feas que me pasan	133615,500	-0,636	0,525
22. Gustaríame que os meus compañeiros/as foran diferentes	134349,000	-0,538	0,591
24. Na escola síntome só ou sóa	127866,000	-2,443	0,015
26. Os meus compañeiros/as invítanme os seus cumple	124946,500	-2,605	0,009
30. Os meus compañeiros/as péganme ou bérranme máis que a outros	132158,000	-1,168	0,243
31. Teño tíos/as, primos/as, avós/as que nós visitan	130325,500	-1,353	0,176
37. Gustaríame que a miña mestra/e fose diferente	129379,500	-1,840	0,066
38. Teño amigos/as para xogar, falar, e facer cousas interesantes cando non vimos o colexio	132466,500	-0,948	0,343
39. Os meus compañeiros/as gústalle estar comigo no recreo	123790,500	-2,925	0,003
48. Os meus pais esixenme máis do que podo facer	49077,500	-18,601	0,000
19. Os meus compañeiros/as búrlanse de mín máis que de outros nenos/as	133132,000	-0,965	0,334
51. Teño tempo suficiente para xogar, estar con amigos e falar	122868,000	-3,052	0,002

Kruskal-Wallis da dimensión Relacións interpersoais***Proba de Kruskal-Wallis para Relacións interpersoais e idade***

	H de K-W	p
3. Lévome ben cos meus irmáns	0,169	0,982
4. Os meus pais felicítanme polo que fago ben	8,550	0,036
10. A miña mestra/e felicítame	30,667	0,000
12. A miña mestra/e trátame diferente que o resto de compañeiros/as	4,357	0,225
17. Os meus pais péganme	8,780	0,032
21. Podo contarlle a alguén da miña familia as cousas feas que me pasan	21,585	0,000
22. Gustaríame que os meus compañeiros/as foran diferentes	2,025	0,567
24. Na escola síntome só ou sóa	4,473	0,215
26. Os meus compañeiros/as invítanme os seus cumples	6,360	0,095
30. Os meus compañeiros/as péganme ou bérranme máis que a outros	4,642	0,200
31. Teño tíos/as, primos/as, avós/as que nós visitan	8,093	0,044
37. Gustaríame que a miña mestra/e fose diferente	37,591	0,000
38. Teño amigos/as para xogar, falar, e facer cousas interesantes cando non vimos o colexio	16,812	0,001
39. Os meus compañeiros/as gústalle estar comigo no recreo	1,640	0,650
48. Os meus pais esixenme máis do que podo facer	17,781	0,000
19. Os meus compañeiros/as búrlanse de mín máis que de outros nenos/as	1,978	0,577
51. Teño tempo suficiente para xogar, estar con amigos e falar	1,596	0,660

H de K-W= H de kruskal-Wallis.

U de Mann-Whitney da dimensión Desenvolvemento persoal e actividades***U de Mann-Whitney da dimensión Desenvolvemento persoal e sexo***

	U	Z	p
7. Abúrrome cando teño tempo libre	134026,000	-0,912	0,362
8. Na escola as cousas sáenme mal	124609,500	-3,001	0,003
9. Os fins de semana fago cousas que me gustan (vou a cumples, visitar familia, ou outras)	134274,000	-0,858	0,391
15. Cústame concentrarme, prestar atención na escola	131766,000	-1,327	0,185
23. Cos meus amigos/as ando en bici, xogo ao fútbol, o voleibol ou a outros xogos de correr e saltar	126396,000	-2,599	0,009
27. Estou contento coas miñas notas do cole	133401,500	-1,049	0,294
29. Cando fago unha festa de cumple eu decido como ten que ser e a quen invitar	135739,000	-0,509	0,611
32. Eu escollo a roupa que me quero poñer	112285,000	-5,434	0,000
33. Cando fago os deberes síntome confundido	130218,000	-1,721	0,085
34. Cando teño tempo libre, podo ver a tele, xogar a videoxogos, facer cousas divertidas	136559,000	-0,335	0,738
36. Divírtenme os traballos que facemos no colexio	126687,500	-2,526	0,012

U de Mann-Whitney da dimensión Desenvolvemento persoal e centro

	U	Z	p
7. Abúrrome cando teño tempo libre	131901,500	-1,055	0,292
8. Na escola as cousas saénme mal	134289,500	-0,504	0,614
9. Os fins de semana fago cousas que me gustan (vou a cumples, visitar familia, ou outras)	133885,500	-0,605	0,545
15. Cústame concentrarme, prestar atención na escola	119027,000	-3,714	0,000
23. Cos meus amigos/as ando en bici, xogo ao fútbol, o voleibol ou a outros xogos de correr e saltar	125066,500	-2,571	0,010
27. Estou contento coas miñas notas do cole	134122,000	-0,547	0,584
29. Cando fago unha festa de cumple eu decido como ten que ser e a quen invitar	135732,000	-0,177	0,859
32. Eu escollo a roupa que me quero poñer	134428,500	-0,447	0,655
33. Cando fago os deberes sintome confundido	132100,500	-0,979	0,328
34. Cando teño tempo libre, podo ver a tele, xogar a videoxogos, facer cousas divertidas	132457,500	-0,918	0,358
36. Divírtenme os traballos que facemos no colexio	125667,000	-2,428	0,015

Kruskal-Wallis da dimensión Desenvolvemento persoal***Proba de kruskal-wallis para Desenvolvemento persoal e idade***

	H de K-W	P
7. Abúrrome cando teño tempo libre	3,952	0,267
8. Na escola as cousas saénme mal	4,578	0,205
9. Os fins de semana fago cousas que me gustan (vou a cumples, visitar familia, ou outras)	0,577	0,902
15. Cústame concentrarme, prestar atención na escola	34,613	0,000
23. Cos meus amigos/as ando en bici, xogo ao fútbol, o voleibol ou a outros xogos de correr e saltar	1,771	0,621
27. Estou contento coas miñas notas do cole	5,577	0,134
29. Cando fago unha festa de cumple eu decido como ten que ser e a quen invitar	9,447	0,024
32. Eu escollo a roupa que me quero poñer	64,048	0,000
33. Cando fago os deberes sintome confundido	4,354	0,226
34. Cando teño tempo libre, podo ver a tele, xogar a videoxogos, facer cousas divertidas	5,519	0,137
36. Divírtenme os traballos que facemos no colexio	6,452	0,092

H de K-W= H de kruskal-Wallis.

U de Mann-Whitney da dimensión Benestar físico***U de Mann-Whitney da dimensión Benestar físico e sexo***

	U	Z	p
2. Durmo tranquilo/a	129008,000	-1,992	0,046
6. Teño dores de cabeza	134114,500	-0,880	0,379
13. Síntome ben co meu peso e a miña altura	136682,500	-0,310	0,757
25. Síntome canso, sen enerxías para correr, saltar ou estudar	126979,000	-2,596	0,009
42. Teño dor de barriga	134228,500	-0,847	0,397
45. Teño gañas de vomitar	134809,500	-0,913	0,361

U de Mann-Whitney da dimensión Benestar físico e centro

	U	Z	p
2. Durmo tranquilo/a	57930,000	-17,402	0,000
6. Teño dores de cabeza	131691,000	-1,088	0,277
13. Síntome ben co meu peso e a miña altura	128498,500	-1,826	0,068
25. Síntome canso, sen enerxías para correr, saltar ou estudar	123913,500	-2,975	0,003
42. Teño dor de barriga	130887,000	-1,257	0,209
45. Teño gañas de vomitar	134618,500	-0,543	0,587

Kruskal-Wallis da dimensión Benestar físico***Proba de kruskal-wallis para Benestar físico e idade***

	H de K-W	p
2. Durmo tranquilo/a	9,858	0,020
6. Teño dores de cabeza	2,470	0,481
13. Síntome ben co meu peso e a miña altura	4,803	0,187
25. Síntome canso, sen enerxías para correr, saltar ou estudar	6,337	0,096
42. Teño dor de barriga	7,414	0,060
45. Teño gañas de vomitar	4,289	0,232

H de K-W= H de kruskal-Wallis.

Anexo IV. Probas Estatísticas

U de Mann-Whitney da dimensión *Benestar material****U de Mann-Whitney da dimensión Benestar material e sexo***

	U	Z	p
5. Gústame as cousas que teño (bici, xoguetes, roupa)	137704,000	-0,085	0,933
19. Sinto que a miña casa é fermosa e cómoda	134835,500	-0,765	0,444
20. Podo ter as cousas que quero	126714,500	-2,421	0,015
35. Sinto que o meu dormitorio é fermoso	137057,000	-0,231	0,817
50. O diñeiro na miña familia e suficiente para todo o que necesitamos	134432,000	-0,778	0,437
52. A miña familia regálanme cousas que me gustan	132201,000	-1,327	0,185

U de Mann-Whitney da dimensión Benestar material e centro

	U	Z	p
5. Gústame as cousas que teño (bici, xoguetes, roupa)	126857,500	-2,351	0,019
19. Sinto que a miña casa é fermosa e cómoda	131402,000	-1,226	0,220
20. Podo ter as cousas que quero	129906,000	-1,423	0,155
35. Sinto que o meu dormitorio é fermoso	124097,000	-2,899	0,004
50. O diñeiro na miña familia e suficiente para todo o que necesitamos	126663,500	-2,240	0,025
52. A miña familia regálanme cousas que me gustan	129767,000	-1,542	0,123

Kruskal-Wallis da dimensión *Benestar material****Proba de kruskal-wallis para benestar material e idade***

	H de K-W	p
5. Gústame as cousas que teño (bici, xoguetes, roupa)	14,006	0,003
19. Sinto que a miña casa é fermosa e cómoda	5,518	0,138
20. Podo ter as cousas que quero	22,509	0,000
35. Sinto que o meu dormitorio é fermoso	5,977	0,113
50. O diñeiro na miña familia e suficiente para todo o que necesitamos	12,994	0,005
52. A miña familia regálanme cousas que me gustan	6,582	0,086

H de K-W= H de kruskal-Wallis.

ANEXO V**TRANSCRICIÓN DAS ENTREVISTAS**

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

E 1. ENTREVISTA

Nome da persoa entrevistada (Pseudónimo): Xoana.

Identificador da persoa entrevistada: E1

Día e lugar de realización: 20 decembro de 2018/ Despacho de alcaldía en María Pita.

Duración da entrevista 20" (aprox.)

Institución de traballo: Concello da Coruña.

Cargo que ocupa: Alcalde da Corporación municipal.

Fillos/as: 2

Previa realización da entrevista formal programouse un encontro con esta representante política a través da súa secretaría, a día 20 de decembro de 2018 para dialogar sobre os resultados do Cuestionario de Avaliación CVI, así como das medidas implantadas no seu mandato. O responsable, quen ademais é Doutor en Dereito está familiarizado coas dinámicas de investigación e máis concretamente nas entrevistas. A conversa foi gravada.

Antes do inicio da entrevista explicóuselle brevemente á responsable política o motivo da entrevista e a súa estrutura en tres bloques relacionados coas dimensións da Calidade de Vida do alumnado infantil matriculado en centros da cidade.

Do mesmo xeito, comentóuselle que a entrevista sería gravada e que a información recabada é totalmente confidencial e anónima e unicamente será empregada para cumprir cos propósitos da investigación. Despois da transcripción da entrevista, enviouse una copia a Xoana mediante a súa secretaría, para a súa revisión. Sen obter resposta.

A entrevista foi realizada nun contexto moi distendido e sen que o entrevistado se sentise invadido pola miña presenza, nin polo tipo de preguntas que se realizaron.



Doctorado Interuniversitario
en Equidad e Innovación en Educación

A presente entrevista forma parte da tese “Cidade e infancia. Análise multidisciplinar das políticas do goberno municipal da cidade da Coruña e a súa influencia na calidade de vida infantil (2015-2018)”. O propósito é dobre: por unha parte, coñecer a visión e as medidas adoptadas polos representantes públicos en relación coa calidade de vida da infancia na Coruña. Por outra, solicitar a súa colaboración na interpretación e análise dos resultados do cuestionario aplicado ao alumnado de oito a once anos nos colexios de titularidade pública, concertada e privada, do municipio.

A información recollida permítenos afondar na percepción dos propios nenos/as en aspectos tales como o benestar físico, emocional, material, desenvolvemento persoal e actividades e relacións interpersoais.

A continuación, preséntanse unha serie de cuestións que vostede deberá responder en base as súas experiencias de traballo na institución. As preguntas divídense en tres bloques relacionados coas dimensións da Calidade de Vida Infantil no seu concello.

A información que se recabe de esta entrevista es totalmente confidencial e anónima e únicamente será utilizada para cumprir cos propósitos da investigación.

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

Anexo V. Transcripción das Entrevistas.

Transcripción da Entrevista E1

1 **Entrevistador:** 1.- Que entendes ti por calidade de vida?

2 **E1:** Por calidade de vida de vida supoño que entenderei un conxunto de indicadores
3 non?, algúns obxetivables, evidentemente que falan de renda, de tempo dispoñible de
4 ocio, de saúde etc, e outros seguramente que sexan máis subxectivos, que falan de
5 felicidade, que falen de benestar etc. supoño que, por lo tanto, calidade de vida é un
6 conxunto de factores, de indicadores que van conformando iso que podemos entender
7 por calidade de vida.

8 **Entrevistador:** 2.- Que aspectos considera clave para o seu desenvolvemento?

9 **E1:** Isto significa eeeh...o que me intentas preguntar aquí é cales son os factores que
10 máis inflúen en ter unha maior ou menor calidade de vida?

11 **Entrevistador:** -Sí

12 **E1:** Home, evidentemente a min paréceme que un nivel de renda dispoñible, a min me
13 paréceme que polo menos ata un tope de vida que garanta os mínimos vitais é
14 absolutamente fundamental, seguramente sea importante tamén, non sei se nos
15 entestamos referindo só á infancia ou non?

16 **Entrevistador:** -neste caso si...

17 **E1:** Redes sociais, digamos, estrutura familiar, bueno, pero una rede de apoio tamén
18 que é moi importante para esa calidade de vida, supoño que tamén as políticas públicas
19 son importantes para esa calidade de vida no sentido, de contar con dispoñibilidade de
20 espazos de ocio, de mobilidade, benestar social,etc

21 **Entrevistador:** 3.- Os que estudamos nós no noso estudo, nós tivemos en conta segundo a
22 definición que usamos estes cinco, vale. (deixo sobre a mesa a tarxeta coa información que
23 segue e cito)

24
25 Os distintos ámbitos da calidade de vida sobre os que imos a falar son
26 benestar físico (estado de saúde: sono, enfermidades, síntomas físicos, enerxía, nivel de
27 nutrición, peso e altura), benestar emocional (estados emocionais vividos polo neno/a, leducia,
28 tristeza, nerviosismo, humor, preocupación, percepción global de satisfacción coa súa vida,
29 visión de futuro, autoestima), benestar material (posesións do neno/a e a familia, agasallos,
30 roupa, xoguetes, calidade e confort da vivenda e escola, nivel socioeconómico da familia),
31 desenvolvemento persoal (satisfacción coas actividades escolares, percepción das súas
32 habilidades cognitivas, oportunidades de ocio e posibilidades de tomar decisións) e relacións
33 interpersoais (frecuencia, calidade e afecto nas interaccións coa familia, compañeiros e
34 mestres, estilo educativo dos pais).

35 Elaborarase unha tarxeta para que sexan visibles para o/a entrevistado/a.

36 **Entrevistador:** 3.- Consideras que dende o concello, e coas políticas e servizos municipais,
37 promocionase o benestar da infancia nestes aspectos? En caso positivo, de que modo?

38 **E1:** Sí, eu entendo que sí, que hai políticas que inciden de un xeito ou outro nos 5 eixos
39 que acabas de mencionar. en canto benestar físico e de saúde, evidentemente estamos
40 traballando en políticas de saúde, fundamentalmente preventivas, que son as
41 competencias que ten o Concello tamén coas entidades sociosanitarias a través de
42 múltiples canles de axuda etc. sobre todo a través de canles que se fixan en pacientes
43 con determinadas enfermidades concretas, que dan apoio e soporte etc. e aí
44 evidentemente, hai moitos de estes son nenos e nenas, podemos falar de de nenos e
45 nenas con síndrome de Down nenos e nenas con Asperger, bueno, quero dicir, e

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

46 despois hai tamén unha ferramenta que é o Consello local de saúde que tamén está
47 traballando no deseño de políticas públicas vinculadas o benestar físico e a saúde,
48 evidentemente o benestar emocional é máis difícil, evidentemente na medida en que se
49 intenten crear espazos de esparexemento e ocio para nenos e nenas, na medida en que
50 se da soporte nas escolas, nos coles con programas educativos etc. Na medida en que
51 hai políticas que afectan a toda poboación tamén teñen incidencia na infancia, políticas
52 sociais por exemplo, que creo que contribúen a crear núcleos familiares con
53 seguramente maior estabilidade económica no, permite afectar, digamos ao emocional,
54 evidentemente cando hai problemas en casa o emocional sempre é máis complicado.
55 En canto ao benestar material o mesmo, hai múltiples programas que se dirixen a ter
56 benestar material para toda a poboación e especialmente a nenos e nenas; desde
57 bolsas comedor, pasando renda social municipal, axudas emerxencia, A Coruña é a
58 cidade de Galicia con maior inversión social por habitante, centro e pico euros por
59 persoa, eso implica, creo, un maior nivel de vida medio, e menores números de
60 exclusión. Co desenvolvemento persoal, relaciones interpersoais creo que tamén a
61 través dos programas de reforzo educativo, actividades tanto coa Federación de
62 AMPAS como directamente o Concello en un montón de programas que se vinculan a
63 educativo, de reforzo educativo, campamentos, etc culturais, hai un montón de
64 actividades para nenos e nenas tanto nos centros cívicos como los teatros Forum,
65 Ágora etc que se dirixen a intentar dar tamén opcións de ocio a nenos e nenas,
66 fomentar o trato entre eles e elas, eu creo que de algún xeito, con maior o menor
67 intensidade, podía haber políticas que vaian dirixidas aos cinco.

68 **Entrevistador:** 4.- Que cidades empregades como referentes polas súas políticas orientadas á
69 infancia, en canto a garantir os seus dereitos e mellorar a súa calidade de vida?

70 **E1:** Bueno, creo que A Coruña mesmo está sendo un referente en determinadas tipo de
71 políticas a nivel de estado, e así nolo veñen recoñecendo, pois hai unha semana
72 acabamos de recoller un premio de UNICEF por diferentes programas vinculados a
73 infancia na nosa cidade, seguramente se falamos de ámbitos concretos como
74 participación infantil, Barcelona podería ser un referente, unha cidade na que nos
75 fixamos, e se falamos de espacio público orientado a nenos e nenas pois Pontevedra,
76 está mais preto, pode ser un referente para crear eses espazos físicos amables para os
77 nenos e nenas.

78 **Entrevistador:** 5.- Que medidas adoptáchedes, dende neste caso, dende a túa área para a
79 mellora do benestar da infancia?

80 **E1:** Dende a miña área concretamente non. A nivel xenérico
81 de todo o concello, creo que todos os programas educativos do Concello da Coruña
82 aumentaron, desde os que son de excelencia, por así dicilo, as bolsas USA, os
83 programas de idiomas no mundo etcétera, son programas puramente educativos, pero
84 tamén inflúen no benestar en canto que dan experiencias de vida , viaxar, entendo que
85 por infancia estamos falar ata os 18 anos.

86 **Entrevistador:** Non, ata 12 en este caso.

87 **E1:** Estes programas non van dirixidos a esa franxa, sí que hai un montón de
88 programas, dende programas de reforzo, programas de conciliación familiar como os
89 campacoles, agora en Nadal temos os campamentos de Nadal, en moitos casos son
90 evidentemente para axudar a conciliación da vida familiar e laboral, pero desde logo que
91 tamén incrementa o benestar dos nenos, sempre hai un sesgo educativo e de
92 actividades en todos estes programas.

93 **Entrevistador:** 6.- Teñen, tedes pensado tomar proximamente algunha medida neste senso?

94 **E1:** Sí.

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

95 **Entrevistador:** que non se aplicase até o momento?

96 **E1:** Sí, estamos intentando poñer en marcha un consello de participación infantil, é dicir,
97 que haxa un órgano consultivo, de participación, onde os nenos e as nenas podan
98 opinar sobre as políticas que lles corresponde, entón... bueno, estase facendo en outras
99 cidades, UNICEF o está impulsando, no tema do proxecto de cidades amigas da
100 infancia, e bueno, nós estamos intentando tamén poñelo en marcha.

101 **Entrevistador:** 7.- Que proxecto relacionado coa calidade de vida infantil lle gustaría acometer
102 no caso de que renoven mandato?

103 **E1:** Bueno, creo que este. Era un proxecto bonito, poder inauguralo, e despois
104 conseguir esa mención non? de UNICEF, de cidade amiga dos nenos, estamos
105 traballando con eles para facelo, porque eso a súa vez, non é simplemente unha
106 mención implica toda unha serie de políticas e aliñar sobre todo transversalmente as
107 políticas do Concello de cara a esta.

108 **Entrevistador:** 8.- Vale, podes dicirme que porcentaxe do orzamento da súa área adícase a
109 medidas relacionadas coa calidade de vida infantil?

110 **E1:** É difícil de dicir, precisamente por esa transversalidade de moitas das medidas, que
111 creo que non van especificamente dirixida a infancia pero si aumentan a calidade de
112 vida la infancia, poñer carriles bici pola cidade, no necesariamente é unha política
113 dirixida a infancia, pero está claro, que mellora a calidade de vida da infancia, en canto
114 poden saír os nenos e nenas coas bici, cos seus pais as súas nais, ou mesmo sós, xa
115 non teñen ese problema de convivencia co tráfico, polo tanto, a verdade é que non
116 podería dicir unha estimación de orzamento concreto, mocidade se nos sae un pouco
117 do ámbito, pero claro non solo as políticas dirixidas a infancia se fan dende educación.

118 **Entrevistador:** 9.- Coordínanse entre concellarías para implementar programas dirixidos a
119 infancia? En caso afirmativo, de que xeito?

120 **E1:** Sí, digamos que a coordinación está a través da web municipal, os programas
121 educativos municipais da igual que concellería os promovan, se unifican a través de
122 está web, educa Coruña me parece que se chama, está web municipal por temáticas, e
123 iso despois hai políticas ou proxectos que se comparten entre consellarías, estou
124 pensando por exemplo no noso patio que foi un proxecto bonito no Sanjurjo de
125 Carricarte onde foi compartido por rexeneración urbana, educación e participación, para
126 levar adiante ese proxecto, un proxecto que ademais está a recibir moitos parabéns
127 polo mundo adiante.

128
129 Pasamos agora a unha serie de preguntas relacionadas cos resultados da investigación
130 que elaboramos acerca da calidade de vida da infancia na cidade. Neste tipo de cuestións imos
131 a explicar os resultados que obtivemos.

132 Que opinión lle merece esta serie de enunciados:

133 **Entrevistador:** 10.- No noso estudo analizamos a desigualdade na calidade de vida da
134 infancia, é dicir, se existe unha gran diferenza entre a calidade de vida dos nenos que están por
135 enriba da media e os que están por debaixo desta. Os datos indican que, en xeral, non existen
136 elevados niveis de desigualdade na calidade de vida da infancia na Coruña.

137 **E1:** Mmm, pois me parece unha boa noticia, evidentemente con estes baremos hai
138 moitas cousas que están ligadas a renda, ou estración social, pero hai outras que
139 evidentemente non, e eso axuda a cohesionar, e vivimos en una cidade que en xeral
140 non ten índices de desigualdade tan altos como outras.

141 **Entrevistador:** 11.- En xeral os nenos/as relatán preocupación polo futuro.

142 **E1:** sí, bueno, si, eu si que comprobo que en todos los actos dos que facemos aquí con
143 nenos e nenas, máis ala da experiencia en casa, sempre hai uns items non, a fame no
144 mundo, o medio ambiente, a reciclaxe que son preocupacións que teñen os nenos e as

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

145 nenas, e eso evidentemente son preocupacións polo futuro do planeta, da humanidade
146 ou como lle queiramos chamar.

147 Entramos agora no bloque educativo.

148 **Entrevistador:** 12.- O alumnado da escola privada acada mellores cualificacións xerais que o
149 alumnado da escola pública e concertada nas dimensións estudadas de calidade de vida.

150 **E1:** Aha, bueno supoño que ten que ver coa extracción socioeconómica dos nenos de
151 las nenas, en xeral na concertada e privada os índices de renda son maiores que os dos
152 nenos da pública, eso pode levar a que haxa un nesgo en determinados indicadores de
153 calidade de vida, benestar material, supoño que eso terá bastante que ver.

154 **Entrevistador:** Dase a circunstancia de que os da privada están por enriba dos da pública e
155 concertada, quero decir que pode ser que tamén exista ese nesgo entre os estudantes da
156 privada e da concertada a nivel socioeconómico, un tanto curioso...

157 **E1:** A pública e a concertada están no mesmo baremo e a privada por enriba, a
158 concertada pode ser que haxa un nesgo coa pública pero menor en todo caso que la
159 privada, se tes que pagar 700euros e pico euros ao mes por levar os teus fillos o cole ,
160 pois está claro que problemas económicos non tes.

161 **Entrevistador:** 13.- A investigación revela mellor benestar físico entendendo isto por estado de
162 saúde: sono, enfermidades, síntomas físicos, enerxía, nivel de nutrición, peso e altura, do
163 alumnado da institución pública e privada por enriba da concertada.

164 **E1:** Sí, esto me extrañou cando o lin non?, non atopo ningunha explicación a isto,
165 supoño que na investigación intentaredes atopar unha explicación, porque home, a non
166 ser que digamos que a cuestión sexa, que está todo tan estreito, que haxa tan pouca
167 diferenza, que sexa despreziable pero eso o saberás ti mellor ca mín. jeje que sodes os
168 que fixechedes a investigación, sí é un paradoxo non?

169 **Entrevistador:** -Sí, a priori podería parecelo.

170 **E1:** Eu non lle atopo ningunha explicación.

171 **Entrevistador:** 14.- Os alumnos/as dos centros concertados e privados acadan mellores
172 puntuacións nas súas relacións interpersoais (frecuencia, calidade e afecto nas interaccións
173 coa familia, compañeiros e mestres, estilo educativo dos pais) que os dos centros públicos.

174 **E1:** Sí, non sei se ten que ver cos recursos de esa renda, que posibilita acceder a
175 outros instrumentos, tamén, moitas veces ten que ver, se me ocorre, que na privada e
176 na concertada os nenos pasan máis horas no cole cos compas, comedor, actividades
177 extraescolares etc e que na pública esto se disgrega máis porque as dúas da tarde todo
178 o mundo se vai para casa, e ten outro tipo de actividades fora, non sei si iso pode ser
179 unha explicación.

180 **Entrevistador:** 15.- O alumnado da escola privada e concertada amosa unha percepción
181 mellor que o da pública en canto a benestar material, entendendo este como agasallos que
182 reciben, ambiente do fogar, xoguetes.

183 **E1:** Bueno creo que é obvio non?, polo que falábamos antes, do nivel de renda, si as
184 familias teñen máis renda, supoño que teñen máis acceso a bens materiais que no caso
185 da pública.

186 **Entrevistador:** 16.- Os estudantes da escola privada e concertada manifestan mellor benestar
187 emocional, concibido este como percepción global de satisfacción coa vida, percepción do seu
188 futuro, autoestima e autoconcepto.

189 **E1:** Bueno, pues supoño que irá na mesma liña, a explicación pode estar tamén ahí, no
190 que decíamos antes, se hai maior benestar material, non sempre, pero é posible que
191 esto leve consigo un maior bienestar emocional, efectivamente creo que hai unha parte
192 non? da poboación seguramente con problemas de exclusión, problemas económicos
193 que detrás levan relacións interpersoais máis complicadas e iso normalmente son

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

194 alumnado da pública, esa franxa da poboación entendo que poden facer baixar as
195 medias.

196 **Entrevistador:** 17.- O estudo evidencia que non existen diferenzas salientables no que a
197 desenvolvemento persoal e actividades se refire, entendendo este como satisfacción polos
198 progresos e resultados académicos, percepción das habilidades cognitivas, oportunidades de
199 ocio e tempo libre e posibilidades de tomar decisións relativas a súa vida.

200 **E1:** Aí non existe, tamén pode ter que ver coas expectativas, claro, si estamos falando
201 de percepcións propias, pois evidentemente, si un sitúa as expectativas nun lugar
202 realista aínda que la progresión sexa menor que noutros casos o nivel de esixencia
203 pode... pero tampouco teño unha opinión sobre que pode significar isto.

204 Unha vez reflexionado sobre as distintas dimensións da calidade de vida,
205 queremos solicitarlle a súa opinión sobre algúns ítems concretos do cuestionario que nos
206 pareceron especialmente interesantes:

207 **Entrevistador:** 18.- O alumnado do ensino público afirma querer cambiar máis cousas da súa
208 vida, manifesta ter menos tempo de ocio, divírtense menos no colexio, séntense máis só e
209 adica menos tempo libre a xogar cos seus iguais que o de tipoloxías privada e concertada.

210 **E1:** Sí, supoño que terá que ver cos horarios non?, en canto a que como os nenos da
211 concertada e privada pasan máis horas no cole , teñen máis tempo de xogo no cole, e
212 no cole público seguramente estean o aula, pouco de patio e para casa, evidentemente,
213 eso, hoxe, na sociedade actual, implica seguramente menos tempo de xogo cos iguais.

214 **Entrevistador:** 19.- Aos estudantes da escola pública cústalles menos concentrarse, dormen
215 máis tranquilos/as, teñen maior posibilidade de diálogo coa súa familia sobre acontecementos
216 desagradables que o alumnado do ensino privado e concertado.

217 **E1:** Curioso, non sei por que pode ser, igual porque pasan máis horas cos seus pais
218 que os da escola privada e concertada, pode ser o contrario non? Jeje

219 **Entrevistador:** é o que lles aporta.

220 **Entrevistador:** 20.- Dende a súa perspectiva, ata que punto as políticas municipais que
221 desenvolven dan resposta a estas realidades que acabamos de presentarlle?

222 **E1:** Eu creo que en la medida en que intentan incidir en todos estes eixos do benestar
223 pois seguramente poderán ser un colchón, unha rede para manter estes niveles de
224 benestar en un lugar razoable para os nenos e as nenas.

225 Que argumentacións lle suxiren esta serie de enunciados relacionados con
226 cuestións de xénero:

227 **Entrevistador:** 21.- As estudantes acadan puntuacións máis altas nas súas relacións
228 interpersoais, concibidas estas como frecuencia e calidade do afecto recibido, aceptación pola
229 familia, satisfacción das relacións cos mestres/as.

230 **E1:** Bueno, pois a verdade, é que non o sei non?, normalmente sempre tendemos ou se
231 tende a educar as nenas máis nos afectos, e nas relacións interpersoais, é posible que
232 este nesgo de xénero digamos constante, poda seguir reproducíndose na sociedade
233 actual.

234 **Entrevistador:** 22.- As nenas tamén amosan unha percepción maior en benestar emocional,
235 entendido este como percepción global de satisfacción coa vida, percepción do seu futuro,
236 autoestima e autoconcepto.

237 **E1:** Pode ter tamén ao mellor que ver tamén con diferentes niveis de maduración maior
238 nas nenas que nos nenos, se me ocorre, tampouco teño unha explicación para isto.

239 **Entrevistador:** 23.- Os alumnos de oito anos afirman estar máis preocupados que os de nove,
240 dez e once anos, sobre todo, os nenos.

241 **E1:** Os nenos de 8 anos están moi preocupados, preocupados por que exactamente?
242 Preocupados pola vida? Pois non o sei, non se me ocorre maior argumentación ou
243 explicación para isto, están máis preocupados, non o sei...

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

244 **Entrevistador:** Entendoo, é difícil.

245 **Entrevistador:** 24.- As nenas amosan unha percepción mellor que os nenos en canto ao seu
246 desenvolvemento persoal, referido á satisfacción co seu rendemento académico, valoración
247 das súas habilidades cognitivas, oportunidades de ocio e a posibilidades de tomar decisións
248 sobre a súa vida.

249 **E1:** Bueno, eso, antes falábamolo, do posible nivel de maduración das nenas ou tamén
250 o nesgo de xénero pode vir, cargar as nenas con máis responsabilidades en canto a
251 rendemento académico, etc. pero bueno, evidentemente, conleva maior
252 responsabilidade, e iso seguramente poda levar a satisfacción nas nenas.

253 **Entrevistador:** 25.- Do estudo extraemos que non existen diferenzas na percepción en canto a
254 benestar material e benestar físico entre nenos e nenas.

255 **E1:** Boa noticia me parece que no material e no físico non haxa diferenzas.

256 **Entrevistador:** Algunha explicación se che ocorre?

257 **E1:** A explicación pode ser, que digamos que na sociedade actual ningunha diferenza
258 en canto a coidados médicos, alimentación, etc que nas familias non se coide máis dos
259 nenos que das nenas, eso pode ser unha explicación, afortunadamente.

260 A continuación queríamos requirirlle a súas observacións respecto dalgúns ítems
261 particulares do cuestionario que apreciamos de interese:

262 **Entrevistador:** 26.- Os resultados reflicten a existencia de violencia física, máis acusada no
263 caso dos nenos que no das nenas.

264 **E1:** Bueno, iso é fácil de ver, non sei se na educación, pero sí no modo en que se
265 relacionan os nenos e as nenas, adoitan a ter máis peleas, máis conflitos que resolven
266 pola forza, as nenas as temos ou están máis educadas a non utilizar a violencia, eso
267 creo que é unha constante na sociedade e nas diferenzas de xénero en toda a historia
268 non?

269 **Entrevistador:** cres que poda ter algunha connotación familiar, en ese ámbito.

270 **E1:** Bueno as familias tenden a ser, tendemos a ser menos permisivos coa violencia
271 coas nenas que cos nenos, chegamos a ver como máis normal que un neno se
272 comporte de un xeito máis agresivo.

273 **Entrevistador:** 27.- As alumnas declaran durmir máis tranquilas que os nenos.

274 **E1:** Igual é porque lle pegan menos as compañeiras, jajaj non sei porque pode ser...

275 **Entrevistador:** menos conflitos crees que pode ser?

276 **E1:** non o sei, non sei porque pode ser que os alumnos durman máis intranquilos.

277 **Entrevistador:** 28.- As estudantes aseguran sentirse menos cansas e con enerxía.

278 **E1:** Será porque durmen máis, jajj se teñen máis facilidade para durmir, para descansar,
279 se ve que elas pois estarán menos cansas.

280 **Entrevistador:** 29.- As nenas aseveran que os seus compañeiros/as bérranlle ou péganlle
281 menos que a outros.

282 **E1:** Bueno, sí, é posible que normalmente os conflitos se focalicen con grupos concretos
283 dentro da aula ou con nenos e nenas concretos, entón seguramente a maioría sinte que
284 non é un problema seu o tema da violencia ou do acoso, que é certo que normalmente
285 se focaliza nunha minoría, aínda que pode afectar a calquera.

286 **Entrevistador:** 30.- O alumnado feminino afirma sentirse menos só na escola.

287 **E1:** Pois me sorprende esto porque non teño unha percepción de que as nenas teñan
288 máis vida social que os nenos.

289 **Entrevistador:** Ocorréseche algunha explicación?

290 **E1:** Pois non sei, pode ser a capacidade para tecer redes sociais nas nenas sexa maior
291 non? e esa poda ser unha explicación.

292 **Entrevistador:** 31.- As nenas declaran estar menos preocupadas pola seu futuro que os
293 nenos.

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

294 **E1:** Pois non o sei, igual é que lle transmitimos máis estabilidade as nenas que os nenos
295 non? pode ser, que se transmita, en xeral, máis estabilidade as nenas que os nenos e
296 iso lles leva a preocuparse menos.

297 **Entrevistador:** Unha cuestión educacional pode ser?

298 **E1:** Pode ser sí.

299 **Entrevistador:** 32.- Os nenos perciben que a mestra/e os trata diferente o resto de
300 compañeiros/as en maior medida que as nenas.

301 **E1:** Se senten máis discriminados os nenos, pode ser polo que falábamos antes da
302 violencia física etc. que poda facer que os nenos sexan máis regañados polas súas
303 mestras que as nenas, pois eso sempre pode provocar certo sentimento de
304 discriminación non? Por que me riñen a min? digo eu, non sei.

305 **Entrevistador:** Me tiene manía..

306 **E1:** Sí, me tiene manía jaja.

307 **Entrevistador:** 33.- Quere engadir algo?

308 **E1:** non, a verdade e que teño curiosidade pola explicación de algúns destes items, xa
309 me contarás cando remates a investigación.

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

Anexo V. Transcripción das Entrevistas.

E.2. ENTREVISTA

Nome da persoa entrevistada (Pseudónimo): Iago.

Identificador da persoa entrevistada: E2

Día e lugar de realización: 20 Decembro de 2018/ Sala Abelenda do Pazo Municipal de María Pita.

Duración da entrevista 20" (aprox.)

Institución de traballo: Concello da Coruña.

Cargo que ocupa: Concelleira de Xustiza Social e Educación.

Fillos/as: 0

Previa realización da entrevista formal programouse un encontro con esta representante política a través da súa secretaría, a día 20 de Decembro de 2018, para dialogar sobre os resultados do Cuestionario de Avaliación CVI, así como das medidas implantadas no seu mandato. A conversa foi gravada.

Antes do inicio da entrevista explicóuselle brevemente ao responsable política o motivo da entrevista e a súa estrutura en tres bloques relacionados coas dimensións da Calidade de Vida do alumnado infantil matriculado en centros da cidade.

Do mesmo xeito, comentóuselle que a entrevista sería gravada e que a información recabada é totalmente confidencial e anónima e unicamente será empregada para cumprir cos propósitos da investigación. Despois da transcripción da entrevista, enviouse una copia a Benito mediante a súa secretaría, para a súa revisión. Sen obter resposta.

A entrevista foi realizada nun contexto moi distendido e sen que o entrevistado se sentise invadido pola miña presenza, nin polo tipo de preguntas que se realizaron.



Doctorado Interuniversitario
en Equidad e Innovación en Educación

A presente entrevista forma parte da tese “Cidade e infancia. Análise multidisciplinar das políticas do goberno municipal da cidade da Coruña e a súa influencia na calidade de vida infantil (2015-2018)”. O propósito é dobre: por unha parte, coñecer a visión e as medidas adoptadas polos representantes públicos en relación coa calidade de vida da infancia na Coruña. Por outra, solicitar a súa colaboración na interpretación e análise dos resultados do cuestionario aplicado ao alumnado de oito a once anos nos colexios de titularidade pública, concertada e privada, do municipio.

A información recollida permítenos afondar na percepción dos propios nenos/as en aspectos tales como o benestar físico, emocional, material, desenvolvemento persoal e actividades e relacións interpersoais.

A continuación, preséntanse unha serie de cuestións que vostede deberá responder en base as súas experiencias de traballo na institución. As preguntas divídense en tres bloques relacionados coas dimensións da Calidade de Vida Infantil no seu concello.

A información que se recabe de esta entrevista es totalmente confidencial e anónima e únicamente será utilizada para cumprir cos propósitos da investigación.

Transcripción da Entrevista E2

1 **Entrevistador:** 1.- Que concepto tes, que entendes por calidade de vida?

2 **E2:** Eu entendo por calidade de vida primeiro o máis básico non? Ter cubertas as túas
3 necesidades básicas para a vida, e por iso entendo unha vivenda digna, luz, auga,
4 roupa, alimentación, pero unha vez cubertas as necesidades máis básicas calidade de
5 vida tamén ten que ver con habilidades sociais, con ter unha rede forte e potente que
6 che proporcione ese benestar emocional e de calidade, creo que inflúe moito o medio
7 ambiente, todas aquelas cuestións que podan ter unha repercusión física en nós e na
8 nosa saúde, como pode ser ter a parte de unha alimentación saudable, realizar
9 exercicio físico e ter unha saúde de calidade creo que tamén inflúe.

10 **Entrevistador:** 2.- Apuntaches algúns, pero agora vou a pedirche máis concretamente que
11 aspectos considera clave para o seu desenvolvemento?

12 **E2:** Para o desenvolvemento da calidade de vida?

13 **Entrevistador:** Sí.

14 **E2:** Absolutamente clave eu diría saúde, benestar emocional e ter cubertas as
15 necesidades, ou sexa, bens materiais básicos para poder sobrevivir.

16 **Entrevistador:** 3.- Os distintos ámbitos da calidade de vida sobre os que imos a falar son
17 benestar físico (estado de saúde: sono, enfermidades, síntomas físicos, enerxía, nivel de
18 nutrición, peso e altura), benestar emocional (estados emocionais vividos polo neno/a, lelicia,
19 tristeza, nervosismo, humor, preocupación, percepción global de satisfacción coa súa vida,
20 visión de futuro, autoestima), benestar material (posesións do neno/a e a familia, agasallos,
21 roupa, xoguetes, calidade e confort da vivenda e escola, nivel socioeconómico da familia),
22 desenvolvemento persoal (satisfacción coas actividades escolares, percepción das súas
23 habilidades cognitivas, oportunidades de ocio e posibilidades de tomar decisións) e relacións

24 interpersoais (frecuencia, calidade e afecto nas interaccións coa familia, compañeiros e
25 mestres, estilo educativo dos pais).

26 Elaborarase unha tarxeta para que sexan visibles para o/a entrevistado/a.

27 **Entrevistador:** Vostede considera que desde o concello, e coas políticas e servizos
28 municipais, promocionase o benestar da infancia nestes aspectos? En caso positivo, de que
29 modo?

30 **E2:**Creo que sí, e creo que ademais en todos, en relación co primeiro, benestar físico,
31 aparte das actividades extraescolares nos centros e do programa deportivo que se
32 realizan en todos os centros de infantil e de primaria públicos, tamén se puxo en marcha
33 o programa de aberto o barrio, que básicamente consiste en abrir os patios dos colexios
34 unha vez que remata o horario lectivo para que as nenas e os nenos tanto de ese barrio
35 como de outros barrios podan facer exercicio físico e utilizar as pistas, nese programa o
36 concello pon un dinamizador deportivo, que vai cambiando de xogos, e pon tamén unha
37 conserxería, medidas aparte das que xa estaban, como extraescolares, tamén se
38 puxeron novas medidas dende ese punto de vista físico. A nivel material tamén, o
39 programa de becas comedor é moi potente, pero ademais neste últimos anos se
40 reformulou o programa e agora é gratuito para todos os centros públicos, se triplicou o
41 orzamento e entón chegamos a máis nenos e nenas que o necesitan, aquí tamén se
42 puxo en marcha un programa que o programa de alimentación en períodos non lectivos,
43 precisamente para que unha vez que pechen os comedores, pois os períodos estivais
44 tamén estén cubertas as necesidades de alimentación, hai tamén outro tipo de medidas
45 novas que creo que tamén poderían encaixar en desenvolvemento persoal que son os
46 campacoles, que e tamén unha medida, que aparte de para conciliación, para que nenas
47 e nenos podan tamén interactuar con outras nenas e para desenvolver as súas
48 habilidades. Que máis temos? Relacións interpersoais e benestar emocional, eu creo

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

49 que tamén se traballan en diversos programas educativos, é que non todos os
50 programas educativos que temos saen soamente do servizo de educación senón que
51 cada Concellaría ten a súa sección de programas educativos, hai tamén programas de
52 igualdade que se levan a cabo nos centros de educación infantil e primaria, hai
53 programas de medio ambiente para respetar o medio ambiente, hai tamén programas
54 de participación para fomentar a participación, agora se vai abrir unha escola de nais e
55 pais para traballar dende aí coas nenas e cos nenos, e tamén coas familias que tamén é
56 importante neste apartado de relacións interpersoais.

57 **Entrevistador:** 4.- Que cidades empregan como referentes polas súas políticas orientadas á
58 infancia, en canto a garantir os seus dereitos e mellorar a súa calidade de vida?

59 **E2:** Bueno,eu diría que País Vasco, estamos tendo como referentes algunhas das súas
60 cidades, sobre todo San Sebastián, Cataluña, sobre todo Barcelona e en Asturias
61 algunha cuestión tamén nos fixamos en Oviedo.

62 **Entrevistador:** Algún programa en concreto?

63 **E2:** Pois programas que xa puxemos en marcha, apertura de patios, reforzo educativo,
64 escola de nais e pais ou os novos programas que fumos poñendo en marcha.

65 **Entrevistador:** 5.- Que medidas adoptaron dende a súa área para a mellora do benestar da
66 infancia?

67 **E2:**Unha parte xa che comentei, incrementar o programa de becas comedor triplicando
68 o orzamento, poñendo en marcha o programa de alimentación en períodos non lectivos,
69 rebaixar as tarifas das escolas infantís municipais, poñer en marcha novos programas
70 como campacoles, como coxegas, como cans e letras para traballar tamén a
71 diversidade cos nenas e nenos nos coles, reforzo educativo, a rebaixa da tarifas das
72 escolas infantís.

73 **Entrevistador:** En que consiste cóxegas?

74 **E2:** Anteriormente, unha vez que empeza o cole durante o primeiro mes, en xuño, é
75 dicir, cando remata en xuño e cando comeza en setembro non había actividades
76 extraescolares, entón cóxegas o que pretende é tamén aparte de fomentar a
77 conciliación que nenos e nenas podan durante eses dous meses ter actividades
78 extraescolares.

79 **Entrevistador:** 6.- Teñen pensado tomar proximamente algunha medida neste senso que non
80 se aplicase até o momento?

81 **E2:** Agora mesmo estamos traballando moito no que é a rede de cidades amigas da
82 infancia e estamos traballando na elaboración dun consello de participación infantil.

83 **Entrevistador:** 7.- Que proxecto relacionado coa calidade de vida infantil lle gustaría acometer
84 no caso de que renoven mandato?

85 **E2:** No caso de renovar mandato, a cidade dos nenos de Tonucci.

86 **Entrevistador:** Algunha outra?

87 **E2:** Creo que todavía queda moitísimo máis, penso que en temas de igualdade
88 deberíamos darlle un vuelco, sobre todo cuestións que xa estamos traballando tamén,
89 pero que se cadra non van a ter moito impacto neste mandato porque necesitan dun
90 segundo mandato, participación infantil, máis intervención dos nenos e nenas nos
91 espazos públicos, xa non só facendo seus os espazos senón intervindo directamente,
92 definíndoos, é dicir, que eles e elas, os nenos e as nenas, teñan capacidade de incidir
93 tamén na nosa cidade.

94 **Entrevistador:** 8.- Que porcentaxe do orzamento da súa área adícase a medidas relacionadas
95 coa calidade de vida infantil?

96 **E2:** Pois en educación practicamente todo, que son 6 millón de euros, en xustiza social
97 sobre 2 millón de euros ou máis e a cuestión aquí é como che dicía e bastante, moi

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

98 transversal, non bastante a educación, tamén hai pois en medio ambiente, igualdade e
99 participación, e iso si, que xa non o teño calculado.

100 **Entrevistador:** 9.- Coordinanse entre concellarías para implementar programas dirixidos a
101 infancia? En caso afirmativo, de que xeito?

102 **E2:** Nós sí, nos coordinamos, hai nunha comisión e tratamos de coordinarmos para os
103 novos programas que poñemos en marcha, pero ademais a través do servizo municipal
104 de educación, Coruña educa, que é o libro dixital onde están recollidos todos os
105 programas educativos sempre coordinan co resto das áreas para que aparezan
106 reflexadas todas as iniciativas.

107 **Entrevistador:** Pasamos agora a unha serie de preguntas relacionadas cos resultados da
108 investigación que elaboramos acerca da calidade de vida da infancia na cidade. Neste tipo de
109 cuestións imos a explicar os resultados que obtivemos.

110 Que opinión lle merece esta serie de enunciados:

111 **Entrevistador:** 10.- No noso estudo analizamos a desigualdade na calidade de vida da
112 infancia, é dicir, se existe unha gran diferenza entre a calidade de vida dos nenos que están por
113 enriba da media e os que están por debaixo desta. Os datos indican que, en xeral, non existen
114 elevados niveis de desigualdade na calidade de vida da infancia na Coruña.

115 **E2:** Me parece que, baixo o meu punto de vista, sexan baixos os niveis ou non, existe
116 desigualdade aínda na infancia e me parece intolerable, entón creo que aínda quedan
117 moitas medidas máis que poñer en marcha para que realmente exista unha igualdade
118 real, que creo que ten que ser o obxectivo.

119 **Entrevistador:** 11.- En xeral os nenos/as relatán preocupación polo futuro.

120 **E2:** Bueno, a verdade é que me deixa así un pouco descolocada, pero é certo que
121 agora, así pensando un pouco máis así nos plenos infantís que facemos aquí no salón
122 de plenos é certo que sí que tamén amosan, eles veñen cunha serie de propostas para

123 o alcalde para, eu que sei, pois incrementar as becas comedor, ou para ter acceso as
124 piscinas, ou para cambiar as beirarrúas, pero sí amosan tamén unha preocupación polo
125 futuro.

126 **Entrevistador:** Tes algunha explicación para isto, ocórreseche?

127 **E2:** A verdade é que tampouco teño unha análise moi exhaustivo, entón dame un pouco
128 de medo meter a pata, creo, pero ao mellor me equivoco que pode estar relacionado a
129 que nas escolas se orienta demasiado aos nenos e as nenas a ter que ser no futuro
130 produtivos e atopar un emprego, e se non atopas un emprego, e se non eres eficaz e
131 productivo como marca el actual mercado pois te vas a quedar fora.

132 **Entrevistador:** esixencia marcada a nivel educativo?

133 **E2:** sí.

134 Deseguido ímoslle solicitar as súas achegas sobre cuestións de carácter educativo.

135 **Entrevistador:** 12.- O alumnado da escola privada acada mellores cualificacións xerais que o
136 alumnado da escola pública e concertada nas dimensións estudadas de calidade de vida.

137 **E2:** Bueno, me parece lóxico porque nas escolas privadas as familias, e polo tanto, as
138 nenas e nenos teñen unha maior capacidade económica e polo tanto poden acceder a
139 unha maior calidade de vida, inxusto pero real.

140 **Entrevistador:** Algunha outra dimensión, aparte da económica cres que pode ter influencia?

141 **E2:** Eu a que vexo é a económica.

142 **Entrevistador:** 13.- A investigación revela mellor benestar físico (estado de saúde: sono,
143 enfermidades, síntomas físicos, enerxía, nivel de nutrición, peso e altura) do alumnado da
144 institución pública e privada que da concertada.

145 **E2:** Esa sí que tamén....Dis pública e privada mellor?

146 **Entrevistador:** Sí publica e privada mellor que a concertada.

147 **E2:** Pois sí que aquí a verdade.

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

148 **Entrevistador:** Ocorrésese algunha explicación, observación?

149 **E2:** Non, a verdade, e que ademais non me encaixa co anterior non? non se me ocorre.

150 **Entrevistador:** 14.- Os alumnos/as dos centros concertados e privados acadan mellores
151 puntuacións nas súas relacións interpersoais (frecuencia, calidade e afecto nas interaccións
152 coa familia, compañeiros e mestres, estilo educativo dos pais) que os dos centros públicos.

153 **E2:** Vale, eu creo que eso tamén está relacionado con que son unha familias que teñen
154 unha maior capacidade económica que teñen un contorno socioeconómico máis
155 favorable que lles permite ter maior tranquilidade e acceso, pois a cursos ou formación
156 que lles provocan maior benestar e ter máis habilidades sociais.

157 **Entrevistador:** 15.- O alumnado da escola privada e concertada amosa unha percepción
158 mellor que o da pública en canto a benestar material, entendendo este como agasallos que
159 reciben, ambiente do fogar, xoguetes.

160 **E2:** Loxicamente, moi na liña do que che dicía anteriormente, unha mellor capacidade
161 económica.

162 **Entrevistador:** 16.- Os estudantes da escola privada e concertada manifestan mellor benestar
163 emocional, concibido este como percepción global de satisfacción coa vida, percepción do seu
164 futuro, autoestima e autoconcepto.

165 **E2:** Tamén o relacionaría coa cuestión económica das súas familias.

166 **Entrevistador:** 17.- O estudo evidencia que non existen diferenzas salientables no que a
167 desenvolvemento persoal e actividades se refire, entendendo este como satisfacción polos
168 progresos e resultados académicos, percepción das habilidades cognitivas, oportunidades de
169 ocio e tempo libre e posibilidades de tomar decisións relativas a súa vida.

170 **E2:** Que non existen diferenzas?

171 **Entrevistador:** sí, que non existen diferenzas entre os tres tipos de centros.

172 **E2:** Bueno, porque eu creo que sí que é certo que na educación pública a nivel de
173 actividades e a nivel educativo existe moita calidade e entendo que terá que ter esa
174 repercusión, tamén parece lóxico, e me parece tamén responsabilidade do bo traballo
175 que se fai no ensino público.

176 Unha vez reflexionado sobre as distintas dimensións da calidade de vida, queremos
177 solicitarlle a súa opinión sobre algúns ítems concretos do cuestionario que nos pareceron
178 especialmente interesantes:

179 **Entrevistador:** 18.- O alumnado do ensino público afirma querer cambiar máis cousas da súa
180 vida, manifesta ter menos tempo de ocio, divírtense menos no colexio, séntense máis só e
181 adica menos tempo libre a xogar cos seus iguais que o de tipoloxías privada e concertada.

182 **E2:** Bueno, claro, eu a explicación que lle vexo a isto é que se a túa familia non pode
183 pagar a luz a final de mes, ou se a túa familia ten dificultades para pagar o aluguer ou
184 para a compra dos teus libros, ou simplemente para manter ese benestar mínimo do
185 que falábamos, de cubrir as necesidades básicas, obviamente ten que repercutir nas
186 nenas e nos nenos, me parece que a explicación é esa, que ven provocado por iso.

187 **Entrevistador:** 19.- Aos estudantes da escola pública cústalles menos concentrarse, dormen
188 máis tranquilos/as, teñen maior posibilidade de diálogo coa súa familia sobre acontecementos
189 desagradables que o alumnado do ensino privado e concertado.

190 **E2:** Porque teñen máis medios económicos.

191 **Entrevistador:** non, neste caso son os da pública os que lles custa menos concentrarse.

192 **E2:** Ah, neste caso os da pública.

193 **Entrevistador:** os que dormen máis tranquilos, os que teñen maior posibilidade de diálogo coa
194 súa familia sobre cuestións desagradables que os do ensino privado e concertado.

195 **E2:** Non atopo explicación a isto, non.

196 **Entrevistador:** queres pensalo?

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

197 **E2:** A ver pódeme repetir a pregunta estou un pouco espesa?

198 **Entrevistador:** Aos estudantes da escola pública cústalles menos concentrarse, dormen máis
199 tranquilos/as, teñen maior posibilidade de diálogo coa súa familia sobre acontecementos
200 desagradables que o alumnado do ensino privado e concertado.

201 **E2:** Pode ser que teñan un nivel de esixencia moito maior aquelas nenas e nenos que
202 vaian a unha escola privada en canto a acadar unhas notas determinadas ou unhas
203 esixencias académicas, se me ocorre.

204 **Entrevistador:** 20.- Dende a súa perspectiva, ata que punto as políticas municipais que
205 desenvolven dan resposta a estas realidades que acabamos de presentarlle?

206 **E2:** Eu creo que dan unha resposta moi importante, non suficiente, tampouco creo que
207 haxa que ser autocomplaciente, creo que queda aínda moito por facer, pero é verdade
208 que avaliamos tamén o impacto de algunhas das medidas e por exemplo, a rebaixa nas
209 tarifas das escolas infantís municipais que supuxo que o concello agora teña que
210 achegar medio millón máis pois significou, e así o comprobamos, que moitas nenas e
211 nenos que antes non podían acceder a escola infantil municipal agora sí que poidan
212 non? becas comedor, o incremento de nenas e de nenos que se puido beneficiar tamén
213 é moi importante, o sea, pasamos de sobre 700 no 2015 a 1500 nenos e nenas , é máis
214 do dobre en poucos anos e tamén tivo un impacto, os programas de alimentación en
215 períodos non lectivos exactamente igual, entón creo que en canto a reducir esa
216 desigualdade sí que se fixo moito non? Despois tamén en outros programas que
217 existían, en absolutamente todos se introduciu o criterio de xustiza social, no sentido de
218 que as rendas que menos posibilidades teñen, máis apoio reciban dende o concello,
219 nas actividade extraescolares, agora por exemplo, os nenos e nenas que teñan a beca
220 comedor concedida tampouco teñen que abonar coste, nos centros públicos agora as
221 becas comedor son 100% gratuitas, non se abona nada, e bueno, creo que en canto a

222 romper e rachar esas desigualdades a nivel educativo se fixo bastante, non chega, non

223 é suficiente pero se fixo bastante.

224 **Entrevistador:** 21.- Para rematar queres engadir algo?

225 **E2:** Pois non.

226 **Entrevistador:** Grazas pola súa colaboración.

227

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

1

E.3. ENTREVISTA

Nome da persoa entrevistada (Pseudónimo): Benito.

Identificador da persoa entrevistada: E3

Día e lugar de realización: 3 xaneiro de 2019/ Despacho de Concellaría de Igualdade.

Duración da entrevista 20" (aprox.)

Institución de traballo: Concello da Coruña.

Cargo que ocupa: Concelleira de Igualdade.

Fillos/as: 0

Previa realización da entrevista formal programouse un encontro con esta representante política a través da súa secretaría, a día 3 de Xaneiro de 2019 para dialogar sobre os resultados do Cuestionario de Avaliación CVI, así como das medidas implantadas no seu mandato. O responsable, quen ademais é Licenciado en Socioloxía e está familiarizado coas dinámicas de investigación. A conversa foi gravada.

Antes do inicio da entrevista explicóuselle brevemente ao responsable política o motivo da entrevista e a súa estrutura en tres bloques relacionados coas dimensións da Calidade de Vida do alumnado infantil matriculado en centros da cidade.

Do mesmo xeito, comentóuselle que a entrevista sería gravada e que a información recabada é totalmente confidencial e anónima e unicamente será empregada para cumprir cos propósitos da investigación. Despois da transcripción da entrevista, enviouse una copia a Benito mediante a súa secretaría, para a súa revisión. Sen obter resposta.

A entrevista foi realizada nun contexto moi distendido e sen que o entrevistado se sentise invadido pola miña presenza, nin polo tipo de preguntas que se realizaron.



Doctorado Interuniversitario
en Equidad e Innovación en Educación

A presente entrevista forma parte da tese “Cidade e infancia. Análise multidisciplinar das políticas do goberno municipal da cidade da Coruña e a súa influencia na calidade de vida infantil (2015-2018)”. O propósito é dobre: por unha parte, coñecer a visión e as medidas adoptadas polos representantes públicos en relación coa calidade de vida da infancia na Coruña. Por outra, solicitar a súa colaboración na interpretación e análise dos resultados do cuestionario aplicado ao alumnado de oito a once anos nos colexios de titularidade pública, concertada e privada, do municipio.

A información recollida permítenos afondar na percepción dos propios nenos/as en aspectos tales como o benestar físico, emocional, material, desenvolvemento persoal e actividades e relacións interpersoais.

A continuación, preséntanse unha serie de cuestións que vostede deberá responder en base as súas experiencias de traballo na institución. As preguntas divídense en tres bloques relacionados coas dimensións da Calidade de Vida Infantil no seu concello.

A información que se recabe de esta entrevista es totalmente confidencial e anónima e únicamente será utilizada para cumprir cos propósitos da investigación.

2 Tanscripción da Entrevista E3**3 Entrevistador: 1.- Que entendes ti por calidade de vida?**

4 **E3** : Así en xeral ou solo da infancia?, bueno é a mesma en realidade, eu creo que a
5 calidade de vida se marca un pouco por ter algo máis que as necesidades básicas
6 cubertas, algo máis, e ese algo máis pois ten que ver con posibilidade de disfrute, eu
7 me vou quentando sobre a marcha, igual despois che volvo atrás e che digo ahh, bueno
8 eu penso que por unha parte está ter as necesidades básicas cubertas, pero iso non é
9 calidade de vida é simplemente supervivencia e de aí para arriba, no caso xeral eu creo
10 as necesidades que temos as persoas para ter unha calidade de vida é poder disfrutar
11 da saúde, poder disfrutar do ocio e de eses pilares un pouco do que antes era
12 chamado estado do bienestar non? Ter acceso a cousas máis alá de alimentación e
13 temperatura óptima na túa casa para pasar o inverno, un pouco máis así non? ocio,
14 tempo libre, saúde, educación, todo este tipo de cuestións son os que marcan, creo, a
15 calidade de vida.

16 **Entrevistador: 2.-** Fuches apuntando algúns, pero agora a pregunta é máis centrada, que
17 aspectos considera clave para o seu desenvolvemento?

18 **E3** : Para o desenvolvemento da calidade de vida ? pois eso, que a maiores da
19 supervivencia as claves eu creo que son o acceso ao tempo, ao tempo vinculado non só
20 a ocio e tempo libre senón tamén e xestión propia do tempo, sanidade,ou sexa saúde e
21 educación, eu creo que son así un pouco as tres claves para un desenvolvemento
22 óptimo da vida.

23 **Entrevistador: 3.-** Os distintos ámbitos da calidade de vida sobre os que imos a falar son
24 benestar físico (estado de saúde: sono, enfermidades, síntomas físicos, enerxía, nivel de
25 nutrición, peso e altura), benestar emocional (estados emocionais vividos polo neno/a, ledicia,
26 tristeza, nerviosismo, humor, preocupación, percepción global de satisfacción coa súa vida,

27 visión de futuro, autoestima), benestar material (posesións do neno/a e a familia, agasallos,
28 roupa, xoguetes, calidade e confort da vivenda e escola, nivel socioeconómico da familia),
29 desenvolvemento persoal (satisfacción coas actividades escolares, percepción das súas
30 habilidades cognitivas, oportunidades de ocio e posibilidades de tomar decisións) e relacións
31 interpersoais (frecuencia, calidade e afecto nas interaccións coa familia, compañeiros e
32 mestres, estilo educativo dos pais).

33 **Entrevistador:** Ti consideras que desde o concello, e coas políticas e servizos municipais,
34 promocionase o benestar da infancia nestes aspectos? En caso positivo, de que modo?

35 **E3 :** Pois eu creo que a pesar das limitacións das competencias, en algúns dos casos
36 se fai ese esforzo, porque non se chegan a cubrir coas outras administracións
37 competentes e en outros moitos sí directamente, se vamos así por partes...

38 **Entrevistador:** que tipo de limitacións a nivel competencial.

39 **E3 :** A nivel competencial pois todo o que ten que ver con temas educativos e con
40 temas de sanidade e saúde, pues bueno, temos moitas limitacións, e para iso as están
41 cubrindo a nivel local na medida na que podemos como as entidades privadas
42 sociosanitarias, entidades sen ánimo de lucro e tal, entón a nivel competencial sobre
43 todo a nivel de educación e sanidade temos limitacións, en tema de educación temos
44 que facer educación, temos que facer educación digamos á marxe do curriculum
45 escolar, que temos machacados, non sei se en algún momento temos posibilidade de
46 falar de isto, pero temos machacados os centros de ensino e eu creo que hai que saír
47 de aí para falar de educación fora do ámbito formal dos centros de ensino e logo en
48 temas de saúde que aí temos pouco que achegar máis alá de transmitir hábitos de vida
49 saudable e este tipo de cuestións, entón bueno, temos limitacións competenciais? Sí,
50 pero temos moito que facer e se fai creo non só en este concello, en xeral os concellos

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

51 están asumindo moito esas partes de educación menos formal na mellora de todos
52 estes items de benestar. E agora te ía a decir.

53 **Entrevistador:** benestar físico.

54 **E3 :** En tema de benestar físico ten moito que ver co sistema sanitario que está
55 bastante deficitario e se cubre ben con entidades privadas ou ben iniciativas persoais
56 como dende o propio concello a nivel de hábitos de vida máis saudables e tal, e supoño
57 que aí tamén falaría Silvia dos temas un pouco máis dos comedores escolares e todo es
58 tipo de cuestións, como hai xente que non ten acceso, mellorar o acceso os comedores,
59 onde non os hai que eses comedores non estén baseados soamente no prezo da
60 licitación senón poder incluír outro tipo de cláusulas que melloren a alimentación dos
61 nenos e das nenas. no benestar emocional aí ten moito que ver a...eu creo que é unha
62 cuestión moito de clase, ... que vivas en un contorno que favoreza esa educación, sobre
63 todo no tema da familia que favoreza esas necesidades básicas, é como que ven dada
64 digamos a posteriori de cubrir as necesidades básicas, eu creo que é a que menos se
65 atende en xeral, a nivel municipal dende logo é complicado non? en canto a ofertar
66 actividades, cousas así como e sempre con apoio de profesionais na maior medida
67 posible sempre vinculados a un tema educativo interesante, pero eu creo que quizais se
68 nos escapa, é a máis complexa de abordar dende unha administración pública ...clase
69 social, e despois que estamos nunha cidade, bueno nun mundo que tanto a situación da
70 vivenda como a situación socioeconómica das familias pois depende moito de ese
71 benestar material e sobre todo que creo que está moi mal entendido ese tema de petar
72 agora nestas datas sobre todo non? benestar material un exceso de cousas materiais e
73 este despilfarro navideño de cantos máis agasallos mellor e canto máis grande e máis
74 ruidosos e este tipo de cousas, cando o benestar material debería estar máis ligado a
75 un consumo consciente e responsable de esa materialidade, e aí dende o punto de vista

76 municipal pois bueno achegar esa calidade mínima de vida, nas vivendas, que non , e
77 despois fomentar ese consumo responsable pero si que é certo que vai máis na
78 cuestión económica individual. En desenvolvemento persoal ten moito que ver co
79 sistema educativo entendo e aí desgraciadamente o público funciona mellor nese
80 sentido e o profesorado empeza a ser máis, empeza a entrar, xa hai anos en este tipo
81 de cuestións, creo, me da a sensación, pero non pasará o mesmo na privada ou en
82 algunha parte da privada e sí creo que é necesaria a formación en estes temas por
83 parte do profesorado, penso que aí a responsabilidade máis grande aparte das familias
84 é do profesorado e fai falta que o profesorado se implique que creo que o vai facendo
85 que cada vez é máis vocacional o traballo e máis completo . A experiencia o que nos di
86 e que o profesorado chega un momento en que o que lle importa, bueno non, non en
87 xeral cando das algunha formación en igualdade ou algo así se non lle dan puntos ou
88 algo así pois non asisten, entón creo que aí como administración local pois tamén temos
89 as limitacións.... entre as familias e o profesorado e nas relación interpersoais pois creo
90 que ten que ver , aí temos unha responsabilidade boa no tema do espazo público,
91 favorecer que os espazos públicos permitan esas relación se me ocorre..

92 **Entrevistador:** 4.- Que cidades empregan como referentes polas súas políticas orientadas á
93 infancia, en canto a garantir os seus dereitos e mellorar a súa calidade de vida?

94 **E3 :** Eu aí non teño moi claro que cidades poden ser, sí que teño referentes en temas
95 de igualdade, case máis que de cidade de algún tipo de administración,a maioría das
96 comunidades ou dos países máis desenvolvidos ca nós en materia educativa que son
97 básicamente Euskadi e Cataluña, pero así como administracións, algunha referencia
98 que tes de algunha administración local ou algunha deputación no caso de Euskadi por
99 exemplo, as comunidades máis desenvoltas son as que teñen os avances...

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

100 **Entrevistador:** 5.- Que medidas adoptaron dende a súa área para a mellora do benestar da
101 infancia?

102 **E3 :** pois eu creo que o que comentaba antes, que aínda que ... nos centrámonos sobre
103 todo en temas de igualdade e diversidade, en todos os aspectos, e eu creo que unha
104 das cousas que, a pesar de todos os talleres dos centros de ensino, saír dos centros de
105 ensino porque os temos machacados, e favorecer e alonxarnos de que parece que
106 todas as políticas de igualdade van dirixidas a adolescencia que aparece el resorte de la
107 hormona, en cuestións máis dende un punto de vista de lecer, sacar os talleres dos
108 centros educativos, a bibliotecas, a centro cívicos e traballar coa chavalada máis
109 pequena con actividades que lle podan enganchar, e coas familias como a mellora do
110 servizo de canguraxe que tamén fai a vida das peques e dos peques mellore, porque
111 melloras a da súa familia, polo tanto tamén lles inflúe, e así dende a área serían como
112 as dúas cousas nas que puxemos máis a esas idades. Incrementar o servizo de
113 canguraxe e todas esas actividades formativas nos centros de ensino pero tamén fora,
114 creando eses espazos, e vinculando sempre a educación e a sensibilización en materia
115 de igualdade, ...e que esten contentos e contentas de ir.

116 **Entrevistador:** 6.- Teñen pensado tomar proximamente algunha medida neste senso que non
117 se aplicase até o momento?

118 **E3 :** Pois previsto eu creo que no que nos queda de mandato... nós viñemos coa
119 intención neste primeiro mandato e dende a área o temos moi claro de ordenar o que xa
120 había, que había cousas boas pero estaban feitas así moi a vontade das traballadoras e
121 traballadores máis que da vontade política, entón nos dedicamos principalmente a
122 formalizar esas cuestións e a darlles contido por escrito as contratacións, por exemplo
123 eso, no tema dos talleres nos centros de ensino se estaban dando dependendo da
124 vontades das traballadoras e traballos así, agora lle dou a este, e agora fas unha

125 relación de prego con condicións claras, obxectivos, e entón básicamente o que fixemos
126 foi ordenar para que as cousas queden e non podan depender xa da vontade de quen
127 veña detrás senón que queden un pouco definidas ...para outro mandato posiblemente
128 sí, pero a día de hoxe queríamos marcar, sobre todo na parte dos talleres, foi a parte na
129 que máis traballamos, e eso quedou bastante ben ordenado a marxe de que siga
130 mellorando, entón pouco nos queda en este mandato.

131 **Entrevistador:** 7.- Xa me deches ti o pé, que proxecto relacionado coa calidade de vida infantil
132 lle gustaría acometer no caso de que renoven mandato?

133 **E3 :** Pois a ver...

134 **Entrevistador:** poden ser proxectos.

135 **E3 :** sí, ... nós non traballamos en exclusividade coa xente máis pequena, entón
136 calquera dos que temos previstos para mín ... a creación dun espazo para traballar en
137 estes temas, que se identifique ...para mulleres principalmente, pero non solo, porque
138 teremos que abordar máis, pero será algo así como a casa das mulleres onde se
139 permita non solo ter alí a parte administrativa senón que tamén mulleres e en moitos
140 casos temas relacionados coa familia, coa crianza, ter eses espazos asumidos como
141 propios e xestionados dende esa perspectiva, vou a poñer un exemplo, as mulleres
142 africanas por exemplo, non é unha demanda tan grande aquí, eu creo que por
143 descoñecemento, para elas un espazo asociativo e de traballo vinculado ao seu
144 desenvolvemento como mulleres pasa por permitir a crianza a conciliación compartida
145 co seu espazo non?, entón, agora mesmo esto nos espazos que existen na cidade non
146 permiten moito esto, e dicir, se un grupo de mulleres pide un espazo nun centro cívico
147 para facer unha actividade non dispón dun espazo axeitado para ese espazo
148 compartido ou espazo de coidados, e sí creemos que se poden facer esforzos máis de
149 convivencia interxeneracional, entón eu creo que ese podería ser un dos espazos no

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

150 que . Sería un dos proxectos nos que se podería compartir espazos a nivel
151 interxeneracional e depois en outras idades, sí que servizos sociais ese espazo sí
152 que queda un pouco máis alonxado, que os coidados empecen a tomar parte no centro
153 das políticas, que ata o de agora se tiveron en conta pero non deu tempo de establecer
154 esas demandas. Esa demanda por exemplo, do espazo de coidados, vinculado a outros
155 espazos nos xurdiu en este caso das mulleres africanas, que teñen como máis, non
156 xurdiu aquí pero é cuestión de ofrecer e traballar e a partir de aí xenerar. Outro proxecto
157 así grande como este, pois non se me ocorre.

158 **Entrevistador:** 8.- Que porcentaxe do orzamento da súa área adícase a medidas relacionadas
159 coa calidade de vida infantil?

160 **E3 :** Uih eso non o sei.

161 **Entrevistador:** Unha estimación?

162 **E3 :** Pois, a ver, se penso no que está dirixido a eles, pois serían os talleres, a miña
163 área é menos de intervención e máis de carga política digamos, entón, eu creo que
164 talleres e canguraxe debe de rondar o 30%- 40% se mesturo as dúas medidas que para
165 min melloran a calidade de vida, que son a canguraxe por un lado e os talleres polo
166 outro.

167 **Entrevistador:** E que non esten directamente dirixidos a infancia?

168 **E3 :** Canguraxe vai dirixida non... só as familias, que tamén. Que lles inflúa, pois eu
169 penso que todo, ao ser un concellería con esa carga política básicamente o traballo
170 que fan é sensibilización en materia de diversidade, de igualdade, entón eu creo que
171 case todo, ao ter esa carga política, non tanto de intervención, asistencial, eu creo que a
172 porcentaxe sube moitísimo, non podo pensar en nada, bueno pensas en actividades do
173 8 de marzo sempre estamos incluindo temas relacionados coas familias e os menores

174 teñen eses espazos, por tanto sempre os temos presentes nas política , entón se
175 incrementa case a totalidade.

176 **Entrevistador:** 9.- Coordinanse entre concellarías para implementar programas dirixidos a
177 infancia? En caso afirmativo, de que xeito?

178 **E3 :** Nós directamente nos coordinamos principalmente con mocidade e servizos
179 sociais, xa nos temos así como un pouco delimitadas como vamos cubrindo unas con
180 outras, coordinarnos en ese sentido ou tamén con algo con rexeneración urbana por
181 exemplo no tema dos parques infantís, pero agora como xa temos esa coordinación
182 máis que superada, no sentido de que xa dimos as nosas directrices, de que os parques
183 infantís deben contar sempre coas diversidades da infancia e todo este tipo de
184 cuestións, marcamos un pouco a través da liña da instrución de transversalidade que foi
185 unha das primeiras medidas que puxemos en marcha dende a concellería, que foi así
186 como moi pioneira eu creo que a nivel estado, e aí se marcan bastantes directrices con
187 respecto ao resto de áreas para que teñan en conta a transversalidade, en este caso,
188 entón coordinarnos sí, sempre nos coordinamos para todo vamos, pero está xa bastante
189 definido no traballo de cara área esa coordinación,pero non, non hai, eu directamente
190 non, pero participación e servizos sociais por exemplo teñen o tema dos patios dos
191 coles, e con rexeneración urbana, e aí si que hai unha coordinación como máis
192 marcada, como sí efectivamente hai tres persoal técnico das áreas traballando
193 conxuntamente, nós temos moi pouco persoal entre outras cousas.

194 **Entrevistador:** 10.- No noso estudo analizamos a desigualdade na calidade de vida da
195 infancia, é dicir, se existe unha gran diferenza entre a calidade de vida dos nenos que están por
196 enriba da media e os que están por debaixo desta. Os datos indican que, en xeral, non existen
197 elevados niveis de desigualdade na calidade de vida da infancia na Coruña.

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

198 **E3** : Claro, cales son os indicadores da media de calidade de vida? Estes (os da
199 tarxeta), ben. Me parece unha boa nova jeej E sí que creo que os servizos públicos en
200 xeral ao marxe das fendas que nos atopamos cando nos atopamos coa Xunta ou non
201 sei que creemos que hai moito que mellorar pero sí que é certo que o público en ese
202 sentido eu creo que mellorou bastante dende outras épocas, e que en xeral sí que se
203 pode entender que salvo as excepción de sempre non?, realcionadas eu creo que
204 relacionadas coas diversidade funcionais e algunhas sociais como o tema da
205 poboación xitana ou así, eu creo que aí sí segue habendo desigualdade no acceso a
206 calidade de vida tanto de uns e unhas como das outras, o resto en xeral mo creería, me
207 parece unha boa nova, pero sí que mo cro

208 **Entrevistador:** Creible?

209 **E3** : Sí, quitando eso, con diversidade funcional, en concreto coa poboación xitana e a
210 ver que pasa coa poboación migrante unha vez que empece a notarse máis a súa
211 presenza, a ver aí.

212 **Entrevistador:** 11.- En xeral os nenos/as relatán preocupación polo futuro.

213 **E3** : Eso me chamou a atención, porque eso mandáchelo verdade?

214 **Entrevistador:** Sí.

215 **E3** : Eso me chamou a atención porque non sei de que idades estamos falando.

216 **Entrevistador:** de 8 a 12.

217 **E3** : Me chama bastante a atención que pensen no seu futuro, pero claro eu me
218 relaciono con moi poucos nenos e nenas así directamente, entón, me chama bastante a
219 atención e non sei de que futuro falan, sí do futuro máis próximo, pero claro cando o les
220 así parece que están pensando que van a ser de maiores, que eso, creo que hai un
221 pouco de descoñecemento pola miña parte, de que non teño así moito trato directo con

222 nenos e nenas, teño familia pero non teño así. Que se preocupen polo seu futuro me
223 parece ben, pero non teño así, sí que me resulta un pouco chocante.

224 **Entrevistador:** lle das algunha explicación?

225 **E3 :** Me imaxino que será... bueno, me pasa como cando impartía talleres así con
226 profesorado, eu sempre tiven máis contacto con eles, e me parece que os nenos e as
227 nenas son reprodutores tan brutales do que ven no seu contorno que seguramente esas
228 reflexións son máis reproducidas que reflexionadas, me da a impresión, pero non o sei.

229 Que argumentacións lle suxiren esta serie de enunciados relacionados con cuestións de
230 xénero:

231 **Entrevistador:** 21.- As estudantes acadan puntuacións máis altas nas súas relacións
232 interpersoais, concibidas estas como frecuencia e calidade do afecto recibido, aceptación pola
233 familia, satisfacción das relacións cos mestres/as.

234 **E3 :** Teño que valoralo?

235 **Entrevistador:** Sí, por favor.

236 **E3 :** Seguimos educando as nenas no emocional, segue pasando e polo tanto é lóxico
237 saia, desgraciadamente por moito que creamos que avanzamos moito sí que seguimos
238 educando as nenas no emocional, e é así, creo que aí nos queda moito por superar,
239 non por que eduquemos as nenas no emocional senón por que non eduquemos aos
240 nenos no emocional, entón claro, son elas as que máis valoran eso, posiblemente,
241 entón aí me parece que sigue sendo así por unha desigualdade clara na educación en
242 igualdade de uns e de outros

243 **Entrevistador:** 22.- As nenas tamén amosan unha percepción maior en benestar emocional,
244 entendido este como percepción global de satisfacción coa vida, percepción do seu futuro,
245 autoestima e autoconcepto.

246 **E3 :** perdón?

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

247 **Entrevistador:** Antes eran relacións interpersoais e agora tamén amosan un percepción maior
248 en benestar emocional.

249 **E3 :** Bueno, pois na mesma liña, de que seguimos educando no emocional as nenas, sí
250 que agora penso que no anterior ten moito que ver que non solo nos educamos máis as
251 nenas no emocional que os nenos. No caso da afirmación anterior, ten máis que ver con
252 que nos educamos tamén máis nos coidados non? Estaba entendendo a primeira como
253 esta segunda, sí segue sendo claro que estamos reproducindo nas nenas e nos nenos
254 que elas están para coidar e para esa educación máis emocional e que os nenos, entón
255 máis o erro non é que elas sexan así senón que son cousas positivas senón que eles,
256 que prioricen outras cousas que supoño que me dirás agora..porque non sei en que
257 pensan eles, ajaj.

258 **Entrevistador:** 23.- Os alumnos de oito anos afirman estar máis preocupados que os de nove,
259 dez e once anos, sobre todo, os nenos.

260 **E3 :** Máis preocupados co benestar?

261 **Entrevistador:** Sí ,máis preocupados en xeral.

262 **E3 :** Preocupado, preocupado pola vida? os de oito máis que os de once e doce, uff
263 pois aí non sei que dicirte, unicamente que entendo que cando se achega a
264 adolescencia empezan a pensar en outras cousas, non o sei non podo xustificar un
265 pouco que un neno de oito anos esté máis preocupado, máis que as nenas, máis que os
266 maiores non? non o sei,non podo

267 **Entrevistador:** E que as nenas.

268 **E3 :** E que as nenas en xeral e ademais máis que despois no seu desenvolvemento
269 cando sexan maiores? Joder, pois non sei, como non sexa que cando chegan a
270 adolescencia as preocupacións se tergiversan permanentemente pola desarrollo

271 hormonal me resulta bastante chocante tamén pensar nun neno de oito anos así como
272 preocupado.

273 **Entrevistador:** 24.- As nenas amosan unha percepción mellor que os nenos en canto ao seu
274 desenvolvemento persoal, referido á satisfacción co seu rendemento académico, valoración
275 das súas habilidades cognitivas, oportunidades de ocio e a posibilidades de tomar decisións
276 sobre a súa vida.

277 **E3 :** As nenas de que idades?

278 **Entrevistador:** De 8 a 12.

279 **E3 :** Bueno,o relacionaría tamén con ese sentimento de responsabilidade que se nos
280 inculca as mulleres desde máis pequenas tamén de eso, de xogar a determinadas
281 cousas mantendo sempre un pouco a compostura, mantendo esa, supoño que irá un
282 pouco por aí, están preocupadas do seu rendemento para ser así boas mulleres na
283 vida, pero supoño que aí a diferenza será menos ou a tendencia será a facer menos
284 diferenza ou non?

285 **Entrevistador:** o que nos dicen os datos é que hai diferenzas significativas.

286 **E3 :** Significativas? pois desgraciadamente terá que ver con eso unha vez máis, coa
287 educación, de que temos que desenvolvernos antes como mulleres adultas, tamén
288 sempre se dixo, que non sei ata que punto é real, que efectivamente desenvolvemos
289 antes, creo que por unha cuestión cultural pode ser que sí, pero non sei se se debe a
290 algo máis, pero entendo que polo tema educativo debe ser así, enseguida nos piden
291 responsabilidades de coidados, de compostura e de responsabilidade.

292 **Entrevistador:** 25.- Do estudo extraemos que non existen diferenzas na percepción en canto a
293 benestar material e benestar físico entre nenos e nenas.

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

294 **E3** : Que non existen diferenzas entre benestar físico e material, por separado? Que
295 non existen diferenzas entre nenos e nenas en benestar físico e que non existe
296 diferenzas...

297 **Entrevistador**: Exacto.

298 **E3** : E aí temos idades tamén.

299 **Entrevistador**: de 8 a 12.

300 **E3** : De oito a doce sempre, eu aí e falando con algunhas entidades da cidade creo que
301 no tema do benestar físico estas cuestión de posibles trastornos alimenticios e ese tipo
302 de cuestións, polo que me din nas entidades estamos retrocedendo un pouco no tema
303 de que as rapazas empezan dende máis novas a dar sinais de posibles trastornos
304 alimenticios desde máis pequenas, que houbo un avance aí atrás, supoño que porque a
305 visibilidade de estas enfermidades e destes trastornos e que agora como que se volveu
306 a invisibilizar a existencia e sí que volven a ter chavalitas moi novas que empezan a dar
307 sinais así, bueno poño en dúbida un pouco que non, ou que sexa unha pseudo un
308 excesiva preocupación polo benestar físico das rapazas máis que polos rapaces, pero sí
309 que nos trasladan que é un pouco preocupante a situación.

310 **Entrevistador**: Que hai indicios de retroceso.

311 **E3** : Sí, de chavalitas cada vez máis novas e que desde moi pequenas así, notando
312 sinais de posibles problemas no futuro de ese tipo, entón no benestar físico eso. No
313 benestar material sí que o entendo, que o comparto vamos, pero no benestar físico
314 me preocupa un pouco esa parte non o vexo tan claro que non haxa esas diferenzas,
315 que elas sigan querendo ser ese estereotipo da beleza e tal e eles menos non? pero
316 bueno.

317 A continuación queríamos requirirille a súas observacións respecto dalgúns ítems
318 particulares do cuestionario que apreciamos de interese

319

320 **Entrevistador:** 26.- Os resultados reflicten a existencia de violencia física, máis acusada no
321 caso dos nenos que no das nenas.

322 **E3 :** Violencia física exercida ou recibida?

323 **Entrevistador:** Recibida.

324 **E3 :** Claro, supoño, como sempre, eso pouco cambiou e dende que estou aquí que
325 agora que coa parte de seguridade aínda teño moito máis controlado os
326 acontecementos que se dan na cidade en temas de violencia,etc Bueno, ten que ver co
327 tipo de violencia que se exerce sobre nenos e nenas desas idades, sigue tendo máis
328 que ver coa violencia intrafamiliar que igual coa violencia de xénero e mási violencia
329 física e máis tal, seguen zoscándolle máis os nenos que as nenas, pero creo que eso
330 pouco cambiou,pouco cambiou?,bueno evidentemente cambiou pero que a diferenza se
331 mantén e que sí que no tema de violencia física se produce máis entre os nenos de
332 esas idades.

333 **Entrevistador:** 27.- As alumnas declaran durmir máis tranquilas que os nenos.

334 **E3 :** jeje, non son capaz de valorar, non sei, en que sentido?, simplemente se lles
335 pregunta se durmen tranquilas pola noite?

336 **Entrevistador:** Sí.

337 **E3 :** Sí, non sei, non.

338 **Entrevistador:** Non se che ocorre que explicación pode ter?

339 **E3 :** Non, non.

340 A ver a seguinte.

341 **Entrevistador:** 28.- As estudantes aseguran sentirse menos cansas e con enerxía.

342 **E3 :** Bueno, se durmen máis tranquilas, non sei se terá que ver tamén con ese tema dos
343 coidados, se pensas que se supón que se nos impoñen, que temos que ser as mellores

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

344 en temas de coidados, pois que tamén o autocoidado inconsciente, eu que sei, de
345 durmir máis nas horas que se nos di ou que se lles di as pequenas ou así se terá algo
346 que ver, pero vamos, están máis descansadas porque durmen máis tranquilas, co cal
347 debe ser certo que durmen máis tranquilas, pero non alcanzo a comprender moi ben a
348 diferenza, de que por que.

349 **Entrevistador:** Ti cres que pode ser que reciben máis coidados tamén?

350 **E3 :** E que elas mesmas, claro, que a educación diferencial que se nos fai con respecto
351 a que nós, ou as nenas, empecemos desde pequenas educadas para ser nais, pois
352 tamen fai non? o típico rolo de nai, pois hai que durmir bien por las noches porque hai
353 que durmir bien e acostarse tremprano, e ao mellor empecen a asumilo sobre elas
354 mesmas, non o sei, me resulta chamativo pero igual ten algo que ver con eso ou con
355 algo biolóxico non teño nin idea a verdade.

356 **Entrevistador:** 29.- As nenas aseveran que os seus compañeiros/as bérranlle ou péganlle
357 menos que a outros.

358 **E3 :** que a outros, que aos nenos ou a outras persoas? Eu creo que sí, que a esas
359 idades a violencia física contra as nenas sempre se controlou un pouco máis que a
360 eles, a eles sempre se lles percibiu como máis fortes, e polo tanto, máis susceptibles de
361 recibir violencia que as mulleres , aparte das prácticas deportivas que suelen facer eles,
362 aparte das prácticas que de xogo que suelen facer eles, cando hai esa diferenciación,
363 que a hai case sempre, pois están máis relacionadas co contacto físico as prácticas dos
364 nenos que as das nenas.

365 **Entrevistador:** 30.- O alumnado feminino afirma sentirse menos só na escola.

366 **E3 :**Bueno, supoño que buscan máis a sociabilidade, tamén relacionado co tipo de
367 xogo e con esa educación máis social e de coidados, estar sempre acompañada,
368 valorar ao mellor máis, no tanto que o estén, non sei cal pode ser o grao de rapaces e

369 rapazas que sentan soidade, pero que valoren máis ou sexan máis conscientes de
370 compartir, non o sei, pode ser que este tamén relacionado coa educación diferencial,
371 non é tanto que se sintan soas senón que o valoren.

372 **Entrevistador:** 31.- As nenas declaran estar menos preocupadas pola seu futuro que os
373 nenos.

374 **E3 :** Aíh, eso non o entendo, jejej non entendo que esten preocupados polo futuro en
375 xeral, que esten menos preocupadas polo seu futuro, e que é como antes, pero o revés
376 que eles estaban máis preocupados polo futuro que elas, máis que elas polo tanto, non
377 o podo entender, nonlle podo atopar máis que así algún tipo de explicación, de que...
378 non o sei, porque sería bastante terrible que fose por unha situación de saber que de un
379 xeito ou outro unha rapaza vai a ter sempre o arroupe máis marcado que os nenos, non
380 o sei, pode ser que teñen un contorno que sempre as vai a coidar,

381 **Entrevistador:** de protección ...

382 **E3 :** non o sei pero me resulta chamativo. Mais Cando estamos decindo que estamos
383 máis educadas para o coidado, de cara o futuro, de cando vaias a ser nai, de cando
384 vaias a ter esa vida que nos marcan, entón me choca pero bueno, algunha explicación
385 ten que ter.

386 **Entrevistador:** 32.- Os nenos perciben que a mestra/e os trata diferente o resto de
387 compañeiros/as en maior medida que as nenas.

388 **E3 :** Os nenos perciben que son tratados de xeito diferente pero non coas as nenas,
389 senón en xeral? , que son máis de mi profe me tiene manía? Quizais porque son máis
390 individualistas, como viñamos decindo antes no tema dos coidados, de sentirse
391 acompañada, pode ser que estemos creando nenos máis individualistas que nenas, eso
392 sí pode ser, que así no tema da educación diferencial aos nenos os estamos educando
393 máis para ser independentes, para tal, pois que se sintan tamén máis singulares

Anexo V. Transcripción das Entrevistas

394 **Entrevistador:** que compitan tamén aí?

395 **E3 :** Como que compitan?

396 **Entrevistador:** digo, un a el máis a mín menos.

397 **E3 :** Sí, un tema máis competitivo, sí, yo máis, yo el peor, a mi me tienen más manía,
398 dentro que na educación diferenciada temos a elas máis vinculadas ao coidado do
399 contorno e a eles máis... entón claro se comparan máis individualmente co resto, pode
400 ser

401 **Entrevistador:** 33.- Quere engadir algo?

402 **E3 :** Non, foi difícilísimo, engadir que seguimos tendo claramente educación diferencial,
403 non solo por, creo que as familias e os contornos educativos non tanto, e eso non sei
404 que grao de estudo así a ese nivel se fixo pero sí que se percibe e que hai estudos que
405 sí que hai avances nese sentido,pero temos un grave problema con....., máis que nada
406 co consumo de materiais audiovisuais ou comunicativos non dirixidos a esas idades.
407 Cando fixen formación en igualdade e o que che contaban os profes, que se a
408 educación agora se está mellorando moito, tanto no profesorado, que xa está máis
409 formado nestas cousas, e as familias tamén van avanzando na medida que avanza a
410 sociedade, ou sexa, que tampouco vai a toda leche pero bueno, pero sí que lles
411 preocupaba moito que xente, que nenos e nenas de oito, nove,dez anos accedan a
412 contidos pois que non son para a súa idade, non digo terribles eh como pornografía, eso
413 xa é superar os límites, senón así series dirixidas a persoas adultas e que calquera tipo
414 de contido xa empezan a consumir moi pequenos, outras xeracións non tiñamos ese
415 acceso , e non está controlado a influencia que pode ter a nivel educativo, entón sí moita
416 educación diferencial está xenerando, a pesar das melloras e eu teño esperanza que a
417 próxima xeración sexan mellores que as nosas e sobre todo se son tan reflexivos que
418 pensan tanto no futuro. É que eu pensando nos meus sobris non os vexa nada

419 preocupados polo seu futuro a ningún dos dous, pero bueno eu teño moi pouco
420 contacto directo con nenos e con nenas, nin a nivel de aquí, as actividades que facemos
421 e despois a nivel familiar e social tampouco teño moitos nenos e nenas entón aí me
422 perdo un pouco.

